

BIBLIOTEKA WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ
TOM I

W KRĘGU DAWNYCH I WSPÓŁCZESNYCH TEORII WYCHOWANIA
UCZEŃ – SZKOŁA – NAUCZYCIEL

POD REDAKCJĄ
KATARZYNY DORMUS I RYSZARDA ŚLĘCZKI

KRAKÓW 2012

**W KRĘGU DAWNYCH
I WSPÓŁCZESNYCH TEORII WYCHOWANIA
UCZEŃ – SZKOŁA – NAUCZYCIEL**

BIBLIOTEKA
WSPÓŁCZESNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ
TOM I

**W KRĘGU DAWNYCH
I WSPÓŁCZESNYCH TEORII WYCHOWANIA
UCZEŃ – SZKOŁA – NAUCZYCIEL**

pod redakcją
Katarzyny Dormus i Ryszarda Ślęzki

Kraków 2012

Seria:
Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej
Tom I

Rada Naukowa Serii

Ireneusz Kawecki – przewodniczący,
Katarzyna Dormus, Kaz Mazurek (Uniwersytet Lethbridge),
Nadieżda Łucan (Uniwersytet Przykarpacki Iwano-Frankowski), Bożena Muchacka,
Jiří Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze), Zofia Szarota, Mirosław J. Szymański

Sekretarz Serii

Ryszard Ślęczka

Recenzent

Jerzy Potoczny

Redaktor tomu

Adam Ruta

© Copyright by Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2012

ISBN 978-83-935373-0-3

Wydawca: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

tel. 12 662 61 06, fax 12 662 61 05, dziekwp@up.krakow.pl, www.wp.up.krakow.pl

Spis treści

KATARZYNA DORMUS	
Wprowadzenie.....	9
I. WOKÓŁ TEORII SZKOŁY TWÓRCZEJ	13
ANDRZEJ MEISSNER	
Młodzieńcze lata Henryka Rowida.....	14
SŁAWOMIR SZTOBRYN	
Filozofia twórczej edukacji – rzecz o Rowidzie (1877–1944)	24
KAZIMIERZ SZMYD	
„Szkoła twórcza” Henryka Rowida wobec humanistycznych i alternatywnych koncepcji edukacyjnych.....	34
NADIA ZAJACZKIWSKA	
Ідеї “творчої школи” Генрика Ровіда в сучасній освіті України.....	45
KATARZYNA BUCZEK	
Nauczyciele krakowskiego Pedagogium w latach 1928–1939.....	56
ROMANA MYKHAILYSHYN	
Науково-педагогічне новаторство українського педагога Івана Ющишина (Галичина, перша третина ХХ ст.).....	64
JOLANTA KWIATEK, ALEKSANDER KWIATEK	
Profesor Ryszard Gansiniec jako twórca koncepcji nowoczesnej edukacji humanistycznej	71
EDYTA BARTKOWIAK	
Uczeń (dziecko) w pedagogice personalistycznej okresu Drugiej Rzeczypospolitej	91
ROMUALD GRZYBOWSKI	
Spuścizna pedagogiczna Henryka Rowida jako niewykorzystane źródło inspiracji dla twórców socjalistycznej pedagogiki polskiej po 1945 roku	109
AGNIESZKA MALISZEWSKA, TOMASZ MALISZEWSKI	
Skattungbyn – miejsce szczęśliwe. Szkic o pewnym szwedzkim eksperymencie andragogicznym (1978–2012)	122
II. UCZEŃ – SZKOŁA – ŚRODOWISKO SZKOLNE	133
MONIKA OLCZAK-KARDAS	
Dla nauczyciela i ucznia – programy uroczystości szkolnych i sztuki teatralne w repertuarze wydawniczym „Naszej Księgarni” Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1921–1939	134
TOMASZ SKONIECZNY	
Wykorzystanie potencjału młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych na przykładzie działań Zespołu Szkół im. Ludzi Morza w Mścicach – Gimnazjum Samorządowego (1999–2010)	151
MIROSLAW ŁAPOT	
Nauczanie religii mojżeszowej we lwowskich szkołach publicznych w dobie autonomii galicyjskiej – zarys problematyki	166
DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ	
Wartości chrześcijańskie w pracy szkolnych organizacji dla dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym (1918–1939) na przykładzie diecezji kieleckiej.....	184
WALDEMAR FIRLEJ	
Duchowieństwo katolickie diecezji kieleckiej i sandomierskiej wobec szkolnictwa i oświaty ludowej w XIX i początkach XX wieku	200

ДМЫТРО ХЕРТСЮК	
Освітнє партнерство школи, Сім'ї і громади як вияв громадянської активності Українців Галичини (друга половина XIX-перша третина XX ст.)	226
III. NAUCZYCIEL – WZÓR OSOBOWY – KSZTAŁCENIE – PRACA	235
ANNA SZYLAR	
„Siostry Mistrzynie mają tak swój urząd odprawiać pilnie...”, czyli nauczycielki zakonne w szkołach klasztornych	236
STEFANIA WALASEK	
„Powinności nauczyciela” wiejskiego w XIX i na początku XX wieku.....	258
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK	
Nauczyciel w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku (wybrane aspekty).....	273
MONIKA NAWROT-BOROWSKA	
Nauczyciel domowy na ziemiach polskich w latach 1850–1914	294
KAZIMIERZ RĘDZIŃSKI	
Współdziałanie polskich i żydowskich nauczycieli w Galicji na przełomie XIX i XX wieku (do 1918 r.).....	317
BARBARA KALINOWSKA-WITEK	
Warunki życia i pracy nauczycieli ludowych w latach 1905–1914 w świetle czasopism pedagogicznych Królestwa Polskiego.....	328
JOANNA KRÓL	
Model nauczyciela–wychowawcy w propagandzie Polski Ludowej	347
URSZULA WRÓBLEWSKA	
„Nauczyciel powinien być kochany...” – analiza biograficzna wspomnień nauczycieli żuławskich ..	365
GRAŻYNA KEMPA	
Przygotowanie wykładowców Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (1928) podstawą w kształtowaniu uczniów dorosłych przydatnych w zawodzie pedagoga.....	381
AGNIESZKA SZARKOWSKA	
Prywatne Seminarium Nauczycielskie w Grodnie – przykład szkoły kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej	396
PAWEŁ HEROD	
Edukacja muzyczna nauczycieli w Krakowie, dawniej i dziś.....	413
WIKTOR OSUCH	
Kształcenie nauczycieli geografii – tradycje a wyzwania współczesnych przemian	427
KATARÍNA RAČEKOVÁ	
Dejiny učiteľského vzdelávania v Nitre.....	444
CTIBOR HATÁR	
Pregraduálna príprava učiteľov sociálnej pedagogiky na PF UKF v Nitre	453
IV. ORGANIZACJE NAUCZYCIELSKIE	461
KATARZYNA DORMUS	
Pierwsze zawodowe stowarzyszenia nauczycielek galicyjskich i ich wpływ na ówczesne życie szkolne	462
IZABELA KRASIŃSKA	
Działalność Związku Nauczycieli Abstynentów w latach 1924–1939	492
ELŻBIETA MAGIERA	
Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie propagowania spółdzielczości w Polsce międzywojennej w latach 1930–1939.....	506
EDYTA KAHL	
Związkowe doskonalenie nauczycieli wobec polityki oświatowej władz państwowych w Polsce Ludowej.....	528
MARIA RADZISZEWSKA, ANITA SUCHOWIECKA	
Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w okresie Polski Ludowej	550

Contents

KATARZYNA DORMUS	
Introduction.....	9
I. THE “CREATIVE SCHOOL” THEORY	13
ANDRZEJ MEISSNER	
The Early Years of Henryk Rowid	14
SŁAWOMIR SZTOBRYN	
Philosophy of Creative Education: On Henryk Rowid (1877–1944).....	24
KAZIMIERZ SZMYD	
Henryk Rowid’s “Creative School” and the Humanistic and Alternative Educational Concepts.....	34
NADIA ZAJACZKIWSKA	
The Concept of Henryk Rowid’s “Creative School” in Contemporary Education in Ukraine	45
KATARZYNA BUCZEK	
Teachers of the Kraków Pedagogium in 1928–1939	56
ROMANA MYKHAILYSHYN	
The Scientific and Educational Innovation of the Ukrainian Teacher Ivan Yushchyshyn	64
JOLANTA KWIATEK, ALEKSANDER KWIATEK	
Professor Ryszard Gansiniec as the Architect of Modern Humanistic Education	71
EDYTA BARTKOWIAK	
The Student (Child) in Personalistic Pedagogy During the Second Polish Republic	91
ROMUALD GRZYBOWSKI	
The Pedagogical Legacy of Henryk Rowid as an Unused Source of Inspiration for the Founders of the Socialist Pedagogy in Post-1945 Poland.....	109
AGNIESZKA MALISZEWSKA, TOMASZ MALISZEWSKI	
Skattungbyn: A Happy Place. A Swedish andragogical experiment (1978–2012).....	122
II. STUDENT, SCHOOL, AND THE SCHOOL ENVIRONMENT	133
MONIKA OLCZAK-KARDAS	
For Both the Teacher and the Student: The Programs of School Events and Theatrical Plays in the Offer of “Nasza Księgarnia” Joint Stock Company of the Polish Teachers Union between 1921 and 1939.....	134
TOMASZ SKONIECZNY	
Utilizing the Potential of Youth with Special Education Needs: The Example of a Middle School in Mścice (1999–2010)	151
MIROSLAW ŁAPOT	
The Teaching of Judaism in Lviv’s Public Schools During the Time of Galician Autonomy.....	166
DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ	
Christian Values in the Work of School Organizations for Children and Youth in the Interwar Period (1918–1939): The Example of the Roman Catholic Diocese of Kielce.....	184
WALDEMAR FIRLEJ	
Catholic Clergy from the Dioceses of Kielce and Sandomierz and Education in the 19 th and Early 20 th Century.....	200
DMYTRO HERTSYUK	
Educational Cooperation between the School, the Family and the Community as a Manifestation of Ukrainian Citizens’ Activity in Galicia (Second Half of the 19 th Century – the Beginning of the 20 th Century).....	226

III. TEACHER – ROLE MODEL – EDUCATION – WORK	235
ANNA SZYLAR	
Religious Teachers in Convent Schools.....	236
STEFANIA WALASEK	
The Duties of the Rural Schoolteacher in the 19 th Century and Early 20 th Century.....	258
RENATA BEDNARZ-GRZYBEK	
The Teacher in the Polish Pedagogical Thought of the 19 th Century and Early 20 th Century.....	273
MONIKA NAWROT-BOROWSKA	
Homeschool Teacher in the Polish Lands During the Years 1850–1914.....	294
KAZIMIERZ RĘDZIŃSKI	
Cooperation between Polish and Jewish Teachers in Galicia at the Turn of the 20 th Century (Until 1918).....	317
BARBARA KALINOWSKA-WITEK	
The Living and Working Conditions of Rural Teachers During the Years 1905–1914 in Light of Education Magazines Published in the Kingdom of Poland.....	328
JOANNA KRÓL	
The Model of a Teacher/Educator in the People’s Republic of Poland’s Propaganda	347
URSZULA WRÓBLEWSKA	
“The teacher should be loved...” – Analysis of Biographical Memories of Teachers from Żuławy...	365
GRAŻYNA KEMPA	
Professional Competencies of the Lecturing Staff at the Institute of Pedagogy in Katowice (1928) as a Basis for Educating Future Teachers	381
AGNIESZKA SZARKOWSKA	
The Private Teachers Seminary in Grodno as an Example of a School of Educating Teachers in the Second Polish Republic.....	396
PAWEŁ HEROD	
Music Education of Teachers in Krakow in the Past and Today	413
WIKTOR OSUCH	
The Education of Geography Teachers: Traditions and Contemporary Challenges.....	427
KATARÍNA RAČEKOVÁ	
The History of Teacher Education in Nitra.....	444
CTIBOR HATÁR	
Undergraduate Training of Social Pedagogy Teachers at the Department of Education at the Constantine the Philosopher University in Nitra.....	453
IV. TEACHER ORGANIZATIONS	461
KATARZYNA DORMUS	
The First Professional Associations of Galician Female Teachers and Their Impact on the School Life	462
IZABELA KRASIŃSKA	
The Work of the Teetotal Teachers Association in 1924–1939.....	492
ELŻBIETA MAGIERA	
The Role of the Polish Teachers Union in Promoting Cooperatives in Poland During the Years 1930–1939	506
EDYTA KAHL	
Teacher Training in Unions in the Context of Government Education Policy in the People’s Republic of Poland	528
MARIA RADZISZEWSKA, ANITA SUCHOWIECKA	
The Work of the Polish Teachers Union in Warmia-Masuria in the People’s Republic of Poland.	550

Wprowadzenie

Dla wielu pedagogów, nauczycieli i działaczy oświatowych urodzonych u schyłku wieku XIX i zaczynających swą działalność zawodową i publiczną w przededniu I wojny światowej, rozpoczynający się wiek XX miał być czasem zasadniczych przemian. Mieli nadzieję, że uda się im zreformować ówczesną szkołę tak, by skutecznie przygotowywała młodzież do życia i pracy w zmieniającym się świecie. Reformom edukacyjnym nadawali zatem szersze znaczenie – miały stanowić wstęp do szeroko zakrojonych przemian społecznych. Nadzieje te najmocniej i najdobitniej wyrażał rozwijający się w tym czasie ruch zwany w Europie ruchem nowego wychowania, a w Stanach Zjednoczonych określany mianem progresywizmu.

Nie powiodły się jednak na szerszą skalę te ambitne zamierzenia. Ruch nowego wychowania pozostał ruchem elitarnym, a tworzone przez jego zwolenników szkoły odosobnionymi wyspami na mapie edukacyjnej ówczesnej Europy i Ameryki. Jednak głoszone wówczas postulaty nie straciły w swej istocie aktualności do dnia dzisiejszego – pedagodzy i nauczyciele powracali do nich przez cały ubiegły wiek, powracają i teraz, aktualizując je i przystosowując do zmieniającej się sytuacji.

Jednym z przedstawicieli ruchu nowego wychowania w Polsce był Henryk Rowid (1877–1944) – pedagog i nauczyciel, reformator kształcenia nauczycieli, próbujący swe koncepcje teoretyczne realizować w założonym przez siebie w Krakowie Państwowym Pedagogium i działającej przy nim szkole ćwiczeń; wreszcie redaktor pism pedagogicznych („Ruchu Pedagogicznego” i „Chowanny”). Przede wszystkim zaś Rowid był autorem koncepcji „szkoły twórczej”, przedstawionej przez niego w książce *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (Kraków 1926, 1929, 1931)¹.

Do koncepcji „szkoły twórczej” – rozumianej zresztą bardzo szeroko (choćby ze względu na bardzo szerokie ramy chronologiczne), wręcz symbolicznie, odnosi się zamieszczone w niniejszym tomie artykuły.

Osobie i poglądom Rowida została poświęcona pierwsza część niniejszego opracowania. Andrzej Meissner opisuje czasy młodości Rowida, okres kształto-

¹ Książka ta została wydana po raz pierwszy w Krakowie w 1926 r. pod nieco innym niż w późniejszych wydaniach tytułem. Brzmiał on: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Wydanie drugie rozszerzone ukazało się w Krakowie w 1929 r., trzecie zaś, poprawione i uzupełnione, w 1931 r. również w Krakowie.

wania się jego osobowości. Katarzyna Buczek poświęca swój artykuł środowisku nauczycieli krakowskiego Pedagogium, pozostającemu pod przemożnym wpływem idei Rowida. Stanisław Sztobryn i Kazimierz Szmyd analizują jego koncepcję „twórczej edukacji”, zaś Edyta Bartkowiak bada związki koncepcji Rowida z pedagogiką personalistyczną. Romuald Grzybowski porusza problem stosunku twórców polskiej pedagogiki po II wojnie światowej do spuścizny Rowida, zaś Nadia Zajaczkowska zastanawia się nad jej żywotnością we współczesnej myśli i praktyce oświatowej na Ukrainie.

W części tej zamieszczono też artykuły, w których odniesienia do Rowida nie są tak bezpośrednie, jednak poruszane w nich zagadnienia bliskie są duchowi „rowidowskiej” koncepcji. Należą do nich artykuły biograficzne poświęcone sylwetkom niekonwencjonalnych, nowatorskich w sposobie działania i poglądach nauczycieli – Ryszarda Gasińca (artykuł Jolanty i Aleksandra Kwiatków) oraz Ivana Juszcyszyna (artykuł Romany Mykhailyszyn). Do czasów już zupełnie współczesnych odnosi się artykuł Anny i Tomasza Maliszewskich opisujący niezwykle ciekawy, przeprowadzony we współczesnej Szwecji, eksperyment andragogiczny.

Ośrodkiem pracy w szkole twórczej jest dziecko – uczeń, jego życie i jego potrzeby. Szkoła ma stanowić naturalną formę życia społecznego, w którym rozwija się jego intensywne i twórcze życie, w którym kształtuje się jego osobowość. Ma być też środowiskiem, które wprowadza dzieci w świat wartości narodowych i ogólnoludzkich. Dlatego też uczniowi i środowisku szkolnemu poświęcona została druga część książki. Monika Olczak-Kardas i Tomasz Skonieczny analizują sytuacje szkolne sprzyjające rozwojowi sił twórczych ucznia, uwagę zaś aż trojga autorów: Mirosława Łapota, Danuty Krześniak-Firlej i Waldemara Firleja przyciąga kwestia religii i wartości religijnych w wychowaniu szkolnym. Dmytro Hertsyuk analizuje natomiast związki pomiędzy środowiskiem społecznym, rodzinnym i szkolnym na Ukrainie na przełomie XIX i XX wieku.

Stanowisko nauczyciela w szkole twórczej jest trudne – od jego bowiem kompetencji zawodowej, wiedzy, zdolności pedagogicznych, umiejętności kierowania uczniami, od jego pomysłowości i inwencji zależy powodzenie tej szkoły, sukces wychowawczy i efektywność kształcenia. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia w procesie edukacyjnym, kierowanie jego pracą. Rowid bronił idei całkowitej autonomii wychowania. Był przekonany, że nauczyciel nie może być wykonawcą jakichkolwiek narzuconych mu odgórnie celów. Jedynym wskazaniem, którym powinien się kierować, ma być dobro dziecka.

Część trzecia została poświęcona nauczycielowi. Anna Szylar opisuje grupę nauczycielek zakonnych nauczających w szkołach klasztornych od XVII do XIX wieku. Największa grupa artykułów (autorstwa Stefanii Walasek, Renaty Bednarz-Grzybek, Moniki Nawrot-Borowskiej, Kazimierza Rędzińskiego, Barbary Kalinowskiej-Witek) dotyczy warunków życia i pracy nauczycieli polskich

w okresie zaborów. Rozważania Joanny Król i Urszuli Wróblewskiej dotyczą już czasów powojennych – Polski Ludowej. Grażyna Kempa oraz Agnieszka Szarkowska podjęły temat kształcenia zawodowego nauczycieli w okresie II Rzeczypospolitej, zaś Paweł Herod i Wiktor Osuch omawiają zagadnienia specjalistycznego kształcenia nauczycieli (muzyki oraz geografii) w czasach nam współczesnych. Dwa ostatnie artykuły (Katariny Račekovej i Ctibora Határa) również dotyczą kształcenia zawodowego nauczycieli, ale prowadzonego na Słowacji.

Ostatnia, czwarta część związana jest także z problematyką nauczycielską – porusza zagadnienie stowarzyszeniowej i związkowej działalności nauczycieli. Wyodrębnienie tej części służy uwypukleniu nie tylko ważnej dziedziny życia nauczycieli, ale również nawiązuje do jednej ze sfer działalności Rowida, angażującego się aktywnie w sprawy działalności związkowej. W części tej znalazły się artykuły: Katarzyny Dormus poświęcony pierwszym stowarzyszeniom zawodowym nauczycielek galicyjskich, Izabeli Krasieńskiej opisujący działalność Związku Nauczycieli Abstynentów w okresie międzywojennym, Elżbiety Magiery dotyczący propagowania spółdzielczości przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w tym samym okresie. Artykuł Edyty Kahl oraz wspólny Marii Radziszewskiej i Anity Suchowieckiej omawiają działalność związkową nauczycieli polskich w okresie Polski Ludowej.

Potrzeba zreformowania współczesnej szkoły, odejścia od jej tradycyjnego „starego” modelu jest wciąż, a może nawet jeszcze bardziej dziś niż na początku ubiegłego stulecia – aktualna, wręcz paląca. Współczesna szkoła z jej autorytaryzmem, intelektualizmem, jednostronnością stosowanych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, nieprzystawaniem do aktualnych wymogów życia, lekceważeniem indywidualnych i twórczych potrzeb ucznia – nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom i wymaganiom społecznym. Przypomnienie koncepcji „szkoły twórczej” może stać się jednym z punktów wyjścia do podjęcia dyskusji o naszej współczesnej szkole i koniecznych kierunkach jej przemian. Dla wszystkich osób (nie tylko ze względów zawodowych) zainteresowanych problematyką szkolną, proponowana książka może stać się źródłem inspiracji, refleksji czy przemyśleń nad kondycją szkoły polskiej w przeszłości i obecnie.

Katarzyna Dormus

I

**WOKÓŁ TEORII
SZKOŁY TWÓRCZEJ**

ANDRZEJ MEISSNER

Młdzieńcze lata Henryka Rowida¹

The Early Years of Henryk Rowid

Henryk Rowid (until 1909 Naftali Kanarek) was born in Rzeszów to a Jewish family. After he learned his teaching profession in Rzeszów, he started working at the Baron de Hirsch Foundation Jewish schools in Rawa Ruska, Tarnów and Kraków. Between 1905 and 1909, he studied at the Philosophy Department of the Jagiellonian University. During this period, he underwent a substantial change of personality. He changed his name and accepted the Christian faith. He became a supporter of the Jewish enlightenment and the participation of Jews in social life. Rowid, who embraced the ideas of the New Education movement, was also the co-founder of the teachers' professional movement in Galicia.

Keywords: adolescence, personality, New Education

Literatura poświęcona Henrykowi Rowidowi jest wprawdzie bogata, lecz nadal brak podstawowych ustaleń biograficznych dotyczących zwłaszcza okresu młdzieńczego. A. Szumski w swojej monografii pt. *W walce o postępową szkołę: rzecz o Henryku Rowidzie* (Warszawa 1977), stwierdza, iż nie można przedstawić pełnej jego biografii, gdyż brak materiałów źródłowych dotyczących okresu dzieciństwa i nauki szkolnej, istniejące zaś źródła są fragmentaryczne, a nawet ze sobą sprzeczne. Tego typu stwierdzenia powtarzają prawie wszyscy autorzy zajmujący się poglądami pedagogicznymi Rowida, przy czym spotykamy często błędne

¹Zmiana nazwiska Kanarek na Rowid nastąpiła dopiero na mocy zarządzenia Namiestnictwa we Lwowie z dn. 1 czerwca 1918, i następnie została zatwierdzona przez Starostwo w Rzeszowie w dn. 17 czerwca 1918 r. Nazwiska tego używał wcześniej jako pseudonimu w latach 1912–1917. W niniejszym tekście będziemy używać zamiennie nazwiska Kanarek i Rowid, mimo że do roku 1918 posiadał prawnie nazwisko rodowe.

informacje biograficzne pojawiające się w niektórych opracowaniach². Również najnowsze opracowanie E. Krochalskiej-Gawrosińskiej pt. *Henryk Rowid kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego* (Piotrków Trybunalski 2005) nie kreśli pełnego życiorysu tego pedagoga, zwłaszcza odnoszącego się do okresu nauki szkolnej. Tymczasem jesteśmy w posiadaniu materiałów archiwalnych, na podstawie których możemy w miarę dokładnie odtworzyć życiorys Rowida, zwłaszcza jeżeli chodzi o okres najwcześniejszy, który umownie możemy ustalić na lata 1877–1911, kiedy to w 34. roku życia miał poza sobą naukę w seminarium nauczycielskim, maturę w szkole realnej uzupełnioną przedmiotami obowiązującymi w gimnazjum klasycznym, dyplom uprawniający do nauczania w szkołach wydziałowych, pracę w szkolnictwie ludowym oraz studia wyższe zakończone stopniem doktora.

Na wstępie należy przybliżyć podstawowe źródła do biografii H. Rowida dla podanego okresu. W Archiwum Państwowym w Rzeszowie znajdują się częściowo zachowane akta gminy żydowskiej w Rzeszowie, akta miasta Rzeszowa dotyczące ruchu ludności oraz akta Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego Rzeszowie. W dalszej kolejności dysponujemy dokumentacją Archiwum Państwowego w Krakowie, gdzie znajdują się akta szkół ludowych będących miejscem zatrudnienia Rowida oraz Archiwum UJ, na podstawie których możemy prześledzić przebieg jego studiów. Wszystkie te materiały można uzupełnić źródłami drukowanymi, do których należy przede wszystkim zaliczyć Schematy Królestwa Galicji i Lodomerii i Wielkiego Księstwa Krakowskiego za lata 1897–1910, na podstawie których możemy ustalić przebieg pracy zawodowej.

Naftali Herz Kanarek (Henryk Rowid) urodził się w dniu 12 listopada 1877 r. w Rzeszowie i w tym mieście wychowywał się co najmniej do 6. roku życia. Jego rodzice to Nathan Kanarek (ur. w 1840 r. w Radomyślu nad Sanem), roznosiciel gazet; matka Charlotte z domu Reiner (ur. w 1848 r. w Rzeszowie, córka rolników ze Staromieścia)³. Henryk miał siostrę Małkę (ur. w 1879 r. w Mielcu), modniarkę zamieszkałą w Bielsku i brata Józefa (ur. w 1882 r. w Rzeszowie) wykonującego zawód ślusarza i mieszkającego również w Bielsku⁴. Rodzice żyli w skromnych warunkach, o czym świadczy fakt, że nie mieli możliwości opłacenia ślubu, co

² Przykładowo J. Zborowski, w art. pt.: *Działalność pedagogiczna Henryka Rowida*, „Chowania” 1958, nr 3–4, s. 187 pisze, że Rowid, ukończył Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Krakowie, zaś *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* w haśle *Rowid Henryk* nie podaje miejsca urodzenia ograniczając się tylko do daty urodzenia. Z kolei w *Polskim słowniku biograficznym* (T. XXII, Wrocław 1989–1991, s. 338) podane są polskie imiona rodziców, co nie znajduje uzasadnienia, gdyż jako Izraelici należący do gminy żydowskiej otrzymali imiona typowe dla tej grupy religijnej i narodowościowej.

³ Staromieście to dziś dzielnica Rzeszowa. Część przyłączono do Rzeszowa w 1902 r., a w całości w 1951 r.

⁴ AP w Rzeszowie, Akta miasta Rzeszowa. Spis ludności m. Rzeszowa z lat 70., 80., 90. XIX w. (wiele sygnatur).

nastąpiło dopiero 7 lutego 1882 r. – zapewne wówczas, gdy sytuacja materialna uległa poprawie⁵. Dlatego w akcie urodzenia znalazła się adnotacja, że urodzony chłopiec Naftali Herz jest dzieckiem nieślubnym. Jego rodzice byli wierzącymi Żydami, przestrzegającymi prawa mojżeszowego i obowiązujących norm życia religijnego, ale zapewne nie byli Żydami ortodoksyjnymi. Ukończyli prawdopodobnie szkołę ludową, gdyż posługiwali się w mowie i piśmie językiem polskim, i swoje dzieci również posyłałi do szkół publicznych z językiem polskim. Na podstawie posiadanych materiałów trudno ustalić kolejne miasta będące miejscem zamieszkania Henryka. Urodził się w Rzeszowie, przez krótki czas przebywał w Mielcu, zaś w latach 1885–1893 uczęszczał do szkoły ludowej w Przemyślu. Nie znamy przyczyn, dla których nauki elementarne pobierał w Przemyślu, a nie w Rzeszowie, tym bardziej że po ukończeniu szkoły ludowej znowu pojawia się w Rzeszowie, gdzie wstąpił do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego (PSNM). Dla zdolnego i inteligentnego ucznia jakim był Henryk istotną sprawą był wybór dalszej edukacji. W Rzeszowie funkcjonowało gimnazjum sięgające tradycjami jeszcze XVII wieku oraz utworzone w 1871 r., seminarium nauczycielskie. Trudno rozstrzygnąć dlaczego Henryk nie podjął nauki w gimnazjum, w którym na przełomie XIX i XX wieku kształciło się wielu przedstawicieli społeczności żydowskiej. Może zadecydowały o tym problemy natury ekonomicznej (długi okres kształcenia i potrzebne nakłady finansowe), a może chęć poświęcenia się pracy oświatowej i działalności pedagogicznej. Należy pamiętać, że zawód nauczycielski w omawianym okresie nie cieszył się zainteresowaniem młodzieży żydowskiej, która obierała zawody zapewniające stabilizację życiową i prestiż społeczny. Stąd wybór szkoły nauczycielskiej przez Henryka był decyzją niewątpliwie odważną i wyjątkową na tle ówczesnych preferencji edukacyjnych młodego pokolenia Żydów. Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, że w latach 1871–1897 kształciło się w PSNM w Rzeszowie zaledwie kilkunastu Izraelitów. Rowid wstąpił do seminarium w 1893 r. mając 16 lat, co upoważnia do stwierdzenia, że była to decyzja przemyślana. Zakład ten niewiele różnił się od innych tego typu szkół funkcjonujących w Galicji. Seminarium było obciążone wieloma niedostatkami wynikającymi głównie z wadliwej realizacji procesu dydaktycznego. W ankiecie rozpisanej kilkanaście lat później przez H. Rowida znajdujemy wiele negatywnych opinii na temat galicyjskich zakładów kształcenia nauczycieli, w tym również w Rzeszowie. Z drugiej jednak strony szkoły te starały się przezwyciężać istniejące niedomagania, podejmowały próby reform i z czasem coraz

⁵ AP w Rzeszowie, Akta Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Rzeszowie, Księga urodzeń 1876–1879, sygn. 56. Zachowany akt urodzenia zawiera następujące dane. Data urodzenia: 12 listopada 1877 w Rzeszowie, dom nr 59, Obrzezanie: 19 listopada 1877 r. w Rzeszowie przez Mayera Brachwelda. Imię: Naftali Herz, płeć męska, dziecko nieślubne, ojciec Nathan Kanarek zam. w Rzeszowie, matka Charlotte Reiner rolniczka ze Staromieścia córka Nathana rolnika ze Staroniwy. Uwaga napisana ręką Nathana Kanarka: Przyznają się do ojcostwa tego dziecka.

lepiej przygotowywały kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Na przełomie XIX i XX wieku proces ten objął swoim zasięgiem wszystkie tego typu zakłady nauczycielskie⁶. Reformy te miały miejsce również w seminarium rzeszowskim, dzięki takim nauczycielom jak Roman Wimpeller, Julian Zubczewski, Józef Zagrodzki, Henryk Stroka, Aleksander Saloni, Jan Czubski. W pierwszych trzech latach pobytu Henryka w seminarium, funkcję dyrektora pełnił Roman Wimpeller, którego zasługą było wybudowanie gmachu szkolnego oddanego do użytku z początkiem 1898 r. Rowid zdawał już maturę w nowym, 2-piętrowym gmachu położonym blisko centrum miasta przy ówczesnej ulicy Krakowskiej (dziś ks. J. Jałowego). Kolejnym dyrektorem zakładu był Julian Zubczewski (1855–1917), który w klasie Rowida prowadził zajęcia z pedagogiki na III i IV kursie. Jest to postać zasługująca na szczególne zainteresowanie. Uczestnik powstania styczniowego, człowiek o poglądach demokratycznych, zwolennik reform oświatowych, zwłaszcza w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Swoje poglądy na ten temat wyłożył na zjeździe, który odbył się z okazji 25-lecia seminariów nauczycielskich. Wystąpił wówczas z referatem pt. *O potrzebie niektórych zmian w ustroju seminariów nauczycielskich*, opublikowanym następnie na łamach „Szkół” (1897 nr 2, 3, 4). Swoje poglądy na ten temat rozwinął kilkanaście lat później w rozprawie pt. *Reforma szkolnictwa ludowego i seminariów nauczycielskich* (Nowy Targ 1912). Przedstawił tu koncepcje reformy oświatowej, której podstawą miała być 11-letnia obowiązkowa, jednolita, państwowa, demokratyczna szkoła powszechna. Kształcenie nauczycieli – jego zdaniem – powinno się odbywać na poziomie 5-letniej szkoły wyższej z szeroko rozbudowanym przygotowaniem pedagogicznym. Należy przypuszczać, że Zubczewski poruszał te problemy w czasie zajęć lekcyjnych i może więc dzięki niemu pojawiło się u młodego seminarzysty zainteresowanie problematyką pedagogiczną i zagadnieniami oświatowymi⁷.

Na formowanie się osobowości młodego adepta do zawodu nauczycielskiego musiał również mieć wpływ Henryk Stroka (1839–1896), uczestnik powstania styczniowego, polonista, poeta, autor prac z metodyki języka polskiego w szkole ludowej, animator życia kulturalnego w Rzeszowie⁸. Być może, że dzięki nauczycielowi języka polskiego Rowid rozwinął zainteresowania językiem polskim, co później zaowocowało studiami polonistycznymi na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jak stwierdza jeden z wychowanków, Stroka „przykuwał ducha młodzieży szeroką erudycją i podawaniem strawy duchowej w wydanych przez siebie felieto-

⁶ Problemy związane z kształceniem nauczycieli w Galicji omawia A. Meissner w pracy pt. *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*. Seria: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11, Rzeszów 1999.

⁷ Sylwetkę i działalność J. Zubczewskiego kreśli A. Meissner w artykule pt. *Galicyjskie koncepcje reformy szkolnictwa z okresu I wojny światowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 161–171.

⁸ A. Meissner, *Stroka Henryk (1839–1896)*, *Polski słownik biograficzny* (dalej: PSB), t. XLIV, Warszawa–Kraków 2006–2007, s. 354–356.

nach, wierszach, utworach dramatycznych, nowelkach, przewodnikach metodycznych, skupiał uczniów w swoim mieszkaniu, mówił im o Polsce zapewniając, że musi przyjść chwila zmartwychwstania⁹. W dalszej kolejności należy wymienić Aleksandra Saloniego – etnografa – badacza kultury ludowej z okolic Rzeszowa i Przeworska, autora prac z tej dziedziny wiedzy, który mógł Rowidowi imponować nietypowymi zainteresowaniami naukowymi. Pracę w seminarium rzeszowskim rozpoczął w 1893 r. ucząc śpiewu i gry na skrzypcach¹⁰. Kulturę muzyczną na terenie szkoły, a także w środowisku lokalnym rozwijał Jan Czubski prezes Towarzystwa Muzycznego (od 1894), założyciel szkoły muzycznej¹¹.

Rowid był ambitnym i pracowitym uczniem osiągającym bardzo dobre wyniki w nauce przez cały okres edukacji nauczycielskiej. Dzięki zachowanemu protokołowi z egzaminu maturalnego można przytoczyć oceny z poszczególnych przedmiotów znajdujących się na świadectwie maturalnym: obyczaje – chwalebny, religia mojżeszowa – chwalebny, język polski i niemiecki – chwalebny, metodyka specjalna, zadowolający, historia ze znajomością konstytucji – celujący, geografia – zadowolający, historia naturalna – chwalebny, matematyka i rysunki geometryczne – zadowolający, fizyka i gospodarstwo – zadowolający, kaligrafia – chwalebny, rysunki i gimnastyka – zadowolający, gra na organach – chwalebny, ale śpiew i gra na skrzypcach – dostateczny. W okresie nauki otrzymał stypendium w łącznej kwocie 360 zł, co zobowiązywało go do pracy nauczycielskiej przez *najbliższe 6 lat*¹².

Edukacja nauczycielska nie była zapewne jedynym czynnikiem kształtowania osobowości młodego adepta szkoły pedagogicznej. Istotną rolę odegrało niewątpliwie środowisko społeczne miasta, które obok ludności polskiej było ważnym ośrodkiem życia i pracy ludności żydowskiej¹³. Żydzi byli zlokalizowani w części zwanej na początku XX wieku Nowym Miastem przylegającym do Starego Miasta. Była to społeczność dobrze zorganizowana, posiadająca swoją reprezentację w Radzie Miasta, przy czym wiceburmistrzem był z reguły przedstawiciel miejscowych Izraelitów. Na terenie tym znajdowały się

⁹ M. Wołowicz, *Zarys rozwoju Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. S. Staszica 1871–1936*, [w:] *Sprawozdanie dyr. Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. S. Staszica w Rzeszowie za rok szkolny 1935/36*, Rzeszów 1936, s. 28.

¹⁰ W. Bienkowski, *Saloni Aleksander (1866–1937)*, PSB, t. XXXIV, Wrocław 1992–1993, s. 386.

¹¹ W. Hordyński, *Czubski Jan (1841–1902)*, PSB, t. IV, Kraków 1938, s. 372.

¹² AP w Rzeszowie, Akta Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Rzeszowie, Protokoły egzaminu dojrzałości z roku 1898, sygn. 11.

¹³ J. Malczewski, *Rozbudowa miasta*, [w:] *Dzieje miasta Rzeszowa*, t. II, Rzeszów 1998, s. 271. W 1870 r. miasto liczyło 9 189, w 1880 r. – 11 168, w 1890 r. – 12 000, w 1900 r. – 15 000, zaś w 1902 r. już 20 000 mieszkańców.

2 synagogi, obok cmentarz, szpital, żydowska szkoła ortodoksyjna¹⁴. Działały tu liczne organizacje społeczne i kulturalne, jak np. Żydowskie Towarzystwo Dramatyczne „Scena”, Stowarzyszenie Kulturalne „Tarmut”, Towarzystwo „Bar Kochba” (sportowe), Żydowskie Towarzystwo ku Wsparciu Chorych Izraelitów, Stowarzyszenie Pań dla Wsparcia Biednych Chorych Izraelitów, Żydowskie Stowarzyszenie Religijne „Machsikeh Limut”, Stowarzyszenie Religijnego Wychowania „Chwał Dawid” i inne¹⁵. Społeczność żydowska była znacznie rozwarstwiona w dziedzinie ekonomicznej, religijnej i politycznej. Trzon stanowili chasydzi, tj. Żydzi ortodoksyjni, wierni religii mojżeszowej. Swoich zwolenników mieli syjoniści, socjaliści; dość liczna była grupa opowiadająca się za oświeceniem Żydów, włączenia ich do życia społecznego. Hasła Haskali wspierał m.in. rabin Nathan Lewin nawołujący rodaków do kształcenia swoich dzieci w szkołach średnich i wyższych. Asymilująca się inteligencja żydowska współpracująca z Polakami skupiona była w Stowarzyszeniu Przymierze Braci (Agudat Achim), które pod koniec XIX w. sprawowało władzę w miejscowej gminie żydowskiej¹⁶. Działacze Haskali doprowadzili do założenia w 1883 r. szkoły wieczorowej dla młodzieży żydowskiej z językiem polskim. Ponadto istniały 2 szkoły prywatne: męska 4-klasowa Ozerowicza (1885) i 6-klasowa żeńska Berty Kammerling nauczające w języku polskim. W 1893 r. została założona ślusarska szkoła fundacji Maurycego Hirscha, do której uczęszczał Józef Kanarek – brat Henryka¹⁷.

Młody seminarzysta był bezpośrednio związany ze społecznością żydowską i jako syn Izraelitów, i jako obywatel Rzeszowa zamieszkujący w dzielnicy żydowskiej (ul. Mickiewicza 25). Brał niewątpliwie udział w uroczystościach religijnych i świątach żydowskich, ale jednocześnie z uwagą śledził zmiany dokonujące się w tym środowisku. W odróżnieniu swoich kolegów nie mieszkał w internacie, dzięki czemu nie obowiązywały go dyscyplinujące normy życia zakładowego. Posiadał duży margines swobody, mógł uczestniczyć w życiu miasta, rozwijać swoje zainteresowania, nawiązywać kontakty z rówieśnikami narodowości polskiej, jak i żydowskiej. Dla kształtowania osobowości Henryka duże znaczenie miały kontakty ze zwolennikami Haskali, opowiadającymi się za oświeceniem

¹⁴ Synagogi uległy poważnemu zniszczeniu, ale po II wojnie zostały odbudowane i dziś mieści się w nich Archiwum Państwowe oraz Biuro Wystaw Artystycznych. Cmentarz żydowski znajdujący się obok synagog został w dużej części zniszczony przez Niemców, którzy macewy wykorzystali do budowy ulicy. Po wojnie topografia tego terenu uległa całkowitej zmianie. Urządzono tu skwer, przez którego środek biegnie ulica. Wokół skweru stoją budynki mieszkalne. Plac ze skwerem nosi nazwę Ofiar Getta. W 2005 r. w miejscu tym umieszczono głaz z napisem informującym o losach cmentarza. Tutaj zostali prawdopodobnie pochowani rodzice H. Rowida.

¹⁵ A. Zielecki, *Życie polityczne i ruch niepodległościowy w przededniu I wojny światowej*, [w:] *Dzieje miasta Rzeszowa*, t. II, Rzeszów 1998, s. 660–661.

¹⁶ J. Świeboda, *Stosunki wyznaniowe*, [w:] *Dzieje miasta Rzeszowa*, t. II, Rzeszów 1998, s. 605.

¹⁷ Tamże, s. 354, 384.

Żydów. Do tej grupy należeli niewątpliwie krewni Henryka, tj. adwokat Mojżesz Kanarek i kupiec Abraham Kanarek, którego dzieci studiowały na Uniwersytecie Jagiellońskim¹⁸.

Nowy okres w życiu Henryka Kanarka rozpoczął się z chwilą ukończenia seminarium nauczycielskiego i podjęcia pracy zawodowej w żydowskich szkołach ludowych fundacji barona Hirscha. Były to:

4-kl. izraelicka szkoła ludowa w Rawie Ruskiej 1898/1899–1899/1900,

4-kl. izraelicka szkoła ludowa w Tarnowie 1900/1901–1905/1906,

3-kl. szkoła ludowa im. Cesarza Fr. Józefa w Krakowie 1906/1907–1907/1908 (ul. Dietla 70),

4-kl. izraelicka szkoła ludowa połączona ze szkołą wydziałową im. Kazimierza Wielkiego w Krakowie 1908/1909 (Plac Wolnica 1),

3-kl. szkoła wydziałowa połączona z 4-kl. szkołą pospolitą męską im. św. Jana Kantego w Krakowie 1909–1911 (ul. Smoleńsk 7)¹⁹.

Decyzja podjęcia pracy w szkołach fundacji barona Hirscha świadczy o poglądach młodego nauczyciela przekonanego o potrzebie oświecania Żydów, wydobywania ich z ciemnoty i zacofania intelektualnego i wprowadzenia ich w krąg kultury polskiej. Już w tych szkołach rozpoczął próby modernizacji procesu dydaktycznego, zwłaszcza w Tarnowie i Krakowie, gdzie wystąpił z inicjatywą zorganizowania tzw. gmin szkolnych propagowanych przez hasła „Nowego Wychowania”. Równocześnie podjął Rowid intensywne doskonalenie zawodowe, w wyniku czego uzyskał w 1900 r. kwalifikacje nauczyciela do nauczania w szkołach ludowych, w 1902 r. – patent na nauczyciela szkoły wydziałowej z grupy językowo-histerycznej. W 1904 r. będąc nauczycielem tarnowskiej szkoły izraelickiej zdał maturę jako ekstern w Wyższej Szkole Realnej, zaś w 1905 r. uzupełniał maturę gimnazjalną filologią klasyczną i propedeutyką filozofii w III Gimnazjum im. J. Sobieskiego w Krakowie²⁰. Uzyskanie matury gimnazjalnej otworzyło Rowidowi drogę na studia w zakresie germanistyki i filologii polskiej na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia te realizował m.in. pod kierunkiem W. Creizenacha (germanistyka), J. Łosia, S. Tarnowskiego, S. Windakiewicza (polonistyka), S. Pawlickiego, W. Heinricha (filozofia),

¹⁸ Byli to Herz Kanarek, student medycyny na UJ i na Uniwersytecie w Wiedniu, doktor medycyny; Paula Kanarek, studentka historii i historii sztuki na uniwersytetach w Berlinie, Wiedniu i UJ, doktor filozofii w zakresie historii sztuki. Dalszym krewnym był Jonasz Kanarek (po zmianie imienia Jerzy) ur. w Skowierzynie pow. Tarnobrzeg, studia medyczne na UJ, dr medycyny. Źródło: *Corpus Studiosorum Universitas Iagielonica in Saeculis XVIII–XX w.*, t. III, Kraków 2009, s. 66–68.

¹⁹ *Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim* za lata 1898–1913. O szkołach fundacyjnych Klary i Maurycego Hirschów pisze K. Rędziński w pracy pt. *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000.

²⁰ W. Bieńkowski, *Rowid Henryk (1877–1944)*, PSB, t. XXXII, Wrocław 1989–1991, s. 338; *Sprawozdanie dyr. Wyższej Szkoły Realnej w Tarnowie, za rok szk. 1903/04*, Tarnów 1904, s. 48.

L. Kulczyńskiego (historia wychowania)²¹. Po ukończeniu studiów przystąpił w 1909 r. do egzaminu na nauczyciela szkół średnich z języka polskiego, a w rok później z języka niemieckiego. Podstawą do uzyskania tych uprawnień były dwie prace z dziedziny z pedagogiki, tj. *Trentowski jako pedagog*²² oraz *Über Herders Schulreden*. W pierwszej publikacji dokonał m.in. oceny pedagogiki Trentowskiego zwłaszcza w odniesieniu do jego koncepcji osobowości nauczyciela. Druga praca została poświęcona pedagogice J.G. Herdera, pedagoga niemieckiego żyjącego w latach 1744–1803. Autor przedstawił poglądy Herdera, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia nauczycieli, która to problematyka będzie wiodącym przedmiotem jego zainteresowań naukowych. W lipcu 1910 r. został dopuszczony do egzaminów ścisłych z filologii polskiej, filologii niemieckiej i filozofii, z których uzyskał stopnie celujące²³. Obie te prace będące podstawą do przeprowadzenia przewodu doktorskiego zostały przez recenzentów ocenione pozytywnie. Creizenach pisał m.in., że „autor w rozprawie o mowach szkolnych Herdera dowiódł umiejętności uzyskiwania źródeł, z których wysnuł prawidłowe wnioski i przedstawił je w jasnym wykładzie. Według mego zdania – pisał Creizenach – należy na podstawie tej rozprawy dopuścić Kanarka do ustnych rygorozów”²⁴. Promocja doktorska odbyła się 16 lutego 1911 r.²⁵

Okres studiów był dla Henryka Rowida niezwykle pracowity, nie tylko dlatego, że wykonywał obowiązki zawodowe jako nauczyciel w krakowskich szkołach ludowych, lecz dlatego, iż rozpoczął pierwsze kontakty z rodzącym się ruchem nauczycielskim. Należał do miejscowego Ogniska Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, gdzie został wybrany do komitetu mającego przygotować projekt reformy szkolnictwa ludowego, następnie wszedł w skład Zarządu Naczelnego KZNL, opracował wniosek powołania do życia sekcji pedologicznej, którą kierował od 1911 r. Z kolei w lutym 1910 r. wziął udział w IV zjeździe

²¹ Archiwum UJ, WF II, sygn. 242–247. Katalogi studentów i studentek zwyczajnych i nadzwyczajnych za lata 1905/06–1908/09. W roku szkolnym 1905/06 uczęszczał na następujące wykłady: Zabierowski – Idee przewodnie w literaturze XIX w., S. Tarnowski – Dramat polski, Literatura za czasów Augusta, Seminarium literackie; S. Windakiewicz, Poeci polscy i liryka romantyczna; J. Łoś – Morfologia polska, seminarium słowiańskie; W. Creizenach – Literatura niemiecka, seminarium niemieckie; L. Kulczyński – Dzieje wychowania w XVI w. W aktach Archiwum UJ znajduje się wykaz wykładów, na które uczęszczał Rowid w kolejnych latach.

²² Pracę tę opublikował pt. *Podstawy pedagogiki Trentowskiego* Kraków 1917, wyd. 2, Lwów 1920.

²³ Archiwum UJ, WF II sygn. 504, Teczka doktorska.

²⁴ Tamże. W skład komisji egzaminacyjnej wchodził A. Krzyżanowski – dziekan, W. Rubczyński, I. Chrzanowski, W. Henrich.

²⁵ Archiwum UJ, WF II, sygn. 504, Teczka doktorska.

nauczycielskim, który odbył się w jego rodzinnym mieście²⁶. W tym samym czasie zawarł związek małżeński z Marią Gołębiowską (1869–1941) nauczycielką w XV 3-klasowej szkole wydziałowej połączonej z 4-klasową pospolitą szkołą żeńską im. Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, która była zlokalizowana w dzielnicy żydowskiej przy ul. Miodowej. Jej działalność zawodowa nie ograniczała się do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podejmowała też próby upowszechniania swoich doświadczeń nauczycielskich, czego przykładem jest artykuł zamieszczony na łamach „Ruchu Pedagogicznego” pt. *Nauka rzeczy ojczystych*, który następnie ukazał się jako oddzielna publikacja (Kraków 1918)²⁷.

Przedstawiony tekst ukazuje drogę Rowida od wczesnego dzieciństwa aż do uzyskania przez niego doktoratu na Uniwersytecie Jagiellońskim. Już w tym czasie stopniowo włączał się w nurt działań na rzecz przebudowy szkoły galicyjskiej, zwłaszcza zakładów kształcenia nauczycieli i brał udział w ruchu nauczycielskim. W sposób konsekwentny realizował swój plan życiowy, który wyniósł go na panteon polskiej pedagogiki okresu międzywojennego. Na drodze tej musiał przezwyciężać szereg trudności natury ekonomicznej, społecznej i zawodowej. Przynależność do Izraelitów wymagała wyjścia z getta żydowskiego i otwarcia się na świat i jego wyzwania. Z kolei obranie zawodu nauczycielskiego, zakończone edukacją w seminarium nauczycielskim, wymagało przezwyciężenia szeregu barier uniemożliwiających podjęcie dalszej edukacji na poziomie szkoły wyższej. Stosunkowo niewielu nauczycieli decydowało się na dalsze studia nie tylko ze względów proceduralnych, ale również materialnych. Rowid posiadał więc jasno wytyczoną drogę życiową, ale ciągle jeszcze nie wiedział do końca kim jest, do jakiej grupy kulturowej i narodowościowej powinien należeć. Czy ma pozostać Żydem ze wszystkimi konsekwencjami, czy też Polakiem pochodzenia żydowskiego? Dylematy te rozstrzyga ostatecznie przed zakończeniem studiów wyższych występując z gminy żydowskiej m. Krakowa, a tym samym ze wspólnoty religii mojżeszowej. Przyjmuje nazwisko Henryk Rowid i przechodzi na wiarę chrześcijańską²⁸. Nie był jednak w stanie całkowicie zerwać z przeszłością, z której wyrósł. Nadal utrzymywał kontakty ze środowiskiem żydowskim jako nauczyciel w szkole ludowej na Kazimierzu. Stał się wybitnym przedstawicielem inteligencji polskiej żydowskiego pochodzenia, dążył do zreformowania szkolnictwa, a zwłaszcza systemu kształcenia nauczycieli, reprezentował pedagogikę polską

²⁶ Działalność H. Rowida w tworzącym się ruchu nauczycielskim omawia E. Podgórska w pracy pt. *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa 1973.

²⁷ Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim za lata 1910–1913, *Kalendarz Wolnego Miasta Krakowa J. Czecha za lata 1909–1910*, Kraków 1909–1910.

²⁸ Chrzest przyjął w 1908 r., na którym otrzymał imię Henryk, zaś w 1918 r. uzyskał zgodę władz administracyjnych na zmianę nazwiska. Źródło: AP w Rzeszowie, Akta Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Rzeszowie, Księga urodzeń 1876–1879, sygn. 56; *Corpus studiosorum Universitatis Jagellonicae in saeculis XVIII–XX w.*, t. III, Kraków 2009, s. 67.

na arenie międzynarodowej, stworzył podstawy szkoły twórczej wyrosłej z hasła „Nowego Wychowania”. W okresie międzywojennym działał jako Polak, ale zginął jako Żyd w obozie koncentracyjnym – podobnie jak Janusz Korczak²⁹.

²⁹ W 120. rocznicę urodzin H. Rowida odbyła się konferencja naukowa zorganizowana przez Zakład Historii Wychowania WSP w Rzeszowie na temat: Pedagogika „Nowego Wychowania” w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. W ramach tej konferencji odbyło się odsłonięcie tablicy pamiątkowej w budynku byłego Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego, w który obecnie mieści się Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Treść tablicy: 1877–1944. *Henryk Rowid wychowanek Seminarium Nauczycielskiego w Rzeszowie, współtwórca polskiej pedagogiki. Społeczność akademicka WSP w Rzeszowie Październik 1998.*

SŁAWOMIR SZTOBRYN

Filozofia twórczej edukacji – rzecz o Rowidzie (1877–1944)

Philosophy of Creative Education: On Henryk Rowid (1877–1944)

Due to his extensive educational background and intellectual abilities, Henryk Rowid played an important role in the New Education movement. Interestingly, some of Rowid's views were similar to those of Sergiusz Hessen, a leading scholar in the field of cultural pedagogy in Poland. Those similarities – related to concepts such as the spiritualization of culture and the dialectic of freedom and coercion – were a result of the two scholars having been part of the same spiritual community.

Keywords: “creative school”, New Education, history of pedagogical thought, spiritualization of culture

Czy edukacja może być twórcza, jeśli nauczyciele należą – w nomenklaturze F. Znanieckiego – do kręgu ludzi dobrze wychowanych, którym on odmawiał przede wszystkim owej twórczości?

Czy pomysł osadzenia twórczości w edukacji jest nowy? Jak odległa jest tradycja takiego myślenia? Oto pytania, które przychodzą na myśl, gdy sięgamy po pisma Henryka Rowida.

Swoje rozważania zacznę od ustalenia obecnych w dziełach Rowida i przyjętych przez niego pewnych założeń, bez których cała konstrukcja jego szkoły pracy byłaby przypadkowa. One jednocześnie wskazują na pewną wspólnotę idei podzielanych przez współczesnych mu pisarzy pedagogicznych, których można

by umownie określić mianem reprezentantów Nowego Wychowania¹. Zakładał więc:

- wychowywalność Człowieka, a nawet możliwość wykreowania Nowego Człowieka,
- intersubiektywny przekaz wartości, tak w ramach jednego pokolenia, jak i międzypokoleniowo,
- zdolność człowieka do autokreacji,
- obecność w człowieku energii twórczych,
- zakładał, że istotą rzeczywistości edukacyjnej jest świat kultury (chętnie w okresie międzywojennym nazywany światem duchowym),
- zakładał, że poglądy pedagogiczne nie mogą istnieć bez powiązania z koncepcjami filozoficznymi.

Wśród idei pedagogicznych obecnych w kulturze pedagogicznej naszego kręgu kulturowego jest wiele takich, które ewoluowały od określonego stanu wyjściowego do swego przeciwieństwa. Typowym przykładem był tu elitaryzm, który dominował w poglądach myślicieli starożytnych, ale od epoki odrodzenia rozpoczął się i trwa po dziś dzień pochod idei egalitaryzmu. Można więc postawić pytanie czy podobne zjawisko nie występuje w odniesieniu do koncepcji edukacji, szczególnie edukacji twórczej. W pewnym sensie można przyjąć, że znajdujemy w dziejach pedagogiki potwierdzenie tej tezy, ponieważ wyjątkowo długo trwała tradycja edukacji odtwórczej, konserwatywnej, adaptacyjnej i pomimo wysiłków wybitnych nauczycieli oraz teoretyków wychowania przynajmniej w ostatnich dwóch stuleciach, wciąż na nowo się odradza.

Twórcza edukacja nie jest tym samym, co empirycznie badają psychologowie i współcześni pedagodzy twórczości koncentrujący się raczej na podmiotowych czynnikach. Tu, na kanwie pism Rowida, zwracam uwagę na zbiór innych czynników, które działają konwergencyjnie i tworzą warunki niezbędne do ukształtowania się postawy twórczej wychowanków. Tak podbudowana szkoła twórcza miała swoją: historię, teorię oraz praktyczne aplikacje, które w tych rozważaniach pominę.

I w takiej perspektywie można zobaczyć w całej krasie jej filozoficzne korzenie – ontologiczne, antropologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne. Należy w tym miejscu wspomnieć o znaczącym dla prezentowanych rozważań fakcie, że zrekonstruowane po II wojnie światowej *Podstawy i zasady wychowania* miały zawierać rozdział poświęcony filozofii pedagogiki. Ta część twórczości Rowida jednak bezpowrotnie zaginęła i jedynie V rozdział *Szkoły twórczej...* jest poświęcony jej związkom z filozofią. Wydaje się jednak, że mając do dyspozycji jego główne prace można w pewnym przybliżeniu zrekonstruować jego filozofię peda-

¹ On sam w ramach swojej historiozofii wychowania twierdził, że każda epoka ma właściwy sobie system wychowania i kształcenia. H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 509.

gogiki². Tym bardziej wydaje się to zasadne, że Rowid powtarza za Trentowskim jego apoftegmat, iż „filozofia jest kluczem, otwierającym świątynię pedagogii”³.

Warto prześledzić z perspektywy historyczno-pedagogicznej koncepcję Rowida, albowiem należał do grona twórców polskiej szkoły pracy, nie bez powodu nazwanej szkołą twórczą, skoro duchowym przewodnikiem była dlań filozofia wychowania polskich romantyków: J.M. Hoene-Wrońskiego oraz B.F. Trentowskiego. Obaj filozofowie przecież, ale każdy inaczej, wskazywali na twórczy, wręcz boski imperatyw tkwiący w człowieku. Podstawowa różnica, jaką dostrzegął Rowid między szkołą twórczą w Polsce, w której za A. Zielenczykiem odnajdywał elementy pragmatyczne, a amerykańskim pragmatyzmem Deweya miała w jego rozumieniu polegać na tym, że w Ameryce do głosu doszedł utylitarizm, który w koncepcji Trentowskiego jest wyrazem jednostronności poglądów zamkniętych w kategorii pożytku. A Trentowski był niewątpliwie jego mistrzem i przewodnikiem.

Wersja, jaką postulował Rowid bliska jest idei różnojedni naszego genialnego romantyka i została określona jako realny idealizm, w którym pożytek i szlachetność stanowią nierozłączną całość. Przyjmuję w związku z tym, że ów realny idealizm jest filozoficzną podbudową twórczej edukacji, a Rowid jednym z niewielu, jeśli nie jedynym oryginalnym XX-wiecznym kontynuatorem idei Trentowskiego. On sam wypowiadał tę myśl w sposób następujący: „W budowaniu naszej szkoły – szkoły twórczej – przyświecać nam winny ideały pedagogiczne Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego, tj. ideał człowieka zdolnego do ciągłego doskonalenia się duchowego i człowieka twórczego”⁴. W innym miejscu wyliczał Rowid całą listę polskich myślicieli pedagogicznych, których uważał za prekursorów koncepcji, które w Europie dopiero zaczynały kiełkować. Mamy więc poza obu wymienionymi filozofami także G. Piramowicza, E. Estkowskiego czy S. Prusa-Szczepanowskiego, J.W. Dawida, S. Brzozowskiego. Jeśli potraktować ideę bożoczłowieczeństwa Trentowskiego – jak czynił to Rowid – jako jądro jego

² W dziele opublikowanym pośmiertnie znajdziemy również rozdział omawiający „ideały pedagogiczne wysnute z polskiej myśli filozoficznej”. Rozdział ten nie jest jednak oryginalny i nie wykracza poza ustalenia, do których doszedł Rowid w *Szkole twórczej*. H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, Warszawa 1946, s. 550.

³ H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia <szkoły pracy>*, Kraków 1926, s. 151.

⁴ H. Rowid, *Szkola twórcza...*, s. 169. Ta podstawowa praca miała trzy wydania przedwojenne – 1926, 1929, 1931 oraz jedno powojenne – 1958; dwa pierwsze wydania zawierały w podtytule urzeczywistnianie szkoły pracy, a wydanie z 1931 r. odnosi rzecz do nowej szkoły. Warto dodać, że w rok po ukazaniu się dzieła Rowida J. Joteyko opublikowała rozprawę zatytułowaną *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927. O związkach intelektualnych Rowida z Trentowskim wspomina także W. Andrukowicz, gdy twierdzi, że projektowany przez Trentowskiego proces stawania się człowieczym bóstwem – od stanu *in potentia* do stanu *in actu* – Rowid zastosował w swojej teorii szkoły pracy. W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006, s. 118.

filozofii uniwersalnej, to konsekwencją tego punktu widzenia jest nawiązanie do jego antropologicznej wizji, w której człowiek zdolny jest do czynu i pracy twórczej. Z kolei te dwa pojęcia są węzłowymi punktami stanowiska Rowida. W jednej z pomniejszych rozpraw uznał, że *Chowanna* jest klasyczną pedagogiką czynu i w tym sensie była przezeń traktowana jako dzieło na wskroś nowoczesne, wręcz wyprzedzające epokę⁵. Jeśli więc twórczość Trentowskiego była traktowana jako narodowa, to szkoła twórcza podążająca jej śladami winna przyjąć te same cechy. Biorąc pod uwagę fakt, że Trentowski podkreślał wybitny wkład Słowian, a wśród nich Polaków, w kreowanie holistycznej, filozoficznej wizji edukacji, obecność motywów patriotycznych, personalistycznych, aktywistycznych, jedność teorii i praktyki, wszystko to nam uprzytamnia, że szkoła twórcza Rowida protagonicznie kreowana w orbicie jego filozofii może posiadać zbliżone atrybuty. Tu podkreśliłbym, że Rowid, inaczej niż W. Spasowski, nie był nastawiony krytycznie do koncepcji sprzed ponad półwiecza. Ten uniwersalistyczny i realno-idealistyczny sposób konstruowania stanowiska pedagogicznego wybitnie mu odpowiadał, a samą pedagogikę wielkiego poprzednika nazywał filozofią życia z tego względu, że Trentowski dążył nie tylko do opisu pewnego zbioru idei, ale także zmierzał do wcielenia ich w życie. Spośród kierunków filozoficznych jemu współczesnych za najbardziej twórcze i tym samym najbardziej wpływowe uznał przede wszystkim pragmatyzm Jamesa i Deweya, intuicjonizm Bergsona i personalizm Sterna, co w sposób oczywisty musiało znaleźć odbicie w kreowanej przez niego teorii szkoły pracy zwanej szkołą twórczą. Ciekawe jest to, że rodzime koncepcje pedagogiczne typu wychowanie narodowe czy państwowe jednak słabo się odzwierciedliły w jego analizach teoretycznych, pomimo tego, że pedagogika socjalna była przedmiotem jego zainteresowania. Być może była to konsekwencja rozróżnienia między poświęceniem się ideałom a ideologiom. Te drugie deprecjonował. W tej sytuacji mamy dwa główne kręgi konstruowania własnej myśli – pierwszy wywodzący się z dorobku polskich romantyków, drugi ze współczesnej mu pedagogiki światowej. Zapewne dostrzegał tu swoistą ciągłość, choć nie tożsamość ideową łączącą Trentowskiego z Jamesem. To ciekawe porównanie. Obu filozofów więcej dzieli niż łączy, jednakże Rowid dostrzegał w jaźni działającej Trentowskiego (realny idealizm) odpowiednik utilitaryzmu i realizmu Jamesa wyrażonego syntetycznie w jego wykładni pojęcia wychowania jako uzdolnienia człowieka do działania twórczego. Miał świadomość braku równoważności obu koncepcji; wynikała ona – dla Rowida – z odmienności psychiki polskiej i anglosaskiej.

Trzymając się wiernie filozofii wychowania Trentowskiego i Wrońskiego twierdził, że istotą postulowanej przez siebie szkoły twórczej jest ewolucja ludzkości. W tym aspekcie jego rozważań z pogranicza teorii i historii chętnie sięgał do historiozofii J.M. Hoene-Wrońskiego, tam bowiem znajdował wska-

⁵ H. Rowid, *Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji*, „Ruch Pedagogiczny” 1920, nr 5–6, s. 92.

zówki do uświadomienia sobie kierunku ewolucji światowego społeczeństwa, które nie osiągnęło jeszcze celu ostatecznego, jakim jest „stworzenie się własne”. Ten ostateczny cel ludzkości jest jednocześnie celem wychowania. Akceptował w związku z tym swoisty aksjomat Wrońskiego, że tylko filozofia pedagogiki może ten cel ustalić oraz w pełni przejął przekonanie, że jest to możliwe na podstawie zaktywizowania energii twórczych tkwiących w człowieku⁶. Wydaje się, że właśnie ten motyw jest zasadniczym punktem rozważań Rowida nad szkołą twórczą. Odrodzenie duchowe, doskonalenie własnego ja, samokształcenie zdolności twórczych to idee przeniesione przez Rowida z poprzedniego stulecia. Rowid nie pytał o drogę filozoficznej dedukcji Wrońskiego, nie zagłębiał się także w meandry namysłu filozoficznego tego zapomnianego dziś filozofa, nie znajdziemy u niego rekonstrukcji i krytyki Prawa Postępu czy Prawa Tworzenia, natomiast przejął konkluzje, do których doszli poprzednicy. Ma to swoje dobre i złe strony – w obserwacji myśli pedagogicznej „z lotu ptaka” można dostrzec ciągłość wielkich idei przekraczających granice epok, problematyczne jest natomiast stawianie prostego znaku równości między rozbudowanymi doktrynami filozoficznymi a nawet ufilozoficznymi, ale jednak teoretycznie znacznie uboższymi koncepcjami pedagogicznymi⁷. Motyw twórczości pojawia się w różnych kontekstach związanych: z teleologią – to, co miałoby łączyć polskie ideały wychowawcze, to byłaby sfera twórczości nierozzerwalnie związana z autonomią moralną; z antropologią – idea osobowości twórczej, w której wyróżniał Rowid trzy temporalne wektory, to co się zaktualizowało, to co się aktualizuje i potencjalna przyszłość, w której mogą ujawnić się dziś nieznanne właściwości osobowości; z obiektywnym światem wartości, bowiem twórczość aktualizować się miała w dziedzinie kultury.

Problem wartości i kultury, która jest ich nośnikiem pojawiał się w wielu publikacjach Rowida. Z punktu widzenia postawionego problemu przykładem mogą być wyniki badań, jakie prowadził nad postawami moralnymi młodzieży i interioryzacją przez nią wartości. Otóż sama młodzież (drugiej połowy lat trzydziestych) z niepokojem podkreślała, że kultura jest zagrożona. Warunki społeczne i ekonomiczne nie sprzyjały optymizmowi, młodzież autokrytycznie negowała doraźne przyjemności – duch epoki był dlań demoralizujący. Powtarzalność

⁶ Rowid różnicował pojęcie wychowania i kształcenia. Wychowanie definiował jako: „swoistą funkcję społeczno-kulturalną, polegającą na świadomym i planowym oddziaływaniu otoczenia na młode pokolenie, tudzież na pobudzaniu i wyzwalaniu energii twórczych tkwiących w strukturze psychofizycznej wychowanka”. Por. H. Rowid, *Podstawy...*, s. 110. Kształcenie zaś ma wykładnię zbliżoną do koncepcji Kerschensteinera, Sprangera czy Hessena. Przez kształcenie rozumiał „proces dorabianie się struktury duchowej przez asymilację wartości zawartych w dobrach kulturalnych”. Por. tamże, s. 113.

⁷ Różnicę między doktryną a myślą pedagogiczną piszący te słowa prezentował w monografii *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000, s. 14–16.

negacji kultury, podobnie jak utyskiwanie starszego pokolenia na młodsze jest jakąś swoistą stałą wynikającą z uświadomienia sobie różnicy między wyidealizowaną wizją kultury i społeczeństwa a różnorodnością przejawów jego życia. Rowid rozważając możliwości oddziaływania pedagogiki społecznej doszedł do przekonania, że postawy wychowanków są w dużym stopniu pochodną sytuacji wychowawczych stwarzanych przez nauczycieli i środowisko rodzinne. Jednocześnie zwrócił uwagę, że zmieniają się relacje między dziećmi i dorosłymi w kierunku, jaki postulowało Nowe Wychowanie, tzn. w miejsce chłodnych i obiektywnych relacji pojawiają się relacje odwołujące się do podmiotowości, godności wychowanka, jego potrzeb i zainteresowań. W tym zmienionym modelu wprowadzania młodego pokolenia w świat wartości duchowych zawarte jest przesłanie Rowida:

im te sytuacje [wychowawcze – przyp. S. Sz.] są bardziej sprzyjające, tzn. im silniej pobudzają rozwój psychofizyczny wychowanka i im więcej wyzwalają zainteresowań intelektualnych, społeczno-etycznych i estetycznych, tym więcej zbliżamy się do celu wychowania, do rozwinięcia osobowości uspołecznionej, to jest jednostki wolnej, świadomej swych praw i obowiązków oraz zdolnej do pracy produktywnej i twórczej⁸.

W całej twórczości Rowida powraca pewien sposób podejścia do twórczej edukacji, który można nazwać integracyjnym – edukacja jest twórcza wówczas, gdy podmiot osiąga zdolność doskonalenia samego siebie, ale jest także twórcza, gdy członek grupy społecznej jest zdolny do zdobywania wysokich wartości, jest twórcza, gdy zmiany dokonują się w świecie wewnętrznym wychowanka, ale jest i twórcza, gdy ów wychowanek działa produktywnie, oryginalnie w obiektywnym świecie. Pojęcie twórczości jest tu zastosowane szeroko, jako z jednej strony wyzwalamie, aktualizowanie energii obecnej w strukturze psychofizycznej jednostki, a z drugiej strony jako ekspresja wartości powstałych w jej świadomości⁹. W innym miejscu ma to pojęcie bardziej techniczny czy metodyczny charakter – „istotę szkoły twórczej stanowi [...] samodzielna praca dziecka, zarówno fizyczna jak i umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalamy w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie”¹⁰. Jeśli pójdziemy tropem Rowida i przyjmiemy założenie, że twórczość możliwa jest na bazie działającej, aktywnej osobowości, to zgodzimy się z konsekwencjami tego stanowiska, tj. prymatem osobowości nad grupą społeczną oraz z ujawnianiem się określonego systemu wartości w działaniu osobowości, które zachowa walor działania twórczego. W tym sensie pedagogika twórczości mogła zostać przez niego uznana za syno-

⁸ H. Rowid, *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich*, Kraków 1936, s. 33.

⁹ H. Rowid, *Podstawy...*, s. 539.

¹⁰ H. Rowid, *Szkola twórcza...*, s. 105.

nim pedagogiki personalistycznej. Dalej, jeśli uznamy za nim, że w istocie personalizmu tkwi obrona wolności, godności, to zakres znaczenia twórczości poszerza się o nowe elementy. Z wolnością bowiem wiązał on dążenie do przebudowy społecznej opartej na idei demokracji i kooperacji. Wielokrotnie podkreślał, że czasy jemu współczesne były przełomowe, że w związku z tym potrzeba Nowego Człowieka, który im sprosta¹¹. Idea równie piękna, co utopijna. Zresztą sam Rowid bardzo celnie przewidywał, że odczłowieczona cywilizacja jest największym zagrożeniem twórczości duchowej – jest dystopią¹². Dlatego postulował oparcie we wszystkich krajach wychowania na podstawie humanizmu ugruntowanego z kolei w kulturze chrześcijańskiej. Sądził bowiem, na co warto zwrócić uwagę, że ideały pedagogiczne wyrastają z religii (etyki chrześcijańskiej) i filozofii, a w jej ramach z aksjologii. Pozostaje jednak otwarte pytanie, jak chciał uzgodnić tę religijną etykę z pragmatyzmem W. Jamesa i J. Deweya, intuicjonizmem H. Bergsona i personalizmem W. Sterna, które to nurty najmocniej były przezeń eksplorowane.

Podobnie jak w pedagogice kultury Hessena, osobowość, kultura, wolność, kształcenie i twórczość tworzą w poglądach Rowida sieć powiązań wzajemnie się warunkujących. Dla niego osobowość ujmowana podmiotowo jest wytworem wyzwalania się wspomnianych energii twórczych, osobowość ta należy do świata duchowego, choć nie odrzucał on aspektów materialnych w ludzkim świecie, które były w jego rozumieniu swoistym obwodem życia duchowego. Tym samym nie pozwalał Rowid na redukcję pojęcia osobowości do świata natury, jak chcieli tego pedologicznie zorientowani naturaliści, ani jak czynił to Znaniecki, nie reduko-

¹¹ Taki charakter miała w przekonaniu Rowida szkoła twórcza znana pod nazwą systemu daltońskiego, który niewątpliwie odpowiadał założeniom jego własnej koncepcji. Jako cel pedagogiki H. Parkhurst wskazywał wychowanie Nowego Człowieka zdolnego do stworzenia bogatej kultury. Por. H. Rowid, *System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki*, wyd. II, Warszawa 1929, s. 93. Zbieżność obu koncepcji wyrażała się w zasadzie kooperacji, która u Rowida przejawiała się m.in. w obronie koedukacji, swobodzie, szacunku i samodzielnej pracy. Sposób rozumienia pracy był też kryterium różnicującym szkołę tradycyjną i twórczą. Praca w tej drugiej była środkiem, a nie celem samym w sobie. Podobne idee znajdziemy w innej pracy Rowida, w której jednoznacznie wskazywał, że ów Nowy Człowiek poszukuje nowych form życia społecznego wyrażających się m.in. w idei demokracji, której cechami miały być: równouprawnienie, odpowiedzialność za dobro materialne, duchowe i etyczne grupy oraz prawo kontroli publicznej osób działających z ramienia mandatu grupy. Drugim składnikiem poszukiwań była idea pracy produktywnej i twórczej, której istotą miało być uduchowienie pracy fizycznej i zrównanie jej z pracą umysłową. Konsekwencją dwu pierwszych była wspomniana idea kooperacji oparta na świadomości solidarności i sprawiedliwości. Tak więc Nowego Człowieka tworzą głębokie wartości humanistyczne, składające do dbałości o pokój i rozbrojenie, a przeciwstawiające się niskim instynktom – współzawodnictwa, walki, stada. H. Rowid, *Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła*, Kraków 1933, s. 3–7, 16.

¹² Znakomitą wykładnię i syntezę przeobrażeń myślenia utopijnego znajdziemy w pracy M. Głazewskiego zatytułowanej *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopjetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra 2010.

wał go do świata społecznego¹³. Osobowość w tym sensie była kategorią łączącą w sobie pierwiastek subiektywny i obiektywny, indywidualny i ponadindywidualny zachowując przy tym harmonijną jedność. Za atrybut najbardziej związany z epoką Nowego Wychowania należy uznać przekonanie, że osobowość posiada zdolność do autokreacji¹⁴. Możemy założyć, że taka wykładnia przypomina dość wiernie antropologiczną koncepcję Trentowskiego, który człowieka definiował jako „bóstwo człowiecze *in actu*” albo – ta sama myśl w innym sformułowaniu – rzeczywistość stwórczą w rzeczywistości stworzonej. Zaistnienie takiej twórczej osobowości jest celem wychowania zarówno u Trentowskiego, jak i u Rowida. Inspiracje teleologiczne są także widoczne w komentarzach do filozofii pedagogii Wrońskiego. Jest w jego (Rowida) poglądach zawarta czołowa zasada tamtych czasów, która głosi aktywną postawę podmiotu w procesie wychowania, w procesie, który przeobraża się wraz z pogłębiającą się interioryzacją wartości w proces samowychowania.

Innym charakterystycznym rysem twórczości Rowida jest poszukiwanie źródeł współczesnego mu personalizmu nie w personalizmie chrześcijańskim, choć trzeba przyznać, że z uporem odnosił rozwój moralny człowieka właśnie do wartości chrześcijańskich, ale w filozofii wychowania masona Trentowskiego i w mniejszym stopniu w personalizmie krytycznym – dziś już rzadko przywoływanego W. Sterna¹⁵.

Stanowisko pedagogiczne Rowida oscyluje wokół pojęć i rozstrzygnięć, które były bliskie pedagogice kultury, stąd wydaje się zasadne, aby krótko przedstawić jego autorską filozofię kultury, bez której niemożliwa jest filozofia twórczej edu-

¹³ Zastanawiające jest dlaczego w jego *Psychologii pedagogicznej* pojęcie osobowości występuje rzadko i jest słabo powiązane z naczelną kategorią twórczości Rowida, tzn. twórczością. Nie ma w niej także psychologii twórczości. Podręcznik był dedykowany młodzieży przygotowującej się do pracy nauczycielskiej, a więc właśnie tam ten naczelnny motyw jego myśli pedagogicznej powinien być szczególnie wyeksponowany, tymczasem ograniczył się on do dość ogólnego sformułowania gdy pisał: „Kreśląc obraz jednostki jako osobowości staramy się uwydatnić jej zasadniczy rys, ujmujemy cechy szczególnie wybitne, wnikamy w istotne motywy jej działania i postępowania, na czym opieramy swe wnioski o jej charakterze. Osobowością w całym tego słowa znaczeniu staje się człowiek dopiero wtedy, gdy go cechuje charakter stały, silny i szlachetny [...] Charakter moralny, jaźń, osobowość jest wytworem wysiłku wewnętrznego, wytworem procesu doskonalenia się, «stwarzania się własnego»”. Por. H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, wyd. II, Warszawa 1930, s. 343. Zarówno pierwsze, jak i drugie wydanie podręcznika ukazało się po opublikowaniu *Szkoły twórczej*.

¹⁴ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 535.

¹⁵ W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek...* s. 119. Autor ten zwraca uwagę na jeszcze inne kategorie Nowego Wychowania, które pojawiają się w pisarstwie Rowida („indywidualność, wolność, samodzielność, twórczość”). Tamże. Próba przywrócenia Sterna polskiej kulturze pedagogicznej jest zbiór tekstów źródłowych pod red. S. Sztobryna i M. Świtki zatytułowany *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, Gdańsk 2006, rozdziały 23 i 24 dotyczą personalizmu krytycznego.

kacji¹⁶. Trzon tej koncepcji został sformułowany w *Podstawach i zasadach wychowania*. Jego stanowisko w tej kwestii wydaje się realistyczne, szczególnie w tej warstwie, w której obnażał kryzys ówczesnej kultury. Po pierwsze dostrzegał narastający rozdźwięk pomiędzy cywilizacją techniczną a kulturą duchową widząc w tej relacji odwrotną proporcję¹⁷. Za kryzys ówczesnej kultury obarczał obecne szczególnie we Włoszech i Niemczech mity krwi, rasy, ziemi, wodza, które w jego przewidywaniu mogły wyzwalać najniższe instynkty. Lata II wojny światowej i tragiczna śmierć Rowida były okrutnym potwierdzeniem słuszności tej diagnozy. Rowid był przekonany, że ówczesne ideologie pozostają w sprzeczności z wielkimi ideaми kultury śródziemnomorskiej – szacunkiem dla rozumu, humanizmu, etyką chrześcijańską. Był także przekonany, że swój udział w tym negatywnym przewartościowaniu wartości miał F. Nietzsche ze swoją koncepcją nadczłowieka, krytyką chrześcijaństwa i demokracji. Ta nieco jednostronna ocena wydaje się zrozumiała w obliczu wydarzeń, które nadeszły. Za jeden z bardziej charakterystycznych rysów kultury tamtych czasów uważał jej antynomijny charakter. Wśród licznych antynomii przytoczę te najbardziej rzucające się w oczy w kontekście wychowania Nowego Człowieka. Są więc tu: wspomniana już antynomia cywilizacji i kultury duchowej, chrystianizm i nowoczesne pogaństwo, wolność i autorytet, osobowość i stado, humanizm i nacjonalizm, demokracja i totalizm. W tych przeciwieństwach dostrzegał nagromadzoną negatywną energię, wiodącą do wstrząsów społecznych.

Obok tych niebezpiecznych zjawisk dostrzegał także blask kultury, która – jak powiedziała by I. Kant – była nośnikiem dobra, miała charakter duchowy, idealny. Znaczenie kultury dostrzegał w stwarzaniu ram rozwoju osobowości twórczej. Zdrowa kultura miała rozwijać się w oparciu o idee dobra, sprawiedliwości, wolności i życzliwości oraz w oparciu o zasady etyki chrześcijańskiej. Niektóre pomysły Rowida wydają się bliskie współczesnej zjednoczonej Europie, ponieważ Nowa Kultura stworzona przez Nowego Człowieka miała akcentować duchowość, gwarantować nieskrępowaną twórczość, dawać podwaliny zjednoczenia narodów i w sensie kulturowym, i cywilizacyjnym.

Stanowisko Rowida jest niewątpliwie samodzielne, wyrastało i z głębokiej kultury intelektualnej, i z bogatego doświadczenia. Oscylował między teoriami

¹⁶ L. Chmaj sytuuje Rowida w następującej piramidzie przyporządkowań: kierunek pedagogiczny: pedagogika naturalistyczno-liberalna, nurt personalizmu pedagogicznego, stanowisko: teoretyk Nowego Wychowania. Pozostawmy bez komentarza niezwykle trudną do przeprowadzenia, ale i krytyki taksonomię pedagogiczną, warto natomiast zwrócić uwagę na bardzo celną syntezę jego twórczości. Oto ona: „Rowid usiłował powiązać w jednolitą całość idee Nowego Wychowania z metafizyką i pedagogiką kultury, postulaty społecznego wychowania z szacunkiem dla osobowości ucznia, pedagogikę środowiskową z autonomią wychowania”. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 186.

¹⁷ Nierównomierność tempa rozwoju cywilizacyjnego i moralnego podkreślają także autorzy współcześni, jak noblista K. Lorenz.

nawet odległymi od siebie poszukując jakiegoś konsensusu. Widać w niektórych twierdzeniach bliskość z poglądami czołowego polskiego pedagoga kultury S. Hessena – np. w spirytualizacji kultury, w dialektyce swobody i przymusu, w uszanowaniu dla historycznej podbudowy teorii czy w zakotwiczeniu swojej wykładni aksjologii pedagogicznej w świecie wartości uniwersalnych. Jest nawet pewna analogia biograficzna, obaj bowiem u schyłku życia usiłowali zakorzenić swoje koncepcje w ideologii chrześcijaństwa. Te zbieżności nie wynikały jednak z cytowań, lecz były raczej pochodną wspólnoty duchowej.

KAZIMIERZ SZMYD

„Szkoła twórcza” Henryka Rowida wobec humanistycznych i alternatywnych koncepcji edukacyjnych

Henryk Rowid’s “Creative School” and the Humanistic and Alternative Educational Concepts

Rowid’s concept of “creative school” is closely linked to the idea that a child needs to actively experience the world around them during the upbringing process. Thus, Rowid acknowledges that culture and environment influence both the teacher and the student during the educational process. As such, the concept of “creative school” allows for barriers to the learning process that limit the effectiveness of education. Overall, “creative school” is a wise, balanced concept which can still influence the debate on the dilemmas of education in the modern world.

Keywords: “creative school”, pedagogy, axiology, teology, individuality, development

Źródła, konteksty i postulaty myśli pedagogicznej H. Rowida

Postać i dzieło Henryka Rowida nie doczekały się, jak dotąd, pełniejszej rekonstrukcji, szczególnie zaś pogłębionej reinterpretacji warstwy antropologiczno-pedagogicznej myśli tego pedagoga i nauczyciela¹. Szczególny deficyt refleksji nad tą koncepcją edukacyjną dotyczy jej odrębności i uniwersalności, a także odniesień

¹ Por. A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977; J. Sobczak, „*Nowe wychowanie*” w *Polskiej pedagogice okresu drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998; A. Meissner, *Droga Henryka Rowida do „szkoły twórczej”* [w:] A. Meissner, C. Majorek, *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i pierwszej połowie XX wieku*,

tej myśli do współczesnych poszukiwań modelu pedagogicznego szkoły. A w istocie dotyczą one do nadal „nierozwiązywalnych” zagadnień efektywności kształcenia, humanizacji rzeczywistości szkolnej i jej otoczenia społecznego. Wymienione postulaty edukacyjne wiążą się z budzeniem zainteresowań, uwewnętrznionych przeświadczeń o wartości uczenia się, zdolności do osobistego samourzeczywistniania się „w pracy twórczej” ucznia, przez osobiste i zbiorowe rozwiązywanie problemów, aktywne poznawanie rzeczywistości materialnych, kulturowych i duchowych.

H. Rowid w „realistyczno-idealistyczny” (fenomenologiczny) sposób jedno- czył dwa podstawowe poziomy osobowości ucznia w „twórczym zjawisku” uczenia się. Mianowicie, pojmował jednostkę jako byt autonomicznie rozwijający się, ale też jako organiczny składnik ludzkich społeczności i wytwarzanej kultury zbiorowej. Kultury subiektywnej w przeżyciu jednostkowym i obiektywnej w wymiarze filogenetycznym. W tym sensie H. Rowid nadal pozostaje aktualny swoją myślą, jako inspirująca propozycja wobec dylematów edukacji w postmodernistycznej i globalnej dobie. W rzeczywistości, która radykalnie i nieuchronnie gubi niepowtarzalne istnienie osoby ucznia w poznawczym ogarnianiu własnego świata osobistego, dynamicznie zmieniającego się w globalnym wymiarze. Są to, jak się wydaje, ważne powody, które uprawniają sformułowanie tematu niniejszej wypowiedzi.

Myśl pedagogiczna i koncepcja edukacyjna H. Rowida to osobliwe sprzężenie jego niezwykłej wrażliwości pedagogicznej i kultury rozumienia sensu wychowania i kształcenia tworzącego osobę ucznia oraz samowychowania, jako integralnego składnika tego procesu. H. Rowid najwyraźniej umiał czynniki osobowe, przeżyciowe, motywacyjne i emocjonalne pogodzić z intelektualno-praktycznym działaniem w empirycznym świecie społecznym i cywilizacyjnym, w materialnym świecie rzeczy i techniki, koniecznych dla postępu życia ludzkiego. Dlatego idea pedagogiczna H. Rowida pozostaje niezmiennie realistyczna, gdyż połączona jest z żywym doświadczeniem otaczającego świata przez dziecko na drodze swojej twórczości w „szkole twórczej” i poza nią, w społeczeństwie i gospodarce. Jego twórczość zawiera elementy racjonalne, kulturowe, przeżyciowe i intelektualne, ale także duchowe, co nader często podkreślał krakowski pedagog.

Jak dotąd w raczej okazjonalnych odniesieniach do twórczości H. Rowida nie udało się w całej rozciągłości zidentyfikować i wydobyć ważnej warstwy tej myśli, tj. postulatu antropologiczno-pedagogicznego, który docenia duchowy, psychologiczno-przeżyciowy świat twórczości dziecka w związku z urzeczowioną

cywilizacją materialną, zobiektywizowaną w postaci dóbr materialnych i wartości kulturowych. Pragnął te idee pedagogiczne rozbudzać i kształcić u nauczycieli².

Wizja i intencja intelektualno-pedagogiczna H. Rowida polega na próbie przezwycięzania tkwiących w dziecku, przyrodzonych niejako „antynomii”, które z jednej strony wyrażają się tendencją adaptacyjną, z drugiej zaś spontaniczną, nieukierunkowaną ciekawością świata. „Szkoła twórcza” ma świadomie i konsekwentnie zagospodarowywać te tendencje w działaniu progresywnym. H. Rowidowi chodziło o wywołanie u dziecka stanu uświadomionej woli działania, jej afirmacji wewnętrznej – intelektualnej i emocjonalnej, zdolności do wyzwalaania własnego działania i jego samoocenia, do przekraczania granic swojego myślenia i działania poznawczego. Chodziło mu również o pogodzenie przyrodzonego pragmatyzmu bycia w świecie realnym z humanizmem pedagogicznym, z pedeutologiczną wiedzą o złożoności wychowania i ograniczeń wychowalności człowieka.

W dotychczasowych przedstawieniach myśli H. Rowida nie uwzględniano antropologicznego potencjału dziecka, jego osobliwie organicznego pędu do tworzenia, tkwiącego w naturze indywidualnej i w zbiorowym życiu jednostek. Nadal niewyeksponowane pozostają dostrzeżone przez H. Rowida cechy, popędy i dziedziny „twórczej” osobowości. Należą do nich:

Po pierwsze – obszar poglądów na osobliwie indywidualną „metafizykę” wyobrażeń intelektualnych i „duchowych” przeżyć dziecka i człowieka dorosłego w subiektywnych aktach tworzenia; po drugie – rozumienie psychologicznej istoty twórczości i zachowań twórczych, jako naturalnego odruchu poznawania świata, odkrywanego za każdym razem po raz pierwszy przez dziecko, ucznia w szkole i otoczeniu pozaszkolnym; po trzecie – to próba integralnego ujęcia, zmierzającego do przezwycięzania przyrodzonej „antynomii” oportunistycznego przystosowania się do nowych sytuacji, a naturalną tendencją do zmiany, czyli także do wzbogacania swojego „ego” poprzez dążenia do spełnienia własnego „superego”³.

W tych obszarach H. Rowid, podobnie jak Z. Mysłakowski i S. Hessen⁴ dostrzegał ów rezerwuar możliwości twórczych i początkowy kapitał inwencji twórczej każdego dziecka. W tym osobliwym miejscu psychiczności dziecka lokował istotę aktu wychowawczego, pojmowanego jako: odkrywanie, budzenie,

² H. Rowid był twórcą Państwowego Pedagogium w Krakowie (1919–1938), jako instytucjonalnej formy kształcenia i dokształcania nauczycieli. Zainicjował intelektualny ruch na rzecz nauczycielstwa, misji i etosu nauczyciela. Był ponadto redaktorem „Ruchu Pedagogicznego”, aktywnym uczestnikiem życia oświatowego i twórcą nowatorskiej myśli pedagogicznej. Por. J. Krukowski, B. Morawska-Nowak, *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, Kraków 2011.

³ H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna*, Kraków 1928, s. 265–268; tenże, *Szkoła twórcza*, Kraków 1929; tenże, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946.

⁴ Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964; S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.

wyzwalanie i ukierunkowanie aktywności twórczej w szkole. W środowisku, które przewyższa tradycyjne ograniczenia formalne, metodyczne i programowe, stawione na dostarczenie gotowej wiedzy do zapamiętania i biernej jej asymilacji. Balansował w tym obszarze refleksji mniej czy bardziej świadomie na pograniczach psychoanalizy, fenomenologii R. Ingardena i personalizmu kulturowego B. Nawroczyńskiego, strukturalnego rozwoju poziomów samoświadomości i twórczości S. Hessena⁵, czy także w kręgu późniejszych nurtów myślenia o szkole i nauczycielu, wywiedzionych z humanistycznej psychologii pedagogicznej, orientacji „Gestalt”, personalistycznych, psychoanalitycznych, funkcjonalnych i innych⁶.

Wymienione cechy teorii pedagogicznej H. Rowida miały w dużej mierze swój rodowód w osobowości intelektualnej samego myśliciela i pedagoga, „realistyczno-idealistycznie” usposobionego teoretyka i praktyka wychowania. Przywołane paradygmaty edukacji twórczej miały swoją głębszą internalizację intelektualną i antropologiczno-aksjologiczną w pedagogicznej tożsamości krakowskiego nauczyciela nauczycieli. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na następujące główne komponenty koncepcji Rowidowej „szkoły twórczej”.

Istota pedagogiczna „szkoły twórczej”

Pedagogiczny sens „szkoły twórczej” H. Rowid wywodził się z kilku ważnych przesłanek. Miały one charakter kulturowo-humanistyczny, progresywny, scalony podmiotowo wokół twórczych treści i wartości, a nie tylko w instrumentalnym i praktycznym wytwarzaniu rzeczy i przedmiotów. H. Rowid formułował szerszy, bardziej uniwersalny sposób pojmowania twórczości w szkole. Dostrzegał on przede wszystkim holistyczny związek pracy, wytwarzania i tworzenia z twórczym przeżyciem tych aktów przez osobę ludzką, w szczególności zaś przez dziecko. Łączył owe stany tworzenia z wyzwaniem w osobie młodego człowieka naturalnych intencji, tendencji do kreacji i samokreacji osobowej. Dlatego nie była to „pozaprzeżyciowa” nauka pracy, jako tylko „przekształcanie rzeczywistości” i wytwarzanie potrzebnych ludziom dóbr materialnych⁷. W ten sposób przewyższał deficyt moralno-wychowawczych aspektów pracy, brak pierwiastków autotelicznych w rozwoju człowieka. Praca pojmowana była jako składnik „czystej egzystencji”, charakterystyczny dla doby pozytywistycznej i dziewiętnastowiecznego systemu ekonomicznego w Europie i Stanach Zjednoczonych. Widoczne to było w pojmowaniu „dyscypliny pracy”, zwłaszcza w kręgu mentalności niemieckiej i ogólnie anglosaskiej.

⁵ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów–Warszawa 1931; S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Warszawa 1997.

⁶ Por. C. Rogers, H. v. Schoenebeck, A.H. Maslow. Patrz B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

⁷ H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, s. 47; Por. także J. Sobczak, „*Nowe wychowanie*” ..., s. 399–402.

Wymieniona koncepcja edukacyjna przysposabiająca do wytwarzania rzeczy i przedmiotów użytecznych posiadała pragmatyczny, ukryty i jawny syndrom włączenia poprzez pracę w tryby maszyny państwowej i narodowej. Uczyła sprawności zawodowych, manualnych i techniczno-organizacyjnych, z góry niejako skazując rzesze ludzkie na ciasny praktycyzm i użyteczność, co jest wartością samą w sobie, ale niepełną. Szkoły te obiektywnie ograniczały rozwój jednostki, determinując jej położenie zawodowe i swoiście klasowe usytuowanie społeczne. H. Rowid, jako intelektualista żydowski, był wolny od tego typu obsesji tamtego czasu. Umiał stanąć ponad tymi racjami, czy klasowymi ograniczeniami.

Z tych powodów intelektualnych i moralno-kulturowych opowiadał się za modelem wykraczającym poza niemiecki model „szkoły pracy” i innych form pedagogicznych tego typu w Europie⁸. Dlatego warto w tym miejscu przytoczyć znamienne słowa H. Rowida: „Zasadniczą cechą szkoły twórczej stanowi samodzielna praca fizyczna, jak i umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalaający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie”⁹.

H. Rowid nadawał swojej teoretycznej idei edukacyjnej i praktycznej koncepcji „szkoły twórczej” wymiar humanistyczny, nie tylko z powodu etycznej aksjologii społecznej, ale również, a może przede wszystkim dlatego, że jego wizja „szkoły twórczej” miała odrębne uwarunkowania kulturowe i mentalne, również swoiście polskie proveniencje etnologiczne, związane z innym etosem pracowitości, z jej szczególną misją moralną i społeczną, także pojmowaną jako tworzenie czegokolwiek „samym sobą”, jako także spełnianie się w tej pracy, raczej niepowtarzalnej, często mało zdyscyplinowanej, jako nierutynowej formy przetwarzania i wytwarzania. Była to więc wizja szkoły z jednej strony progresywnej, z drugiej zaś antropocentrycznej, rozumianej jako ważna dziedzina całości, holistycznie i humanistycznie pojętej osobowości twórczej, tworzącej i spełniającej się owym procesie tworzenia¹⁰.

Szkoła H. Rowida była więc jednocześnie środkiem wzbogacającym umysłowość twórczą, wspierała wzrost sił kreatywno-poszukujących. Nawiązując do zainteresowań pierwotnych, przyrodzonych i kształtujących się w procesie edukacyjnym – nastawiona była na immanentny, emocjonalno-intelektualny proces rozwiązywania zadań poznawczych i twórczych zarazem. Ma tu miejsce łączenie emocji i przeżyć twórczych, wartościujących (aksjologicznych), duchowych

⁸ A. Meissner, *Droga Henryka Rowida do „szkoły twórczej”...*; A. Meissner, C. Majorek, *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Galicja i jej dziedzictwo, t. 14, Rzeszów 2000, s. 99.

⁹ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1958, s. 161.

¹⁰ H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna...*; tenże, *Szkoła twórcza*; tenże, *Życie w szkole twórczej. Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 3, s. 113–118, K. Szmyd, *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, s. 184–200.

itp.¹¹ Ważne miejsce zajmują w tym procesie „edukacyjnej twórczości” doznania duchowe, swoista transcendencja psychologiczna doznawana w procesie odkrywania, rozumienia i przeżywania własnej twórczości. Pisał w związku z tym, że polską szkołę twórczą powinien cechować „realny idealizm, połączenie pożytku ze szlachetnością, ale w ten sposób, by zawsze duch miał przewagę nad materią”¹². W tym jest podobna do wielu alternatywnych, psychoaksjologicznych i humanistycznych orientacji edukacyjnych obecnej doby.

W świetle tych uwag można powiedzieć, że pedagogia twórczości H. Rowida była pod względem psycho-emocjonalnego i pedagogicznego przełożenia i aplikację na twórczą, sprawczą praktykę kształcenia pełniejsza, aniżeli inne szkoły pracy, aktywne, wspólnotowe itp. Była bardziej wyczerpującą i potencjalnie inspirującą postacią idei „nowego wychowania”. Trafiła lepiej do bezwładnych, niepobudzonych, a potencjalnych stref psychiczności ucznia, uaktywniając je w osobowości indywidualnej i ciągle uspołeczniającej się osobie dziecka, ucznia w szkole.

Rowidowska koncepcja szkoły i nauczyciela nawiązuje i dopełnia aktualne również dzisiaj sposoby myślenia o psychiczności dziecka w kategoriach humanistycznej podmiotowości sprawczej i aktywności samokreatywnej w procesie przekraczania osobistych poziomów świadomości kulturowej i poznawczo-intelektualnej. Odwoływały się one wtedy i dzisiaj do psychoanalitycznych wartości antropologicznych, do obszarów pogranicza anomii i świadomości czynnej i twórczej u dziecka, która w danym czasie może się ujawnić i wyzwolić lub nie. Zależy to od jakości twórczej procesu wychowawczego na najwcześniejszym szczeblu poznawania i przeżywania świata. Są to również nawiązania do obecnych w „wyzwalających” i „progresywnych” koncepcjach pedagogicznych konstrukcji myślowych funkcjonalizmu pedagogicznego (E. Claparede), „strukturalizmu” intelektualnego i edukacyjnego, personalizmu osobowego (J. Maritain), czy nawet intuicjonizmu (H. Bergson).

Koncepcja pedagogiki „twórczej” H. Rowida pozostaje otwarta na aktywność i sprawczość człowieka, spontaniczną, organiczną i przyrodzoną immanentnie każdemu dziecku w określonym zakresie. Dla tych właściwości natury dziecka poszukiwał H. Rowid działań celowych i zamierzonych wewnętrznie lub stymulowanych zewnętrznie przez otoczenie wychowawcze. Była to też konstrukcja w dużej mierze, co już podkreślaliśmy – holistyczna i jakiejś mierze fenomenologiczna (R. Ingarden), bezzałożeniowa filozofia afirmacji, uznająca aktywność i twórczość dziecka za naturalną, subiektywistyczną (S. Szuman) i samostymulującą jego samorozwój (Z. Mysłakowski, E. Claparede)¹³. Myśl H. Rowida poszukiwała również kompromisu indywidualistyczno-społecznego, zgodnego ze „szkołą

¹¹ Por. J. Sobczak, *„Nowe wychowanie”...*, s. 341–404.

¹² H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, s. 149.

¹³ E. Claparede, *Szkoła na miarę*, Warszawa 1928.

w społeczeństwie” J. Deweya, czy szkołą środowiskowo-kulturową J.S. Bystronia i „szkołą dla ucznia” Z. Myślakowskiego¹⁴.

Wszystko to sprawiało, że H. Rowid uniwersalnie i zarazem aplikacyjnie pod względem edukacyjnym ogarniał (obejmował) swoim osobliwie humanistyczno-osobowym i realistycznym kręgiem pedagogicznym, podmiotowym i pozytywistycznym kreowaną przez siebie rzeczywistość szkolną. Sam H. Rowid swoją szkołę twórcza definiował dość prosto i skromnie zarazem, jakby nie miał pełnego przekonania co do doniosłości intelektualnej i pedagogicznej własnego dzieła.

Ponadczasowość i swoiście polski rys kulturowo-pedagogiczny myśli pedagogicznej

Można sądzić, że twórczość w szkole H. Rowida, samotworzenie się dziecka w procesie praktycznego, umysłowego i duchowego wysiłku, drogą wytwarzania realnych faktów urzeczowionych i aktów wartościujących własne działanie i osiągnięcia – była główną osią tej myśli pedagogicznej. Nade wszystko szkoła twórcza, jako dostępny świat własnej wolności, samodzielności w wytwarzaniu osobistych wartości kulturowych i przedmiotowych dóbr – miała również wymiar społeczno-cywilizacyjny¹⁵. Tezę tę potwierdza konstatacja H. Rowida, zgodnie z którą szkoła ma rozwijać zdolności do współtworzenia subiektywnego i obiektywno-zbiorowego „(...) pomnażanie dorobku kulturowego, wytwarzanie nowych wartości, bądź to materialnych, bądź też duchowych”¹⁶.

Z tych powodów jest to też pedagogika teoretyczna i stosowana o randze aksjologicznej, partycypacyjnej i emancypacyjnej, wspierająca to co możliwe jest do zrealizowania w wychowaniu dla postawy kreatywnej. Wątki te są obecne we współczesnych nurtach pedagogii humanistycznych, antropologii podmiotowej w edukacji, także we współczesnych nurtach pedagogiki twórczości¹⁷.

Powyższe stwierdzenia zdają się potwierdzać inne jeszcze analizy dotyczące procesów zmian duchowych i intelektualno-poznawczych u dziecka w szkole. Są owe przemiany realizowane przez samo dziecko w wyniku wpływów wychowawczych, jako przestrzenie nowych i powtarzalnych doświadczeń i odkryć, tworząc równocześnie w sobie i dla siebie wartości zaspokajające owe potrzeby. Dokonują się one w perspektywie filogenetycznej i w toku ontogenetycznej syntezy edukacyjnej w szkole ukierunkowującej aktywność ucznia, ale przede wszystkim ją

¹⁴ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1916; S. Szuman, *Nowe kierunki psychologii a pedagogika*, „Chowanna”, t. 1, Katowice 1929; Z. Myślakowski, *Wychowanie człowieka...*

¹⁵ H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, s. 129–137.

¹⁶ Tamże, s. 130.

¹⁷ Por. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002; D. Klus-Stańska, *Świat dziecięcych znaczeń*, Olsztyn 2004; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

wyzwalającej. W rozwoju bowiem dziecka, jego żywiołowe emocje przekształcają się pod wpływem zewnętrznych tendencji wychowawczych i samorealizacji w dążenia poznawcze i uczucia wyższe¹⁸. Dodajmy, iż są to działania wolne, autonomiczne i świadomie podejmowane przez ucznia w szkole twórczej.

Na takim podłożu duchowo-umysłowym i przesłankach aksjologicznych H. Rowid budował pedagogiczną prawdę o „szkole twórczej”, która nie unifikuje, nie homogenizuje uczniów, ale otwiera i wyzwala, dostarcza motywacji oraz przekonuje, że tworzenie spontaniczne, realizacja własnych zainteresowań, celowa aktywność twórcza to tworzenie i rozwój samego siebie. H. Rowid dążył do swoistego pojednania w realnej szkole, nie tylko na poziomie szerokich uogólnień – osobnej indywidualności twórczej jednostki z atmosferą tworzenia grupy szkolnej, wrastającej w społeczność lokalną i społeczeństwo, dziś określane jako globalne struktury życia ludzi. W swoim czasie włączył się do nasilającego się i nadal nierozwiązywalnego dylematu przewycięzania tej fundamentalnej antynomii we współczesnych koncepcjach wychowania i edukacji¹⁹.

Dlatego na pewno warto sięgać do klasycznej myśli i praktyki „nowego wychowania”, również do rowidowskiej koncepcji intelektualnej i pedagogicznej, nie uwikłanej w neoliberalne spekulacje edukacyjne, konfrontacje ideowe, światopoglądowe, różnego rodzaju relatywizmy kulturowe, etyczne i egzystencjalne doby ponowoczesnej. Także do wielu innych prekursorów polskiego odłamu „nowego wychowania”²⁰. W przypadku H. Rowida mamy do czynienia ze swoście polską, twórczą recepcją – ogólnie mówiąc – szkół aktywnych doby „nowego wychowania”²¹. Koncepcja ta także i współcześnie przekracza ciasny paradygmat urzeczowionego traktowania zjawiska pracy ludzkiej, jako dziedzictwa historycznych już formacji, takich jak: sloyd, plan daltoński, czy koncepcje J.A. Sikingera, G. Kerchensteinera, który wzbogacał swoją koncepcję „szkoły pracy” aspektami kulturowymi, co nie przyczyniło się do wytworzenia spójnego programu edukacji uniwersalnej.

Na tym tle wizja „szkoły twórczej” H. Rowida nie tylko pod względem semantycznym zakreśla szerszy, aksjologiczny, ludzki sens i horyzont pracy oraz tworzenia, traktując te wartości jako głęboko ludzkie, społeczne, moralne, osobowościowe w ontogenetycznym i filogenetycznym wymiarze. Tak pojęta „szkoła twórcza” H. Rowida miała więc w istocie sens twórczy zarówno w aspekcie

¹⁸ Por. H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna...*, s. 265–267.

¹⁹ Por. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, T. Szkudlarek, L. Witkowski, Z. Melosik i inni.

²⁰ K. Szmyd, *Między tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3.

²¹ J. Sobczak, „*Nowe wychowanie*”..., s. 132–256; A. Meissner, *Droga Henryka Rowida do „szkoły twórczej”...*, s. 91–103; K. Szmyd, *Zachodnia myśl pedagogiczna i jej postulaty reform szkoły średniej na łamach „Muzeum” (1890–1914)*, [w:] A. Meissner, C. Majorek, *Pedagogika nowego wychowania...*, s. 193–204.

podmiotowym, jak i przedmiotowym, nabierała rangi uniwersalnej propozycji edukacyjnej. Nade wszystko formułowała postulat upowszechnienia postawy twórczej w perspektywie antropologicznej i aksjologicznej. Posiada walory aktualne i wymiar egalitarny, otwarty na wartości wspólnotowe, uniwersalną perspektywę ludzką, a wartości te we współczesnej dobie postmodernistycznej są coraz bardziej kwestionowane.

Ale ta myśl, zgodnie z dzisiejszymi nurtami pedagogiki humanistycznej, kulturowej, emancypacyjnej, waloryzacyjnej, jest w tym sensie alternatywa wobec szkoły „nauczyciela, programów i rygoryzmów”. Nade wszystko H. Rowid dążył do ukształtowania, nauczyciela i model szkoły „świadomej” swojej misji psychologiczno-społecznej w rozwoju dziecka „osobnego” i „zbiorowego”. Jak widać była to ambitna intelektualnie i przekonująca pedagogicznie koncepcja, w dużej mierze pozytywnie zweryfikowana w ówczesnej rzeczywistości oświatowej Krakowa²².

Niektóre odniesienia porównawcze i wnioski

Fenomen intelektualny, pedagogiczny, jego znaczenie historyczne i współczesne H. Rowida polega na tym, że w swojej niezbyt rozbudowanej, ale wysoce klarownej koncepcji ogarniał klamrą myślową i aplikacyjną europejskie postulaty „nowego wychowania” oraz rodzime, kulturowe dziedzictwo, społeczne i mentalne składniki szkoły aktywnej oraz polskiej kultury tworzenia (rozumienia twórczości). Pisał w tym kontekście o B. Trentowskim, którego pedagogię uważał za „pragmatyczną filozofię życia”: „Zasady naszego pedagoga powinny być dla nas drogowskazem w tworzeniu polskiej szkoły twórczej”²³. A zawierały one swoiście polskie komponenty romantyczne i racje trzeźwego pragmatyzmu społecznego, obywatelskiego i cywilizacyjno-kulturowego otwartego na świat. Stąd brała się bliskość myśli i odczuć pedagogicznych obu tych, odległych w czasie swojej działalności, nauczycieli. Być może dlatego H. Rowid trafnie i z wielkim wyczuciem kulturowych różnic, z właściwą sobie kompetencją pedagogiczną odczytywał zachodnie idee „nowego wychowania”, w szczególności różnorodne koncepcje szkół skłaniających ucznia i nauczyciela do postaw twórczych²⁴.

Nie ulega wątpliwości, że dążył do przezwyciężenia schematów szkoły hebartowskiej i galicyjskiego konserwatyzmu, zwłaszcza w szkołach ludowych, krakowskich szkołach gimnazjalnych i seminariach nauczycielskich, wszędzie tam gdzie nauczano i wychowywano dzieci²⁵. Tym samym wpisywał się w niewygasły do dziś dyskurs o modelu „uniwersalnej” szkoły „dla ucznia i nauczyciela”. Jego

²² J. Krukowski, B. Morawska-Nowak, *Państwowe Pedagogium...*

²³ H. Rowid, *Szkoła twórcza...*, s. 47.

²⁴ *Państwowe Pedagogium w Krakowie 1919. Organizacja i program*, Kraków 1936.

²⁵ E. Krochmalska-Gawrońska, *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego*, Piotrków Trybunalski 2005.

realistyczna i porządkująca wiele nieuporządkowanych koncepcji myśli pedagogiczna jest potrzebna obecnie wobec pogarszającej się kondycji współczesnej szkoły, w pewnym sensie zawieszona na „rozdrożach” kultury tradycyjnej, pomiędzy humanizmem edukacyjnym a niesłychanie destrukcyjnym wpływem postmodernizmu w nauce, pedagogice, myśleniu edukacyjnym, w postawach i obyczajowości doby postmodernistycznej.

Dlatego jeszcze raz podkreślamy, że był H. Rowid prekursorem uniwersalnej kultury pedagogicznej, podstawowych wątków pedagogiki szkoły niedyrekttywnej i jednocześnie kreatywnej, w której pomieszczał on różne rodzaje pracy i aktywności dziecka. Od działań prostych o charakterze fizycznym, instrumentalnym, do wysublimowanej twórczości abstrakcyjnej i intelektualnej dziecka. Proste formy aktywności miały być pretekstem i inspiracją dla urzeczywistniania kreatywnego umysłu i gotowości psychomotorycznej i duchowej dla kulturowego postępu. Chodziło mu zwłaszcza o wytwarzanie w szkole nastroju środowiska, które w naturalny sposób sprawia, że owa twórczość nie jest wymuszana nakazami „pedagogicznymi”, a staje się swoistą potrzebą dziecka w szkole.

Na koniec warto jeszcze przytoczyć kilka uwag o paralelach myśli i założeniach pedagogicznych H. Rowida wobec współczesnych dylematów godzenia odwiecznych sprzeczności w łonie szkoły. Dotyczą one takich aspektów, jak humanistyczna empatia, podmiotowość, wymagalność, przekaz niezbędnej wiedzy, a zwłaszcza eksponowanie jej zasadniczej roli dla wywoływania twórczości szkolnej ucznia i nauczyciela. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na następujące zagadnienia i nadal otwarte kwestie pedagogicznej organizacji życia szkoły.

H. Rowid, podobnie jak główne nurty i odłamy pedagogiki i edukacji, przyjął za bezwarunkową kategorię pedagogiczną – wyjątkowość każdego człowieka, jako podstawę aksjologiczną w wychowaniu i kształceniu twórczym. Jest to orientacja antropologiczno-pedagogiczna, która wbrew ponowoczesnym i neoliberalnym poglądom dąży do twórczego dowartościowania humanistycznej perspektywy człowieka „in statu nascendi” (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. Szkudlarek, T. Hejnica-Bezwińska, K. Rutkowiak, A. Folkierska, K.J. Szmidt).

Opowiadał się za uwewnętrznieniem stanów gotowości do tworzenia, pozbawionego nauczycielskiej przemocy werbalnej, emocjonalnej, intelektualnej, społecznej itp. H. Rowid odrzucał ciasny dydaktyzm, ignorujący strukturalność świata, jego organiczną interdyscyplinarność. Ale też wskazywał na konieczne pryncypia wiedzy jako podstawy osobistego tworzenia, na niezbędne kompetencje i specjalizacje w obrębie zainteresowań i uzdolnień ucznia. Podobnie jak współczesna pedagogika zorientowana na osobę dziecka, przeciwstawiał się swoistej „arogancji pedagogicznej” nauczyciela, wynikającej z „nadanej” pozycji, wtedy zwłaszcza, gdy czuje się nieskuteczny, niespełniony, bezradny itp. Szkoła H. Rowida, podobnie jak głoszą przedstawiciele humanistycznego modelu edukacji, odrzuca

skrajnie behawioralną tresurę, ale też nie pochwała naiwnej i woluntarystycznej podmiotowości i „niezależności” ucznia, ponad zdroworozsądkową miarę.

Proces wychowania dla postawy twórczej w rozumieniu H. Rowida to zewnętrzny impuls, następnie uwewnętrzniony mechanizm uruchamiania sugestii dla autonomicznej inwencji, inicjatywy w poszukiwaniu rozwiązań, w racjonalnym rozumieniu własnej twórczości i emocjonalnej afirmacji własnego działania twórczego. Rowidowska „szkoła twórcza” preferowała poznanie merytoryczne, kształcenie rzeczowe i funkcjonalne, w połączeniu z rozumieniem pojęciowym, poprzez ogarnianie oceniające, poszukujące wartości w sobie i świecie. To także kształcenie i rozwijanie gotowości do samokreacji, strategii projektowania siebie w przyszłość; to także zdecydowane odrzucenie metod adaptacyjnych, „konsumpcyjnych”, tłumiące motywację i naturalną progresywność osobowości twórczej dziecka.

Twórczość w szkole H. Rowida nie była „celem samym w sobie”, ale uznany przez ucznia środkiem praktycznym i umysłowym dla osiągnięcia wartości rzeczowych, a nade wszystko duchowych i kulturowych. Jego szkoła to nie rutynowa asymilacja wiadomości, ale miejsce spotkania podmiotów dla inicjowania poznania i tworzenia osobistych struktur własnej wiedzy i niewiedzy również.

H. Rowid, podobnie do współczesnej wersji pedeutologii, kreuje nauczyciela „uczłowieczonego”, czyli takiego, który także uczłowiecza relacje, potrzeby i naturalne aspiracje. To również dodawanie wiary i „narzędzi własnych” do rozwiązywania w sposób twórczy swojej egzystencji osobistej i roli społecznej w szkole. Szkoła H. Rowida nawiązuje do współczesnej edukacji spełniania się „w sobie i grupie” dla budowania kultury własnych aspiracji, dążeń, emocji i przeżyć, współistnienia społecznego, ograniczania instrumentalnej rywalizacji, a posługiwania się argumentami wiedzy. Wyraża postulat „idealistycznego realizmu, połączonego ze szlachetnością”. Ale pedagog dodaje, że zawsze powinien zwyciężać duch, a przynajmniej powinien „zachować przewagę”. W ten sposób myśliciel i filozof wychowania, pragmatyczny organizator edukacji nauczycieli, krakowski pedagog wpisuje się w większość współczesnych paradygmatów zmagania o „szkołę twórczą”, realistyczną, rozwijającą, z ludzką twarzą, bo też tworzenie ma jedynie sens ludzki.

Przeprowadzone analizy porównawcze i historyczne z licznymi odniesieniami do współczesnej myśli pedagogicznej i kondycji szkoły, ucznia i nauczyciela – uprawniają do stwierdzenia, zgodnie z którym Henryk Rowid, krakowski pedagog o rzeszowskich proweniencjach biograficznych w pełni zasługuje na rekonstrukcję i refleksyjne aplikacje we współczesnej szkole, w dobie zmagania ze swoistym przełomem cywilizacyjnym czasu. Myśl i praktyczna działalność tego pedagoga zawiera liczne, stałe i aktualne składniki, które czynią ją w dużej mierze ponadczasową i do pewnego stopnia uniwersalną na tle historycznej i współczesnej wiedzy o wychowaniu.

NADIA ZAJACZKIWSKA

Ідеї “творчої школи” Генрика Ровіда в сучасній освіті України

The Concept of Henryk Rowid’s “Creative School” in Contemporary Education in Ukraine

The article discusses the idea of Henryk Rowid’s “creative school,” a concept from the New Education movement. Rowid intended the concept to be a synthesis of all the ideas related to reformist aspirations in the field of social education. The purpose of “creative school” was the formation of independent, socially active, and creative individuals. Of particular importance was cooperation and solidarity in the school environment.

Keywords: “creative school,” New Education, creative personality, interactive teaching methods

У сучасному світі, сповненому пошуків, інновацій та поривань, все частіше лунають голоси на захист „нового” – добре забутого „старого”. Адже кращі світлі розуми людства вже не раз відкривали шляхи пізнання та кращого розуміння предмета дослідження. Що ж стосується педагогіки, то це „вічна” дисципліна, бо скільки народжуватимуться діти, стільки працюватимуть дорослі на питанням їхнього виховання, навчання, формування.

Аналізуючи проблеми виховання дитини, її соціалізації, відображені у творчій спадщині видатних педагогів минулого, не можемо оминати увагою постать видатного представника польської педагогічної думки – Генрика Ровіда. Він належав до грона тих видатних діячів освіти, які у відведений йому історією відрізок часу (а це, насамперед, міжвоєнне двадцятиріччя ХХ-го століття), активно включилися у розбудову нової

моделі школи, яка би максимально відповідала потребам та запитам дитини, що в цій школі навчається.

Проблему “нового виховання”, яка дала паростки освітніх реформ у різних країнах світу, розглядали у своїх дослідженнях багато відомих вітчизняних педагогів. Діяльність “нових шкіл” в Англії, Німеччині, Франції, США, Швейцарії та інших країнах стала об’єктом дослідження О. Джунковської, М. Левітіна, П. Каптерева, О. Музиченка, О. Петрової, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чешіги.

Праці О. Герета, О. Готліба, О. Пінкевич, Г. Поляк, М. Познанського присвячені вивченню проблем теоретичних основ, змісту, форм організації навчально-виховного процесу у “нових школах”.

Питання діяльності “нових шкіл”, погляди окремих педагогів у контексті розвитку та впровадження реформаторської педагогіки у вітчизняній освіті стали предметом розгляду таких науковців, як П. Автомонов, П. Браїловська, О. Караманов, Г. Кемінь, Є. Коваленко, В. Лук’янова, О. Перетяцько, В. Петрова, І. Прокоп, І. Суржикова, О. Сухомлинська.

Проте, погляди Г. Ровіда на навчання та виховання в умовах пошуку концепцій нової школи не стали предметом дослідження та глибокого аналізу українських науковців.

Метою нашого дослідження є осмислення головних педагогічних ідей видатного польського педагога Генрика Ровіда, які він втілював у своїй „творчій школі”, та їхнє відображення й реалізація в українській педагогіці та сучасній освіті України.

Звернемося до книги польського педагога, якій він дав таку саму назву. У цій праці Г. Ровід, розкриваючи сутність поняття „творча школа”, вказує на істотні відмінності між традиційною та творчою школою. Він підкреслює роль кооперації, яка панує у такій школі, а також ідею співробітництва та солідарності.

Якщо у традиційній школі на першому плані завжди був учитель, який подавав учням готові знання, то у „творчій школі” перше місце займає дитина, яка працює та самостійно здобуває знання. Якщо у традиційній школі центром праці є програма, її виконання, то у „творчій школі” цим центром є дитина, її життя та потреби, а матеріал постачають, насамперед, середовище дитини і прояви сучасного життя¹.

За Г. Ровідом, „творча школа” дбає про гармонійний розвиток дитини (фізичний і духовний) та створює найвигідніші умови для гігієни тіла й душі. Автор підкреслює, що вплив сучасної культури, яка народжується, на виховання, такий потужний, що всі цивілізовані

¹ H. Rowid. *Szkola twórcza*, Warszawa 1958, s. 13.

суспільства посилено працюють над побудовою нового виховання та систем освіти, які би відповідали духові нової ери. Він називає численні школи, що виникають у Європі та Америці під різними назвами: „школи життя” у Бельгії, „активні школи” у Швейцарії, „школи праці” та „суспільні школи” у Німеччині та Австрії, „нова школа у Франції”, „дальтонські школи” у США².

В усіх цих школах, зазначає Г. Ровід, подібний зміст: тут виховують особистість, здатну до створення нових цінностей – матеріальних чи духовних – людину, здатну до продуктивної праці.

Таким чином, педагог підводить до висновку, що нову форму і нову систему освіти можна назвати „творчою школою” – така назва найповніше відповідає сутності нового виховання і, крім цього, найбільше відповідає духові польської мови. Отже, істота творчого виховання і „творчої школи” полягає в тому, що *„тут ми створюємо разом із середовищем, умови та ситуації, які вивільняють психофізичну енергію дитини і створюють можливості для її вираження в різній постаті, для їхнього розвитку і постійного вдосконалення за допомогою самостійних зусиль”*³.

У „творчій школі” панує ідея кооперації, співробітництва та солідарності. Кожний клас і відповідно кожна школа становить суспільний організм, в якому всі одиниці працюють спільно для досягнення певних поставлених цілей. Взаємодопомога та спільний пошук у виконанні фізичної чи розумової праці стає необхідністю й основною рисою нової школи. У „творчій школі” діти об’єднуються в менші чи більші групи, разом збирають матеріали і під керівництвом учителя шукають найвідповідніші засоби, які би дали можливість виконати поставлене завдання. Спільна колективна праця і спільні зусилля об’єднують дітей та вчителів в гармонійний колектив працівників. Діти працюють, вчаться, самостійно здобувають знання, є активними, а роль учителя полягає більше в керівництві їхньою працею, стимулюванні, допомозі в пошуку шляхів, матеріалів та засобів. Розміщення школи, вживаючи сучасний термін, “в екологічному середовищі”, по можливості в оточенні чудової природи, серед полів і лук, садів і лісів, забезпечує дітям сприятливі умови розвитку. У „творчій школі” програма повинна спиратися на підставі психології, бути динамічною та гнучкою.

Великого значення Г. Ровід надає проблемі особистості вчителя у „творчій школі”. Він підкреслює, що необхідно проводити спостереження, “у чому полягає особистий вплив учителя на дітей, якими засобами він пробуджує в них любов і довіру до себе, яких

² Tamże, s. 14.

³ Tamże, s. 15.

станів він зазнає у процесі педагогічної праці, чи часто контролює свої вчинки з педагогічної і дидактичної точки зору, чи володіє вразливим “педагогічним сумлінням”, і як часто воно виявляється, чи аналізує позитивні, а також негативні результати своєї праці, чи побачив у собі справжню любов до професії, “покликання і які чинники цьому сприяють”⁴.

Школа є однією з найважливіших ланок культурного життя суспільства. Звідси випливає, що вчитель „творчої школи” повинен брати участь у скарбах культури, вникнути в їхній дух і зміст та вміти їх застосувати у виховній роботі. Учитель повинен пам’ятати, що кожна дитина є “Божим створінням”, а отже, істотою, здатною до постійного розвитку та самовдосконалення. У “творчій школі” учитель прагне до виховання кращого, досконалішого, ніж сам, типу, він не нав’язує своїх поглядів, не намагається формувати дітей “на свій образ і подобу”, оскільки це було б до певної міри зарозумілістю. Поняття побоювання, страху не існує у “творчій школі” Тут ліквідовано атестати і оцінки, а замість них існують індивідуальні картки та учнівські характеристики. Учень також не боїться покарання, бо воно зайве під час навчання, яке ґрунтується на зацікавленні та свободі руху.

Учитель у „творчій школі” повинен на високому рівні володіти організаційними здібностями, здатністю творити гармонійну і цілеспрямовану шкільну спільноту. Ця здатність виявляється також в організації дозвілля, ігор та екскурсій, технічній (у майстернях) і науковій (розв’язування питань) праці, в організації груп, які самостійно навчаються, організації художньої діяльності (хор, оркестр, театр, товариські зустрічі). Учитель обов’язково повинен володіти високою фізичною культурою та технічними навичками, тому що спільна праця вчителя і дітей має виховний ефект. Працюючи, вчителі та учні найкраще пізнають землю, властивості матеріалів (дерева, металу, скла тощо). Це пізнання спиратиметься не на показі, демонстрації, а на праці. Г. Ровід наводить прості приклади, зазначаючи, що “садівник, селянин, кухар, ремісник, шахтар, технік ніколи не пізнали би властивості матеріалів, не навчилися б володіти інструментом на підставі “погляду”, а лише через працю та дію”⁵. „Творча школа” передбачає необхідність шукати власні шляхи та методи роботи. Клас як спільнота працює над реалізацією завдань та цілей, які були самостійно окреслено. Звідси виникає, що завдання вчителя у „творчій школі”, поза всякими сумнівами, значно важче, ніж у традиційній школі, де часто все було готовим: програми, тематичне планування, методи, підручники тощо. Для вчителя „творчої

⁴ Tamże, s. 393.

⁵ Tamże, s. 395.

школи” характерна винахідливість та ініціативність. Він “уміє керувати самостійною роботою дітей, уміє черпати матеріал з життя, сучасності та довкілля, цих невичерпних джерел, явищ і фактів, вміє дати пораду дітям, як знайти шляхи вирішення різних проблем, належним чином орієнтується в літературі з даного предмета”⁶.

Здійснений аналіз педагогічних поглядів Г. Ровіда є результатом уважного прочитання нами його книги “Творча школа”, яка не відома широкому загалові українських педагогів. Довгі роки ім’я Г. Ровіда замовчувалося в самій Польщі, оскільки вільнолюбиві, демократичні погляди педагога були зайвими та незручними в умовах тодішньої ідеології. Годі говорити про популяризацію його діяльності в Україні, в результаті чого сьогодні ідеї Г. Ровіда не надто відомі навіть у вузьких науково-педагогічних колах. І це в той час, коли життєвий шлях польського педагога був тісно пов’язаний із Західною Україною. Українська освіта Галичини у міжвоєнне двадцятиліття розвивалася у великій мірі під впливом та в однакових культурно-історичних реаліях із польською. Щодо ідей Г. Ровіда, то вони знайшли глибоке розуміння й інтерес в українській педагогічній спільноті та пробивали собі шлях як у теорії, так і на практиці.

Подібні до Г. Ровіда реформаторські погляди були характерні для українських педагогів А. Волошина, Музиченка, С. Русової, С. Сірополка, П. Холодного, Я. Чепіги, І. Ющишина.

Глибоко вивчала новаторські тенденції в розвитку європейської школи Софія Русова. Вона погоджувалася з ідеями тих педагогів, які прагнули змінити традиційну школу, максимально наблизивши її до природних потреб дитини. З цього приводу вона пише про працю, зміст яких дуже близький до поглядів Г. Ровіда. Це, насамперед, “Нова школа”, “Нова школа соціального виховання”, “Єдина (діяльна) трудова школа”, “Сучасні течії в новій педагогіці”⁷ тощо.

Так, зокрема, у праці “Нова школа соціального виховання” С. Русова так само, як Г. Ровід, надзвичайно велику увагу приділяє особистості учителя, його непересічному значенню у функціонуванні будь-якої школи та у формуванні нової генерації. “Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне

⁶ Там же, s. 396.

⁷ С. Русова, *Нова школа* / Вибрані педагогічні твори, Київ 1996; С. Русова, *Нова школа соціального виховання*, Київ 1997; С. Русова, *Єдина діяльна (трудова) школа*. Лейпциг; Катеринослав 1923; С. Русова, *Сучасні течії в новій педагогіці*, “Шлях виховання й навчання” 1932, ч. 1, С. 1–12; ч. 2, С. 65–76; ч. 3, С. 129–139; ч. 4, С. 185–202.

завдання”, – переконливо пише українська педагог⁸. Що ж до головних засад виховання, то С. Русова найбільшу увагу наголошувала на індивідуалізації, врахуванні індивідуальних особливостей особистості у навчально-виховному процесі. Вона підкреслювала значення природи дитини, звернення до її нахилів, оскільки кожна дитина є самоцінністю, і школа має створити всі умови для пробудження індивідуальних творчих сил дитини, її самостійності та активності. Педагог зауважує, що “головним обов’язком кожного вихователя й керівника дитячої школою є спостерігати в усіх її найдрібніших проявах з тим, щоби добре й безпомилково пізнати й зрозуміти її істинно особисте ество”⁹. Як бачимо, ці думки повністю узгоджуються із концепцією “творчої школи” Г. Ровіда.

Погляди С. Русової, спрямовані на подолання пасивності у школі та створення діяльної (трудової) школи, знайшли своє відображення в побудові освіти на засадах “нового виховання”, яке почалося в період Української Народної Республіки (УНР). Нова українська школа прагнула будувати свою діяльність на кардинально протилежних до традиційної школи принципах. Діяльність українських педагогів у цьому напрямі була відомою за межами України, про що довідуємося з педагогічних видань, які публікувалися міжнародним рухом “За нове виховання”. Таку прихильність до ідей “нової школи” виявляли також вітчизняні педагоги цього періоду С. Сірополко та Я. Чепіга.

Працюючи на ниві будівництва української системи освіти, С. Сірополко глибоко вивчає реформаторські пошуки зарубіжних педагогів, зокрема, проблему методів навчання та можливість їхнього застосування у новій школі¹⁰.

У січні 1919 р. при Міністерстві народної освіти УНР була створена шкільна комісія, яка займалася підготовкою проекту організації шкільництва в українській державі та розробкою державних програм. У діяльності цієї Комісії діяльну участь взяв С. Сірополко, який працював над складанням “Проекту Єдиної Школи на Україні”. В його основу було покладено такі принципи:

- нова школа є єдиною в тому розумінні, що має обслуговувати дітей незалежно від соціального стану їхніх батьків, а також забезпечувати дітям вільний перехід від нижчого до вищого ступеня школи;
- єдина школа є школою національною;

⁸ С. Русова, *Нова школа соціального виховання*, Київ 1997, с. 17.

⁹ С. Русова, *Нова школа / Вибрані педагогічні твори*, Київ 1996, с. 222.

¹⁰ С. Сірополко, Ю. Думки, *Кершенштайнера про характер освітніх систем*, “Українська школа” 1933, ч. 8-. С. Сірополко, *Дальтон-план в шкільному вихованню та навчанню*, Львів 1928.

– єдина школа є виховною на відміну від старої школи, яка була основною школою навчання;

– єдина школа є трудовою, близькою до життя і з ним сполученою¹¹.

Свої погляди на вільне виховання дитини та роль школи в цьому процесі висловлював Я. Чепіга. Так, він вважав, що нова школа має сприяти: “фізичному, розумовому і моральному розвитку, не порушуючи гармонії природи дитини”¹².

З метою творчого підходу до формування дитини до ідей та досвіду зарубіжних країн звертався ще один визначний діяч української освіти – О. Музиченко. Його захоплювала педагогіка особистості, індивідуальна, художньо-особистісна педагогіка та педагогіка трудової школи. О. Музиченко був прихильником демократичної організації шкільної справи й у світлі новітніх концепцій реформаторської педагогіки Заходу бачив її як єдину і трудову¹³. Проблемам єдиної школи, аналізу освітніх справ у Європі із проєкцією на українську школу педагог присвятив низку публікацій¹⁴.

Як бачимо, нова українська освітянська влада великого значення надавала впровадженню у практику ідей, що були близькими за змістом поглядам Г. Ровіда. Українська народна республіка проіснувала недовго, а радянська влада не потребувала педагогіки, спрямованої на формування самостійної творчої особистості.

Щодо розвитку ідей творчої школи на інших етнічних територіях України, то вони гальмувалися відсутністю незалежності України та приналежністю до виховних систем інших держав. Заслужують на увагу погляди галицького педагога І. Юцишина на важливість місії вчителя у формуванні особистості. У статті “Новий український народний вчитель” він пише, що про духовну вартість школи свідчить не найкращий будинок, вибаглива обстановка, педагогічне приладдя чи теоретичні системи й програми, але насамперед живий, творчий учитель із широким інтелектом, належним соціальним рівнем, розбудженими

¹¹ Т.О. Самоплавська, *Сірополко Степан Онисимович*, Українська педагогіка в персоналіях: у двох кн., кн. 2: Навч. посібник, за редакцією О.В. Сухомлинської, Київ 2005, с. 289.

¹² Я. Чепіга, *Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці*, Київ 1917, с. 69.

¹³ О.В. Сухомлинська, *Музиченко Олександр Федорович*, Українська педагогіка в персоналіях: у двох кн., кн. 2: Навч. посібник, за редакцією О.В. Сухомлинської, Київ 2005, с. 198–199.

¹⁴ О.Ф. Музиченко, *Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці*, Київ 1919; О.Ф. Музиченко, *Реформа школи чи шкільна реформація*, “Вільна українська школа” 1918, № 6–7; 8–9; О.Ф. Музиченко, *Питання про єдину школу на Україні*, “Вільна українська школа”, рік II, ч. 4. 1918–1919, № 8–9.

соціальними інстинктами і широко розчиненими очима на найвищі проблеми життя й розвитку народів. Найважливішою та головною ареною його праці буде школа, яку йому доведеться “двигати” на найвищі щаблі педагогічних вимог¹⁵.

Ідеї “нового виховання”, в руслі яких у Польщі творив Г. Ровід, у західноєвропейських країнах набрали масового характеру у міжвоєнний період. У цей час вони “пробивали” собі дорогу і в радянській Україні. Це чітко простежується у змісті статей на шпальтах педагогічних журналів того часу: “Вільна українська школа”, “Комуністична освіта”, “Шлях освіти”, “Учитель”, “Життя і школа”, “Українська школа” тощо.

Для справедливості необхідно зазначити, що успішно впроваджувати експериментальні програми та методики було неможливо в умовах і жорстоких суспільно-політичних реалій, які заперечували модерні течії та створювали ґрунт для тоталітарної педагогіки.

Найяскравішим представником ідей “творчої” школи в Україні радянського періоду безперечно став В. Сухомлинський. Незважаючи на ідеологічну спрямованість радянської освіти, він зумів створити для учнів павлівської школи на Кіровоградщині справжню “школу радості”, наближену до ідей Вітторіно да Фельтре. У цій школі панував дух гуманізму, творчості, самодіяльності. Діти самостійно творили розумово і фізично, перебували в єдності з природою, пізнавали красу слова, живопису, музики, були залучені до різних видів діяльності. Справжніми творчими знахідками В. Сухомлинського були уроки мислення на природі, “школа під відкритим небом”, кімната думки, культ книги, свято казки тощо¹⁶.

Зі здобуттям Україною незалежності з’явилися реальні умови для вільного пошуку нових виховних систем. У сучасній освіті України дедалі більшого значення набуває особистісний підхід до проблем виховання та навчання. Це послідовне ставлення педагога до виховання як до особистості, самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і суб’єкта виховної взаємодії. В дусі педагогіки Г. Ровіда – особистісно орієнтоване виховання, яке повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня як суб’єкта пізнавальної та предметної діяльності і, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб’єктивний досвід, – можливість реалізувати себе в різних видах діяльності. Згідно з “Енциклопедією освіти”, особистісно орієнтоване виховання “полягає в подоланні

¹⁵ І. Ющишин, *Новий український народний учитель*, “Шлях виховання й навчання” 1928, № 3.

¹⁶ Н.П. Волкова, *Педагогіка: Навч. посіб.*, вид. 2-ге, перероб., доп, Київ 2007, с. 559.

суперечності між вихованням “для всіх” і вихованням “для кожного” на основі повороту до особистості, її індивідуальної свідомості, життєвого досвіду, індивідуального творчого потенціалу”¹⁷ Творчості, кооперації та самодіяльності, трактуванню учня як суб’єкта виховання сприяють нові методи навчання, які ввійшли в теорію та практику України під назвою “інтерактивних методів”. Сьогодні у навчально-виховному процесі української школи широко впроваджують такі методи навчання, як портфоліо, кейс-метод, “снігова куля”, “мозковий штурм”, синектика, “гаряче крісло”, сенкап тощо. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це, насамперед, діалогове навчання, в ході якого відбувається взаємодія вчителя та учня, це співнавчання, взаємонавчання, під час якого учень відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку.

В аспекті організації активної та інтерактивної діяльності учнів сьогодні особливо актуальним став метод проєктів. Він дає можливість використовувати власну зацікавленість учнів у знаннях та демонструє, як можна ці знання застосувати на практиці. Метод проєктів дозволяє стимулювати інтерес учнів до визначеної проблеми, оволодіти необхідними знаннями і навичками, а також організувати проєктну діяльність на результат. Для досягнення цього результату необхідно навчити дітей самостійно, критично мислити та спільними зусиллями знаходити і вирішувати проблеми, застосовуючи для цього знання з різних галузей життя. Такий підхід до організації навчального процесу також відповідає концепції “творчої школи” Г. Ровіда.

Спрямованість на суб’єкт-суб’єктні стосунки між учителем та вихованцем, свобода, творчість, виховання, яке би “виходило від дитини”, педагогіка співробітництва, особистісно-орієнтоване навчання – ці ідеї знайшли своє віддзеркалення в низці навчальних закладів нового типу, які почали створювати на Україні, а саме: – школі “радості”, Монтесорі, вальфдоських, авторських інноваційних шкіл, “Школи гри” тощо.

Серед нових навчально-виховних закладів необхідно назвати найбільш оригінальні та інноваційні. До них належить авторська школа-комплекс М. П. Гузика м. Южного, в якій у єдиному режимі функціонують загальноосвітня школа, школа мистецтв, фізкультурно-спортивна школа та коледж. Це дає можливість кожному учневі залежно від нахилів і здібностей прилучатися до музики, живопису, спорту на загальнокультурному аматорському рівні або оволодіти

¹⁷ І.Д. Бех, *Особистісно орієнтоване виховання*, “Енциклопедія освіти”, акад. пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень, Київ 2008, с. 625.

ними за програмами спеціалізованих навчальних закладів. Відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів, їх здібностей до засвоєння знань вже на початковому етапі шкільної освіти визначається індивідуальний темп просування їх у навчанні та формуються три динамічні навчальні групи: “В” – з високим (прискореним), “Б” – нормальним та “А” – зниженим темпом навчання. Починаючи з п’ятого класу, учні мають можливість вибору одного з трьох напрямків навчання, що забезпечують пріоритетний розвиток відповідного типу мислення (образного, логіко-абстрактного, зрівноваженого) шляхом коригування навчального змісту та спрямованості індивідуальних і групових занять¹⁸.

Заслуговує на увагу діяльність спеціалізованої природничо-математичної школи – дошкільного навчального закладу м. Дніпропетровська, яка будує свою роботу на засадах моделі ноосферної школи. Головне завдання, яке вирішується у цій школі, – забезпечення для кожного учня оптимального рівня розвитку його задатків, здібностей, творчого потенціалу на основі здоров’язберігаючих технологій через інтеграцію в умовах школи-комплексу. Викликає зацікавлення калейдоскоп проєктів “Маленький принц”, “Банк інновацій”, освітня технологія “Довкілля”, спрямовані на підготовку до життя людини мислячої, активної, котра не тільки бажає пізнавати нове, але й самостійно робить відкриття¹⁹.

Авторська школа “Тривіта” в м. Львові у своїй роботі використовує методи заохочення дітей до посильної корисної ручної праці прикладного значення. Учні вишивають, виготовляють ляльки (зокрема, традиційну “ляльку-мотанку”), розмальовують писанки, працюють у садку, доглядають за рослинами.

Школа Святої Софії у цьому самому місті відома своїми творчими проєктами, які, до речі, пропонують самі діти. Насамперед, це різноманітні портфоліо на цікаві для дітей теми, підручники, які вони пишуть самостійно, завдання, які школярі виконують спільно зі своїми батьками.

Львівська “школа радості” свою роботу скеровує в бік розкриття творчого потенціалу учнів. У ній реалізують особистісно-орієнтоване навчання за принципом “Лицем до дитини”, великого значення надають інтерактивним методам навчання.

В усіх названих типах шкіл особливу увагу звертають на задоволення природних потреб дитини, пробудження в ній ініціативи, здатності

¹⁸ <http://www.ua.ua/info/obuchenije/article-8895-pedagogichni-innovatsiyi-v-ukrayini-avtorski-programi-rozvitku-ditey-dlya-pochatkovih-shkil-chastina-1>.

¹⁹ Л. Ткачук, Л. Зламанюк, *Школа нового типу*, “Директор школи” 2011, № 3, с. 10.

самостійно вирішувати поставленні завдання, активно застосовують ідеї “творчої школи” Генрика Ровіда.

Таким чином, в умовах сучасності, коли необхідно виховувати самостійно мислячу, творчу, здатну до конкуренції на чесних, моральних засадах особистість, погляди видатного польського педагога Генрика Ровіда набувають особливої актуальності та значущості. Вважаємо, що вони заслуговують на вдумливе прочитання, переклад, вивчення та популяризацію серед української освітянської спільноти і впровадження у навчально-виховний процес початкової та загалом середньої школи України.

KATARZYNA BUCZEK

Nauczyciele krakowskiego Pedagogium w latach 1928–1939

Teachers of the Kraków Pedagogium in 1928–1939

Henryk Rowid, the founder and head of the Kraków Pedagogium, established high standards for his teachers. He demanded that they have experience in teaching in addition to university education in the subject they taught, and are able to combine theory with practice during classes. For Rowid, teachers were not only co-workers but also co-creators of the school; thus, they were also responsible for the school's functioning. This approach led to the involvement of numerous outstanding figures of arts and sciences in the endeavor, both before the year 1939 and after the Second World War.

Keywords: pedagogium, Kraków, the interwar period, Henryk Rowid

Pedagogia utworzone w 1928 roku były jedną z form kształcenia zawodowego nauczycieli szkół powszechnych. Krakowskie Pedagogium powstało z Kursów Nauczycielskich, które istniały od stycznia 1919 roku najpierw pod nazwą Kursy Pedagogiczne, a od 1 września 1920 roku jako Państwowe Kursy Nauczycielskie. Przez cały ten okres, aż do 1939 roku, pozostawało pod kierownictwem Henryka Rowida i podlegało wszystkim rozporządzeniom właściwym dla tych placówek. Podstawę organizacyjną działalności stanowił *Statut państwowych pedagogiów* z 28 lipca 1928 roku, w którym określono jedynie ramy programowe i organizacyjne, szczegóły pozostawiając do dopracowania radom pedagogicznym poszczególnych placówek. Program nauki przedstawiony w 13 paragrafie *Statutu* obejmował:

- a) niezbędne przygotowanie do studiów pedagogicznych z dziedziny psychologii, filozofii i nauk społecznych; b) przedmioty pedagogiczne; c) praktykę za-

wodową; d) przedmioty artystyczno-techniczne; e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, spośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot; f) przedmioty pomocnicze¹.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego określiło jedynie liczbę godzin przypadających tygodniowo na każdą grupę tematyczną².

Ta dość daleko posunięta swoboda w opracowywaniu szczegółowego programu była zdaniem Henryka Rowida celowa z kilku powodów. Po pierwsze pedagogia były szkołami zawodowymi przyjmującymi kandydatów po maturze, a więc miały znamiona uczelni wyższej. Po wtóre, pierwsze pedagogia powstawały w ośrodkach akademickich: Kraków, Warszawa, Lublin, w oparciu o pracującą tam kadrę naukowo-dydaktyczną. Wiązanie pedagogii z ośrodkami uniwersyteckim było ze wszech miar korzystne dla przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, gdyż jak pisał Rowid „tu będą mieli różne możliwości zdobywania głębszej kultury naukowej, estetycznej, społecznej i politycznej, co im ułatwi przyszłą działalność wychowawczą i oświatowo-społeczną”³. Po trzecie dzięki określeniu jedynie ram programowych można było dokonywać zmian w miarę rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, potrzeb szkoły powszechnej (ewentualnych zmian w programie) czy zmian personalnych w samym pedagogium.

Ze względu na charakter placówki i dobro uczących się w niej przyszłych nauczycieli Henryk Rowid stawiał przed kadrą profesorską bardzo wysokie wymagania. Mieli być to specjaliści z poszczególnych dyscyplin naukowych, którzy nie tylko ukończyli studia uniwersyteckie, ale też mieli „czynny kontakt z nauką w zakresie swej specjalności”⁴, czyli mówiąc najprościej byli pracownikami naukowymi i naukowo-dydaktycznymi wyższych uczelni. Wskazana była też praktyka nauczycielska w szkole powszechnej lub średniej. Szczególnie wysoko poprzeczkę stawiano przed nauczycielami przedmiotów pedagogicznych. Zdaniem dyrektora krakowskiego Pedagogium

powinni posiadać **normalne i pełne studia uniwersyteckie, stopień naukowy, specjalne studia pedagogiczne** odbyte w kraju względnie zagranicą, nadto praktyczną **znajomość szkoły powszechnej**. Pożądane też jest, by obok studiów teoretycznych mieli duże doświadczenie zdobyte w praktyce szkolnej, bo dopiero tą drogą osiągnąć można głębszą **kulturę pedagogiczną**⁵.

¹ Statut państwowych Pedagogiów, cyt. za: *Organizacja i program nauczania*, nakładem dyrekcji Pedagogium, Kraków 1936, s. 14.

² Rozkład zajęć przewidzianych przez Ministerstwo WRiOP patrz: H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, Warszawa 1931, s. 121.

³ H. Rowid, *Nowa organizacja studiów...*, s. 177.

⁴ Tamże, s. 174.

⁵ Podkreślenia H. Rowid. Tamże, s. 174.

Czasem stawiano dodatkowe wymagania wykładowcom niektórych przedmiotów. Przykładem może być historia wychowania, która jako jeden z przedmiotów z podstawowej grupy pedagogicznej, była traktowana na równi z psychologią i pedagogiką ogólną. Dlatego za najkorzystniejsze uznano połączenie zajęć z historii wychowania i pedagogiki. W krakowskim Pedagogium było to jednak niemożliwe, dlatego też wyodrębniony przedmiot oddano w ręce specjalistów w dziedzinie historii wychowania – Wandy Bobkowskiej i Jana Hulewicza.

Wymagano tak wysokich kwalifikacji, gdyż wykładowcy byli autorami programów nauczania swoich przedmiotów. W tym wypadku istotne było połączenie wiedzy z danej dyscypliny naukowej z praktyką dydaktyczną i metodyką. W opisie przedmiotu uwzględniano szczegółowy układ treści nauczania, metody i literaturę, a także cele i zadania danego przedmiotu ze względu na wykorzystanie w zawodzie nauczyciela. Ostatni punkt był szczególnie istotny w wypadku przedmiotów związanych z praktyką nauczycielską w nieoczywisty sposób, jak np. historia wychowania, która miała na celu „wytworzenie kultury pedagogicznej i wyrobienie krytycyzmu pedagogicznego”⁶. Zawód nauczycielski postrzegany był w aspekcie humanistycznym, dlatego w programie uwzględniano przedmioty, dające możliwość rozwijania i formowania „duszy nauczycielskiej”.

Ważnym elementem programu było łączenie teorii z praktyką. Wykładowcy poszczególnych przedmiotów w miarę możliwości mieli uwzględniać w programie łączenie obu tych elementów. To założenie realizowała szkoła ćwiczeń i wycieczki. Szkoła ćwiczeń była miejscem praktykowania zawodu, a wycieczki służyły do ilustrowania w praktyce zagadnień poruszanych w czasie lekcji. Trasy wycieczek i odwiedzane miejsca były ściśle związane z treściami nauczania. Odwiedzano zatem instytucje opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne, muzea, biblioteki i inne obiekty istotne dla polskiej kultury. W nauczaniu rysunków uwzględniano zwiedzanie „wystaw bieżących sztuki, omawianie obrazów, rzeźb i okazów sztuki stosowanej”⁷. Program higieny zaś obejmował wycieczki do Państwowej Fabryki Tytoniu, rzeźni i chłodni miejskiej, Zakładu Oczyszczania Miasta czy wodociągów krakowskich. Pedagogium zakładało też ścisłą współpracę z Uniwersytetem Jagiellońskim. Niektóre zajęcia prowadzone były w pracowniach lub laboratoriach i zakładach UJ⁸.

Ważnym elementem funkcjonowania Pedagogium były rady pedagogiczne. Zapraszano na nie nowych nauczycieli w marcu – kwietniu, jeszcze przed rozpoczęciem przez nich pracy, aby zapoznali się ze szkołą i gronem pedagogicznym. Również podczas rad omawiano zmiany programowe, proponowane przez nau-

⁶ *Organizacja i program...*, s. 44.

⁷ Tamże, s. 81.

⁸ Przykładem może być higiena, w ramach której „wykłady, połączone z demonstracjami i doświadczeniami, odbywają się w Zakładzie Higieny U.J.”. Tamże, s. 51.

czycieli poszczególnych przedmiotów. Następnie przedstawiano je Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, a ono kierowało do zaopiniowania Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Mimo wielu problemów, a zwłaszcza kłopotów lokalowych – przez wiele lat placówka borykała się z brakiem własnego lokalu⁹ – udało się Henrykowi Rowidowi w krakowskim Pedagogium w latach 1928–1939 zebrać wybitne osobowości nauki. Z jednej strony byli to uczeni, którzy już wtedy mieli znaczący dorobek naukowy, z drugiej młodzi wykładowcy, tworzący polską naukę po 1945 roku. W znakomitej większości byli oni związani z Uniwersytetem Jagiellońskim. Byli jego absolwentami – również absolwentami Studium Pedagogicznego, a w wielu wypadkach też jego pracownikami, jak np. Marta Ungerówna, lektorka języka niemieckiego na UJ i nauczycielka tego języka w Pedagogium¹⁰, czy Otto Christoff, nauczyciel WF i instruktor w trzyletnim Studium Wychowania Fizycznego przy Uniwersytecie Jagiellońskim¹¹.

Pedagogikę ogólną prowadził dyrektor Henryk Rowid. Psychologię pedagogiczną wykładał Józef Pieter (1904–1989), psycholog i pedagog, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego, po wojnie związany z Katowicami – Uniwersyteciem Śląskim oraz Instytutem Pedagogicznym. Wykładał też na uniwersytetach w Łodzi i Warszawie. Ludwik Chmaj (1888–1959), historyk kultury, filozof, nauczał socjologii i filozofii. Wykładowcą filozofii był również Joachim Metallman (1889–1942), profesor na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jego zainteresowania naukowe to filozofia przyrody i metodologia. Po studiach na UJ uzyskał doktorat w 1912 roku. W czasie I wojny wcielony do austriackiego wojska, w 1918 roku złożył egzamin nauczycielski z fizyki, chemii, mineralogii, zoologii i botaniki. Aresztowany wraz z innymi profesorami 6 listopada 1939 roku, zmarł w obozie koncentracyjnym w Buchenwaldzie 21 sierpnia 1942 roku.

Nauczycielami historii wychowania byli: Wanda Bobkowska (1888–1948), Henryk Barycz (1901–1995) i Jan Hulewicz (1907–1980). Bobkowska studiowała na Wydziale Filozoficznym UJ, Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, a także ukończyła Studium Pedagogiczne przy UJ, gdzie w latach 1928–1939 wykładała historię wychowania równoległe z pracą w Pedagogium. Po wojnie wykładowca Pedagogium, a od 1946 roku WSP w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół oświaty i myśli pedagogicznej czasu zaborów¹². Henryk Barycz, absolwent, a następnie profe-

⁹ Szerzej o kłopotach lokalowych patrz K. Buczek, *Krakowskie pedagogium w latach 1928–1939*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, Warszawa 2010.

¹⁰ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków 2000, s. 271.

¹¹ Historia uczelni opr. K. Toporowicz, <http://www.awf.krakow.pl>.

¹² W. Szulakiewicz, *Bobkowska Wanda Cecylia*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń 2008, s. 106–109.

sor UJ o bardzo szerokich zainteresowaniach naukowych, prowadził badania nad humanizmem w Polsce, nauką i kulturą w Galicji i na Śląsku, był autorem ponad 190 haseł w PSB¹³. Jan Hulewicz studiował na Uniwersytecie Jana Kazimierza i Jagiellońskim, ukończył również Studium Pedagogiczne przy UJ, z którym był związany po II wojnie światowej. Jego zainteresowania naukowe to historia edukacji XIX i początku XX wieku¹⁴.

Wykładowcami języka polskiego byli Franciszek Bielak (1892–1973), historyk literatury polskiej odrodzenia, romantyzmu i pozytywizmu. Przed wojną uczył języka polskiego w krakowskich gimnazjach, a po wojnie wykładał literaturę polską na UJ i WSP w Krakowie¹⁵. Piotr Jaworek (1875–1959), uczeń Jana Baudouina de Courtenay, zajmujący się językoznawstwem porównawczym, gramatyką historyczną języka polskiego i językiem starocerkiewnosłowiańskim, przed II wojną uczył w gimnazjach krakowskich, a w 1933 roku na własną prośbę został przeniesiony w stan spoczynku. W latach 1946–1950 wykładał w krakowskiej WSP¹⁶. Wybitny językoznawca Zenon Klemensiewicz (1891–1969), badacz gramatyki języka polskiego, był autorem podręczników szkolnych i akademickich, profesorem w Katedrze Języka Polskiego UJ.

Historii w Pedagogium uczył Władysław Czapliński (1905–1981), absolwent UJ, od 1946 roku związany z Uniwersytetem Wrocławskim. Badacz dziejów Polski XVI–XVIII w., związków polsko-skandynawskich w XVI i XVII wieku, słynął wśród studentów jako świetny wykładowca, obdarzony poczuciem humoru i znany z ostrej, ciętej krytyki¹⁷.

W krakowskim pedagogium udało się Henrykowi Rowidowi zgromadzić wybitnych specjalistów nie tylko z zakresu przedmiotów pedagogicznych i humanistycznych. Geografii i mineralogii uczył Józef Premik (1890–1963). Studia geologiczne rozpoczął na Uniwersytecie Jagiellońskim, lecz wybuch wojny zmusił go do wyjazdu – do Pragi, a następnie do Wiednia. W 1917 roku został skierowany do Albanii w celu poszukiwania złóż ropy naftowej – pierwszy opisał geologiczną budowę tego kraju. Po powrocie do Polski zajął się badaniem ukształtowania geologicznego Jury Krakowsko-Częstochowskiej, współpracował z Państwowym Instytutem Geologicznym w Warszawie. Po II wojnie był jednym z inicjatorów powołania Pracowni Geograficznej, będącej załącznikiem późniejszej Katedry Geo-

¹³ I. Naglik, *Barycz Henryk*, [w:] *Słownik biograficzny...*, s. 74–79.

¹⁴ W hasle biograficznym jest nieścisłość dotycząca współpracy J. Hulewicza z Pedagogium. Pracował w nim od 1930 do 1936, a nie 1939 roku. A. Szczerba, *Hulewicz Jan*, [w:] *Słownik biograficzny...*, s. 301.

¹⁵ *Uczni polscy*, Warszawa 1994, t. 1, s. 128–129.

¹⁶ Z. Klemensiewicz, *Jaworek Piotr*, PSB, t. XI Wrocław 1964–1965, s. 99.

¹⁷ *Uczni polscy...*, s. 302–304.

grafii Fizycznej WSP w Krakowie. Był członkiem zespołu opracowującego pierwszą polską mapę geologiczną.

Biologię i zoologię wykładał Stanisław Skowron (1900–1976), badacz endokrynologii kręgowców i fizjologii mięczaków. Związany z UJ, a po wojnie również z Akademią Medyczną w Krakowie, był lubiany przez studentów, znany z poczucia humoru i wielu anegdot¹⁸. Botaniki uczył Karol Starmach (1900–1988) – hydrobiolog, gleboznawca, zainteresowany ekologią roślin, absolwent i wykładowca UJ, nauczyciel w gimnazjach w Dziśnie i Krakowie, a w latach 1965–1978 w Instytucie Rybactwa Śródlądowego w Olsztynie¹⁹. Kazimierz Maślankiewicz (1902–1981), geolog i mineralog, uczył chemii. Studia rozpoczął w Akademii Górniczej w Krakowie, po roku przeniósł się na UJ, gdzie zajmował się chemią, mineralogią i geologią. Ukończył również Studium Pedagogicznym w specjalności nauczania chemii z mineralogią i geografii z geologią. Już na studiach został zatrudniony jako asystent na UJ, nauczał też w szkołach krakowskich, a w 1932 roku został naczelnikiem Urzędu Probierczego w Krakowie. Po wojnie pracował na Uniwersytecie we Wrocławiu, prowadził też zajęcia na Politechnice Wrocławskiej i w Akademii Medycznej w Krakowie. Matematykę w Pedagogium wykładał Stanisław Turski (1906–1983), zajmujący się przede wszystkim teorią liczb. Absolwent UJ, po wojnie związany z Uniwersytetem Warszawskim, w latach 1952–1969 pełnił funkcję rektora. Niestety odegrał niechlubną rolę w czasie wypadków Marca 1968 roku.

Wykładowcami śpiewu i rysunku, przedmiotów obecnie traktowanych lekceważąco i właściwie nie nauczanych poza klasami 1–3, były wybitne osoby ze świata artystycznego. Śpiewu uczył Józef Życzkowski (1895–1967), znakomity krakowski dyrygent chórów „Orion”, „Echo”, w latach 1923–1929 chóru akademickiego Uniwersytetu Jagiellońskiego, wykładowca Konserwatorium Towarzystwa Muzycznego w Krakowie. Opracowywał, komponował i wydawał śpiewniki dla chórów (*Śpiewnik szkolny cz. I – pieśni historyczne* w 1932 r., po wojnie *Wybór pieśni do użytku szkolnego*), napisał książkę *Metodyka nauczania śpiewu*. Rysunków uczyli Kazimierz Dzieliński i Henryk Policht. Dzieliński (1894–1955), malarz, grafik, pejzażysta był uczniem Józef Mehoffera. Miał wiele wystaw autorskich, a jego prace do dziś są cenione na aukcjach sztuki. Oprócz działalności artystycznej Kazimierz Dzieliński był zaangażowany w walkę o niepodległość jako żołnierz Legionów, najpierw w piechocie, potem w kawalerii, a w 1917 roku w wywiadzie. W tym samym czasie studiował w ASP. Brał udział w obronie Lwowa, do rezerwy odszedł w stopniu rotmistrza. Walczył we wrześniu 1939 roku i w Armii Krajowej, był odznaczony *Virtuti Militari* i dwukrotnie Krzyżem Walecznych.

¹⁸ *Biogramy uczonych polskich*, Wrocław 1985, s. 346–348; *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, Warszawa 1998, t. 4, s. 98–99.

¹⁹ *Uczeni polscy...*, s. 173–175.

Henryk Policht to przede wszystkim nauczyciel. Do tego zawodu się kształcił (w 1914 roku zdał egzamin nauczycielski w zakresie rysunków i robót ręcznych) i wykonywał go. Uczył w szkołach wydziałowych i placówkach kształcenia nauczycieli. Po wojnie wraz z Wandą Bobkowską reaktywował Pedagogium, a następnie pracował przy przekształceniu go w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Opracowywał programy i recenzował podręczniki do nauki rysunku. Był też czynnym artystą, malował pejzaże, martwe natury, portrety, miał wiele autorskich wystaw²⁰.

Wykładowcy Pedagogium wyrastali z różnych środowisk (chłopskiego – Policht, Barycz, Jaworek, kolejarskiego – Hulewicz, urzędniczego – Bielak, Bobkowska, sądowiczego – Czapliński), reprezentowali rozmaite opcje polityczne (np. Jadwiga Popielówna, związana ze studenckimi organizacjami katolickimi – Sodalicią Mariańską i Kołem Misyjnym²¹ z jednej strony i Stanisław Skrzyszewski, wywodzący się z Niezależnego Związku Akademickiej Młodzieży Socjalistycznej „Życie”, radykalnej, komunizującej organizacji studenckiej²² z drugiej strony).

Tak znakomita kadra była żywą reklamą szkoły. W informatorze szkolnym *Organizacja i program nauki* zamieszczono wykaz nauczycieli wraz z ich tytułami naukowymi i ważniejszymi publikacjami krajowymi, a zwłaszcza zagranicznymi²³.

W związku z tak wysokimi kwalifikacjami kadry pedagogicznej, pojawiły się problemy z nadzorem. Pedagogia, podobnie jak inne instytucje kształcące nauczycieli szkół elementarnych, podlegały kuratoriom. Jednak przyjmując kandydatów po maturze nabrały charakteru szkoły wyższej. Również za takim ich traktowaniem przemawiałby fakt zatrudniania wykładowców z tytułami naukowymi i związanych z uniwersytetem. Z tego powodu zdaniem Henryka Rowida powinny podlegać bezpośrednio Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Podległość kuratoriom rodziła bowiem niezdrowe sytuacje, zwłaszcza podczas wizytacji. Skoro w pedagogium pracowali wysoko kwalifikowani specjaliści, to bezcelowa stawała się wizytacja „o charakterze instruktywnym”²⁴. Równie „bezcelowe i po prostu marnowaniem czasu byłyby wizytacje czynników niewyspecjalizowanych w danej dziedzinie wiedzy, a więc w danym wypadku niekompetentnych. Takie sytuacje mogłyby bowiem narazić na szwank **autorytet danych czynników**”²⁵.

²⁰ M. Czepp, *Policht Henryk Michał*, PSB t. XXVII/2, Wrocław 1982, s. 303–304.

²¹ J. Dybiec, *Uniwersytet...*, s. 351, 356.

²² Tamże s. 368–369.

²³ *Organizacja i program...*, s. 99–103.

²⁴ H. Rowid, *Nowa organizacja...*, s. 175.

²⁵ Wyróżnienie H. Rowid, tamże, s. 175–176.

Kolejna kwestia związana z kadrami nauczycielską to wynagrodzenia. Mając wybitnych specjalistów i doskonałych dydaktyków należało im zapewnić godziwe zarobki. Jednak w tej kwestii sytuacja wyglądała jak zawsze źle, co skwitował Rowid: „obecne stosunki pod tym względem nie dadzą się utrzymać na dłuższą metę”²⁶. Jednak tu się pomylił. Takie „stosunki” dało się utrzymać i utrzymują się nadal.

W działającym w okresie międzywojennym Pedagogium wykładało wielu wybitnych uczonych i nauczycieli, i to oni wraz z dyrektorem – Henrykiem Rowidem stworzyli zawodową szkołę, której niezwykłość kryła się w programie nauczania i panującej w niej atmosferze.

²⁶ *Nowa organizacja...*, s. 175.

ROMANA MYKHAILYSHYN

**Науково-педагогічне новаторство
українського педагога Івана Ющишина
(Галичина, перша третина ХХ ст.)**

**The Scientific and Educational Innovation
of the Ukrainian Teacher Ivan Yushchyshyn**

Ivan Yushchyshyn (1883–1960) was one of the founders of the Ukrainian pedagogical science in Galicia. He proposed the innovative idea of establishing Pedagogical and Scientific Commission (a public science institution) in Lviv in 1913. With the help of the best Ukrainian teachers, the Commission vastly contributed to the development of pedagogical science in Galicia. In addition, Yushchyshyn played an important role in organizing the first Ukrainian Pedagogical Congress in 1935. Overall, Yushchyshyn was a significant figure in the development of the Ukrainian national school.

Keywords: Galicia, educational heritage, Ukrainian pedagogical science, national education and training, Ukrainian pedagogical press

У другій половині ХІХ – першій третині ХХ ст. в Галичині розгорнулися активні процеси національно-культурного відродження, осердям якого став масштабний рух за українську школу. Питання рідномовної освіти посіли чільне місце у програмних документах різних політичних партій, окреслили зміст діяльності громадських культурно-просвітницьких, освітньо-шкільних і педагогічних товариств й організацій. Вагомий внесок у розвиток теорії і практики українського шкільництва в Галичині зробили прогресивні галицькі педагоги й освітні діячі. Сьогодні широкому освітянському загалові відомі

імена О. Барвінського, Г. Врецьони, М. Галушинського, А. Животка, Я. Кузьміва, А. Крушельницького, К. Малицької, І. Петрів, Я. Яреми та ін., які ґрунтовно приклалися до розв'язання актуальних проблем навчання і виховання молоді, вдосконалення змісту освіти, методик викладання тощо.

Серед плеяди галицьких педагогів означеного періоду вирізняється постать Івана Юцишина (1883–1960), який в історію української школи і педагогічної думки по праву увійшов як непересічний педагог-новатор, ініціатор і натхненник багатьох освітньо-наукових починів, вмілий організатор і керманіч українського вчительства. Його перу належать більше 200 наукових праць, розвідок, рецензій, коментарів, присвячених концептуальним проблемам становлення національної освіти, національного виховання молоді, співпраці школи і батьківської громадськості, підготовки вчителя, освіти дорослих, історії вітчизняного та зарубіжного шкільництва тощо.

Іван Юцишин народився 18 листопада 1883 р. у с. Мале Залужжя Збаразького повіту на Тернопільщині у бідній селянській родині. Після закінчення початкової школи продовжив навчання у Тернопільській вчительській семінарії, де здобув фах народного вчителя. Біля 30 років пропрацював у сільських школах Галичини, де яскраво розкрився його талант творчого й енергійного педагога, справжнього наставника молоді, невтомного громадського діяча. На початку ХХ ст. І. Юцишин долучився до процесів розгортання громадського педагогічного руху в Галичині, зайняв провідні позиції у діяльності Українського педагогічного товариства “Рідна школа”, “Взаємної помочі українського вчительства”, інших культурно-освітніх організацій, активно зайнявся редакційною та видавничою діяльністю. Його чисельні публікації на освітньо-шкільні теми у педагогічних (“Учитель”, “Учительське слово”, “Прапор”, “Рідна школа”, “Шлях навчання і виховання” та ін.), суспільно-політичних (“Діло”, “Свобода”, “Українські вісті” та ін.) періодичних виданнях відзначалися актуальністю, проблемністю постановки питань, оригінальністю їхнього вирішення, що засвідчувало про високі наукові потенції шкільного вчителя.

Аналізуючи внесок І. Юцишина у розгортання громадсько-педагогічного руху в Галичині, оцінюючи на тлі доби його науково-педагогічне новаторство можна виділити декілька суттєвих моментів.

По-перше, Іван Юцишин вперше в Галичині здійснив глибокий аналіз законодавчо-правового становища української школи, обґрунтував принципове нове бачення перспектив розвитку національної освіти в умовах тогочасної суспільно-політичної системи, створив по суті, як вважають сучасні дослідники, перший в історії

українського шкільництва проект закону, який би забезпечував цивілізаційний поступ нації¹. Мова йде про підготовку і представлення ним для обговорення 20 березня 1913 р. на загальних зборах товариства “Взаємна поміч українського вчителства” документу під назвою “Проект на зміну державного шкільного закону від 14 мая 1869 р.”. Його поява – це результат глибокого вивчення І. Юцишиним австрійської системи освіти загалом, детального аналізу основного державного шкільного закону, прийнятого в Австрії у травні 1869 р. так і, що вкрай важливо, співставлення його на відповідність національним потребам різних народів, що проживали на території Австро-Угорської імперії, і, в першу чергу, українців Галичини. Педагог засвідчив свою велику обізнаність із основними тенденціями розвитку шкільної освіти у європейському контексті, сучасними йому науково-педагогічними концепціями, показав широкі знання історії української школи, багатівікових українських національних освітніх традицій.

Позитивно оцінюючи загалом австрійський шкільний закон 1869 р., творці кого були “були нав'язані щирим демократичним духом, та бажали, щоб з добра публичного навчання й виховання в народних школах користали найширші верстви народних мас”², тим не менше, на думку І. Юцишина, він із плином часу увійшов в колізію із потребами нової доби, потребував серйозного оновлення і доповнення. Заслугою І. Юцишина, як автора нового законопроекту є те, що він увів до його змісту низку принципових нововведень, що стосуються основоположних засад побудови освітньої системи, її базової ланки – народної школи, модернізації підготовки педагогічних кадрів тощо.

Червоною ниткою у “Проекті...” проходить закріплення на законодавчому рівні ідеї національної освіти. Цю визначальну для будь-якої нації позицію І. Юцишин наполегливо обстоював у багатьох своїх публікаціях і виступах. “Право влаштування національної освіти і виховання, – стверджував він в одному із своїх програмних документів, – є найсвятіше право кожного культурного народу, воно не сміє стати нічим і ніяким монополем”³. Тому українська школа повинна твердо опертися на національний ґрунт, проникнутися рідним духом, бути невіддільною від коріння свого народу, “виростати з історії і традиції народу і достроюватися до його сучасних політичних,

¹ Б. Ступарик, Р. Михайлишин, *Педагогічна концепція Івана Юцишина*, Івано-Франківськ 1998, с. 19.

² І. Юцишин, *Проект на зміну державного шкільного закона з дня 14 мая 1869 р.*, Львів 1913, с. 3.

³ І. Юцишин, *Які реформи потрібні в народнім шкільництві Галичини?* // Діло. 1910. ч. 228.

соціально-економічних, морально-релігійних і культурних потреб”⁴. У законопроекті І. Юцишина чітко окреслена головна мета школи – “розвивати національну свідомість і почування дітей, їх розум, та довести їх до такого інтелектуального рівня, щоби вони виростили на пожиточних членів рідного народу й держави”⁵. Параграф 10 законопроекту чітко визначає, що мовою викладання у кожній народній школі має бути виключно рідна мова. Тим самим І. Юцишин виправляє недолік основного закону, в якому закладалася норма так званої “викладової мови”, яка, на його думку, є абсурдною, призводить до того, що “упривілейшовані нації хочуть накинути слабшим свою школу й свою рідну мову як викладову й урядову”. Викладовою мовою, стверджує педагог, може бути “тільки та, котру дитина розуміє, якою говорить її батько й мати, ближше й даліше окружене, отже рідна мова дитини”⁶. Ця позиція І. Юцишина щодо пріоритетності рідної мови відбивала загальну тенденцію, що прослідковувалася в українській педагогічній думці ХІХ – початку ХХ ст. і характеризувала один із визначальних принципів національної освіти – принцип народності.

Розглядаючи національне самовизначення української школи як неодмінну умову її розвитку, передові кола освітян, зважаючи на політичні реалії, кращі перспективи для організації рідношкільної справи бачили у наданні українцям автономних прав у веденні шкільництва, поділі краєвих шкільних рад на рівноправні національні відділи, в створенні українського інспекторату тощо. З огляду на це, цінною педагогічною інновацією, запропонованою І. Юцишином у своєму “Проекті...”, є ідея організації т. зв. “Народної шкільної ради”, сформованої із числа “найвизначніших педагогів і учителів нації, спроможних забезпечити розвій народного шкільництва і національного виховання”⁷.

Окремо слід виділити новаторські позиції законопроекту І. Юцишина, що стосуються системи підготовки педагогічних кадрів. Він переконаний, що існуючі учительські семінарії необхідно реформувати, передусім, збільшити термін навчання з 4 до 7 років, поглибити практичну підготовку, розширити зміст освіти, зокрема, його гуманітарну складову. Педагог-новатор вважав, що майбутні педагоги мають бути добре обізнані з психолого-педагогічними і суспільними

⁴ І. Юцишин, *Реферат про народне шкільництво на “Народнім з’їзді”* в 1912 р. // *Учитель* 1913. № 5. с. 154.

⁵ І. Юцишин, *Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 р.*, Львів 1913, с. 25.

⁶ Там само, с. 18.

⁷ І. Юцишин, *Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 р.*, Львів 1913, с. 16.

дисциплінами (соціологія, економіка та ін.), фахово володіти новітніми європейськими мовами (німецька, англійська, французька). Вперше висуває ідею університетської педагогічної освіти⁸. Продовженням і завершенням семінарійних студій мало б стати відкриття в австрійських університетах 4-річних педагогічних факультетів, де б кандидати під орудою досвідчених професорів вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

Прогресивними видаються й інші новаторські пропозиції І. Юцишина, представлені в законопроекті, як, скажімо, повна безоплатність шкільного навчання, державна підтримка освітньої галузі, чітке означення службових і правових відносин учителів, відкриття авторських приватних шкіл, запровадження інституту шкільних лікарів та ін.

Яскравою характеристикою науково-педагогічного новаторства І. Юцишина виступають його системні кроки щодо формування наукових підвалин української педагогіки. Він, як ніхто інший, на початку ХХ ст. активно закликав педагогічну громадськість до якнайшвидшого опрацювання питань змісту, принципів, засобів національної освіти і виховання, створення науково-обґрунтованої педагогічної теорії з метою “відбудови і націоналізування нашого шкільництва і двигнення його на найвищий ступінь розвою і вартості”⁹. В цьому зв’язку перспективно дивилася його пропозиція про створення при Науковому Товаристві імені Шевченка спеціальної “Секції педагогічної”¹⁰. Маючи за собою повагу і авторитет “найвищого нашого національного наукового ареопагу”, секція, на його думку, могла б прислужитися не одній справі – згуртувати для наукової роботи на полі педагогії кращі сили вчительства, вивчати і узагальнювати передовий педагогічний досвід, займатися теоретичними та експериментальними дослідженнями, видавничою діяльністю тощо.

В цьому контексті варта уваги й інша новаторська ідея І. Юцишина. Другий з’їзд українських вчителів у Коломиї 1912 р. підтримав його ініціативу щодо створення при товаристві “Взаємна поміч українського вчительства” окремої комісії, яка б “виробляла теоретичні принципи української наукової педагогії, на яких український народ збудував би ідеал своєї національної школи”¹¹. Під назвою “Науково-педагогічна

⁸ Там само, с. 17.

⁹ Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДІАУ у Львові). Фонд 391 (Українська Культурна Рада у Відні). Оп. 1, спр. 10, арк. 18.

¹⁰ І. Юцишин, *Які реформи потрібні в народнім шкільництві Галичини?* // Діло 1910, ч. 227.

¹¹ І. Юцишин, *Реферат про українське шкільництво взагалі. Другий красвий з’їзд українського народного учительства в Коломиї.* // Учитель 1912, № 2, с. 62.

комісія” вона увійшла в життя в березні 1913 р. за рішенням загальних зборів товариства. За словами І. Юцишина, комісія мала на меті “заспокоїти інтелектуальні потреби українського народного вчителства в усіх областях педагогічних і загальнокультурних проблем”, згуртувати його для систематичної і планової роботи в галузі педагогічної науки, щоб воно “не тільки нарікало на лихий стан шкільництва, але і видобувало само із себе творчу ініціативу для його покращення”¹².

Осягнути поставлену ціль передбачалося проведенням цілого комплексу заходів: видання різноманітної наукової літератури і періодики з проблем української педагогіки, перекладу і випуску найвідоміших творів світової педагогічної думки, підготовки шкільних підручників і посібників, проведення конкурсів на кращі роботи з історії українського шкільництва, скликання педагогічних з’їздів, конференцій, заснування бібліотек, надання вчителству різноманітної методичної допомоги, піклування про його загальну і фахову освіту, організації серед населення широкої пропаганди ідей рідної школи тощо. Крім того, планувалося ввести в дію ряд лабораторій, зокрема із дослідної педагогіки, експериментальної психології, на місцях організувати широку мережу науково-педагогічних гуртків, які б теоретично і практично знайомили освітян із найновішими здобутками педагогічної науки і тим самим дали б “імпульс до експериментів і праць в напрямі поступу і націоналізування рідного шкільництва”¹³.

Звичайно, за час до початку Першої світової війни “Науково-педагогічна комісія” встигла зробити тільки перші кроки. Але в тому, що вона, як суто громадська організація, зуміла розбудити серед учителів інтерес до педагогічних проблем, прагнення до професійної самоосвіти, і полягає її велике значення. Справжнього успіху комісія досягла дещо пізніше – у 20–30-х роках.

У 1922 р. І. Юцишин ініціює відновлення роботи згаданої комісії: опрацьовує нову редакцію програми її діяльності, здійснює чималу організаційну роботу по створенню різноманітних секцій та підкомісій, бере на себе виконання обов’язків її голови. Із властивими йому запалом, енергією, великою самовідданістю він приступає до здійснення намічених планів. Робота над шкільними підручниками і навчальними програмами, науково-дидактичними і методичними розробками, заснування Центральної педагогічної бібліотеки у Львові

¹² Звіт з діяльності товариства “Взаємна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок” за 1913, Львів 1914, с. 25.

¹³ І. Юцишин, Педагогічно-наукова комісія при Товаристві “Взаємна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок” //Учительське слово 1914, № 9–11, с. 161–166.

із значною добіркою педагогічної літератури українських, польських, німецьких, чеських, російських авторів, широкої мережі бібліотек на місцях, Педагогічного музею із бібліографічним та історичними відділами у Львові, видавництво “Педагогічна бібліотека”, організація вчительських конференцій і нарад, шкільних виставок, пропаганда ідей рідної школи серед населення — ці та багато інших заходів, здійснених “Науково-Педагогічною Комісією” при ВПУВ у 20–30-х рр., проходили за безпосередньою участю І. Юцишина¹⁴.

З-поміж інших новаторських науково-педагогічних ініціатив, до яких приклався І. Юцишин, слід відмітити і заснування ним у 1911 році з метою інформування освітянського загалу про “сучасний теоретичний науково-педагогічний рух” наукового додатку до органу Українського педагогічного товариства – журналу “Учитель”¹⁵; і редагування у 1927–1939 рр. науково-методичного педагогічного журналу “Шлях навчання і виховання”, який понад десять років залишався добрим порадником для українського вчителства, справжньою трибуною найліпшого вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду; і його дієва участь в організації при Головній управі товариства “Рідна школа” так званої “Української Порадні для вибору звання”, яка за короткий відрізок часу зуміла налагодити струнку систему професійної орієнтації української молоді в Галичині; і його внесок у підготовку і проведення Першого Українського педагогічного конгресу у Львові (1935).

Це далеко не повний перелік тих важливих для розбудови національної школи в Галичині у першій третині ХХ ст. науково-педагогічних починів, що були пов’язані з іменем непересічного педагога, сподвижника-реформатора Івана Юцишина. Його прогресивні педагогічні ідеї, багату педагогічна спадщина слугують сьогодні справі розбудови української освіти.

¹⁴ Д. Герцюк, *Іван Юцишин — видатний діяч товариства “Взаємна поміч українського вчителства” // Діяльність товариства “Взаємна поміч українського вчителства” /* Матеріали науково-практичної конференції. Івано-Франківськ 1996, с. 31–34.

¹⁵ ЦДІАУ у Львові. Фонд 206 (“Рідна школа”). Оп. 1, спр. 12, арк. 28.

JOLANTA KWIATEK, ALEKSANDER KWIATEK

Profesor Ryszard Gansiniec jako twórca koncepcji nowoczesnej edukacji humanistycznej

Professor Ryszard Gansiniec as the Architect of Modern Humanistic Education

A remarkable Polish classical philologist, Ryszard Gansiniec is the author of the concept of humanistic education in the Second Polish Republic. Having witnessed several problems with the state of affairs in Poland – including national conflicts and anti-Semitism – Gansiniec dreamt of a multicultural Polish state with different ethnic groups living harmoniously alongside each other. In order to get closer to achieving this dream, Gansiniec revisited the Renaissance concept of “humaniora studies” and worked towards restoring the movement manifesting the love of knowledge.

Keywords: humanistic education, classical philology

O Ryszardzie Gansińcu (1888–1958) – Ślązaku z urodzenia, filologu klasycznym, profesorze kilku uniwersytetów, przede wszystkim jednak Lwowskiego (1920–1946) – powiedziano już wiele. Za Jerzym Łanowskim możemy powtórzyć, iż „był wybitnym uczonym, nie filologiem tylko, ale humanistą”, nadto: „racjonalistą i entuzjastą równocześnie, badaczem i nauczycielem, erudytą i popularyzatorem”¹. Marian Plezia podkreśla, że „we wspomnieniach pośmiertnych porównywano go nieraz do piętnastowiecznych humanistów dla jego wszechstronnej umysłowości, entuzjazmu do antyku, różnorodnej działalności”². „Nawet w jego

¹ J. Łanowski, *Ryszard Gansiniec*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1958, nr 4, s. 629.

² M. Plezia, *Gansiniec Ryszard*, [w:] *Śląski Słownik Biograficzny*, t. 1, pod red. J. Kantyki i W. Zielińskiego, Katowice 1977, s. 78.

zaczepności – na co zwracał uwagę Kazimierz Kumaniecki – pojawiał się wciąż niespokojny duch wojującego o swe prawa humanisty³. „Był to charakter silny” – konstatował Jan Parandowski⁴, „człowiek – instytucja” – czytamy za Jerzym Starnawskim⁵, ów „Zeus wśród gigantów filologii klasycznej” – jak go zapamiętał Mieczysław Brożek podczas jednego z przedwojennych zjazdów PTF⁶. Wchodząc w krąg współpracy i osobistych kontaktów z luminarzami literatury, nauki, kultury, m.in. Wacławem Berentem, Julianem Tuwimem, Julianem Ejsmondem, Józefem Witlinem, Wincentym Lutosławskim, Kazimierzem Twardowskim, Tadeuszem Kotarbińskim, Kazimierzem Bartlem, całym gronem filologów, mimowolnie współtworzył ideowo-etyczny portret intelektualisty II Rzeczypospolitej, zbieżny w wielu punktach z kreowanym na łamach „Wiadomości Literackich” jego archetypem, czy też wizerunkiem postaci szlachetnej i twórczej, jaka wyłania się z refleksji Artura Górskiego, tj. „niezależnej moralnie”, „o jednolitym sumieniu”, która by „bez pańskości, bez chamskości, bez imperializmu, bez zaboru, bez egoizmu narodowego”, prowadziła siebie i swoich do „szlachetnego celu”⁷. Tadeusz Zieliński, nie kryjąc podziwu dla jego energii – „zupełnie bezinteresownej”, którą potrafił wszczepić innym („taki sam bezinteresowny zapal”), widział w nim „złotej duszy” człowieka⁸.

Gansiniec nie przejawiał cech gabinetowego uczonego, będąc jednocześnie bezgranicznie oddanym badawczej pasji i systematycznemu wzbogacaniu naukowej przestrzeni. Przychodząc do Lwowa miał 32 lata i znaczący dorobek⁹. W czasach lwowskich, a były one dla niego nader twórcze, zaistniał jako wybitny naukowiec, myśliciel, organizator, działacz i wydawca, posiadający obok wielu zwolenników (głównie wśród młodzieży) także oponentów, niekiedy ponad miarę. Tłumaczy ów stan „pokoleniowym antagonizmem” w środowisku profe-

³ Cyt. za: M. Plezia, *Gansiniec Ryszard...*; R. Gansiniec, *Biografie rodziców*, [w:] R. Gansiniec, *Notatki lwowskie (1944–1946)*, Wrocław 1995, s. 206.

⁴ R. Gansiniec, *Biografie...*, s. 206; zob. także: J. Parandowski, *Wspomnienie o Ryszardzie Gansinieu*, „Filomata” 1971, nr 250, s. 47.

⁵ J. Starnawski, *W świecie olbrzymów. Studia o twórczości i recepcji czterech romantyków*, Przemysł 1998, s. 41.

⁶ M. Brożek, *Moje wspomnienie o profesorze Ryszardzie Gansinieu*, „Filomata” 1971, nr 251, s. 53–54.

⁷ A. Górski, *Ku czemu Polska szła*, Warszawa 1921, s. 228–229.

⁸ T. Zieliński, *Listy do Stefana Srebrnego*, oprac. G. Golit-Szaranowska, Warszawa 1997, s. 68–69.

⁹ *Prof. dr Ryszard Gansiniec. Z życia i twórczości, materiały posesyjne do druku przygotował J. Śliwioł*, Katowice 1997 – tamże zwłaszcza artykuły: J. Budzyńskiego, *Prof. Ryszard Gansiniec (1888–1958) – uczonec, mistrz, humanista* (s. 9–20); J. Rostropowicz, *Ryszarda Gansinica badania nad antykiem* (s. 21–32); S. Zabłockiego, *Ryszard Gansiniec jako neolatynista* (s. 47–56).

sorskim¹⁰. Tradycjonalistów, pisze, „raziły mój kosmopolityzm, coraz więcej może mój indyferentyzm w sprawach konfesyjnych, moje «pogaństwo», które śmiałem nazwać humanizmem”¹¹. Tadeusz Ulewicz zauważa, że pewną rolę odegrał fakt, że Gansiniec przychodził do Lwowa z zewnątrz, „bo spoza naszych uniwersytetów” (jeśli nie liczyć krótkiego epizodu warszawskiego i poznańskiego¹²), „spoza środowisk intelektualnych polskich”, „mianowicie z instytucji pruskich”¹³. Młody, utalentowany, pełen pomysłów uczony, ze znakomitym warsztatem i nowoczesną metodologią, a ponadto z nieco dziwnym życiorysem, nie pasował do obowiązujących schematów, czy też zwyczajowych standardów. Do tego dochodziły jeszcze problemy z literacką polszczyzną, która początkowo nie była wykwintna¹⁴. We Lwowie odnalazł swoje miejsce na ziemi.

Lwów, przez swoje usytuowanie i wielokulturowy charakter, uświadamiał mu znaczenie różnic cywilizacyjnych między Wschodem a Zachodem, z ich realną perspektywą konfliktu. Wielokrotnie o tym nadmieniał przy różnych okazjach, przeważnie w dramatycznych momentach, gdy przychodziło mu wchodzić w rolę obrońcy tego ważnego ośrodka polskości na kresach, metaforycznie określanego mianem „reduty”, „posterunku”, „przyczółku” itp. Tak było podczas wojny polsko-bolszewickiej 1920 r. i walk z konnicą S. Budionnego na przedpolach miasta, a także w czasach pojałtańskiego podziału Rzeczypospolitej i narzuconej repatriacji. W obronie Lwowa – napisał – „nie chodzi tylko o Polskę, ale o cywilizację”¹⁵. Lwów, który nazywał „klejnotem korony polskiej”¹⁶, niewątpliwie rozwijał w młodym uczonym poczucie misji i przekonanie, jak podnosił, że „służba dla idei nie zubożeje”¹⁷. Jako miejsce dlań szczególne i niesłabnące źródło empatii, inspirował do tworzenia społecznych programów, wykraczających swym przeznaczeniem poza uniwersyteckie mury. Dla Gansińca taką formą aktywizacji intelektualno-publicznej był humanizm.

Humanizm jest pojęciem trudnym do zdefiniowania. Samo słowo etymologicznie wywodzące się od łacińskiego *humanus*, ostateczny kształt uzyskało

¹⁰ A. Kwiatek, *Demokratyzm Ryszarda Gansińca, Tradycje kultury antycznej na Śląsku*, red. J. Rostropowicz, Opole 1997, s. 335.

¹¹ R. Gansiniec, *Testament Oswalda Balzera*, „Przegląd Humanistyczny” 1933, z. 1, s. 1.

¹² Na utworzonym przez władze niemieckie w 1915 r. Uniwersytecie Warszawskim organizował filologię klasyczną, a w latach 1919–1920 wykładał na Uniwersytecie Poznańskim.

¹³ T. Ulewicz, *Ryszard Gansiniec i jego badania nad kulturą umysłową polskiego średniowiecza i renesansu*, „Pamiętnik Literacki” 1958, z. 4, s. 646.

¹⁴ Tamże, s. 648; A. Kwiatek, *Ryszard Gansiniec – krzewiciel humanizmu*, „Kwartalnik Opolski” 1997, nr 1, s. 6.

¹⁵ Cyt. za: J. Budzyński, *Prof. Ryszard Gansiniec...*, s. 18.

¹⁶ R. Gansiniec, *Biografie...*, s. 68.

¹⁷ Tamże, s. 40.

na gruncie języka niemieckiego¹⁸. Po raz pierwszy zostało użyte dopiero na początku XIX w. przez Friedricha Immanuela Niethammera w pracy zatytułowanej *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit* (Jena 1808)¹⁹. Tadeusz Sinko zwraca uwagę, że jest to wyraz nieprzetłumaczalny. „Choćbyśmy – jak pisze – najsumienniej przestrzegali czystości językowej, nie zdołamy wielu wyrazów obcych zastąpić polskimi o tym samym znaczeniu”²⁰. Tak się dzieje m.in. w tymże przypadku. Poza sferą leksykalną, problemy z humanizmem tak naprawdę dają znać o sobie na etapie określania jego funkcji merytorycznej.

Na pytanie, czym jest humanizm?, Andrzej L. Zachariasz odpowiada, że „niewątpliwie kategorią pojęciową” ukształtowaną w „kulturze europejskiej”²¹. Kiedyś utożsamiany głównie z renesansem, często synonimicznie („jakby humanizm i renesans były jednym i tym samym”)²², z czasem nabiera znaczenia „prądu wiecznego i wiecznie wracającego”, zakorzenionego w „grecko-rzymskim antyku”, „urabiającego – jak to ujął Zygmunt Łempicki – mózgi i serca ludzkości”²³. Leszek Kołakowski zauważył swego czasu, iż „słowo humanizm ma tyle wersji rozmaitych i tak obrosłych treściami uwrażliwionymi ideologicznie, że nie należy po prawdzie używać go bez bliższych wyjaśnień”²⁴. Warto w tym miejscu przytoczyć pogląd Jana Woleńskiego, że żadna definicja projektująca nie jest tu właściwa²⁵. Przez całe dzieje zmieniał się jego merytoryczny wymiar i zakres, w zależności od kontekstu. Izydora Dąmbska odnosząc się do „kłopotów” z humanizmem, woli raczej mówić o „kulturze duchowej człowieka”²⁶, zresztą jak wielu filozofów, krytyków, historyków literatury. Poszukując w okresie międzywojennym „humanizmu pełnego”, czy „kompletnego” Bogdan Suchodolski, czego

¹⁸ J. Woleński, *Humanizm i racjonalizm*, [w:] *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy. Humanist Vision of European Integration*, Warszawa 1998, s. 6; *Brockhaus Enzyklopädie völlig neu bearbeitete*, Mannheim 1989, Bd. 10, s. 295; O. Willmann, *Humanismus*, [w:] *Lexikon der Pädagogik*, hrsg. von E.M. Roloff, Bd. 2, Freiburg im Breisgau 1913, s. 862.

¹⁹ T. Ziegler, *Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen*, München 1904, s. 331–332; J. Kwiatek, *Szkolnictwo średnie na Górnym Śląsku na tle reform oświatowych w Prusach od połowy XVIII wieku do początków XX wieku*, Opole 2011.

²⁰ T. Sinko, *Od filantropii do humanizmu i humanitaryzmu*, Warszawa 1960, s. 5.

²¹ A.L. Zachariasz, *Czy humanizm jest antropotelizmem?*, [w:] *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, pod red. T. Szkofuta, Lublin 2003, s. 151–152.

²² *Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny wiedzy i kultury*, pod red. Z. Łempickiego, t. II, Warszawa 1939, s. 900.

²³ Tamże.

²⁴ L. Kołakowski, *Erazm i jego Bóg*, [w:] *Erazm z Rotterdamu. Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawienych pełny*, przekład J. Domański, Warszawa 1965, s. XII.

²⁵ J. Woleński, *Humanizm i racjonalizm...*, s. 55.

²⁶ I. Dąmbska, *O starożytnej «humanitas»*, „Filomata” 1969, nr 226, s. 294.

wyrazem są jego nader interesujące studia nad Irvingiem Babbitem²⁷, w późniejszym okresie swojej twórczości zdecydowanie większy akcent będzie kładł na zagadnienie edukacji humanistycznej²⁸, jako na sferę bardziej wymierną i doświadczalnie uchwytną. Za humanizmem, jako kulturową, społeczną, edukacyjną realnością, będzie z przekonaniem opowiadał się Ryszard Gansiniec – w myśli i refleksji, poprzez czyny i konkretne efekty swej działalności naukowej, oświatowej, a niekiedy i politycznej.

Gansiniec był humanistą i wyznawcą humanizmu, któremu to pojęciu starał się nadać konkretny sens, świadom jego definicyjnej płynności i potoczności. Dla niego humanizm to rodzaj wartości moralnej, etycznej i estetycznej równocześnie, a także obszar (sfera) filologicznej profesji, którą uprawiał z powodzeniem. Humanizm i filologia „nie są antytezami” – pisał – „nie są też tworamami obok siebie stojącymi”, lecz „istnieje między nimi związek genetyczny”²⁹. W II Rzeczypospolitej był ponadto odnowicielem ruchu filomackiego. W sferze podejmowanych przezeń działań praktycznych, niewątpliwym wydarzeniem było pojawienie się w 1929 r. we Lwowie „Filomaty” – pisma popularnonaukowego przeznaczanego dla humanistycznie usposobionej młodzieży gimnazjalnej i akademickiej. Z myślą o tymże odbiorcy pisał: „Żyję z wami, żyję dla was: zrobiłem «Filomatę» i stałem się filomatą”³⁰.

Traktuje Gansiniec humanizm jako realną ideę społeczną w sytuacji pogłębiającego się kryzysu cywilizacji europejskiej, czy jako prąd umysłowy o mobilizującej sile. Dość powiedzieć, że wraz z zakończeniem I wojny światowej ukazuje się *Zmierzch Zachodu* Oswalda Spenglera – praca uchodząca za najbardziej wpływową i charakterystyczną dla okresu międzywojnia³¹. *Zmierzch Zachodu* oznaczał nowy kryzysowy etap jego kultury, wkraczającej „w schyłkową fazę cywilizacji”³². I wcale nie odnosił się wyłącznie do położenia ojczyzny Spenglera. Zachód utożsamiał on z całą cywilizacją zachodnią, „obejmującą zarówno państwa Ententy, jak i «państwa centralne»”³³. Jak zauważa M. Król „współcześni szukali w «*Zmierzchu Zachodu*» nie tyle jakiego pozytywnego programu co przede

²⁷ B. Suchodolski, *Irving Babbitt (studia nad humanizmem współczesnym)*, cz. 1, „Marchoń” 1935, nr 1, s. 15–40; cz. 2, „Marchoń” 1936, nr 2, s. 182–203.

²⁸ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa 1988; A. Kaczor, *Edukacja i humanizm – współczesne konteksty*, [w:] *Humanizm. Tradycje i przyszłość...*, s. 212 i n.

²⁹ R. Gansiniec, *Humanizm a filologia*, „Przegląd Klasyczny” 1931, nr 1, s. 1–2.

³⁰ Cyt. za: I. Krońska, *Exegesti monumentum*, „Filomata” 1958, nr 117, s. 257.

³¹ J. Krasuski, *Historia Rzeszy Niemieckiej 1871–1945*, Poznań 1971, s. 266.

³² A. Wierzbicki, *Europa w polskiej myśli historycznej i politycznej XIX i XX wieku*, Warszawa 2009, s. 177.

³³ A. Piskozub, *Przestrzeń cywilizacyjna*, Toruń 2003, s. 28.

wszystkim uzasadnienia dla powszechnego rozczarowania i apatii³⁴. Do proroctw Spenglera o zmierzchu Zachodu dołączają inni intelektualni pesymiści³⁵. Z ciekawszych refleksji pewną popularnością cieszyła się diagnoza Mikołaja Bierdiajewa, emigranta rosyjskiego ukształtowanego w kręgu dwóch cywilizacji: łacińskiej i turańskiej, doświadczonego represjami ze strony bolszewików, autora szkiców: *Nowe średniowiecze, Rozmyślenia o rewolucji rosyjskiej, Demokracja, socjalizm, teokracja*. Dla Bierdiajewa „bankructwo współczesności” – to „bankructwo humanizmu”, jeśli „nie ma Boga, nie ma i człowieka”. „Sam człowiek nie może być dla człowieka celem”. „Indywidualizm zniweczył idee uniwersalistyczne, doprowadził do atomizacji społeczeństwa”. „Wszystkie wytwory indywidualizmu – demokracja, parlamentaryzm, formalizm prawny, moralność humanistyczna, racjonalizm i empiryzm – przeżyły się”. To są przyczyny narodzin faszyzmu i komunizmu, dwóch ideologii należących już „do nowej epoki”. Europie potrzebne jest „nowe średniowiecze” z odnowioną wiarą w Boga i wiarą w człowieka³⁶.

Wobec rosnącego pesymizmu i upadku wielu demokracji, humanizm staje się alternatywą – naturalnie, iż przy zachowaniu odpowiednich proporcji. Europa parlamentarna w swojej kulturze przejawia gotowość do sięgania po antyczne wzorce, czy szukania w antyku natchnienia. Teza o normatywnej funkcji antyku nabiera znaczenia programowej zasady dla kręgów twórczych. Staje się ideą-programem dla środowisk filologicznych. Przy genewskiej Lidze Narodów działa Instytut Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej – inicjator wielu sympozjów i naukowych spotkań³⁷. W Lillehammer (Norwegia) powstała Akademia Humanistyczna – pierwsza tego rodzaju placówka w Europie propagująca „humanizm czynny”. Dewizą uczelni była zasada: „prawo do indywidualności jest najpierwotniejszym, naturalnym niejako prawem człowieka, którego nie może on być pozbawiony dla żadnego innego nadrzędnego celu”³⁸. Z ważniejszych inicjatyw w tym względzie można by jeszcze nadmienić o działalności międzyna-

³⁴ M. Król, *Historia myśli politycznej. Od Machiavellego po czasy współczesne*, Gdańsk 1998, s. 206.

³⁵ Bezpośrednio do Spenglera nawiązuje Arnold Toynbee, „urodzony w wieku późnowiktorianskiego optymizmu”. Całą swą twórczość podporządkował dochodzeniu przyczyn upadku różnych cywilizacji, w tym zwłaszcza zachodniej – A. Piskozub, *Przestrzeń cywilizacyjna...*, s. 35 i n. W nurcie powojennego i porewolucyjnego pesymizmu mieści się refleksja Floriana Znanickiego: *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza kultury i cywilizacji* (Warszawa 1921). Największe zagrożenie dla cywilizacji zachodniej widział Znanicki „w przewrocie społecznym, którego przesłankami miały być «materializm» (rozumiany bardziej jako konsumpcjonizm, a nie materializm ontologiczny) oraz determinizm, działający tak jak dawniej wiara w niewzruszone wyroki Opatrzności i usprawiedliwiający destrukcję «starego» w imię przyspieszania nadejścia tego, co nowe i nieuchronne” – A. Wierzbicki, *Europa w polskiej myśli...*, s. 178.

³⁶ „*Nowe średniowiecze*”, „Wiadomości Literackie” 1926, nr 9, s. 1.

³⁷ T. Sinko, *Posąg Europy i jego losy*, [w:] tenże, *Antyk i literatura polska*, Warszawa 1988, s. 43.

³⁸ J. Bleiberg, *Humanizm jako problem kultury*, „Wiedza i Życie” 1939, nr 3, s. 157.

rodowego towarzystwa „Philosophia” jednoczącego kilkuset wybitnych uczonych z 34 państw (Polskę reprezentowali: Kazimierz Twardowski, Tadeusz Grabowski, Władysław Heinrich, Tadeusz Kotarbiński). Celem towarzystwa było przeciwdziałanie wszelkim próbom „odczłowieczenia kultury”. Chodziło o znalezienie modus vivendi między dominującym „maszynizmem” a humanizmem³⁹. Z punktu widzenia piętrzących się problemów współczesności antyk nabierał funkcji paradygmatu⁴⁰.

Występując z koncepcją humanizmu własnego, miał Gansiniec na uwadze zwłaszcza sytuację ówczesnej Polski, zdeintegrowanej narodowościowo, podzielonej politycznie, z systematycznie nasilającym się konfliktem endecko-piłsudczykowskim, położonej na granicy Wschodu i Zachodu, na styku skonfrontowanych wobec siebie odmiennych cywilizacji i kultur, ścierania się różnych wpływów i tendencji. Rozwijana przezeń koncepcja posiadała charakter wybitnie kontekstualny, z myślą o nabrzmiałych problemach II Rzeczypospolitej, z zagadnieniem antysemityzmu na czele, z komplikującą się sytuacją na kresach wschodnich. Swymi publicznymi wystąpieniami włączał się w dyskurs nad konceptualizacją wizji państwa. Marzyła mu się Polska wielokulturowa, nie tyle jako swoisty abstrakt poszczególnych kultur, lecz jako cel wspólny. Lwów – skupiający jak w soczewce te wszystkie niedomagania i bolączki, stanowił dla Gansinca jakby rodzaj laboratorium, weryfikującego różne projekty, zamiary, działania.

Z uniwersytetów niemieckich, w których studiował w latach 1911–1915 – najpierw w Münster, a później w Berlinie⁴¹, wyniósł Gansiniec przekonanie do humanizmu – by tak rzec – społecznego. Służyła temu panująca od ponad stulecia w tamtejszym środowisku akademickim atmosfera fascynacji antykiem, nie na zasadzie przelotnej mody, lecz traktowania starożytności, zwłaszcza w wydaniu greckim, jako istotnego źródła inspiracji społecznej. Antyk, z całym bogactwem swojej kultury, staje się nie tylko dla filologów i twórców, lecz także dla polityków i reformatorów niemieckich nieprzebraną skarbnicą aksjologiczną, o trudnych do przecenienia skutkach. Reinterpretowany w formule neohumanizmu wpływa na życie bieżące, tak w sferze myśli (np. idealizm niemiecki), jak również na gruncie praktycznych rozwiązań, np. w dziedzinie szkolnictwa wyższego i średniego (reformy Wilhelma Humboldta)⁴².

Przekonanie to nie oznaczało jeszcze pełnej akceptacji dla niemieckich koncepcji, które wydawały mu się zbyt jednostronne i schematyczne, ograniczające humanizm do wybranego kręgu kulturowego. Na pewno nie identyfikował się z forsowaną przez filologów niemieckich linią, że „humanizm jest wszędzie tam obecny, gdzie antyk jest odczuwalny jako ożywcza wielkość i jako autonomiczna

³⁹ Tamże, s. 158–160.

⁴⁰ T. Sinko, *Od filantropii...*, s. 66.

⁴¹ R. Gansiniec, *Biografie rodziców...*, s. 195.

⁴² J. Kwiatek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 50–55.

siła wychowawcza”⁴³. Stawianie znaku równości między humanizmem a antykiem, jak to czyni choćby autor słynnej *Paidei*⁴⁴ i cała neohumanistyczna tradycja niemiecka, począwszy od wspomnianego już F.I. Niethammera, Friedricha Augusta Wolfa, a także twórców weimarskich⁴⁵, czy podnoszenie antyku do rangi swoistej religii, co uwidoczniło się w programach szkolnych niemieckich gimnazjów dziewiętnastowiecznych⁴⁶, groziło w przekonaniu Gansińca nadmierną ideologizacją upowszechnianych wartości. Biorąc pod uwagę złożoność specyfiki polskiej, szczególnie na kresach i naturalnie względy merytoryczne, wołał bezpośrednio odwoływać się do renesansowych *humaniorów*, rozumianych dosłownie i źródłowo, zgodnie z historycznym sensem i przeznaczeniem. *Studia humaniora* przypominały mu o konkretnym ruchu umysłowym, który odegrał w przeszłości istotną rolę w przebudowie świadomości społecznej, dając początek antropocentryzmowi. Chciał przy tym dopowiedzieć, iż *studia humaniora* to również idea, do której można powracać, na którą należy się powoływać, i którą trzeba wskrzeszać niezależnie od historycznego czasu i dziejowych przemian. Wobec panoszącej się barbarii – jak pisał o współczesności – istnieje potrzeba urzeczywistniania i umacniania „typu humanisty – twórcy w świecie intelektualnym i humanisty – arystokraty w świecie etycznym, który śmiało stawiając czoło zgubnym hasłom gminu, walczy o nowe wartości, o nowe tory życia”⁴⁷.

Chyba z humanizmu Erazma czerpał swe przekonanie o potrzebie szerzenia *humanitas*, która nie jest dana, a raczej zadana, wymagająca ciągłej pielęgnacji i starań. Przez *humanitas* dochodził źródeł humanizmu odślaniając, dzięki badaniom własnym i budzącej powszechny podziw erudycji, antyczny świat twórczych dokonań człowieka. Lecz *humanitas* („człowieczeństwo”) prowadziła go również ku przyszłości, do „humanitarności” („braterstwa”)⁴⁸. Za pomocą tej triady: *studia humaniora*, *humanitas*, „humanitarności” tworzył zarys stanu zamierzonego (idealnego), charakteryzującego się różnorodnością, komplementarnością i etycznością. „Nie szukamy panowania nad światem, ni gnębienia jednostki – pisał w imieniu humanistów – nie fabrykujemy broni ni zasieków, odgradzających nas od sąsiadów, nie głosimy absolutyzmu swojskiego i nienawiści dla innoplemieńców”. Mówimy o „trudzie doskonalenia się etycznego i intelektualnego, o rozbudzaniu czynnika twórczego i artystycznego w człowieku, o harmonii w naszym

⁴³ W. Jaeger, *Humanismus und Jugendbildung*, Berlin 1921, s. 5.

⁴⁴ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przełożyli: M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001, zwłaszcza s. 29–43.

⁴⁵ A. Kwiatek, *Humanizm. Przegląd stanowisk*, „Śląski Filomata” 2006, nr 2, s. 21 i n.

⁴⁶ J. Kwiatek, *Szkolnictwo średnie...*, s. 46–51; S. Cygan, *Nauka języków klasycznych w szkołach pruskich wedle nowej instrukcji z r. 1925*, „Przegląd Klasyczny” 1927, z. 3, s. 184–198.

⁴⁷ R. Gansiniec, *Do filomatów*, „Filomata” 1936, nr 81, s. 438–439.

⁴⁸ R. Gansiniec, *Rola humanizmu w wychowaniu*, „Filomata” 1938, nr 105, s. 147.

życiu i życiu narodu – słowem o nieśmiertelnych siłach i walorach człowieka”⁴⁹. Przypomina tutaj Jacoba Burckhardta, przekonany o konieczności kontynuowania (rozwijania) jego dzieła na gruncie polskim.

Szwajcarski uczonej, to bodaj najbardziej odpowiedni, wyrazisty, właściwy dla Gansińca wzorzec. Burckhardtowy humanizm, choć posiadał renesansową tożsamość, nierzadko wykraczał poza ramy epoki, sięgając antyku – rzymskiej *humanitas*, a nawet greckiej filantropii i *paidei*⁵⁰. Przede wszystkim jednak kreował Burckhardt wizerunek „człowieka wszechstronnego” (*homo universalle*)⁵¹, wykazującego się jeśli nie czystą twórczością, to „ogromną wszechstronnością umysłu”⁵². Spoglądał na renesans jako na kolebkę europejskiego indywidualizmowi, przekształcającego się z czasem, m.in. pod wpływem kartezjańskiego racjonalizmu i wojny angielskiego parlamentu z królem o społeczeństwo obywatelskie, w ideę-zasadę. Niewątpliwie preferował Burckhardt wzorce i postawy bliskie liberalizmowi.

Oryginalnością swego stanowiska zajmuje Burckhardt pośrednie miejsce między humanizmem niemieckim a francuskim. Humanizm niemiecki, że powtórzymy za Ernestem R. Curtiusem, był nadmiernie „zhellenizowany” i „zidealizowany”. Francuski natomiast charakteryzował się wybitnym dostosowaniem do współczesności.

Nie stara się on Francji – jak dalej pisze – zhellenizować i nie używa tego ideału. Chce on estetycznie kształtować i organizować rzeczywistość. Zasada jaką się kieruje, nie jest platońskim wzlotem w sferę ideału, lecz rozsądnym wyborem drogi pośredniej, jednakowo oddalonej od krańcowości⁵³.

I takie podejście najwyraźniej też odpowiadało Gansińcowi.

Indywidualizm „nie jest zasadą kultury greckiej” – na co zwracał uwagę Werner Jaeger – rówieśnik Gansińca (urodzili się w tym samym roku i zrobili doktoraty u tego samego mistrza – Urlicha von Wilamowitz-Moellendorffa). Jaeger zauważał ponadto, że Grecy nie odkryli w człowieku „subiektywnego «ja»”⁵⁴. Subiektywne „ja” zyska na podmiotowości znacznie później – jak wiadomo, dopiero gdzieś na przełomie XV i XVI wieku. Ich człowiek „nie istniał poza przestrzenią i czasem”. Był częścią natury, później państwa-narodu, czyli wspólnoty-polis i „wraz z narodem przeżywał wszystkie jego losy i przechodził wszystkie etapy

⁴⁹ R. Gansiniec, *Norwy Rok*, „Filomata” 1938, nr 106, s. 195–196.

⁵⁰ J. Burckhardt, *Kultura Odrodzenia we Włoszech. Próba ujęcia*, przekład M. Kreczkowska, wstęp M. Brahmer, Warszawa 1961, passim.

⁵¹ Tamże, s. 76.

⁵² Tamże.

⁵³ E.R. Curtius, *Poszerzanie kultury*, „Filomata” 1933, nr 55, s. 154–155.

⁵⁴ W. Jaeger, *Paideia...*, s. 38.

jego kulturowego rozwoju”⁵⁵. Był elementem istniejącego porządku, bez specjalnych aspiracji autonomicznych.

Opowiadając się po stronie indywidualizmu, stawiając na indywidualizm, Gansiniec nie tracił z pola widzenia *humanitas*. Tak jak humanizm jest „aspektem intelektualnym kultury jednostki”, tak *humanitas* „stanowi jej aspekt etyczny i społeczny” i odnosi się w równym stopniu do człowieka, co do wspólnoty, społeczeństwa, państwa. „Broniąc prześladowanych”, „uciśnionych” przed ludzkim egoizmem i zaborczością, *humanitas* decyduje jakby o całej sferze moralnej jednostki i grupy, wyznaczając granice zachowań i pożądanych reakcji. W stworzonej przez siebie triadzie, wspomniana już wcześniej „humanitarność” funkcjonuje „jako polityczny, a raczej kosmopolityczny aspekt kultury, przepojonej etyką, uczuciem braterstwa ludzi i ludów”. Jest to, jak zaznaczał, „najskromniejszy, ale może też najpiękniejszy kwiat humanizmu”⁵⁶. Dzieje ludzkości – pisał –

dokonyują się na linii, ograniczonej biegunowymi zasadami: po jednej stronie zasada orientalnego autokratyzmu: *ratio ex auctoritate*, objawiająca się w autokratyzmie politycznym i despotyzmie, wyznawana przez wszystkie dogmatyki religijne i systemy teokratyczne – z drugiej zaś strony mamy zasadę: *auctoritas ex ratione*, wyznawaną przez Hellenów i cywilizację helleńską, której Europa zawdzięcza swoją kulturę i my humaniści nasze powołanie i nasz zawód⁵⁷.

W praktyce – zauważał Gansiniec – owe zasady skazane były na wymuszony kompromis, bo życie nie znosi sytuacji krańcowych. Jako humanista i zwolennik zasady „supremacji rozumu” mówił nawet o kompromisie realnym z zasadą „supremacji autorytetu”, gdy w grę wchodzi „cywilizacyjna konieczność”. Odwoływał się tutaj do idei helleńskiego „umiaru”. „Umiar” bowiem sam w sobie stanowi „kulturę”, gdy „wszelka krańcowość, nawet najlepszych myśli” jest po prostu „barberią”⁵⁸.

Zasada autokratyzmu, którą rozpoznawał w europejskich totalizmach lat trzydziestych XX wieku, stanowiła dlań dowód „orientalizacji kultury”. Zjawisko to prowadzi do alienacji „kultury jako takiej”. Element autokratyczny „jest czynnikiem raczej rozkładu politycznego aniżeli siłą twórczą”, objawem słabości państwa, a nie jego witalności. Wschodnim despotom przeciwstawił demokrację ateńską, Sparcie – Ateny, światu „zastygłemu w egoizmie” – wojowników walczących za „Prawdę, Dobro i Piękno”. „Co mamy po Sparcie?” – pytał, która „bez humanizmu była kolosem na glinianych nogach”. „Nic” – odpowiadał, w przeciwieństwie do Aten, których kultura „zdobyła cały świat, od Gangesu po Nil, i do wybrzeży

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ R. Gansiniec, *Rola humanizmu w wychowaniu...*, s. 155–156.

⁵⁷ R. Gansiniec, *Norwy Rok «Filomaty»*, „Filomata” 1938, nr 96, s. 196.

⁵⁸ Tamże, s. 197.

Atlantyku: tak jak flakon z cennymi wonnościami, gdy zostaje rozbity, napęlnia swym zapachem cały dom”⁵⁹. Prawdziwy postęp dokonuje się na drodze humanizacji życia, czyli „uczłowieczenia” systemu społecznego, gdy z autorytetem władzy współlistnieje swoisty „autorytet racji”. Wszelkie odstępstwa na korzyść władzy dowodzą – zdaniem Gansinca – odejścia od demokracji.

Będąc badaczem humanizmu stał się Gansiniec jego rzecznikiem w sensie wyznawanego, przyjmowanego systemu wartości. Nie chodziło tu tylko o jego podstawowe atrybuty i cechy: antropocentryzm, tolerancyjność, prawość, walka z totalizmami itp. Szło mu o sens ludzkiego życia, o „trwałe i powszechne dobro ludzkiego świata” – że posłużymy się słowami Bogdana Suchodolskiego, który nb. umieszcza naszego filologa na czołowym miejscu wśród humanistów XX w. Inspirując się m.in. tekstami Gansinca, traktuje Suchodolski humanizm jako „miarę ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi i w społeczeństwie”, za „głos sumienia czuwającego nad ludzką wspólnotą”⁶⁰.

W lansowanej przez Gansinca koncepcji humanizmu centralne miejsce zajmował filomatyzm. Był bowiem uczony animatorem ruchu filomackiego. Po formacji wileńskiej Grodka i Lelewela, a później Zana i Mickiewicza⁶¹, po lwowsko-krakowskiej Eleuterii i Eleusis W. Lutosławskiego⁶², rozwijana przez Gansinca, głównie w latach 30. idea filomacka, osiągnęła wysoki poziom organizacyjny w postaci kółek gimnazjalnych, Koła Filomatów Studentów Uniwersytetu Jana Kazimierza (w którego statucie z 9 V 1936 r. znalazł się zapis, iż celem stowarzyszenia „ma być wznowienie szczytnych haseł Filomatów wileńskich, naturalnie w formie zmodyfikowanej i dostosowanej do dzisiejszej sytuacji”)⁶³, czy założonego w 1938 r. Towarzystwa Przyjaciół Humanizmu⁶⁴. Ruch ten kształtował się wokół „Filomaty” – miesięcznika, a w pewnym okresie dwutygodnika, osiągającego nader wysokie nakłady, od kilkunastu do kilkudziesięciu nawet tysięcy egzemplarzy. Pismo doczekało się kilku interesujących szkiców⁶⁵ i monografii

⁵⁹ Tamże, s. 200.

⁶⁰ B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] *Humanizm i edukacja humanistyczna...*, s. 13.

⁶¹ *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, pod red. J. Bochórza i A. Kowalczykowej, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 269–271.

⁶² J. Kwiatek, *„Eleusis” na Górnym Śląsku w latach 1903–1914*, Opole 1991.

⁶³ *Koło Filomatów U.J.K. we Lwowie*, „Przegląd Klasyczny” 1937, z. 5–7, s. 547; zob. także: *Kronika*, „Przegląd Klasyczny” 1938, z. 2, s. 170–173.

⁶⁴ *Statut Towarzystwa Przyjaciół Humanizmu*, Lwów 1938, s. 15.

⁶⁵ W. Appel, *60 lat «Filomaty»*, „Filomata” 1989, nr 393, s. 375–395; T. Marcinkowski, *Czasopismo „Filomata” w okresie 1929–1939*, 2002, [b.m.w.], ss. 22; a ponadto: Z. Gansiniec, *Jubileusz «Filomaty»*, „Filomata” 1961, nr 150, s. 3–5; R. Gansiniec, *Narodziny „Filomaty”*, „Filomata” 1966, nr 200–201, s. 7–13 [przedruk z „Filomaty” 1933, nr 50, s. 387–400]; Z. Gansiniec, *Jubileusz „Filomaty”*, „Filomata” 1976, nr 300–301, s. 3–7; M. Borysiuk, *Pamięci Prof. Ryszarda Gansinca*,

w postaci pracy magisterskiej autorstwa Artura Trudzika⁶⁶. O „Filomacie” głośno było w prasie warszawskiej i na prowincji; był podziwiany za wysoki poziom merytoryczny, no i rzecz jasna, za propagowaną ideę. Np. w związku z ukazaniem się pierwszych egzemplarzy „Gazeta Warszawska” pisała:

W obronie ideałów humanistycznych i studiów klasycznych, zbyt często zapoznawanych i lekceważonych, brakło dotąd pisma, zwracającego się do tych, którzy przede wszystkim powinni się przejąć tymi ideałami: do młodzieży i naszej inteligencji. Lukę tę zamierza wypełnić „Filomata”, nawiązujący świadomie do idei wieszczki-filologa A. Mickiewicza. Jest to miesięcznik objętości 48 stron mniejszego formatu, bogato ilustrowany; rocznik obejmujący 10 zeszytów (480 stron) kosztuje razem z przesyłką 5 zł., że na pojedynczy zeszyt przypada po 50 gr. Jest to więc najtańsze czasopismo polskie, mimo że papier, druk i ilustracje składają się na całość ponętną i piękną⁶⁷.

Wydawnictwem interesował się m.in. poczytny „Kurier Warszawski”, również „Wiadomości Literackie”, zamieszczające o Gansinicy sporo informacji.

Jego refleksja nad filomatyzmem sięgała głęboko w historię obejmując tradycję antyczną i renesansową, neoklasycyzm oświeceniowy, czy preromantyzm i romantyzm (również bliższe współczesności kierunki myśli). Archetypem filomaty stał się renesansowy humanista, chociaż – już choćby ze względu na etymologię słowa (filomata od gr. *philomathes* – miłośnik wiedzy), będzie odwoływał się do hellenizmu, zwłaszcza do aleksandryjskiego *Museionu*, w którym osiągnięty został „cel wszelkiej kultury ludzkiej”⁶⁸. To wówczas obok twórcy-artysty i twórcy-uczonego, miał się pojawić w pełni świadomy miłośnik nauk. Wszak z *Museionu* – jak dowodził Gansiniec – brały początek akademickość i uniwersytet. Z drugiej strony swój filomacki etos będzie umacniał przez nawiązanie do dziedzictwa romantyzmu, do wybitnych postaci epoki, uosabiających ideę odrodzenia narodu i państwa, przez kształtowanie cnót obywatelskich i wzorców nowoczesności⁶⁹. Nie zapominał Gansiniec o tradycji Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk Stanisława Staszica i poznańskiego TPN-u⁷⁰. Zmierzał ku wykreowaniu wize-

„Filomata” 1989, nr 393, s. 439–445; R. Gansiniec, *Garść wspomnień jubileuszowych*, „Filomata” 1989, nr 393, s. 425–431; L. Winniczuk, *Moja i moich uczennic przyjaźń z „Filomatą”*, „Filomata” 1989, nr 393, s. 397–409.

⁶⁶ A. Trudzik, „*Filomata*” 1929–1939. *Przyczynki do studiów nad wychowaniem humanistycznym w II Rzeczypospolitej*, praca magisterska napisana pod kierunkiem Aleksandra Kwiatka, Uniwersytet Opolski, Politologia i Nauki Społeczne, Opole 1999, ss. 162, aneks nlb.; zob. także: R. Gansiniec, *Ruch filologiczny i humanistyczny*, „Przegląd Humanistyczny” 1931, z. III–IV, s. 482–501; B. Patuszczyński, *Kółka klasyczne w świetle sprawozdań*, „Przegląd Klasyczny” 1936, z. 7–8, s. 517–528.

⁶⁷ „*Filomata*”, „Gazeta Warszawska” 1 V 1929, nr 123, s. 4.

⁶⁸ R. Gansiniec, *Humanizm a filologia*, „Przegląd Klasyczny” 1931, nr 1, s. 4–5.

⁶⁹ R. Gansiniec, *Rola humanizmu w wychowaniu*, „Filomata” 1938, nr 105, s. 147–152.

⁷⁰ R. Gansiniec, «*Filomata*», „Filomata” 1957, nr 112, s. 3.

runku człowieka wiedzy i kultury. Chodziło mu o ludzi „umiejących pracować i myśleć”, „rzetelnie wykształconych”, „rozumiejących wartości prawdziwej sztuki dla rozwoju życia narodowego”, „o rozwiniętym zmyśle etycznym”⁷¹. Temu celowi miały służyć m.in. studia humanistyczne, prowadzące ku odrodzeniu człowieka w duchu kultury. Pisał:

Dla nas człowiek, dla nas Polska jest czymś nieskończenie wyższym: chcemy, by ojczyzna nasza przodowała przede wszystkim w kulturze, w prawdziwej kulturze: a ta oprzeć się musi na kulturze helleńskiej. Człowiek zaś, jeśli nie chce być tylko robotem i ginąć w potrzebie dnia, musi być humanistą: humanizm potęguje człowieczeństwo, tworzy prawdziwych nadludzi, nie brutalów w potwornej swej wielkości, o których myśli Nietzsche, lecz harmonijnych, czcicieli umiaru, ofiarności, piękna⁷².

„Wiara w kulturę” jest jedynym ratunkiem dla „wydanej na pastwę gry przemocy” Europy⁷³ i perspektywą dla Polski, która jako państwo, miast nawiązywać do ideału jagiellońskiej wielokulturowości, zamyka się we własnych opłotkach⁷⁴. Filomatyzm ten nie jest kategorią utożsamianą z wąsko pojętą kulturą, czy przypisaną wyłącznie kulturze. Nie jest też pojęciem neutralnym. Swego filomatę Gansiniec chętnie widziałby w roli zaangażowanego społecznie humanisty – a może i bojownika humanizmu. „Jako humanista jestem rzecznikiem człowieczeństwa i powołanym obrońcą jego ideałów” – napisał w *Ghetto ławkorowe*, swoim wielkim manifestie na rzecz praw dla mniejszości żydowskiej w II Rzeczypospolitej⁷⁵.

Dzięki „Filomacie” i innym pismom: „Kwartalnikowi Klasycznemu” (1927–1934), „Przeglądowi Humanistycznemu” (1930–1934), „Przeglądowi Klasycznemu” (1934–1939), także edycjom źródłowym: „Tekstom «Filomaty»”, „Bibliotece «Filomaty»”, „Bibliotece «Filomaty»”, łacińsko-francusko-polskiemu „Eosowi”, zawiązywało się zupełnie oryginalne, niepowtarzalne środowisko filomackie, z udziałem młodzieży o różnej tożsamości narodowej (Polaków, Żydów, Ukraińców, Białorusinów), zorganizowanej głównie w ramach kółek gimnazjalnych. Było ich w latach 1929–1939 ponad 130. Według szacunków przeprowadzonych przez A. Trudzik, mogły one zrzeszać jednorazowo około 2500 członków⁷⁶. Należałoby również uwzględnić oddziaływanie idei poprzez zalecaną lekturę, co w sumie daje wcale niemałe wielkości.

⁷¹ S. Dedio, *Znaczenie studiów humanistycznych dla naszej młodzieży*, „Filomata” 1934, nr 62.

⁷² R. Gansiniec, *Nowy Rok*, „Filomata” 1935, nr 76, s. 198–199.

⁷³ R. Gansiniec, *Nowy Rok*, „Filomata” 1938, nr 106, s. 195–196.

⁷⁴ R. G. [ansiniec], *Filologia klasyczna w Polsce*, „Filomata” 1933, nr 46, s. 237.

⁷⁵ R. Gansiniec, *Ghetto ławkorowe. Odczyt wygłoszony 16 X 1937*, Lwów 1937, s. 8.

⁷⁶ A. Trudzik, *„Filomata” 1929–1939...*, s. 134 i n.

Angażował Gansiniec swych filomatów w wiele akcji oświatowo-społecznych, także w walkę z przejawami antysemityzmu, m.in. jako znany obrońca mniejszości, autor wydanych osobno tekstów: *Sprawa numerus clausus i zasadnicze jej znaczenie. Antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego* (Warszawa 1925), *Ghetto ławkowe* (Lwów 1937). W związku z ukazaniem się tego drugiego tytułu „Wiadomości Literackie” pisały:

Rozprawka prof. Gansinca, jednego z najśmielszych obrońców szczytnych tradycji ducha polskiego, nacechowana jest głęboką wiedzą, siłą argumentacji i umiejętnością polemiczną. [...] Wykazując bezsens modnych dziś teorii rasistowskich, prof. Gansiniec rozprawia się pokrótce z tymi, którzy na gruncie polskim w celach politycznych teorie te głoszą⁷⁷.

Gansiniec wychodził z założenia, że „zagadnienie żydowskie” to nie „kwestia kostiumowa, lecz zagadnienie polityki i przede wszystkim cywilizacji”. Szczególnie w broszurze pierwszej z 1925 r. problem cywilizacyjnego zapóźnienia okazał się dlań najistotniejszy w dochodzeniu podstawowego źródła i zasadniczej przyczyny antysemityzmu w Polsce. Antysemityzm nazywał narodowym grzechem – złem. By „wyrugować zło” należy rozpocząć od rzetelnej oceny „naszej cywilizacji narodowej”, czyli od realistycznej samooceny, z uwypukleniem wad i słabości⁷⁸. Walka z antysemityzmem – powiadał Gansiniec – winna być równolegle prowadzona z walką ze stereotypami, które ujawniają się na płaszczyźnie ideologicznej, w sferze religii, na gruncie nacjonalistycznej etyki, czy opacznie rozumianej antropologii. Swoje rozważania nad antysemityzmem prowadził na szerokim tle porównawczym. Nawiązywał tu jakby do warszawskiej szkoły pozytywistycznej z Aleksandrem Świętochowskim na czele, czy szerzej – europejskiego scjentyzmu. Drobiazgowa analiza tekstu wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Wystarczy jedynie przytoczyć jego końcową sentencję, że klucz do rozwiązania problemu „leży po stronie polskiej”. Myśląc o perspektywie stosunków polsko-żydowskich, zdradzał pewne skryte dążenia: „wytwórzmy jako naród u siebie wyższą cywilizację, a wszystkie narody bez ojczyzny pójdą za nią”⁷⁹.

W *Ghetcie ławkowym* większy nacisk kładł Gansiniec na kwestie polityczne i społeczne, motywowany faktem, iż całej sprawie towarzyszyła od samego początku polityka. Wszak z antysemitką koncepcją *ghetta* (czyli miejsc wydzielonych dla studentów żydowskiego pochodzenia po lewej stronie sal wykładowych) wystąpiła młodzież akademicka, inspirowana przez koła endeckie. Same działania obliczone były głównie na polityczny efekt; chodziło mianowicie najpierw o rozpoczęcie selekcji i zniechęcenie do podejmowania studiów, a w końcu wyrzucenie

⁷⁷ „Wśród książek”, „Wiadomości Literackie” 29 I 1939, nr 5, s. 4.

⁷⁸ R. Gansiniec, *Sprawa numerus clausus i zasadnicze jej znaczenie. Antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego*, Warszawa 1925, s. 43.

⁷⁹ Tamże, s. 44.

poza uniwersyteckie mury. Po części, na niektórych uczelniach cel ów nawet został osiągnięty. Gansińcowi szło przede wszystkim o wskazanie rzeczywistych autorów tej nowej polityki antysemickiej. Grupom nawiązującym do ideologii Obozu Narodowo-Radykalnego (ONR) wytykał fascynację hitleryzmem. Jako humanista i profesor-filolog przeciwstawiał się „temu barbarzyństwu”. „Wiem co czynię, i wiem na co się narażam. Ale wstydzilibym się przed sobą, gdybym teraz milczał z tchórzostwa i wygody”⁸⁰. Za „ghettem dla Żydów” – pisał – przyjdzie „ghetto ukraińskie”, obejmujące nie tylko uczelnie, lecz całe szkolnictwo⁸¹. „Ghetto” to nie tylko „atak na prawa człowieka i wyłom w demokracji”⁸², to również zanegowanie całej wolnościowej tradycji – zaznaczył w zakończeniu broszury⁸³.

Filomatyzm mobilizował go do wychodzenia z gorsetu filologa tradycyjnego, z myślą o podjęciu praktycznych działań. Stanowił wyraz przyjętej z góry koncepcji wpływania na życie codzienne z zamiarem jego naprawy. Gansińcowi chodziło by uczynić je lepszym, m.in. przez nawiązywanie do wzorców cywilizacji łacińskiej. Przede wszystkim starał się przekonywać do korzystania z tychże wzorców. Zaczął od szkolnictwa traktując oświatę, zgodnie ze standardami Zachodu, jako podstawowe źródło stabilizacji i postępu.

Zawsze miałem wrażenie – pisał – odkąd przybyłem do Polski, że w Polsce nie bardzo wiadomo, czym właściwie jest szkoła, jaki jest zakres jej działania, jakie przede wszystkim granice możliwości jej wpływu. Odkąd istnieje Polska, jakiś szał reformatorski ogarnął Polaków – w dziedzinie szkolnictwa reformowano, próbowano, repróbowano, ale zamiast tworzyć szkołę, burzono tylko tę co przedtem była⁸⁴.

Uwagi te wypowiadał na kanwie krytyki polityki oświatowej państwa, zarzucając jej krótkowzroczność, niekonsekwencje, uleganie różnym modom i tendencjom. Już od 1922 r. występował w roli eksperta uczestniczącego w ministerialnych debatach „jak należy zorganizować szkołę klasyczną w Polsce, i jak dawny jej typ przebudować, by mogła ona podołać wymogom życia i jej potrzebom”⁸⁵. Od początku też niezmiennie stał na stanowisku obrony starego gimnazjum, które mimo niewątpliwych słabości i tak dawało największe gwarancje w humanistycznym edukowaniu młodzieży. Stanowisko to opierał m.in. na znajomości burzliwych sporów nad modelem szkoły średniej w Niemczech, trwających od ponad

⁸⁰ R. Gansiniec, *Ghetto ławkowe...*, s. 8.

⁸¹ Tamże, s. 21.

⁸² Tamże, s. 22.

⁸³ Tamże, s. 53. Szerzej na ten temat: A. Kwiatek, *Profesor Ryszard Gansiniec o stereotypach narodowych i antysemityzmie*, „Zeszyty Eichendorffa” 2006, 13, s. 23–41.

⁸⁴ R. Gansiniec, *Norwa ustawa szkolna*, „Filomata” 1931, nr 40, s. 277.

⁸⁵ „O szkołę klasyczną”, „Rzeczpospolita” 1922, nr 351, wyd. wieczorne, s. 5.

stu lat, a zakończonych utrzymaniem zasadniczej linii neohumanistycznego gimnazjum 9-klasowego⁸⁶. Takie gimnazjum traktował jako istotny element europejskości, czemu dał wyraz w licznych publikacjach.

Wszelkim próbom reformatorskim miała – w przekonaniu Gansinca – „patronować myśl rozgromienia gimnazjum klasycznego, symbolu przedwojennego społeczeństwa”⁸⁷. „Niechęć do klasycznego nauczania – jak podnosił dalej – należało zastąpić treścią pozytywną, tę widziano w nauczaniu matematyczno-przyrodniczym” i instytucji szkoły jednolitej⁸⁸. W podejmowanych krytykach polityki oświatowej Gansiniec mógł korzystać ze wsparcia całego środowiska filologicznego, ogłaszając poszczególne stanowiska jego przedstawicieli na łamach prowadzonych przez siebie czasopism. W dniu 15 X 1927 r. odbył się w Warszawie zjazd filologów, którego hasłem przewodnim była „obrona filologii klasycznej przed ponawiającymi się w szkole od czasu odrodzenia Polski zamiarami bądź całkowitego jej usunięcia ze szkół, bądź też zredukowania nauczania do minimum”⁸⁹. Referat plenarny pt. „Próby zerwania z tradycją antyczną w przeszłości” wygłosił prof. Tadeusz Sinko. Podkreślał, iż w sporze o gimnazjum chodzi nie tylko o kształt

⁸⁶ Krótko po powstaniu gimnazjum neohumanistycznego (ok. 1810 r.), pojawiły się już w latach 30. XIX wieku pierwsze głosy krytyki pod adresem forsowanej koncepcji wychowania i nauczania. W okresie Wiosny Ludów gimnazjum krytykowane było przez koła rządowe i część pruskiej opinii publicznej z pobudek ideologicznych i światopoglądowych. Zarzucano szkole pomniejszanie roli wartości chrześcijańskich w wychowaniu przez podnoszenie greckiego etosu do rangi dogmatu. Od poł. XIX wieku ujemne oceny gimnazjum inspirowane były przemianami cywilizacyjnymi. Wychodząc naprzeciw procesom postępu technicznego i industrializacji wskazywano na konieczność poszerzenia programów szkolnych o nowoczesną wiedzę kosztem języków klasycznych. Tendencje te do odchodzenia od neohumanistycznego wzorca edukacji znalazły wyraz w narzuconym gimnazjom przez pruskie ministerstwo oświaty programie nauczania z 1882 r. W ostatniej dekadzie XIX wieku żądania dalszych zmian modelu edukacji gimnazjalnej formułowane były z punktu widzenia interesów narodowo-państwowych zjednoczonej (w 1871 r.) Rzeszy Niemieckiej. M.in. dążenia do ściślejszej integracji społeczeństwa, walka z widmem wewnątrzpaństwowych zagrożeń ze strony socjaldemokracji zrodziły w kręgach władzy cesarskiej koncepcję budowania „narodowej podstawy” edukacji, odejścia od antycznych ideałów wychowawczych („powinniśmy narodowych młodych Niemców wychowywać, a nie młodych Greków i Rzymian”), ograniczenia łaciny i greki na rzecz nauki języka niemieckiego. Nowy program z 1892 r. przeobrażał więc gimnazjum ze szkoły klasycznej w „niemiecko-humanistyczną”. Paradoksalnie, nauczanie klasyczne nie przestało pełnić swej wiodącej roli w procesie edukacji. Wiedza filologiczna przysłużyć się miała – jak tego chciano teraz – „głębszemu rozumieniu” zbiorowego charakteru własnego narodu, pojmowaniu istoty rodzimej kultury i walorów ojczystego języka. Ten typ gimnazjum okazał się nie tylko konkurencyjnym wobec zyskującego na popularności szkolnictwa realnego, ale stał się modelem wiodącym przynajmniej jeszcze w okresie Republiki Weimarskiej – W. Jaeger, *Humanismus...*, passim; F. Paulsen, *Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens im Preussen*, Berlin 1893, s. 7–13; M. Kraul, *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, Frankfurt am Main 1984, passim.

⁸⁷ R. Gansiniec, *Ruch filologiczny i humanistyczny...*, s. 483.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ „Zjazd filologów w Warszawie”, „Czas” 1927, nr 240, s. 3.

szkoły średniej, lecz tak naprawdę o kulturę i człowieka współczesnego. Naprzeciw „hasłu «człowieka harmonijnego» wysuwa się hasło «człowieka realnego»⁹⁰. Zdaniem autora

nagłe zdemokratyzowanie się społeczeństw europejskich w drugiej połowie XIX wieku i napływ do gimnazjów młodzieży z warstw świeżo wyemancypowanych doprowadziły do utylitaryzmu w szkole, utylitaryzm – do encyklopedyzacji tych szkół, encyklopedyzacja w połączeniu z utylitaryzmem – do coraz większego ograniczania greki i łaciny, jako przedmiotów bez wartości praktycznej, które zabierają czas, potrzebny na przyswojenie sobie kultury współczesnej, to jest technicznej⁹¹.

Lecz po wojnie, niejako ku zaskoczeniu, nastąpił w „szkole zachodniej” powrót do klasycyzmu⁹². Zjawisko to „wyrażające się w dążeniu do utrzymania ośmioletniej szkoły średniej, opartej na filologii klasycznej” wystąpiło „w Ameryce, w państwach Europy, z wyjątkiem Rosji”. „W czyje ślady ma wejść Polska – cywilizacji zachodniej, czy Azji i zasztytowanej Rosji? – pyta prelegent⁹³. W konkluzji – przestrzegając „przed próbami zerwania z tradycją antyczną”, Sinko podkreślał, że „społeczeństwa zachodnie, które swego czasu weszły na tę drogę, musiały z niej zawrócić, wobec szkodliwych dla szkoły i kultury narodowej wyników⁹⁴. Z tym większym uczuciem zawodu odniosło się środowisko filologiczne do ustawy Jędrzejewiczowskiej z 1932 r.

Dla Ryszarda Gansinca ustawa ta, likwidując gimnazjum klasyczne, nie tylko „zabijała ducha humanizmu”, lecz poprzez utworzenie w to miejsce szkoły jednolitej, preferowała wychowanie etatystyczne, z założenia bliższe autorytaryzmowi, niż demokratyzmowi. Pisał w związku z tą kwestią: że „w heterogenicznym państwie”, które tylko w sposób naturalny może osiągnąć poziom „homogenicznej i harmonijnej całości” nie można narzucać jednolitych wzorców wychowawczych i systemowych. Obok interesów większości trzeba uwzględnić również interesy mniejszości, bo w przeciwnym razie degraduje się instytucję szkoły do „narzędzia polityki”. Bronił etosu *scholi* – owej „chwili wytchnienia”, „zastanowienia się”, „zapomnienia w sztukach”, „zakładu dla potrzeb ducha”, z jednoczesną negacją szkoły banauzyjskiej, specjalistycznej, nadmiernie fachowej, zaspokajającej „tylko potrzeby ciała”⁹⁵. W jego przekonaniu Janusz Jędrzejewicz burzył model edukacji z podmiotową funkcją szkoły jako instytucji oświaty i nauki, oraz podmiotową funkcję rodziny – odpowiedzialnej tradycyjnie za wychowanie. Szkoła polska – podkreślał

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ „O reformę szkolną”, „Czas” 1927, nr 266, s. 1.

⁹² „Zjazd filologów...”, s. 3.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ „O reformę szkolną...”, s. 1.

⁹⁵ R. Gansiniec, *List redaktora do «Filomaty»*, „Filomata” 1934, nr 62, s. 45.

– ze względu na swoją strukturę jest i tak szkołą państwową, dominującą nad szkolnictwem prywatnym. Jest typowym externatem, a nie internatem w zachodnim wydaniu. Dalsze więc umacnianie pozycji państwa w systemie oświatowym jest działaniem pozbawionym głębszej myśli, co w konsekwencji musi prowadzić do monopolizacji i ideologizacji kształcenia⁹⁶.

Krytyczne wobec ustawy (najpierw samego projektu, a później wersji ostatecznie uchwalonej) teksty Gansinca były komentowane przez prasę codzienną, a także partyjną. Głośny zwłaszcza stał się jego artykuł pt. *Norwa ustawa szkolna*, zamieszczony w „Filomacie”, a w niniejszym opracowaniu już wykorzystywany. Tak np. pisała o nim „Gazeta Warszawska”:

Wśród wielu głosów krytycznych o nowej ustawie szkolnej, szczególnie jeden zwraca na siebie uwagę. Pochodzi bowiem od człowieka, którego nie tylko nie można umiejscowić w rządzie jakiegokolwiek opozycji lub w orbicie jakiejś partii, ale – przeciwnie – można go było podejrzewać raczej o sympatie w kierunku władającej obecnie grupy⁹⁷.

Przywołując tenże materiał „Gazeta Warszawska” szczególnie mocno akcentuje tezę Gansinca, iż reforma „z nauczycieli i uczniów, którzy nie są przecież marionetkami”, czyni nowe ofiary systemu. Pismo zwraca przy okazji uwagę na fakt, że sam „Filomata” jako dzieło Gansinca, rozchodzący się „w nakładzie 40 tysięcy egzemplarzy, a więc znacznie większym niż wszystkie warszawskie dzienniki sanacyjne razem” – swoją popularnością dowodzi jakby rozwijania nowoczesnej edukacji humanistycznej. Sam Gansiniec prezentowany jest „nie tylko jako uczyony i pedagog, ale jak widać człowiek odwagi i charakteru. A właśnie o charakter i odwagę w dzisiejszych warunkach niezmiernie trudno”⁹⁸.

Również w odniesieniu do planowanych przez władze zmian w obszarze szkolnictwa wyższego zgłaszał Gansiniec wiele obiekcji i krytyk. Znajdował się w pierwszym szeregu najbardziej gorliwych obrońców autonomii uniwersytetów, poważnie zagrożonej ustawą z 1933 r. Ustawa ta, jak wiemy, podporządkowywała szkoły wyższe ministerstwu. Minister miał prawo ingerować w wewnętrzne życie uczelni, posiadając m.in. wpływ na wybór rektora, na obsadę kierownictw katedr. Ograniczona została tym samym rola i pozycja senatu. Dla Gansinca zmiany te nie stanowiły niespodzianki. Po „zdemolowaniu całego gmachu szkoły średniej – pisał – przyszła pora na uniwersytet – «koronę szkolnictwa»⁹⁹. Zamach na autonomię uznawał za kolejny dowód upolitycznienia oświaty. Konkludował więc:

⁹⁶ R. Gansiniec, *Norwa ustawa szkolna...*, s. 283.

⁹⁷ „Entuzjazm pod przymusem. Prof. R. Gansiniec o wychowaniu państwowym i reformie szkolnej”, „Gazeta Warszawska” 1932, nr 91, s. 5.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ R. Gansiniec, *Walka o szkoły akademickie*, „Przegląd Humanistyczny” 1933, z. 1, s. 134.

Nie żyjemy już w epoce kiedy to przepisy policji uważano za upodmiotowione sumienie obywatela: w państwie demokratycznym utarło się mniemanie, że ustawa o tyle ma siłę obowiązującą, siłę autorytetu, o ile odpowiada właśnie sumieniu zbiorowemu: ono bowiem jest ostatecznym źródłem prawa, a nie władza, która powinna być tylko mandatariuszem naszego sumienia¹⁰⁰.

Oczywiście, przyczyn owych zmian było znacznie więcej, choćby walka sanacji z wpływami endecji na uniwersytetach, czy chęć zapanowania nad uczelniami jako miejscem antysemitycznych wystąpień itp. Dla Gansińca – obrońcy mniejszości narodowych, równie istotnym było zagadnienie praw podstawowych rozumianych jako fundament demokracji (wolność, tolerancja, godność i in.), analogicznie jak w przypadku wielu intelektualistów podobnie jak on myślących (jako przykład można wskazać zachowanie części profesury Uniwersytetu Warszawskiego – antyendeckiej, a jednocześnie odrzucającej próby podporządkowania uczelni akademickich nadmiernej kontroli ze strony państwa¹⁰¹). Swoim postępowaniem Gansiniec niejednokrotnie dawał dowody przywiązania do tychże wartości. Np. w jednej z enuncjacji lwowskiego „Słowa” pt. *Prof. Gansiniec zrywa plakaty* znajdujemy opis scenki przedstawiającej uczonego jak niszczy publicznie „transparent nawołujący do blokady uniwersytetu przed Żydami”. Do akcji musiała wkroczyć policja, by „wziąć w obronę” sprawcę całego zajścia przed gniewem demonstrantów¹⁰².

W związku z podjętymi działaniami na rzecz reformowania szkolnictwa wyższego, głośnym echem odbił się w prasie spór R. Gansińca z kierownictwem Towarzystwa Kultury Akademickiej we Lwowie, które w osobach profesorów: Kamila Stefki, Zygmunta Czernego, Stanisława Zakrzewskiego, wbrew opinii większości członków tego gremium, oficjalnie poparło politykę władz¹⁰³. Sprawa wcale nie uchodziła za błahą, gdyż wobec protestów Polskiej Akademii Umiejętności i środowiska krakowskiego¹⁰⁴, Towarzystwa Naukowego Warszawskiego

¹⁰⁰ Tamże, s. 133.

¹⁰¹ Zob. M. Natkowska, *Numerus clausus, ghetto ławkowe, numerus nullus «paragraf aryjski». Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa 1999; D. Mycielska, *Postawy polityczne profesorów wyższych uczelni w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX w.*, t. IV, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1988, s. 294–335; A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Kraków 1972; J. Tomaszewski, *Najnowsze dzieje Żydów w Polsce (do 1950 roku)*, Warszawa 1993.

¹⁰² „Prof. Gansiniec zrywa plakaty. Czwarty dzień bez Żydów. Zajścia we Lwowie i Krakowie”, „Słowo” 1937, nr 329, s. 2.

¹⁰³ „Towarzystwo Kultury Akademickiej we Lwowie radzi i usprawiedliwia się”, „Kurier Polski” 1933, nr 18, s. 1.

¹⁰⁴ „Akademia przeciwko reformie uniwersyteckiej. Uchwała Walnego Zgromadzenia członków Polskiej Akademii Umiejętności w sprawie projektu ustawy o szkołach akademickich”, „Czas” 1932, nr 288, s. 1.

i stołecznych uczelni, przewodniczącego Konferencji Rektorów¹⁰⁵, całego grona wybitnych uczonych¹⁰⁶, których głosy złożyły się na odrębne wydawnictwo¹⁰⁷, wychodziło na to, iż głównie Lwów opowiadał się za linią ministerstwa i rządu. W przekonaniu Gansińca było akurat odwrotnie, czyli podobnie jak w pozostałych ośrodkach¹⁰⁸. Na łamach „Przeglądu Humanistycznego” wystąpił z obszernym materiałem odsłaniającym zakulisowe gry niektórych, uwikłanych w politykę, uczonych¹⁰⁹. Wybuchła afera z udziałem z jednej strony Gansińca, a z drugiej posądzanych przez niego o brak etyki naukowców, preferujących – jak to określiła „Gazeta Warszawska”, „niekulturalne i nieakademickie metody”¹¹⁰.

Reformy szkolnictwa wszystkich szczebli, tak czy inaczej, obracały się przeciwko łacinie traktowanej jako synonim humanizmu. W takiej sytuacji zyskiwał na znaczeniu i uwiarygadniał się filomatyzm, jako ruch, metoda i sposób na rozwijanie kształcenia humanistycznego poza sformalizowanym systemem edukacyjno-wychowawczym. Podczas wykładów, odczytów i spotkań filomackich Gansiniec często podnosił kwestię załamania się humanizmu. Przyznawał, że „kultura klasycyzująca” „osiągnęła swój szczytowy punkt rozwoju w chwili urzeczywistnienia się klasycznych haseł społecznych” takich jak: demokracja, konstytucjonalizm, parlamentaryzm itp. Wchodząca w okres systemów totalitarnych Europa (hitleryzm utożsamia z „odrodzeniem się germańskiego średniowiecza”) jest „przekreśleniem wszystkich tych wartości kulturowych, które wniósł humanizm (klasycyzujący), tworząc rozkwit nowych czasów. W potopie współczesnym zalewającym z żywiołową siłą wszystkie zdobycze humanizmu, ostały się tylko w przeżytkowej i to częściowej formie, studia klasyczne, przy tym ściśle podporządkowane ogólnemu prądowi utylitarnemu”¹¹¹. Uzasadniał w ten sposób potrzebę kultywowania podstawowych wartości, „przygotowywania gruntu” w nadziei „nawrotu klasycyzmu”¹¹² i podjęcia filomackiego dzieła „podboju Polski dla humanizmu”¹¹³.

¹⁰⁵ „Reforma uniwersytecka w komisji oświatowej”, „Czas” 1933, nr 18, s. 1.

¹⁰⁶ „Szkoły akademickie”, „Czas” 1932, nr 282, s. 1; „Głos z za grobu. Artykuł sp. prof. Balzera w sprawie ustawy o szkołach akademickich”, „Czas” 1933, nr 11, s. 1; R.G.[ansiniec], *Testament Oswalda Balzera*, „Przegląd Humanistyczny” 1934, z. 1, s. 1 i n.

¹⁰⁷ *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933 [tamże teksty: Oswalda Balzera, Aleksandra Brücknera, Franciszka Bujaka, Stanisława Estreichera, Romana Dyboskiego, ks. bp. Michała Godlewskiego, ks. Konstantego Michalskiego, Leona Pinińskiego, Eugeniusza Romera, Jana Michała Rozwadowskiego, Mariana Zdziechowskiego, Tadeusza Zielińskiego i in.].

¹⁰⁸ „Przegląd prasy. Falszerstwo”, „Gazeta Warszawska” 1933, nr 65, s. 3; „W świetle faktów”, „Kurier Warszawski” 1933, nr 63, wyd. poranne, s. 3–4.

¹⁰⁹ R. Gansiniec, *Walka o szkoły akademickie*, „Przegląd Humanistyczny” 1933, z. 1, s. 133–150.

¹¹⁰ „Kto jest miarodajny”, „Gazeta Warszawska” 1933, nr 68, s. 3.

¹¹¹ *Odczyty prof. R. Gansińca*, „Przegląd Klasyczny” 1938, z. 10, s. 747–748.

¹¹² Tamże.

¹¹³ *Koło filomatów UJK we Lwowie*, „Przegląd Klasyczny” 1937, z. 5–7, s. 547.

EDYTA BARTKOWIAK

Uczeń (dziecko) w pedagogice personalistycznej okresu Drugiej Rzeczypospolitej

The Student (Child) in Personalistic Pedagogy During the Second Polish Republic

The focus of personalistic education is the student. He has to be able to cooperate with others and effectively function in a group in order to realize his full potential. The teacher, on the other hand, plays the role of a servant, inconspicuously assisting in the student's educational development. He has to evoke enthusiasm towards education among the students and stimulate them to think creatively.

Personalistic pedagogy has significantly influenced Polish educators and psychologists. Some of the key figures associated with personalistic pedagogy were S. Baley, S. Szuman, H. Rowid, L. Jeleńska, J. Korczak, K. Mazurkiewicz and K. Górski.

Keywords: personalism, personalistic pedagogy, creative education

Personalizm w pedagogice sięga tradycji wychowania chrześcijańskiego przede wszystkim z racji rozumienia kluczowych dla pedagogiki personalistycznej pojęć, takich jak: „osoba” i „wspólnota”. Podstawowym wyznacznikiem personalizmu jest twierdzenie, że człowiek jest najpierw osobą, zanim zostaną mu przypisane określone cechy bądź właściwości. Bycie osobą stanowi fakt pierwotny i nieredukowalny.

Etymologicznie, określenie „osoba” wyprowadza się od łacińskiego słowa „persona” (osoba), które nawiązuje z kolei do greckiego „prosopon” (tzn. maska, używana przez aktora w starożytnym dramacie greckim)¹. W refleksji filozo-

¹ *Pedagogika*, pod red. Z Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, s. 233.

ficznej, pojęcie to zaistniało od czasów Aniciusa Manliusia Boethiusa² (Boecjusz, ok. 480–542) i jest ściśle związane z takimi kategoriami, jak: „natura” i „substantia”. O subtelnosciach, a zarazem zawilosciach w definiowaniu „osoby” sam Boecjusz pisał:

Wiele [...] powstaje wątpliwości, skoro już mowa o osobie, mianowicie, jakie do niej zastosować określenie. Jeśli bowiem każda natura posiada osobę, nie do rozwiązania to węzeł, jaka mogłaby być różnica między naturą a osobą³.

Przyjął, że ani ciała nieożywione, ani istoty żyjące nie posiadające umysłu nie są osobami. Są nimi natomiast: Bóg i ludzie. To założenie doprowadziło go ostatecznie do sformułowania definicji osoby, co wyraził następująco:

Jeśli zatem osoba jedynie w substancjach się znajduje i to w substancjach rozumnych, a wszelka substancja jest naturą, bynajmniej zaś nie znajduje się w rzeczach ogólnych, lecz w jednostkach, to mamy już określenie osoby: osoba to indywidualna substancja natury rozumne” („persona est naturae rationabilis individua substantia”, 512 r.)⁴.

Boecjusz jako pierwszy przeniósł pojęcie osoby z Osób Boskich Trójcy Świętej na człowieka. W jego rozumieniu człowiek jest złożonością duszy i ciała. Ciało nadaje człowiekowi cechy indywidualne, niepowtarzalne, ale istotę osoby ludzkiej stanowi substancjonalna dusza z jej rozumnością.

Formuła Boecjusza traktowała osobę bardziej substancjonalnie niż egzystencjalnie. Jak pisze M. Nowak, akcentowała istnienie ontyczne osoby ponad jej byt deontyczny, czyli zdolność do pozostania samą sobą poprzez swoje doskonalenie się i kontakt z innymi⁵. Dalszy rozwój rozumienia pojęcia osoba doprowadził do powstania dwu głównych tradycji:

a) bardziej podkreślającej substancjonalność i osobowość w pojmowaniu osoby (scholastyka, św. Tomasz z Akwinu, neoscholastyka);

b) o nachyleniu egzystencjalnym (św. Augustyn, B. Pascal, S. Kierkegaard)⁶.

Dla kontynuowania przedmiotowych rozważań, istotne jest krótkie odniesienie do myśli personalistycznej św. Tomasza z Akwinu (1225–1274), który zaakceptował i przejął definicję osoby sformułowaną przez Boecjusza. W *Traktacie*

² Boecjusz (480–525), filozof i mąż stanu na dworze Teodoryka, propagator dzieł starożytnych. Rozwazał szereg zagadnień metafizycznych, które stały się punktem wyjścia dyskusji średniowiecznych nad Bogiem, dobrem i złem, miejscem człowieka w świecie. Por. W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności*, Toruń 2002, s. 16, 162.

³ Cyt. za: M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1986, s. 57.

⁴ Tamże.

⁵ *Pedagogika...*, s. 234.

⁶ Tamże, s. 235.

o człowieku pisał, że istota ludzka składa się z duszy i ciała⁷. Posługując się za pożyczonymi od Arystotelesa pojęciami materii i formy uznał duszę człowieka za „akt ciała” (*corporis actus*)⁸, stanowiący z ciałem (materią) pełnego człowieka (*compositum humanum*, „złożenie ludzkie”)⁹. Połączenie duszy i ciała stanowiło dla Akwinaty podstawę do ujednostkowania człowieka, uczynienia go indywidualną, niepowtarzalną osobą – osobą ludzką (*persona humana*)¹⁰.

Antropologia filozoficzna św. Tomasza z Akwinu miała wymiar ściśle personalistyczny. Pojęcie osoby jest punktem centralnym jego teorii człowieka. Osoba jest substancją, jest bytem samoistnym, konkretnym, jednostkowym i indywidualnym. Osoba to substancja o rozumnej naturze¹¹. Człowiek jako osoba posiada naturę cielesno-duchową. O jedności człowieka decyduje akt istnienia. Aktem jest dusza, ciało (materia) jest możliwością. To dusza organizuje materię i nadaje jej właściwą człowiekowi formę cielesności. Akt istnienia jest wspólny dla duszy i ciała¹².

Dla Tomasza z Akwinu osoba jest tym, co najdoskonalsze w całej naturze. W przeciwieństwie do teorii Boecjusza, nie jest ona jednak wyłącznie jej częścią, lecz odrębną, niepowtarzalną rzeczywistością, istniejącą samoistnie jako indywidualium subsystentne¹³. Stanowiąc byt niezależny, osoba ludzka wyróżnia się między innymi: podmiotowością, indywidualnością, rozumnością, a także wolnością. W duszy ludzkiej zakorzenione są trzy główne funkcje społeczeństwa: życie, odczuwanie zmysłowe świata i myślenie¹⁴.

Istotnym atrybutem człowieka jako osoby w ujęciu tomistycznym jest jego indywidualność. Każda jednostka ludzka jest specyficznym i niepowtarzalnym bytem osobowym, który posiada własne życie wewnętrzne, własną hierarchię wartości i prawo do samodzielnego życia. Ponadto, z uwagi na odmienność osobową, ludzie posiadają zróżnicowane potrzeby jednostkowe właściwości. Powołaniem każdego człowieka jest uwrażliwienie na wartości wyższe, takie jak: dobro (*bonum*), piękno (*pulcheris*), miłość (*caritas*), przyjaźń (*amicitiae*), życzliwość (*benivolentia*), poświęcenie lub wielkoduszność (*magnanimitas*)¹⁵.

⁷ Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, oprac. S. Świeżawski, Poznań 1956, s. 39.

⁸ Tamże, s. 26.

⁹ Tamże, s. 39.

¹⁰ Tamże, s. 37.

¹¹ K. Kaszyński, *Wybrane elementy filozofii człowieka*, Zielona Góra 2002, s. 56.

¹² Tamże.

¹³ Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku...*, s. 31.

¹⁴ Tamże, s. 281–284, 302–305, 317–320, 353–370, 383, 436–446.

¹⁵ Zob. S. Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 691–701.

W myśli personalistycznej precyzuje się odmiennność dwu rzeczywistości życia społecznego: społeczności i wspólnoty. Społeczność jest taką zbiorowością ludzi, która powstaje przeważnie z motywów racjonalnych i ze względu na osiągnięcie jakiegoś celu, będącego poza samą społecznością osób. Wspólnota zaś powstaje jako fenomen szczególnych relacji międzyludzkich – „od osoby do osoby”. Jest pojęciem określającym relacje (jest to byt w relacji), natomiast nie istnieje nigdy jako pojęcie substancjalne. Wspólnota powstaje ze względu na dobro osób i ma ona wartość w sobie samej¹⁶.

Osobowość a wychowanie

Personalizm, pochodny od pojęcia „osoba” ma wiele odmian i nurtów. Wywarł wielki wpływ również na polskich pedagogów i psychologów. Już w okresie międzywojennym ukształtowała się swoista „pedagogia personalistyczna” będąca, w sensie metaforycznym, pomostem między indywidualizmem a socjologizmem pedagogicznym. Reprezentowali ją: S. Baley (1885–1952), S. Szuman (1889–1972), M. Kreutz (1893–1971), H. Rowid (1887–1944), L. Jeleńska (1885–1961), J. Korczak (1878–1942), ks. K. Mazurkiewicz (1881–1942) i K. Górski (1903–1988). Znacząca dla kształtowania się postaw pedagogiki personalistycznej była też twórczość rosyjskiego teoretyka wychowania – Sergiusza Hessena, od 1935 roku profesora Wolnej Wszechnicy w Warszawie.

Najwyższą wartością dla personalistów okresu Drugiej Rzeczypospolitej była osobowość, różnie pojmowana. Henryk Rowid nazywa ją „jaźnią indywidualną dziecka”, „w której tkwią energie psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe”¹⁷. Utożsamia ją z „siłą wewnętrzną” drzemiącą w duszy dziecka, z „własnym ja”. Ponadto, wprowadza pojęcie „twórcza osobowość” na określenie struktury duchowej powstałej przez asymilowanie wartości zawartych w dobrach kulturalnych¹⁸. Osobowość jako podmiot jest według Rowida wytworem procesu wyzwiania się energii twórczej na skutek własnych wewnętrznych wysiłków, jest procesem duchowego stawania się, czyli autokreacji. Każda osobowość jest istotą odrębną, niepowtarzalną, odgrywającą pewną rolę w życiu społecznym. Wyrasta ona na podłożu dyspozycji wrodzonych (instynkty, popędy, umiejętności), które rozwija.

Z pojęcia osobowości wyprowadza Rowid *wychowanie twórcze*, które polega na wyzwaniu energii psychofizycznych dziecka i rozwijaniu zdolności wyrażania przez nie własnej osobowości¹⁹. Celem wychowania czyni budzenie sił drzemią-

¹⁶ Tamże.

¹⁷ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1998, s. 284.

¹⁸ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 185.

¹⁹ *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 277.

cych w duszy dziecka, rozwój inicjatywy w tworzeniu wartości materialnych i duchowych oraz zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, a także poszanowanie jego praw²⁰. Broni autonomii pedagogiki jako nauki o rzeczywistości wychowawczej ze stanowiska dobra dziecka i w poczuciu odpowiedzialności za jego przyszłość, utożsamiając przy tym kształcenie z samokształceniem, czyli rozwijaniem twórczej osobowości²¹.

Dla Janusza Korczaka synonimem osobowości jest „natura”, charakter, „oblicze dziecka”. Podobnie jak Rowid, optymistycznie wierzy w dziecko, w jego naturalną dobroć, zdolność do swobodnego kreowania świata wartości. Poszukuje prawdy o wychowaniu, bez zbędnego moralizowania i spekulacji. Interesuje go wyłącznie dziecko jako człowiek ze swoją tajemnicą. Programowym utworem Korczaka był tekst: *Jak kochać dziecko?* z 1929 roku, w którym przewrotnie i jednocześnie świadomie nie daje odpowiedzi na postawione pytanie. Skłania do refleksji, do zadumy nad człowiekiem.

Wśród najważniejszych idei pedagogicznych „Starego Doktora” wymienia się:

- a) szacunek dla dziecka jako podmiotu rozwijającego się na drodze własnej aktywności;
- b) zasadę (i praktykę) partnerstwa dziecka w procesie wychowania;
- c) poszukiwanie syntezy wiedzy o dziecku²².

Janusz Korczak był prekursorem walki o prawa dziecka. Zwracał szczególną uwagę na nierównoprawną pozycję dzieci w społeczeństwie, ich zależność od dorosłych. Domagał się, by uznano, że dziecko jest pełnowartościowym człowiekiem od chwili narodzin, na każdym etapie swego istnienia i ma prawo być sobą, takim, jakim jest. Idee te znalazły odbicie i rozwinięcie w nowatorskim – jak na tamte czasy – podejściu Korczaka do wychowania, które respektowało potrzeby i dążenia dziecka do własnej aktywności i samodzielności, a zarazem realistycznie uwzględniało jego słabości²³.

Podobnie jak inni personaliści, Korczak był kreatorem takich wartości, jak: miłość do bliźnich, sprawiedliwość, godność, wolność, prawda, szacunek i zaufanie, które niejako wynikały z istoty człowieczeństwa. Opowiadał się za partnerstwem w relacjach z dzieckiem i podmiotowym traktowaniem. Pisał: „Dziecko nie mniej, nie ubożej, nie gorzej myśli niż dorośli, ono inaczej myśli. Jest więc uprawione do tego, aby być partnerem w procesie wychowania”²⁴.

²⁰ Tamże, s. 284.

²¹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1958, s. 58.

²² *Pedagogika...*, s. 337.

²³ Tamże, s. 338.

²⁴ Cyt. za A. Maciaszkowa, *Wychowawca a dziecko*, [w:] *Janusz Korczak – Życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa 12–15 października 1978*, pod red. A. Lewina, Warszawa 1982, s. 193.

Dla Rowida i Korczaka więzią zespalającą ludzkie osobowości jest świat wartości i ideałów, który kształtuje relacje osobowe, odniesienia do rodziny, narodu, państwa, świata i Boga. Osobowość może się rozwinąć tylko w społeczności o charakterze wspólnotowym, dzięki własnej, twórczej aktywności jednostki, poprzez i we współdziałaniu z innymi. Terenem wychowania twórczego dla Rowida była „szkoła twórcza”, a dla Korczaka – zakłady opiekuńcze. Natomiast istotą wszelkich oddziaływań była w obu przypadkach zasada pajdocentryczna.

Podstawowym zadaniem szkoły twórczej Rowida było „tworzenie warunków i sytuacji, które sprzyjały wyzwalanu energii psychofizycznych dzieci i umożliwiały im wyrażenie się w różnej postaci, rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego”²⁵.

Ośrodkiem pracy w *szkole twórczej* było dziecko – uczeń, jego życie i potrzeby²⁶. Zamiast szkół z tradycyjnymi izbami lekcyjnymi, Rowid proponował tworzenie tzw. domów dla dzieci, młodzieży i rodziców²⁷. W miejsce klas szkolnych chciał tworzyć grupy, małe zespoły, które pracowałyby pod kierunkiem nauczyciela, według własnego programu²⁸. Obowiązywała je zasada kooperacji, współdziałania i solidarności²⁹. Istota nauczania w szkole twórczej sprowadzała się do aktywności i samodzielności uczniów, a rola nauczyciela ograniczała się do asystowania, doradzania i wspierania dzieci w ich poszukiwaniach. „Im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiąganiu zdobyczy wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy”³⁰ – pisał.

To pozorne umniejszenie roli nauczyciela w praktyce wymagało od niego ogromnej wiedzy i umiejętności. Musiał przede wszystkim poznać uczniów, ich potrzeby, wrodzone skłonności i talenty, by twórczo wykorzystać ten potencjał w powiązaniu z wymogami życia społecznego dla ukształtowania się osobowości dziecka. Pierwszą powinnością nauczyciela było tworzenie warunków dla ujawnienia się natury dziecka we wspólnym obcowaniu, a potem budzenie w nim zainteresowań i umacnianie innych funkcji psychicznych, takich jak: pomysłowość, inicjatywa i kreatywność. Mając na uwadze wyłącznie dobro dziecka i jego prawo do swobodnego i twórczego rozwoju, nauczyciel miał uwzględniać w swojej pracy wychowawczej zasady indywidualizacji, wszechstronności, jedności i harmonii, aktywności, wewnętrznej prawdziwości oraz łączności ze środowiskiem. Ponadto, oprócz talentu, powinien odznaczać się zdolnościami pedagogicznymi, takimi jak: intuicja, takt, inteligencja twórcza i sugestywność³¹.

²⁵ *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 277.

²⁶ Tamże, s. 276.

²⁷ Tamże, s. 284.

²⁸ Tamże, s. 276.

²⁹ Tamże, s. 275.

³⁰ Tamże, s. 276.

³¹ Tamże.

Nauczyciel miał być autorytetem dla ucznia. W tym określeniu zawierała się cała prawda pedagogiki personalistycznej Rowida. Ranga nauczyciela to dla niego jego osobowość, a ściślej – dobroć i szczerłość oraz wykształcenie. To „dobry człowiek, szczerzy przyjaciel dzieci, towarzysz ich zabaw i pracy”. (...) „To osobowość przedstawiająca prawdziwe życie etyczne i umysłowe, posiadająca istotne kompetencje w danej gałęzi wiedzy lub umiejętności fachowe”³². Zamiast budzić lęk swoim autorytetem, nauczyciel jako osobowość miał wyzwać aktywność, inicjatywę i samodzielność w uczniach, a w konsekwencji – także przywiązanie, miłość, szacunek i zaufanie, bez których niemożliwy jest żaden sukces pedagogiczny.

W szkole twórczej uczeń pracował i zdobywał wiedzę samodzielnie. Był czynny i chętny do współdziałania. Czuł się bezpieczny i pewny, bo znajdował się w otoczeniu osób życzliwych, zgodnych i pomocnych. Miał poczucie sprawstwa, twórczą moc, którą dyskretnie rozbudził w nim nauczyciel, a dzięki której mógł rozwinąć swój geniusz, swoją osobowość, dla dobra własnego i wspólnego. Nie było tam mowy o jakimkolwiek urabianiu czy celowym kierowaniu procesem nauczania, liczyła się wyłącznie spontaniczność, swoboda w wyrażaniu myśli, uczuć i dążeń, czyli dobrze pojęty pajdocentryzm. Rowid w swojej koncepcji szkoły twórczej pragnął powiązać idee nowego wychowania z pedagogiką kultury, postulaty społecznego wychowania z poszanowaniem osobowości dziecka.

Pedagogika personalistyczna Korczka miała wymiar dużo bardziej empiryczny. Każdego dnia w codziennej pracy udawał, że dziecko jest dla niego naprawdę najważniejsze. Próbował zgłębić jego tajemnicę, wierząc, że każdy z jego wychowanków uosabia odrębną i wyjątkową indywidualność, która wymaga szczególnego traktowania. Przyjął postawę uważnego obserwatora, którego zadaniem jest wspieranie samoistnego rozwoju i sił dziecka, bez ograniczania go, stawiania zakazów i nakazów³³. Uwierzył w dobrą wolę i naturę dziecka, zaufał mu i cierpliwie czekał.

Korczak starał się ponad wszystko „upodmiotowić” dziecko. W osobie dziecka widział sens wszelkiego działania. Bronił jego człowieczeństwa, autonomii i swobód. Usprawiedliwiał jego nieporadność, porażki i niepowodzenia, brak pokory, niegrzeczne zachowanie. Szukał tylko dobrych intencji w postępowaniu dzieci, szanował ich świat i jego dewizy.

Nie próbował za wszelką cenę nikogo wychowywać, choć każdy z jego podopiecznych był w pewnym sensie wychowankiem i uczniem. Tworzył po prostu warunki dla samokształcenia i samorozwoju dzieci. Chciał jedynie odnaleźć to, co było w dziecku ukryte i niewidoczne od razu, co mogło stanowić ogromną wartość. W tym celu, oprócz rozumnej miłości ofiarował dzieciom swój czas, cierpliwość, zainteresowanie, całego siebie i swoje życie.

³² Tamże.

³³ Zob. szerzej: tamże, s. 240–272.

Szczególne miejsce w personalistycznych rozważaniach o osobowości zajmują poglądy Sergiusza Hessena, filozofa i teoretyka wychowania o rozległej wiedzy i kulturze humanistycznej, może nawet lepiej znanego na Zachodzie niż w Polsce. Podejmował on ważne zagadnienia w wielu obszarach myśli ludzkiej, był nieprzeciętnym intelektualistą, obrońcą naczelnych wartości humanistycznych³⁴. Pedagogikę uważał za filozofię stosowaną i analogicznie do rozwoju kultury odzwierciedlającego się w dziejach wychowania, wyróżnił teorię wychowania moralnego, naukowego, artystycznego, gospodarczego i religijnego jako autonomiczne gałęzie pedagogiki.

Dla Hessena, podobnie, jak i innych personalistów i przedstawicieli pedagogiki kultury, głównym celem wychowania jest kształtowanie osobowości (osoby) ludzkiej poprzez wdrażanie jej w świat wartości kulturalnych. Wartości kulturalne pozwalają człowiekowi wznieść się ponad byt naturalny i uformować swoją osobowość, aby z kolei wyjść poza siebie i pogrążyć się w ponadindywidualnej całości społecznej³⁵.

Kształtowanie osobowości, tożsamej dla Hessena z indywidualnością, czy charakterem jest zadaniem wychowania moralnego, które w swej istocie sprowadza się do rozwinięcia w człowieku wolności zamiast przymusu. Idea wychowania swobodnego w ujęciu Hessena, w odróżnieniu od podejścia tradycyjnego reprezentowanego przez J.J. Rousseau, symbolizowała autonomię w rozwoju dziecka, ale nie rozumianą jako beztroska i samowola, tylko jako „wykuwanie indywidualności” dziecka w miarę odkrywania jego talentu przyrodzonego, „geniuszu człowieka”. Dla Hessena wolność wewnętrzna jest twórczością, wzrostem, który posiada stopnie rozwojowe. Przebiega od anomii we wczesnym dzieciństwie (czyli od istnienia niezdolnego do uznawania prawa), przez heteronomię (czyli posłuszeństwo prawu pochodzącemu z zewnątrz), do autonomii (czyli posłuszeństwa prawu pochodzącemu z własnego wyboru).

Hessen wyróżnił w strukturze wychowania cztery następujące warstwy, wzajemnie dialektycznie się przenikające:

- a) życie biologiczne, czyli psychofizyczny rozwój człowieka;
- b) warstwę bytu społecznego, czyli uspołecznienie jednostki, włączenie jej poprzez wychowanie do grupy społecznej;
- c) warstwę kultury duchowej, która nie pokrywa się z warstwą społeczną, jest bowiem wyrazem „ducha przedmiotowego” i ma otwarty charakter wspólnoty duchowej. Wychowanie z tej perspektywy jest włączeniem jednostki w nurt kultury dla uformowania osobowości ludzkiej (człowieka jako „osoby”).

³⁴ Zob. szerzej: S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994.

³⁵ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998, s. 67.

W tym sensie osobowość nie jest „dana”, ale „zadana”. Według Hessena, trzy wyżej rozróżnione warstwy nie wyczerpują całkowicie zjawiska wychowania. Należy wyróżnić w nim jeszcze:

d) warstwę czwartą, najwyższą, „warstwę doskonałej wspólnoty moralnej”, u podstaw której musi leć pierwiastek doskonałej miłości w sensie „czynnej miłości do bliźniego”. Od urzeczywistnienia tej najwyższej warstwy, w czym leży ostateczny cel wychowania moralnego, uzależnił Hessen przezwycięzenie bezwładności istnienia i pełne wyzwolenie duchowe człowieka, czyli posługując się terminologią filozofii chrześcijańskiej – zdolność do transcendencji, czyli gotowość na przyjęcie „zbawienia”. W ten sposób Hessen zbliżył się jednoznacznie do personalizmu chrześcijańskiego³⁶.

Zgodnie ze stopniami rozwoju moralnego człowieka wydzielonymi przez Hessena, okres nauki szkolnej odpowiada poziomowi heteronomii. Jest to czas przejścia „ze świata instynktownych związków i przyzwyczajzeń stanowiących środowisko rodziny albo ogródka dziecięcego – do świata uregulowanej na zewnątrz wspólnoty”, „od naturalnego szczebla anomii do szczebla przymusu zewnętrznego”³⁷. Normą staje się wspólna praca, ale też – podporządkowanie wspólnemu prawu i wypełnianie obowiązków.

Heteronomiczne przejście od przyrody do prawa, które dokonuje się w szkole wymaga takiego jej zorganizowania, aby konsekwencje planowej edukacji były dla dziecka jak najmniej odczuwalne, by swobodnie funkcjonując w szkole, stopniowo i powoli zbliżało się do osiągnięcia autonomii, czyli osobowości zdolnej do wolnego samostanowienia. Celem edukacji było więc dla Hessena przygotowanie do wolności poprzez dyskretne jej ograniczanie wskutek stawianych wymagań. Czynnikiem limitującym swobodę dziecka w szkole miał być przede wszystkim autorytet nauczyciela.

Teoria szkoły Hessena, podobnie jak Rowida i sztuka wychowania Korczaka oparte były na dobrowolności nauczania przy pełnym zaufaniu w dobrą naturę dziecka i jego autentyczne chęci do samokształcenia. Nie było tam mowy o przymusie, a jedynie o modelowaniu przestrzeni dla aktywności własnej wychowanka. Podmiotowość ucznia była wyłącznym determinantem i kwintesencją wszelkich działań nauczyciela.

Integralność osobowa a wychowanie

Ludwika Jeleńska, ciągle jeszcze mało znana postać na gruncie pedagogiki, była z wykształcenia filozofem, a z zamiłowania – nauczycielem. Po studiach na

³⁶ Tamże, s. 68.

³⁷ *Źródła do dziejów wychowania...*, t. 3, księga druga, s. 60.

uniwersytecie we Fryburgu w Szwajcarii, gdzie zdobyła doktorat z filozofii, pracowała w Seminarium Nauczycielskim w Grodnie. W 1930 roku napisała rozprawę pt. *Sztuka wychowania*, w której postawiła zasadniczy problem pedagogiczny, znany tylko w personalizmie chrześcijańskim: „jak scalić wewnętrznego człowieka, jak go uzgodnić z samym sobą, jak zrobić jednym”³⁸?

Wzorem tomistycznej koncepcji człowieka-osoby, L. Jeleńska przyjęła, że w naturze ludzkiej jest „coś wiecznego”, co nie pochodzi z zewnątrz, ale jest „wewnątrz nas, w naszej strukturze psychicznej bez względu na indywidualność”³⁹. Obecność czynnika nadprzyrodzonego w naturze ludzkiej sprawia, że jest ona z gruntu dobra i rozumna. Co więcej, jest wspólna wszystkim ludziom. Nie ma ludzi złych i dobrych, a naturalnym dążeniem człowieka rozumnego jest pragnienie dobra moralnego⁴⁰.

Według Jeleńskiej, ten naturalny stan równowagi wewnętrznej, z którym człowiek przychodzi na świat ulega zachwianiu wskutek wychowania. Zgubne są dla niego zarówno oddziaływania mające na celu swoiste „urabianie” osobowości i przystosowanie człowieka do życia w określonych warunkach, typowe dla socjologicznych teorii wychowania, jak również izolowanie go od wpływów zewnętrznych i pozostawienie samemu sobie, co cechowało wychowanie indywidualistyczne, czy naturalne⁴¹.

Przeciwna wychowaniu w tradycyjnym rozumieniu, Jeleńska utożsamiała wychowanie ze sztuką, której celem jest wewnętrzne zharmonizowanie człowieka. Wychowanie jako sztuka musi coś tworzyć. Przyczynia się zatem do powstania człowieka, stanowiącego swoiste dzieło sztuki. Rodzi się ono za sprawą artysty-wychowawcy⁴². To metaforyczne ujęcie fenomenu wychowania wyraża optymizm pedagogiczny, typowy dla personalistów. Oznacza przede wszystkim możliwość odkrywania i poznawania natury ludzkiej, czyli osoby w człowieku, bez ingerowania w jej życie i rozwój.

Sztuka wychowania człowieka według Jeleńskiej to proces prowadzący do ujawnienia natury ludzkiej i jej wewnętrznego scalenia. Przebieg tego procesu, pozornie niezależnego od wychowania, nie jest jednak możliwy bez udziału wychowawcy. O ile bowiem natura ludzka jest wartością samą w sobie, to pozbawienie człowieka wychowania czyni go bezbronnym wobec szkodliwych wpływów środowiska i własnych słabości. Zadaniem wychowawcy, stojącego u boku wychowanka jest stworzenie w nim tego, czego nie ma, a co jest mu potrzebne do

³⁸ L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 19.

³⁹ Tamże, s. 21.

⁴⁰ Por. tamże, s. 22, 23.

⁴¹ Zob. szerzej: tamże, s. 26–28.

⁴² Tamże, s. 30.

zachowania wewnętrznej równowagi, tj. siły samowychowawczej, organizującej i porządkującej wszelką aktywność ludzką.

Dzieło wychowania, a więc dzieło sztuki to owa siła, stworzona w dziecku. [...] Tem większy sukces wychowania – im mocniejszy stworzy się w wychowanku rozpęd samowychowawczy. [...] Dziecko nie doprowadzone do samowychowania, jest dzieckiem niewychowanym⁴³ –

podsumowuje Jeleńska.

Siła samowychowawcza tworzy człowieka. Przyczynia się do rozwoju jego indywidualności i uczestnictwa w życiu społecznym.

Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie sobą, tem bardziej zatem będzie indywidualny. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie człowiekiem, a więc tem bardziej będzie czuł w sobie przynależność do człowieczeństwa powszechnego, tem bardziej będzie rozumiał siebie jako część całości⁴⁴.

Pochwała natury ludzkiej i wiara w człowieka, odpowiedzialnego za samowychowanie i własne życie znalazła swoje pedagogiczne konsekwencje w sformułowanej przez Jeleńską teorii *pedagogiki integralnej*. Pod tym pojęciem rozumiała ona wychowanie pełnego, całkowitego człowieka.

Pedagogika integralna, w dążeniu do wewnętrznego zharmonizowania człowieka–osoby, łączy w sobie wpływy zewnętrzne, środowiskowe i wewnętrzne, pochodzące z natury ludzkiej. Pierwsze z nich mają charakter oddziaływań podświadomych, przejmowanych z najbliższego otoczenia drogą bezwiednego naśladownictwa lub na zasadzie dyfuzji psychicznej, czyli przenikania. Wpływy te kształtują między innymi moralność, estetykę, kulturę osobistą i zainteresowania wychowanków⁴⁵.

Szczególne znaczenie środowiska, tj. oddziaływań podświadomych w procesie wychowania człowieka polega na przygotowaniu gruntu dla działań celowych, kształtujących świadomość wychowanka.

Jakkolwiek wpływ podświadomy jest chronologicznie pierwszy w wychowaniu, to jednak byłoby szkodliwym nieporozumieniem, gdyby ktoś przypuszczał, że wpływ świadomy rozpoczyna się wówczas, gdy ustaje wpływ podświadomy. Przeciwnie, wpływ podświadomy nigdy nie wygasa, jest czynnikiem stale w życiu działającym⁴⁶.

⁴³ Tamże, s. 32.

⁴⁴ Tamże, s. 33.

⁴⁵ Zob. szerzej: tamże, s. 39–45.

⁴⁶ Tamże, s. 129.

Istota wychowania, cementowania człowieka–osoby zawiera się w oddziaływaniu świadomym, a ściślej – we wzajemnym przenikaniu się celowych wpływów wychowawczych i podświadomości. „Wówczas wychowawca wywiera wpływ świadomy, gdy wola jego przekształca się we własną wolę dziecka. Jest to możliwe tylko pod warunkiem, że wychowawca poprzez świadomość osiągnie podświadomości”⁴⁷.

Rozwiązanie tego niezwykle trudnego, a zarazem subtelnego problemu pedagogiki integralnej, jakim jest bezinwazyjne tworzenie człowieka poprzez oddziaływanie na jego podświadomość, wymaga – zdaniem Jeleńskiej – rezygnacji z klasycznych metod wychowania na rzecz środków wspomagających rozwój samowychowania. Wymienia ona wśród nich: metodę ideału wychowawczego, obiektywizacji, współpracy, metody specjalizacji wysiłku⁴⁸.

Rozważywszy kluczowe dla pedagogiki integralnej zagadnienie wpływów świadomych i podświadomych w wychowaniu, Jeleńska doszła ostatecznie do wniosku, że dla osiągnięcia wewnętrznego ładu trzeba wytworzenia w dziecku osobowości z charakterem⁴⁹. W ten sposób połączyła interes ogólnoludzki z dążeniami społeczno-narodowymi w zakresie wychowania człowieka w okresie Druhej Rzeczypospolitej.

Ludwika Jeleńska, zainspirowana ideami personalizmu chrześcijańskiego, zaproponowała nowy, całkowicie odmienny od dotychczasowego, model wychowania człowieka. Jego wyjątkowa wartość tkwi w poszanowaniu natury ludzkiej, tj. pozytywnego potencjału możliwości i zadatków, które człowiek wnosi wraz ze swym urodzeniem oraz w podporządkowaniu procesu wychowania osobie ludzkiej.

Na tle innych prądów i kierunków w wychowaniu w okresie międzywojennym, pedagogika integralna Jeleńskiej wyróżniała się niezwykle humanizmem. Jej osobliwość w podejściu do dziecka polegała na podmiotowym traktowaniu jego osoby, wnikaniu w duszę dziecka i stwarzaniu warunków dla pełnego rozwoju osobowości. W odróżnieniu od zaleceń pedagogiki naturalistycznej, w wychowaniu integralnym autonomia i wolność dziecka była krępowana w sytuacjach utrudniających jego prawidłowy rozwój, czy też wykraczających poza przyjęte normy moralne i społeczne.

Pedagogika integralna, dotykająca głębi istoty ludzkiej zaistniała na trwałe w pedagogice katolickiej okresu międzywojennego. Jej propagatorem był między innymi ks. Karol Mazurkiewicz.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, włączył się on aktywnie w tworzenie programu wychowania chrześcijańskiego i teoretycznych podstaw peda-

⁴⁷ Tamże, s. 130.

⁴⁸ Zob. szerzej: tamże, s. 130–228.

⁴⁹ Tamże, s. 228.

gogiki katolickiej. Podbudowę naukową jego zainteresowań badawczych w tym zakresie stanowił doktorat z pedagogiki (1921) i habilitacja z historii pedagogiki i katechetyki (1926), uzyskana na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza we Lwowie.

Ks. K. Mazurkiewicz pozostawił po sobie kilka prac z zakresu pedagogiki. Swoją koncepcję wychowania personalistycznego, wzorowaną na pedagogice integralnej wyłożył w pracy pt. *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy* z 1937 roku.

Podobnie, jak L. Jeleńska i inni personaliści, ks. K. Mazurkiewicz sceptycznie odnosił się do nowych prądów w filozofii i pedagogice. Krytykował woluntaryzm, intelektualizm, pragmatyzm i indywidualizm wychowania przede wszystkim za ich jednostronność w spojrzeniu na człowieka. Pisał, że współczesne mu kierunki pedagogiczne uznają w procesie wychowawczym tylko to, co można stwierdzić naukowo i ocenić zewnętrznie. Zajmują się psychofizycznymi czynnościami wychowania i wychowawcy, nie dosięgając ich źródła⁵⁰.

W sformułowanej przez siebie teorii wychowania, ks. Mazurkiewicz podjął próbę ukazania systemu wychowania w świetle filozofii personalizmu chrześcijańskiego i antropologii tomistycznej. W odróżnieniu od L. Jeleńskiej, wskazał na rolę nie tylko podmiotu i przedmiotu wychowania, czyli wychowawcy i wychowanka, ale także na rolę przyczyny sprawczej wychowania, tj. rolę Stwórcy, od którego pochodzą siły życiowe wychowanka i bez którego nie mogą się one normalnie rozwijać⁵¹.

Zgłębiając teorię wychowania Jeleńskiej, ks. Mazurkiewicz przyjął za nią, że istotą wychowania jest „stwarzanie człowieka”⁵², czyli „dźwiganie i rozwijanie dodatnich sił wrodzonych, aby je doprowadzić do sprawności, potrzebnych w życiu, a tym samym uzdolnić wychowanka do samodzielnej pracy i osiągnięcia celów doczesnych i wrodzonych”, a celem wychowania jest „dążenie do wewnętrznego zharmonizowania istoty ludzkiej, aby rządziła się rozumem i szlachetną wolą, mając dobro własne i społeczeństwa na oku”⁵³. O ile jednak Jeleńska przypisywała wychowankowi, a ściślej samowychowaniu decydującą rolę w procesie tworzenia człowieka, to ks. Mazurkiewicz założył, że niezbędne dla jego przebiegu jest jeszcze działanie opatrności i łaski Bożej⁵⁴.

Podobieństwo obu koncepcji pedagogicznych dotyczy również istoty wychowania integralnego i jego źródeł. Punktem wyjścia rozważań ks. Mazurkiewicza na temat możliwości i granic wychowania osoby ludzkiej było przyjęcie za Arystotelesem i św. Tomaszem z Akwinu koncepcji człowieka, łączącego

⁵⁰ K. Mazurkiewicz, *Wychowanie w świetle chrześcijańskiej prawdy*, Potulice 1937, s. 3–5.

⁵¹ Tamże, s. 10.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, s. 13.

⁵⁴ Tamże.

w sobie świat materii i formy⁵⁵. Dusza ludzka, stanowiąc formę ciała, warunkuje życie i działalność człowieka. W niej mieści się rozum i wola, które uczestniczą w każdym normalnym akcie ludzkim⁵⁶. Z tego powodu, tak samo jak Jeleńska, właściwym przedmiotem wychowania człowieka ks. Mazurkiewicz uczynił jego duchowość.

Nawiązując do roli wpływów podświadomych i świadomych w kształtowaniu duchowości człowieka w koncepcji Jeleńskiej, ks. Mazurkiewicz wyłonił analogiczną grupę czynników, oddziałujących pośrednio i bezpośrednio na naturę ludzką. Do czynników powodujących ewolucję samorzutną (spontaniczną) osoby ludzkiej, a zatem formujących podświadomość, zaliczył elementarne czynności życiowe człowieka, takie jak na przykład sen, odżywianie itp.⁵⁷ Z kolei, za najistotniejsze dla przebiegu ewolucji świadomej, czyli celowego procesu wychowania człowieka, uznał rozwój kultury fizycznej, estetycznej, naukowej, etycznej, społecznej i religijnej⁵⁸.

Szczegółowy program wychowania integralnego osoby ludzkiej ks. Mazurkiewicz wyprowadził z arystotelesowskich idei: prawdy, dobra i piękna. Przy jego omówieniu uwzględnił podstawowe trudności związane z osiągnięciem przez dzieci ideału wychowania, opartego na tych wartościach⁵⁹. W kontekście powyższych idei omówił również przymioty wychowawcy⁶⁰.

Koncepcja pedagogiki integralnej, zarówno w ujęciu świeckim (L. Jeleńska), jak i chrześcijańskim (ks. K. Mazurkiewicz), miała w Polsce międzywojennej charakter ponaddiscyplinarny wobec innych prądów i kierunków pedagogicznych. Było to związane z tym, że skupiła się ona wyłącznie na wychowaniu człowieka, a ściślej – osoby ludzkiej, bez względu na preferowane czy obowiązujące wówczas ideały i tendencje w pedagogice. Z tego samego powodu, miała ona wówczas charakter uniwersalny i autonomiczny.

Pedagogika integralna wniosła w „stulecie dziecka” optymizm, wyrażający się w podmiotowym traktowaniu istoty ludzkiej, akceptacji i poszanowaniu praw człowieka. W praktyce wychowawczej, idea pedagogiki integralnej zawierała się przede wszystkim w umiłowaniu dziecka, odkrywaniu jego natury i w indywidualizowaniu pracy wychowawczej.

Konkretne możliwości zastosowania teorii pedagogiki integralnej w wychowaniu personalistycznym ukazał w okresie międzywojennym Karol Górski.

⁵⁵ Tamże, s. 14.

⁵⁶ Tamże, s. 15.

⁵⁷ Tamże, s. 27.

⁵⁸ Tamże, s. 237.

⁵⁹ Zob. szerzej: tamże, s. 163–252.

⁶⁰ Tamże, s. 65–81.

Profesor Karol Górski był wybitnym historykiem, absolwentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, związanym z Uniwersytetem Poznańskim. W burzliwym okresie formowania polskiej pedagogiki po odzyskaniu niepodległości opowiadał się za doktryną wychowawczą opartą na silnych podstawach filozoficznych. Skierował wychowanie w kierunku personalizmu chrześcijańskiego, który wyrósł z antropologicznej filozofii człowieka-osoby i tradycji chrześcijańskich. Swoje poglądy pedagogiczne zawarł w rozprawie zatytułowanej *Wychowanie personalistyczne*.

K. Górski był pod silnym wrażeniem filozofii personalistów francuskich. Podzielał przekonanie J. Maritaina, że człowiek jest wartością niewspółmiernie wyższą od wszelkich rzeczy materialnych i że jego wewnętrzny rozwój jest więcej wart od wszelkiej potęgi i bogactwa. Dlatego należy wrócić do prawd odwiecznych, zapisanych w głębi duszy ludzkiej i umożliwić człowiekowi pełny rozwój osobowości⁶¹. Nawiązując do filozofii ducha E. Mouniera, K. Górski sformułował własny program wychowania personalistycznego, który – podobnie jak mounierowski personalizm społeczny – był rodzajem manifestu ideologicznego, ukazującego walory personalistycznej doktryny wychowawczej.

Dla K. Górskiego personalizm był kwintesencją człowieczeństwa.

Człowiek jest nie tylko jednostką gatunku, ale też osobą. Osoba to coś, co o sobie stanowi. [...] To świadoma hypostaza, świadomy siebie podmiot w ujęciu filozofii odwiecznej. Świadomość ta jest najwyższym wykończeniem bytu⁶². [...] Personalizm stawia za cel najwyższy – zjednoczenie z czystymi Osobami, osobami pełnymi [...]⁶³. „Doktryna personalizmu posiada niezmiernie głębokie, dalekie konsekwencje dla całego światopoglądu, ale przede wszystkim dla wychowania⁶⁴.

Stanowi źródło, z którego wypływają fundamentalne zasady wychowania człowieka, jak również szczegółowe postulaty dotyczące wychowania społecznego, gospodarczego, kulturalnego i religijnego.

W dziedzinie wychowania ogólnego, personalizm K. Górskiego stawiał przede wszystkim na wewnętrzną wartość człowieka „nabycie stałych usposobień wewnętrznych”, które „są jakby pancerzem, a zarazem jakby wewnętrznym podniesieniem człowieka. Są one istotnym narzędziem w rozwoju osobowości”⁶⁵. W procesie formowania człowieka, personalizm nakazywał odwoływanie się do rozumu. „Chętniej będzie perswadował, niż groził, karać będzie w ostateczności.

⁶¹ K. Górski, *Wychowanie personalistyczne*, Kraków 1936, s. 21.

⁶² Tamże, s. 17.

⁶³ Tamże, s. 19.

⁶⁴ Tamże, s. 21.

⁶⁵ Tamże.

(...) Wychowanie personalistyczne dla osiągnięcia swych celów będzie działało przez miłość⁶⁶.

Personalizm w wychowaniu społecznym K. Górski sprowadzał „do wyrobienia takich stałych usposobień, któreby nadawały życiu społecznemu charakter personalistyczny”. Opierał się na dążeniu do „przetworzenia społeczeństwa na związek osób ludzkich, któreby dawały sobie prawdę i dobro – na podobieństwo rodziny”⁶⁷. Realizacja zasad personalizmu w wychowaniu społecznym polegała przede wszystkim na rozbudzeniu w człowieku miłości bliźniego.

W teorii wychowania personalistycznego K. Górskiego po raz pierwszy wyeksponowany został problem tzw. miłości życzliwej, która „każe z radością i wewnętrznym spokojem iść służyć innym”⁶⁸. Było to istotne między innymi z punktu widzenia rozwijającej się w okresie międzywojennym działalności opiekuńczo-wychowawczej na rzecz potrzebujących. Pedagogika personalistyczna K. Górskiego nadawała temu obszarowi aktywności ludzkiej znaczenie nadrzędne wobec innych dziedzin życia społecznego. Budzenie miłości w człowieku K. Górski pojmował jako czynność kluczową dla pełnego rozwoju natury ludzkiej.

Z ogólnej miłości życzliwej do innych ludzi, poprzez którą pragniemy ich dobra, a nade wszystko rozwoju osobowości wpływają konsekwencje praktyczne, przede wszystkim miłosierne współczucie wobec cierpienia⁶⁹. [...] W istocie obowiązek ten zachodzi zawsze wtedy, gdy inny człowiek tego potrzebuje i to bez względu na szanse powodzenia⁷⁰. [...] Dla personalisty racjonalna troska o wewnętrzny rozwój innego człowieka jest równie ważna, jak dbanie o jego potrzeby fizyczne⁷¹. [...] Uczynki charytatywne mają charakter decydujący dla oceny ostatecznej wartości człowieka⁷².

Powinność rozbudzenia miłości społecznej spoczywała w pierwszej kolejności na rodzinie, w myśl zasady, że „w życiu publicznym obowiązuje ta sama etyka, co w życiu prywatnym”⁷³.

Personalizm jako wszechstronna doktryna wychowania katolickiego miał według Górskiego towarzyszyć wychowaniu człowieka w każdych warunkach, niezależnie od jego przynależności społecznej czy narodowej, bo wszędzie tam pozostaje on po prostu człowiekiem.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże, s. 141.

⁶⁸ Tamże, s. 157.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże, s. 158.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże, s. 159.

⁷³ Tamże, s. 166.

Wnioski końcowe

Personalizm wyrósł z afirmacji osoby ludzkiej, manifestował jej indywidualność i jednostkową wartość. Jest źródłem pedagogiki personalistycznej, która uznała człowieka za wartość absolutną. Dostrzegła w nim osobę w sensie metaforycznym, którą w teorii wychowania nazywano „osobowością”, „naturą”, charakterem, „jaźnią indywidualną”, czy też „siłą wewnętrzną dziecka”. Niezależnie od tego jak pojmowano to „coś wiecznego”, co tkwi w dziecku, ufano, że jest czymś wyjątkowym, magicznym, godnym szczególnej uwagi. Każda osoba jest obdarzona najwyższymi przymiotami: rozumem i wolną wolą. Z istoty człowieczeństwa wynikają najważniejsze, niezbywalne prawa ludzkie: prawo do wolności, miłości, szacunku i godnego życia.

Personalisci poszukiwali najlepszego sposobu, uniwersalnej metody wychowania, która gwarantowałaby pełny rozkwit osobowości, bez celowych działań wychowawczych. Ich rozważania sprowadzały się w gruncie rzeczy do pytania: jak wychowywać nie wychowując, co robić, aby nie pozostawiając dziecka samemu sobie, wzmacniać jego naturalne zdolności?

Rozwiązania problemu upatrywano przede wszystkim w tworzeniu warunków odpowiadających potrzebom i upodobaniom dziecka, w których za pomocą pracy zespołowej, współdziałania oraz w kontakcie z otoczeniem, zdołałoby ono uzewnętrznić swoją osobowość i w konsekwencji – przejść od samowoli do samowychowania.

Pedagogika personalistyczna prezentuje więc nową jakość – sztukę wychowania integralnego, cielesno-duchowego, sprowadzającego się w swej istocie do odkrywania kontekstów natury ludzkiej, wspólnej wszystkim, ale niepowtarzalnej, obecnej w każdym człowieku inaczej.

W personalistycznym ujęciu wychowania, pojmowanego jako proces rozwoju osobowego, szczególnie istotne są następujące założenia:

1. Człowiek jako osoba nie może rozwijać się wyłącznie przez samą naturę, ale też poprzez kulturę (przyswajanie wartości); uczestnictwo w kulturze przyczynia się do doskonalenia osobowości. W pedagogice integralnej właściwy sens wychowania tkwi w wewnętrznym zespoleniu człowieka, zharmonizowaniu duszy i ciała, osobowości i charakteru.

2. Najważniejszym celem wychowania jest uzdolnienie podmiotu (wychowanka) do zawiadowania samym sobą, własnym rozwojem; chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu „maieutyki osoby”⁷⁴, czyli wzbudzenia osoby w wychowanku; uczeń nie jest traktowany jak przedmiot, obiekt ćwiczeń (szkolenia), ale jako osoba–wartość, którą należy „wywołać”; jest zawsze celem, nigdy środkiem.

⁷⁴ *Pedagogika...*, s. 243.

3. Oprócz wymiaru indywidualnego, wychowanie ma charakter wspólnotowy, zmierza do „wspólnego dobra”, które stanowi podstawę życia społecznego (nie może ono jednak naruszać dobra człowieka jako osoby).

Zaprezentowane koncepcje personalistyczne wybranych pedagogów okresu Drugiej Rzeczypospolitej odnoszą się do dziecka w roli ucznia. Mając na uwadze kluczowe przesłanie personalistów o prymacie osoby nad jednostką i wszechstronnym jej traktowaniu, bez etykietowania i „obsadzania w rolach” można sformułować najważniejsze, wspólne dla pedagogiki personalistycznej twierdzenia kojarzące się z uczniem i relacjami pomiędzy nim a nauczycielem. Przy czym używanie pojęcia uczeń jest tu tyle zasadne, o ile nie wiąże się z nakłanianiem go do robienia czegoś wbrew sobie, urabianiem czy formowaniem przez innych.

Po pierwsze, w wychowaniu personalistycznym stawia się ucznia (wychowanka) w centrum zainteresowania. Jest podstawowym i pierwszym czynnikiem wychowania. Natomiast wychowawca (nauczyciel) pełni wobec niego służebną rolę, pozostając „w cieniu” ucznia, niejako „z ukrycia” współuczestnicząc w jego rozwoju.

Uczeń jest podmiotem autonomicznym, nie podlega w żaden sposób nauczycielowi, są równoprawnymi beneficjentami w toku wychowania, czyli „uzdalniania”. Nauczyciel musi odnosić się do dziecka z szacunkiem i atencją. Traktować go poważnie.

Uczeń musi mieć zapewnione optymalne warunki dla rozwoju osobowości. Nie może być przy tym biernym obserwatorem, ale aktywnym uczestnikiem. Jest zobowiązany do solidności i pilności, czynnego uczestnictwa w życiu grupy, czy innej wspólnoty. Od zaangażowania własnego wychowanka zależą rezultaty pracy pedagogicznej. Jest to oczywiście pośrednio wynikiem działań nauczyciela (opiekuna), ale jego rola ma tu wyłącznie charakter drugoplanowy, pomocniczy.

Uczeń musi umieć współdziałać, funkcjonować w grupie, gdyż tylko w ten sposób (i dzięki własnej ciekawości) rozbudzi drzemiące w nim siły i potencjał. Ta powinność ucznia też spleta się z zadaniami nauczyciela, który musi najpierw wzniecić zainteresowania i twórczą inicjatywę wśród dzieci.

Uczeń respektuje prawa innych. Kieruje się ideą miłości, życzliwości, sprawiedliwości, dobra. Ma na uwadze dobro wspólne i życie wspólnotowe.

ROMUALD GRZYBOWSKI

**Spuścizna pedagogiczna Henryka Rowida
jako niewykorzystane źródło inspiracji
dla twórców socjalistycznej pedagogiki polskiej
po 1945 roku**

**The Pedagogical Legacy of Henryk Rowid
as an Unused Source
of Inspiration for the Founders
of the Socialist Pedagogy in Post-1945 Poland**

Though not fully democratic, the Second Polish Republic was a state open to cultural and scientific influences from Europe and the world. Considerable attention was given to the problem of teacher training, which required far-reaching structural and organizational reforms. At the same time, heterogeneous pedagogical thought was developing; there was a clash between right-wing and left-wing ideologies, with the representatives of historical materialism having their say.

Henryk Rowid made his name as a tireless lobbyist for the idea of training teachers in centers designed in a fashion similar to vocational schools. An efficient organizer, a prolific writer, a likeable and respected teacher, and a mentor for several generations of teachers, Rowid left a vast heritage which has enriched the Polish educational tradition.

Rowid's thought could have been a point of departure and an inexhaustible source of inspiration for the key figures in the field of education policy in post-1945 Poland. However, was it actually the case? If so, to what extent? Have the ideological and political developments that took place in Poland between 1945 and 1989 laid foundations for a creative assimilation of Rowid's heritage?

Keywords: upbringing, totalitarian system of upbringing and education, socialist approach to education

„Aby ocenić pracę szkoły nie wystarczy patrzeć na jej życie, trzeba ją rozumieć”¹. Przytoczona tu myśl Henryka Rowida dobrze oddaje jego postawę i stosunek nie tylko do szkoły i zachodzących w niej procesów dydaktyczno-wychowawczych, ale także do uczestniczących w nich i współtworzących je podmiotów: nauczyciela i ucznia. Nawet ludzie niechętni Rowidowi nie mogli mu zarzucić braku kompetencji warunkujących rozumienie szkoły i edukacji. Przez całe dorosłe życie był on bowiem bezpośrednio zaangażowany w działalność dydaktyczno-wychowawczą, naukową i publicystyczną, zogniskowaną na problematyce edukacyjnej. Henryk Rowid, oceniany po latach przez prof. Stefana Wołoszyna jako „nieprzeciętnej miary działacz nauczycielski i pedagog”², znakomicie odnajdywał się w tętniącym życiem środowisku teoretyków i praktyków edukacji okresu Drugiej Rzeczypospolitej. Zanurzony w praktyce pedagogicznej – najpierw jako nauczyciel galicyjskiej szkoły ludowej (wiejskiej, a po kilku latach miejskiej), a następnie jako pedagog zatrudniony w ówczesnych zakładach kształcenia nauczycieli szkół ludowych (powszechnych), Rowid systematycznie konfrontował własne spostrzeżenia i refleksje z propozycjami teoretyków wychowania oraz z rezultatami światowych i polskich eksperymentów pedagogicznych, przeprowadzanych przez przedstawicieli „Nowego Wychowania”³. Znakomite, wielostronne wykształcenie Rowida, zagraniczne studia i podróże naukowe sprawiły, że należy go postrzegać jako jednego z najbardziej kompetentnych znawców problematyki szkoły i nauczyciela pierwszej połowy XX wieku w Polsce. Ważne jest też to, że Henryk Rowid nieustannie potwierdzał swym życiem głoszone przez siebie teorie pedagogiczne i propagowane ideały.

Tymczasem w świadomości pokolenia pedagogów urodzonych i wykształconych już po 1945 roku, w Polsce Ludowej, Rowid kojarzy się głównie z ideą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w zakładach o charakterze półwyższym (pedagogia) i wyższym. Prawdą jest, że na tym polu Rowid odnotował znaczące sukcesy zarówno jako teoretyk⁴, jak i praktyk kształcenia nauczycieli⁵. Dość

¹ H. Rowid, *Wychowanie naczelnym zadaniem naszej szkoły*, „Życie WSM” 1935, s. 4–5.

² S. Wołoszyn, *Szkoła twórcza w Polsce – wprowadzenie*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu* (wydanie drugie zmienione), t. III, Kielce 1998, s. 273.

³ J. Hulewicz, *Henryk Rowid (1871–1944)*, [w:] H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 7–8.

⁴ Por. H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Instytuty pedagogiczne, Akademie Pedagogiczne, Pedagogia*, Warszawa 1931.

⁵ Potwierdzeniem tego jest działalność Rowida jako organizatora i kierownika Wakacyjnych Kursów Nauczycielskich (1913–1914 i 1920–1926), Kursów Pedagogicznych (1919), a przede wszystkim Kursów Maturycznych (1919–1920), upaństwowionych i przekształconych w 1920 roku w Państwowe Kursy Nauczycielskie, a w 1928 roku w „Państwowe Pedagogium”.

powiedzieć, że w latach 1914–1936 Rowid w sposób znaczący przyczynił się do wykształcenia ponad 1500 nauczycieli⁶.

Należy jednak pamiętać, że zainteresowania pedeutologiczne Rowida wyrastały z jego znacznie szerszych zainteresowań sprawami edukacji młodego pokolenia Polaków w odrodzonej Rzeczypospolitej. Warto w związku z tym przypomnieć, że Rowid był m.in. autorem nowatorskiego pomysłu przebudowy 7-klasowej szkoły powszechnej, postrzeganej przez niego jako instytucja wychowawcza, która miała objąć swoim zasięgiem wszystkie dzieci w wieku szkolnym, niezależnie od miejsca zamieszkania, wyznania lub stanu majątkowego rodziców. Ponadto, mimo iż nie był typem działacza nauczycielskiego, bliska była mu idea zaangażowania się związków nauczycielskich, w tym Związku Nauczycielstwa Ludowego, w dzieło systematycznego podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej nauczycielstwa ludowego. Temu między innymi celowi miał służyć, powołany z inicjatywy Rowida w 1912 roku, „Ruch Pedagogiczny”, ukazujący się jako dodatek do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”⁷.

Pełniąc do 1934 roku funkcję redaktora „Ruchu Pedagogicznego”, Rowid przejawiał dużą otwartość na nowe, reformatorskie projekty oświatowe, zarówno polskie, jak i zagraniczne – europejskie i amerykańskie. Postawę tę łączył z umiejętnością przybliżania nauczycielom – czytelnikom „Ruchu” – dorobku pedagogów polskich minionych wieków, takich jak Józef Hoene-Wroński, Bronisław Trentowski, Ewaryst Estkowski i inni. Za Janem Hulewiczem należy podkreślić, że H. Rowid świadomie dążył do zapewnienia nauczycielstwu polskiemu stałego kontaktu z najnowszymi zdobyczami pedagogiki i psychologii europejskiej. W tym celu zamieszczał na łamach „Ruchu Pedagogicznego” przeglądy wydawnictw i czasopism obcych, a także sprawozdania z własnych, licznych podróży zagranicznych o nastawieniu pedagogicznym⁸. Jako redaktor „Ruchu Pedagogicznego” konsekwentnie głosił konieczność przezwyciężania ideałów szkoły tradycyjnej i przyjęcia ideałów szkoły pracy. W ślad za tym propagował idee demokracji w szkolnictwie, uzasadniał koncepcję szkoły jednolitej i twórczego stosunku nauczycielstwa do ustroju i programów szkolnych.

Skłaniając się ku pedagogice personalistycznej, cel wychowania H. Rowid widział w „urabianiu osobowości społecznej i twórczej”. Uzasadniając swoje stanowisko, stwierdzał: „celem poznania i twórczości powinna być nie mechanizacja i technicyzacja stosunków ludzkich, lecz przede wszystkim wzbogacanie i urabianie jego charakteru, przez pobudzanie jego zdolności twórczych budujących kulturę”⁹.

⁶ J. Hulewicz, *Henryk Rowid...*, s. 14.

⁷ Tamże, s. 9.

⁸ Tamże, s. 15.

⁹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 23.

Podstawowe znaczenie w pedagogice Henryka Rowida odgrywał ideał społeczny oraz ideał wychowawczy. Analizując jego pochodzenie i znaczące cechy, Rowid określił go jako „doskonały prawzór realizowany w twórczym myśleniu i działaniu”¹⁰. Spostrzegał przy tym ideał

...nie tyle jako fakt, ile raczej cel, jako coś, czego nieustannie poszukujemy, co wyzwala w nas głębsze zadowolenie i wzbogaca naszą inteligencję i nasze stany uczuciowe w nowe i silne przeżycia, co pobudza nas do tworzenia coraz doskonalszych struktur życiowych¹¹.

Wśród cech tak rozumianego ideału Rowid wyróżniał doskonałość oraz konkretność. Ta druga implikuje – zdaniem Rowida – możliwość realizacji ideału w życiu. Sprawia zatem, że ideał staje się programem życia jednostek, że może być on – w różnym zakresie – urzeczywistniany w życiu. Ta właśnie właściwość ideału odróżnia – zdaniem Rowida – ideał od utopii, od „mrzonki, fikcji i ułud”¹². Ideał pedagogiczny w jego koncepcji odgrywa rolę czynnika pobudzającego jednostkę do aktywności, do wysiłku, do pracy nad sobą, niekiedy nawet do ofiar i poświęceń. W ideale dostrzega Rowid bogactwo treści i dynamikę, wyrażającą się w swoistym napięciu pomiędzy światem realnym, w którym jednostka żyje, a rzeczywistością idealną, ku której zmierza, pokonując różne trudności i przeszkody.

Dla Rowida ideały były nieodzownym i trwałym elementem życia każdego kulturalnego człowieka. Życie bez ideałów – zauważał – „byłoby pozbawione głębszego sensu”¹³. Stąd też w miejsce ideałów osiągniętych („ziszczonych”) człowiek kreuje nowe, adekwatne do ujawniających się nowych potrzeb oraz uwarunkowań społecznych. Pedagogika w ujęciu Rowida, spostrzegana z perspektywy jego poglądów na istotę i rolę ideałów w kreowaniu człowieka, wpisuje się głęboko w dziedzictwo kulturowe narodu polskiego. Odnosząc się do znanej mu z autopsji sytuacji funkcjonowania tego narodu pozbawionego własnego państwa, Rowid wyrażał przekonanie, że o jego przetrwaniu okresu niewoli zadecydowały właśnie ideały wolnego i niepodległego Państwa Polskiego, kultywowane w duszy Polaków. Stwierdzał zatem:

jak długo żyje naród polski i tysiącletnia [...] kultura polska, istnieje w psychice zbiorowej tradycja wiekowej, własnej polityki państwowej, tak długo istnieje Polska jako rzeczywistość, przejściowo tylko pozbawiona samodzielnej i własnej państwowości¹⁴.

¹⁰ Tamże, s. 214.

¹¹ Tamże, s. 214.

¹² Tamże, s. 214.

¹³ Tamże, s. 215.

¹⁴ Tamże, s. 215.

W tym duchu wychowywane były młode pokolenia Polaków, żyjących w granicach mocarstw, które dokonały rozbioru Rzeczypospolitej.

Oceniając okres po 1918 roku, Rowid dostrzegał radykalne przyspieszenie przemian we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Odnosił to także do sfery ideałów. Początkom odbudowy niepodległej Polski towarzyszył według Rowida ideał „Polski demokratycznej” – państwa gospodarnego, nowoczesnego i twórczego w sferze kultury. Patrząc w przyszłość Polski, w dziesięciolecia które miały nadejść, Rowid dostrzegał konieczność dokonania zmian w stosunku do rzeczywistości społeczno-gospodarczej Drugiej Rzeczypospolitej. W warstwie ekonomicznej ideałem stał się dla niego ustroj gospodarczy oparty na zasadach współdziałania i kooperacji¹⁵. W ustroju tym, stanowiącym wyższą formę ustroju społecznego, w ramach struktur państwa i podmiotów spółdzielczych odbywać miałyby się „samodzielna i twórcza praca obywateli dla dobra ogółu”. Rowid zakładał, że w miejscu bezwzględnej konkurencji w nowym ustroju dominować będzie współdziałanie, w miejscu nieakceptowanego przez niego pośrednictwa (które nazywał pasożytnictwem na żywym organizmie społecznym) pojawiłyby się bezpośrednia styczność wytwórcy i konsumenta, zamiast niekontrolowanej, obliczonej na zysk produkcji dominowałaby „wytwórczość planowa różnych kooperatyw, mająca na celu zaspokojenie potrzeb ogółu obywateli”¹⁶.

Rowid zdawał sobie sprawę z tego, że nakreślony przez niego ideał społeczny będzie trudny do zrealizowania. Był jednak przekonany, że jego urzeczywistnienie jest możliwe. Droga realizacji, naszkicowanej przez niego, wizji ustroju społeczno-gospodarczego Odrodzonej Polski wieść miała przez upowszechnienie „twórczego wychowania młodzieży, wychowania nowego typu człowieka, zdolnego do budowania wyższych form kultury opartej na zasadach demokracji i kooperatywności”¹⁷. Przytoczony pogląd Rowida ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia lansowanej przez niego idei wychowania społecznego. Nabiera on jeszcze większego znaczenia w kontekście przeświadczenia Rowida, iż odzyskanie niepodległości i odbudowa własnej państwowości nie było i nie jest równoznaczne z odrodzeniem Polski, które jest związane z odrodzeniem duchowym całego narodu i każdego obywatela. Właściwe odrodzenie może – zdaniem Rowida – dokonać się

¹⁵Tamże, s. 216.

¹⁶Tamże, s. 216.

¹⁷Inspiracją dla Rowida stał się popularny w okresie międzywojennym tzw. neutralny nurt rozwoju spółdzielczości, nazywany – jak wykazuje badaczka tej problematyki, Elżbieta Magiera – nurtem całościowym lub pankooperatywnym. Został on zapoczątkowany na ziemiach polskich jeszcze w okresie zaborów przez Edwarda Abramowskiego. Zarówno kooperatywność, jak i socjalizm dążyły do złagodzenia nierówności społecznych i ekonomicznych w społeczeństwie Drugiej Rzeczypospolitej. W przeciwieństwie do nurtu socjalistycznego reprezentanci kooperatywności zakładali przebudowę państwa z liberalnego w społeczne drogą ewolucyjną, poprzez zakładanie stowarzyszeń spółdzielczych opartych na zasadzie współdziałania i solidarności.

tylko poprzez wspomniane już twórcze wychowanie, które „przepoi dusze ludzkie nową treścią psychiczną”. W następstwie tego celem życiowym społeczeństwa powinno stać się umiłowanie pracy, wzgląd na dobro ogólne oraz stała dążność do doskonalenia się wewnętrznego i wzbogacania życia duchowego. Wartości te powinny zastąpić dominującą w dotychczasowym życiu społecznym zawiść, a także zazdrość, chciwość, żądzę zysku i posiadania oraz ciągłego bogacenia się kosztem drugich.

Trudno nie zauważyć, że w sferze poglądów na gospodarkę i sposób kreowania stosunków społecznych Rowid mocno zbliżył się do socjalizmu utopijnego. Daleki był jednak od akceptacji założeń tzw. realnego socjalizmu, jaki zainstalowali w Polsce po 1945 roku rządzący krajem komuniści. Nic zatem dziwnego, że jego wizja budowania państwa dobrobytu i równości społecznej nie mogła znaleźć uznania w oczach kierownictwa PZPR. Nakreślony przez Rowida ideał społeczny, rozumiany jako zbiór wartości regulujących życie całego społeczeństwa, daleki był od założeń państwa dyktatury proletariatu, jakie od momentu przejścia władzy w Polsce budowali komuniści. Nie do zaakceptowania dla ówczesnych władz była zarówno teoria odrodzenia moralnego narodu polskiego, jak i koncepcja pedagogiczna, w której celem oddziaływań pedagogicznych miałyby być dusza ludzka. Trudno też sobie wyobrazić działania władz komunistycznych zmierzające do „wzbogacania życia duchowego” narodu. Takie pojęcia, jak „życie duchowe”, czy też „dusza”, zostały wykreślone ze słownika pedagogiki komunistycznej.

Rowid, stawiając na jednostkę i jej zdolności do doskonalenia wewnętrznego, znajdował się w opozycji do lansowanego przez komunistów „urabiania” osobowości wychowanka oraz „wychowywania przez wdrażanie” do różnych form aktywności. Ideał wychowawczy w rozumieniu Rowida ma wymiar jednostkowy, indywidualny. Oznacza to, że jednostka w sposób nieskrępowany dokonuje wyboru ideału, ku któremu chce zmierzać w swym rozwoju. W związku z tym ideał ten aprobuje, uwewnętrznia jego wartości, a następnie przekłada ich treść na postawy wobec świata zewnętrznego oraz realizowany plan życiowy. Czynnikiem podtrzymującym jej aktywność jest zatem wiara w słuszność wybranego ideału. Trudno też nie zauważyć, że o ile Rowid stawiał na jednostkę i jej rozwój wewnętrzny, o tyle komuniści gloryfikowali, spopularyzowany przez A. Makarenkę, kolektyw i wywieraną w ten sposób presję wychowawczą grupy. Tymczasem w koncepcji Rowida nie ma miejsca na ideały o charakterze „masowym”, narzucane przez jakąkolwiek partię polityczną czy też totalitarne państwo. Zastrzeżenia rządzących krajem komunistów wzbudzać musiał także lansowany przez Rowida model „Polski demokratycznej” – państwa zasobnego, dobrze zarządzanego, kwitnącego w sferze gospodarczej, oświeconego w sferze społecznej i kreatywnego (twórczością swych obywateli) w sferze kulturalnej. Podłożem, na którym tak urządzona

Polska miałaby się rozwijać, byłaby gospodarka wolnorynkowa, oparta o zasady własności prywatnej i spółdzielczej¹⁸.

Swoją wizję ideału pedagogicznego Rowid osadził głęboko nie tylko w historii narodu polskiego, ale także w tradycji filozofii polskiej XIX i XX wieku. Odwoływał się tu przede wszystkim do dorobku Józefa Hoene-Wrońskiego¹⁹, twórcy filozofii absolutnej oraz do Bronisława Trentowskiego, autora filozofii uniwersalnej. Dorobek tych myślicieli uznał Rowid za podstawę polskich ideałów pedagogicznych²⁰. Z filozofii Hoene-Wrońskiego Rowid wyprowadza ideę człowieka zdolnego do samostwarzania się, tzn. nieprzerwanego doskonalenia się. Samostwarzanie miało ujawniać się w postępowaniu jednostki, w jej czynach i w twórczym działaniu. U podstaw tego szczególnego procesu Rowid dostrzegł inteligencję twórczą, będącą głównym składnikiem rozumu ludzkiego, dzięki której jednostka stawia sobie nowe zadania i wytycza kolejne autonomiczne cele. Te właśnie składniki współtworzą – według Rowida – ideał pedagogiczny Wrońskiego, którym jest „osobowość stawiająca sobie cele i realizująca je dzięki twórczej inteligencji”²¹.

Z kolei z filozofii B. Trentowskiego wywodzi Rowid ideał człowieka (jednostki) zdolnego do działania twórczego. Ideał ten urzeczywistnia się dzięki wychowaniu, które prowadzi do ujawnienia się cech idealnych, zawartych w jaźni. Ta zaś stanowi istotę człowieka. Jaźń odzwierciedla się w czynach i w działaniu twórczym²². Ludzie jednak – przekonuje za Trentowskim Rowid – kierują się w działaniu różnymi motywami i zasadami, spośród których największe znaczenie dla człowieka mają: zasada użyteczności, zasada przyjemności (o charakterze egoistycznym), zasada szlachetności i zasada bezinteresowności. W związku z tym – zauważa Rowid – w wychowaniu człowieka dążyć należy do zharmonizowania najważniejszych zasad – użyteczności i szlachetności (bezinteresowności). Chodzi o to, „by nie wychować *zmaterializowanych samolubów* ani też *niepraktycznych idealistów*”. Może temu zapobiec zespolenie obu zasad, dzięki czemu „jednostka stawiać będzie cele użyteczne [...] i posługiwać się w ich realizowaniu szlachetnymi środkami”²³. Rowid jest bowiem przekonany, iż tworzenie dobra rzeczywiste-

¹⁸ W swym myśleniu o ustroju gospodarczym Polski, która miała narodzić się po zakończeniu II wojny światowej H. Rowid starał się jednak wyciągać wnioski ze słabości społeczno-gospodarczych Drugiej Rzeczypospolitej. Stąd słowa potępienia kierowane pod adresem tradycyjnej gospodarki kapitalistycznej, dominującej w Polsce w latach 1918–1939.

¹⁹ J. Hoene-Wroński (1776–1853), filozof, matematyk, astronom, fizyk i technik, a zarazem prawnik i ekonomista, zaliczany do grona czołowych przedstawicieli mesjanizmu polskiego. W okresie międzywojennym działał w Polsce Instytut Mesjanistyczny zajmujący się m.in. propagowaniem dzieł Hoene-Wrońskiego. Por. *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 158.

²⁰ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 216.

²¹ Tamże, s. 218.

²² Tamże, s. 220.

²³ Tamże, s. 221.

go w życiu indywidualnym i społecznym wymaga takiego postępowania, w którym człowiek na etapie stawiania sobie celów kieruje się zasadami użyteczności, a w fazie wyboru środków zasadą szlachetności²⁴.

Budując swój ideał pedagogiczny Rowid nie zapomina o naturze dziecka, o jego skłonnościach i właściwościach psychicznych w poszczególnych fazach rozwojowych. Ponieważ dziecko, podobnie jak dorośli, pragnie przyjemności i zadowolenia, jego szczęście polega na realizowaniu potrzeb, zainteresowań i życzeń. Dążeniu dziecka do zaspokajania swoich potrzeb i zachcianek przeciwstawia się wychowanie, poprzez które dorośli – jak podkreśla Rowid – przyzwyczajają je do odmawiania sobie konkretnej przyjemności, jeśli wymaga tego ważny obowiązek czy też interes społeczny lub potrzeby innych ludzi. Ten uspołeczniający aspekt wychowania ma doprowadzić do opanowania przez dziecko umiejętności godzenia własnych pragnień z potrzebami innych ludzi. Zadania stawiane przez szkołę mają z kolei nauczyć je „umiejętności realizowania celów we współdziałaniu z rówieśnikami”²⁵.

Jako znakomity znawca pedagogiki pierwszej połowy XX wieku H. Rowid preferowane przez siebie ideały pedagogiczne umieszcza na tle dominujących w tym czasie prądów i kierunków wychowania. Propozycje Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego konfrontuje zatem z celami wychowania wywiedzionymi z pragmatyzmu W. Jamesa i instrumentalizmu J. Deweya, dostrzegając dużą zgodność wspomnianych myślicieli w poglądach na istotę wychowania. Nie zamazuje przy tym różnic pomiędzy polskimi filozofami edukacji a amerykańskimi, tłumacząc je przede wszystkim odmiennością psychiki polskiej i anglosaskiej. Inspiracją dla Rowida stali się też inni przedstawiciele polskiej myśli pedagogicznej końca XIX i początków XX wieku, tacy jak Stanisław Szczepanowski, Stanisław Brzozowski oraz Jan Władysław Dawid²⁶. Uwzględniając wspólne elementy zawarte w koncepcjach filozoficznych i pedagogicznych wspomnianych myślicieli, ideałem pedagogicznym, traktowanym zarazem jako główny cel wychowania, czyni Rowid „wychowanie osobowości uspołecznionej i twórczej”²⁷. Tak sformułowany ideał zespala w sobie elementy indywidualne i społeczne, które stanowią jedność i zapewniają ciągłość w procesie rozwoju i doskonalenia się duchowości jednostki. Ideał ten nie ma przy tym – w odczuciu Rowida – charakteru gotowego wzoru. Uwzględnia on bowiem różnice uzdolnień, charakterów i typów ludzkich. Dzięki temu zawiera szerokie możliwości rozwoju i doskonalenia jednostki w różnych dziedzinach kultury, w których człowiek urzeczywistnia swoją osobowość.

²⁴ Tamże, s. 221.

²⁵ Tamże, s. 222.

²⁶ Tamże, s. 223–224.

²⁷ Tamże, s. 225.

Podsumowując rozważania poświęcone przyszłemu polskiemu ideałowi pedagogicznemu, Rowid wyrażał nadzieję, graniczącą z pewnością, że ideały te, wywiedzione z polskiego dziedzictwa edukacyjnego współtworzonego przez takich myślicieli, jak J. Hoene-Wroński, B. Trentowski, J.W. Dawid, S. Szczepanowski czy wreszcie Edward Abramowski²⁸, „będą wciąż ową gwiazdą przewodnią, która przyświecać będzie nauczycielowi polskiemu i wskazywać drogę na niezmiernych rozłogach niwy wychowawczej”²⁹. Rowid głęboko wierzył w to, iż przedstawiony ideał pedagogiczny jest słuszny i moralny, że wynika z potrzeb i dążeń narodu polskiego; że jest wreszcie odzwierciedleniem specyfiki „duszy polskiej”. Na potwierdzenie tego stawia pytanie:

Czy można wychowaniu wskazać cele bardziej idealne, a zarazem bardziej żywe, realne i konkretne, jak tworzenie warunków, w których by każda jednostka jako *jaźń działająca*, jako *człowiek dzielny, człowiek czynu*, rozwijać mogła swe zdolności twórcze i urzeczywistniać siebie w czynach zawierających w sobie pierwiastek boski w działaniu kierowanym zasadami etyki chrześcijańskiej?³⁰

Narodziny i rozwój systemów totalitarnych w Europie (faszystowskiego i komunistycznego) rodziły w Rowidzie lęk i potępienie. Konsekwentnie też starał się demaskować ich prawdziwe oblicze. Odnosi się to zwłaszcza do pedagogiki hitlerowskiej. Jak zauważa J. Hulewicz, Rowid czynił to niekiedy nawet wbrew intencji władz państwowych Drugiej Rzeczypospolitej, dążących do nawiązania współpracy z władzami III Rzeszy. Był bowiem Rowid zdecydowanym przeciwnikiem wychowywania jednostek na „wiernych członków stada”, jak miało to miejsce w systemach totalitarnych³¹. Genezę wspomnianych systemów Rowid wywodził z „megalomanii narodowej”, która jego zdaniem staje się psychozą groźną dla sąsiadów i dalszego otoczenia, wyzwalającą zbrodnicze instynkty i objawy zwyrodnienia moralnego³². Nie miał też Rowid złudzeń co do charakteru rządów krajów totalitarnych, które podporządkowawszy pracę, naukę i sztukę, wychowanie, religię i politykę swym celom agresywnym i imperialistycznym, niszczą wszelką swobodną inicjatywę i „twórczość jednostki”³³. Wychowanie w państwach o charakterze totalnym sprowadzone zostało w ocenie Rowida do

²⁸ E. Abramowski (1868–1918) – filozof, socjolog, psycholog, działacz społeczny. Twórca polskiej odmiany kooperatywności i teoretyk spółdzielczości. Por. *Filozofia. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 8–9.

²⁹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 224 – 225.

³⁰ Tamże, s. 224.

³¹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 184–187.

³² H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania...*, s. 28.

³³ Tamże, s. 28.

urabiającej tresury młodzieży i mas ludowych z wykorzystaniem masowej sugestii, a przede wszystkim propagandy (nad którą czuwa cenzura), organizowanej przy pomocy prasy codziennej, radia, kina, szkoły, książki, pieśni, ilustracji, mityngów, parad i manifestacji³⁴.

Rezultatem wspomnianej tresury miał być – w przeświadczeniu Rowida – „osobnik typu stadnego”.

Historia pokazała, że lęki Henryka Rowida, związane z państwami o totalitarnym ustroju społecznym w Europie, nie były bezzasadne, a oceny systemu urabiania młodego pokolenia nadzwyczaj trafne. Swoistym aktem zemsty owych totalnych systemów władzy stała się męczeńska śmierć samego Henryka Rowida w hitlerowskim obozie koncentracyjnym. Na tym jednak nie koniec: oto kolejny system totalitarny, tym razem komunistyczny, narzucony Polsce po 1945 roku przez ZSRR, na kilkadziesiąt lat odsunął w niepamięć jego dorobek edukacyjny. Począwszy od 1948 r. podręczniki i książki jego autorstwa nie trafiały na listę lektur obowiązujących w zakładach kształcenia nauczycieli, nawet jeśli po odwilży 1956 roku udało się ponownie wydać niekompletne, napisane przez Rowida w okresie okupacji *Podstawy i zasady wychowania* (Warszawa 1957).

Praktyka życia społecznego w latach 1945–1956 pokazała też, że nauczycielowi polskiemu przyświecać miał lansowany przez propagandę komunistyczną obraz „nowego człowieka”³⁵. W wystąpieniach przywódców partii i przedstawicieli ówczesnego ministerstwa oświaty przekładał on się na ideał „budowniczego socjalizmu”. Modyfikowany w warstwie opisowej w kolejnych dekadach, w istocie swej ideał ten przez cały ten okres PRL pozostał niezmienny.

Odrzucając propozycje Rowida, zanegowano też znaczenie twórczości i autonomii moralnej jednostki – cech, na których – jak na fundamencie – ideał Rowida się zasadzał. Jak bowiem stwierdził Wiktor Szczerba, jeden z czołowych przedstawicieli tzw. socjalistycznej teorii wychowania w latach PRL, „współczesna pedagogika wykazała dowodnie, że uczeń nie może dyktować kierunku nauczania, jak w systemie winietki [...] lub w planie daltońskim”³⁶.

Dorobek pedagogiczny Rowida, podobnie jak spuścizna większości pedagogów polskich z okresu Drugiej Rzeczypospolitej, został definitywnie zanegowany przez komunistów wraz z decyzją o realizacji założeń tzw. ofensywy ideologicznej w oświacie. Odzwierciedleniem zmiany stanowiska władz oświatowych wobec szkoły polskiej po wyborach do Sejmu ze stycznia 1947 roku może być wystąpienie powracającego do rządu ministra oświaty Stanisława Skrzyszewskiego, wygłoszone w trakcie Kongresu Zjednoczeniowego PPR i PPS w grudniu

³⁴ Tamże, s. 29.

³⁵ Por. M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz norwego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944–1956*, Lublin 2009, s. 168–215.

³⁶ W. Szczerba, *Metodyka wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1971, s. 148.

1948 roku. Zabierając głos w dyskusji, Skrzyszewski zapowiadał, iż nowa partia [PZPR] musi walczyć „ze szkodliwym mitem apolityczności szkoły”, przeniesionym w lata powojenne z tradycji oświatowej Drugiej Rzeczypospolitej. Szkoła polska po 1948 roku – zdaniem Skrzyszewskiego – powinna kultywować internacjonalistyczne wychowanie młodego pokolenia, uczyć dzieci i młodzież cenić i kochać Związek Radziecki, zaś program wychowawczy szkoły „musi zawierać przede wszystkim elementy naukowego poglądu na świat”³⁷.

Potwierdzenie słów S. Skrzyszewskiego przyniosła przyjęta na Kongresie Zjednoczeniowym *Deklaracja ideowa PZPR*, która jednoznacznie zapowiadała ideologizację szkoły i realizowanego w niej kształcenia i wychowania. Jej wyrazem była zapowiedź działań zmierzających do „wychowania nowych kadr nauczycielskich i wydatnej poprawy położenia nauczycieli, podniesienia poziomu ideologicznego [...] szkolnictwa i przepojenia tego szkolnictwa ideami marksizmu-leninizmu”³⁸. W tym okresie władze komunistyczne podjęły także działania wobec nauczycieli już zatrudnionych w szkołach polskich. Wszyscy pedagogowie zostali objęci akcją tzw. samokształcenia ideologicznego, celem którego było „dokonanie na bazie studiów marksizmu-leninizmu przełomu ideologicznego wśród nauczycieli i pracowników administracji szkolnej oraz przyspieszenie kształtowania ich światopoglądu naukowego”³⁹.

Działania podejmowane w stosunku do pedagogów znalazły odzwierciedlenie w sposobie budowania tzw. pedagogiki socjalistycznej w Polsce po 1948 roku. Należy podkreślić, że dla pedagogiki tej jedynym, uprawomocnionym przez system totalitarny, źródłem refleksji o człowieku był marksizm-leninizm (w latach 1945–1956 niezawodnym źródłem refleksji wychowawczej był też Stalin i jego uniwersalne poglądy na wszystkie dziedziny życia)⁴⁰. Przez całe dziesięciolecie pedagogowie w PRL starali się pogłębiać rozumienie myśli Lenina, rzadziej Marksa, na istotę i sens egzystencji człowieka i związanego z nią wychowania⁴¹. Ustale-

³⁷ Przemówienie ministra oświaty dr. Stanisława Skrzyszewskiego [Na Kongresie Zjednoczeniowym PPR i PPS], „Nowa Szkoła” 1949, nr 5–6, s. 69–78.

³⁸ *Deklaracja ideowa PZPR. 20 grudnia 1948*, Warszawa 1949.

³⁹ S. Mauersberg, *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 117.

⁴⁰ Do 1956 roku powszechnie odwoływano się do poglądów „genialnego Stalina, kontynuatora Marksa, Engelsa, Lenina”, nazywanego „wielkim nauczycielem międzynarodowej klasy robotniczej”, „wodzem światowego obozu pokoju, demokracji o socjalizmu”. Cyt. za: „Wychowanie w Przedszkolu” 1949, nr 4, s. 1.

⁴¹ Przykładowo, 11 grudnia 1969 roku, w 99. rocznicę urodzin Lenina, Zarząd Główny ZNP, przy współpracy Instytutu Pedagogiki, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Zarządu Głównego TPPR, zorganizował Sesję Naukową poświęconą „Leninowskiemu modelowi oświaty i wychowania”. Była ona elementem Roku Leninowskiego, zapoczątkowanego posiedzeniem Komisji Ideologicznej KC PZPR. W konferencji,

nia klasyków marksizmu przyjmowano na zasadzie dogmatu. W podobny sposób w pewnym okresie odnoszono się do ustaleń pedagogów radzieckich, zawartych m.in. w słynnym podręczniku Kairowa⁴².

Kierunki pracy zarówno teoretyków, jak i praktyków pedagogiki w latach PRL wytyczały ustalenia ideologiczne zawarte w dokumentach programowych PZPR. Wychowanie bowiem, praktycznie od pierwszych miesięcy po przejęciu władzy w Polsce przez komunistów, stało się „przedmiotem stałej i szczególnej troski programowej w działalności Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej⁴³. Zależność ta przeniosła się na nauki społeczne, w tym na pedagogikę. Kolejne ekipy, sprawujące funkcje kierownicze we władzach PZPR, uznawały bowiem zgodnie, że

postawy społeczne i polityczne młodzieży, jej patriotyzm i internacjonalizm, jej naukowy światopogląd, socjalistyczny stosunek do pracy, humanizm i wysoki poziom moralny zależą w znacznej mierze od wiedzy sformułowanej i upowszechnionej przystępnie i przekonująco przez nauki społeczne i humanistyczne⁴⁴.

Takie podejście w sposób naturalny uniemożliwiało rozwój zarówno oryginalnej, polskiej teorii wychowania, jak i innych dziedzin pedagogiki⁴⁵.

Kreowana w Polsce, zwłaszcza po 1948 roku, tzw. pedagogika socjalistyczna z założenia przeciwstawiała się całej dotychczasowej pedagogice „burżuazyjnej”; była – w myśl jej twórców – pedagogiką „demaskującą jej zakłamania i złudzenia”. Pedagogika Polski Ludowej spostrzegana była jako nauka rozwijająca się w państwie budującym socjalizm, co przekładało się w sposób oczywisty na relacje szkoły i państwa komunistycznego. Jak stwierdzał Zygmunt Mysłakowski, „w państwie

której przewodniczyli prof. Wincenty Okoń i prof. Łukasz Kurdybacha, udział wzięli „przodujący nauczyciele – praktycy, aktywni ZNP i TPPR oraz pracownicy nauki katedr pedagogiki i psychologii z uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych”. Por. S. Grzesiak, *Leninowski model oświaty i wychowania. Sprawozdanie z Sesji Naukowej w ZG ZNP*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1970, nr 3 (65), s. 106–112.

⁴² *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. I i II, Warszawa 1950.

⁴³ Cyt. za: F. Iniewski, *Teoria wychowania*, [w:] *Nauki pedagogiczne a modernizacja systemu oświaty*, pod red. S. Krawcewicz, J. Wołczyka, H. Zalewskiej-Trafisz, Warszawa 1978, s. 115. Decydujące znaczenie dla rozwoju pedagogiki w Polsce miały m.in. uchwały VII Plenum KC o zadaniach wychowania młodzieży, XIV Plenum KC PZPR o roli i znaczeniu w wychowaniu nauk społecznych i humanistycznych, a także uchwały VII Zjazdu Partii i III Plenum KC PZPR o wychowaniu ideowo-patriotycznym.

⁴⁴ *Uchwały Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej*, Warszawa 1975, s. 55–56.

⁴⁵ Por. m.in.: K. Kotłowski, *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła” 1957, nr 3.

budującym socjalizm dobór treści nauczania i wychowania musi [...] odpowiadać ideologii socjalistycznej”⁴⁶. Opierając się na założeniach materializmu dialektycznego i historycznego przyjęto, że będzie ona związana – jak to określał Sucho-dolski – z „rewolucyjną walką”, której liderem był oczywiście ZSRR. W rezultacie socjalistyczna pedagogika tworzona w Polsce Ludowej miała być zupełnie „nową” pedagogiką, która nie kontynuowała żadnego ze stanowisk pedagogiki polskiej z okresu międzywojennego (określanej mianem pedagogiki burżuazyjnej). Odnosi się to także do bogatej, oryginalnej spuścizny pedagogicznej Henryka Rowida.

Należy dodać, że jednym z następstw „upaństwowienia”, „upolitycznienia” i „zideologizowania” pedagogiki w latach PRL było włączenie jej w proces urzeczywistniania sztandarowych haseł komunistycznej polityki oświatowej, w tym kreowania nowej inteligencji polskiej o robotniczo-chłopskim rodowodzie⁴⁷, politechnizacji kształcenia oraz ateizacji wychowania młodego pokolenia Polaków.

Trudno w tym miejscu nie zadać retorycznego w istocie pytania: czy w tak ukształtowanej strukturze refleksji pedagogicznej mogło być miejsce dla oryginalnej spuścizny pedagogicznej Henryka Rowida?

⁴⁶ Z. Myślakowski, *Kształcenie i jego naczelnne zasady*, [w:] *Pedagogika na usługach szkoły...*, s. 219.

⁴⁷ Por. H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994.

AGNIESZKA MALISZEWSKA, TOMASZ MALISZEWSKI

**Skattungbyn – miejsce szczęśliwe.
Szkic o pewnym szwedzkim eksperymencie
andragogicznym (1978–2012)**

**Skattungbyn: A Happy Place.
A Swedish andragogical experiment (1978–2012)**

During the period of 1975–1977, the social democratic government of Olof Palme worked on modernizing adult education in Sweden. Many Swedish educational institutions, including folk high schools, seized the opportunity to become more modern. The Progressive Folk High School (Swedish: *Progressiv folkhögskola*) – a grassroots reformatory movement, which was born in the community of folk high school teachers in 1972 and advocated the revival of Grundtvigian educational ideas – played an important role in the process. All those developments resulted in several experimental initiatives in the field of adult education.

The article describes the assumptions, the development and the effects of the *Resursbevarande försörjning* course, one of the best-known Scandinavian andragogical experiments, launched at the end of the 1970s and continued until the present day. The experiment involves the development of economically self-sufficient social community based on traditional farming, cooperation and the traditional culture of marginalized groups.

Keywords: andragogical experiment, adult education in Sweden, Skattungbyn, *Resursbevarande försörjning* course, folk high schools

Artykuł przybliża ideę, przebieg oraz efekty projektu edukacyjnego *Resursbevarande försörjning*, realizowanego od ponad trzech dekad przez Uniwersytet Ludowy z Mora (szw. *Mora folkhögskola*) w małej wsi Skattungbyn w regionie

Dalarna (szw. *Dalarna län*) w środkowej Szwecji. Jest to jeden z najbardziej współcześnie rozpoznawalnych eksperymentów andragogicznych spośród tych, które podjęto w końcu lat 70. ubiegłego wieku w krajach skandynawskich.

Twórcą założeń oraz koordynatorem całego projektu przez niemal trzy dekady od chwili jego powstania był Kåre Olsson¹; od kilku lat za prowadzenie eksperymentu w Skattungbyn odpowiada zaś Anders Johansson². Efekty eksperymentu są z dużym zainteresowaniem obserwowane nie tylko na terenie Szwecji, ale także w innych krajach – m.in. w Danii, Finlandii, Niemczech czy na Słowacji³. Czytelnik polski mógł zaś, jak dotychczas, zapoznać się z głównymi założeniami eksperymentu w krótkim szkicu samego K. Olssona z 2003 roku⁴.

¹Autorzy artykułu poznali K. Olssona w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym przed dekadą w czasie trwania międzynarodowego projektu „Folk High School – School for Life”, realizowanego w latach 2001–2004 a współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach programu Socrates-Grundtvig (grant nr: 90632-CP-1-2001-1-PL-GRUNDTVIG-G1 – zob. np.: S. Byczkowska, T. Maliszewski, *Podsumowanie projektu Unii Europejskiej w ramach programu Socrates-Grundtvig „Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia”*, „Rocznik Andragogiczny 2003”, Warszawa–Toruń 2004, s. 177–185; *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, t. 6, Warszawa 2007, s. 261–263). Prezentowane wówczas przez niego założenia eksperymentu *Resursbevarande försörjning* wydały się na tyle interesujące, że w czasie jednej z podróży edukacyjnych po Szwecji polscy realizatorzy projektu postanowili zapoznać się z jego funkcjonowaniem na miejscu (sierpień–wrzesień 2002). Dopelnieniem tamtej wizyty było zaproszenie K. Olssona do udziału w Międzynarodowej Konferencji nt.: „Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego: przeszłość – terażniejszość – przyszłość” zorganizowanej przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego we współpracy z Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym, która odbyła się w Gdańsku i Starbieniu w połowie września 2003 roku, a na której wygłosił on referat „*Skattungbyn projektet – idea, tasks and effects*” (por.: D. Kuffel-Wojciechowska, P.K. Sihakiewicz, *Poszukiwanie rozwiązania problemów wykluczenia społecznego podczas Międzynarodowej Konferencji „Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego: przeszłość – terażniejszość – przyszłość”*, Gdańsk – Starbienio, 12–14.09.2003, „Edukacja Dorosłych” 2003, nr 3, s. 140–142; D. Jach, *Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego: przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, 12–14.09.2003, Gdańsk–Starbienio, „Rocznik Andragogiczny 2003”, Warszawa–Toruń 2004, s. 186–188).

² *Skattungbykursen. Ekologisk odling och hållbar livsföring*, Mora folkhögskola [2011], <http://www.skattungbyn.mora.fhsk.se/> (dostęp: 17.04.2011).

³ K. Olsson, *The case of Skattungbyn. Citizens participation and social economy in the development of rural welfare services in Sweden*. Kakkola 2010.10.05, <http://www.chydenius.fi/tutkimus/tieteenalat/yhteiskuntatieteet/hankkeet/kampa/seminaari2010/olsson> (dostęp: 15.03.2011); tenże, *Resursbevarande försörjning Course as an Example of School for Life*, [w:] *Folk High School – School for Life*, ed. by M. Byczkowska, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003, s. 241–244; P. Stehlo, Š. Buday, *Definovanie zásad diverzifikácie vidieckeho hospodárenia s finančnými nástrojmi spoločnosti*, Bratislava 2007, s. 27–28.

⁴ K. Olsson, *Kurs Resursbevarande försörjning jako przykład Szkoły dla Życia*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, pod red. M. Byczkowskiego i in., Wieżycza 2003, s. 335–338 (jest to nieco zmieniona w stosunku do angielskiego pierwowzoru polskojęzyczna wersja artykułu: K. Olsson, *Resursbevarande försörjning Course as an Example...*).

Geneza projektu

W latach 70. XX wieku socjaldemokratyczny rząd Olofa Palmego dokonał modernizacji szwedzkiej przestrzeni edukacji dorosłych. Jej efektem było m.in. wprowadzenie zapisów o możliwości okresowego przerywania pracy zawodowej (z prawem powrotu na wcześniej zajmowane stanowisko) na podjęcie kształcenia oraz dopuszczenie subwencjonowania przez budżet państwa najróżniejszych form edukacji dorosłych. Skorzystało z tych możliwości wiele szwedzkich podmiotów oświatowych – w tym także tradycyjnie związane ze Skandynawią organizacje kół samokształceniowych i uniwersytety ludowe⁵. Ważną rolę w ewolucji programowo-organizacyjnej tych ostatnich odegrał dodatkowo Postępowy Uniwersytet Ludowy (szw. *Progressiv folkhögskola*) – oddolny ruch reformatorski, który zrodził się w łonie nauczycieli uniwersytetów ludowych w 1972 r., głoszący hasła odnowy i powrotu do korzeni grundtvigiańskich idei edukacyjnych⁶.

W efekcie tych procesów w Szwecji pojawiło się w obrębie edukacji dorosłych szereg inicjatyw o charakterze eksperymentalnym – w tym ten, którego dotyczą rozważania obojga autorów w niniejszym szkicu. Dzisiaj, gdy w ramach skandynawskiej oświaty dorosłych można znaleźć wiele innych podobnie łączących kwestie wspólnotowości i ekologii kursów i szkoleń, *Skattungbyn projektet* nadal pozostaje projektem edukacyjnym o unikalnym charakterze. Przysługuje mu też ranga pierwszego w historii tamtejszej oświaty dorosłych eksperymentu andragogicznego, zwracającego uwagę społeczeństwa na konieczność życia w zgodzie z dziedzictwem przyrodniczo-kulturowym.

Założenia teoretyczne

Jak przeczytamy w niezmiennie od wielu lat rozpowszechnianym biuletynie informacyjnym, dotyczącym kursów w szwedzkich uniwersytetach ludowych, celem kursu *Resursbevarande försörjning* jest rozwijanie wiedzy i umiejętności, pozwalających w świecie trwoniącym zasoby naturalne i niszczącym środowisko, a przy tym pełnym nierówności społecznych żyć odpowiedzialnie – w harmonii

⁵ L.-E. Olofsson, K. Rubenson, *1970-talets vuxenutbildningsreformer*, Stockholm 1986; Swedish National Board of Education (NBE), *The Swedish folk high school*, I 86:31, Stockholm 1986.

⁶ M. Roselius, *Vägvisarna genom folkhemets folkhögskola*, Västra Sörby 1997, s. 102–108; R. Berndtsson, *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt*, "Linköping Studies in Education and Psychology" 2000, No. 75, s. 113–114; T. Maliszewski, *Progressiv folkhögskola – from the perspective of an outsider*, [w:] *Folk High School – School for life...*, s. 296–303; C. Runesdotter, *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*, "Gothenburg Studies in Educational Sciences" Vol. 296, Göteborg 2010, s. 104–108.

z naturą i solidarnie z innymi⁷. To jedna z istotnych przesłanek teoretycznych całej koncepcji.

Innym ważnym motywem podjęcia projektu stały się zadania związane z chęcią przeciwdziałania marginalizacji – zarówno społecznej samych mieszkańców wsi Skattungbyn, jak i gospodarczo-przestrzennej coraz bardziej peryferyjnego w szybko industrializującej i urbanizującej się Szwecji regionu Dalarna. Wskazywano zatem podczas prac koncepcyjnych nad założeniami eksperymentu, że skuteczne i kompleksowe przeciwdziałanie wykluczaniu wymaga, obok zaangażowania całego spektrum bodźców gospodarczo-socjalnych, włączania doń przemyślanych kroków edukacyjnych. Dopiero zintegrowanie wszystkich powyższych oddziaływań może przynieść pożądane efekty i trwałą zmianę, czy to w odniesieniu do jednostki, czy danej grupy społecznej. Zatem nie spełni pokładanych w niej nadziei np. nawet najbardziej odpowiednio dobrana pomoc ekonomiczna, o ile nie zostanie wsparta optymalnie dostosowanym programem oświatowym, wskazującym jak z niej skorzystać. Podobnie – nawet najlepsze, opracowane przez wybitnych specjalistów przedsięwzięcia oświatowe kierowane pod adresem wykluczonych nie trafią na zbyt podatny grunt, gdy udział w nich nie będzie dawał jakiegokolwiek nadziei wyrwania się z „zakłętą kręgą marginalizacji”⁸.

Przesłanki wyjściowe doprowadziły organizatorów projektu do konkluzji, iż sam eksperyment powinien polegać na budowaniu samowystarczalnej ekonomicznie wspólnoty społecznej opartej na tradycyjnych sposobach gospodarowania na roli i na tradycyjnych wartościach kultury warstw defaworyzowanych oraz spółdzielczych ideach samopomocowych.

Całość oparto o szwedzkich, kształtowanych – podkreślmy – od drugiej połowy XIX stulecia, tradycjach nieformalnej edukacji dorosłych (szw. *folkbildning*)⁹ oraz na koncepcji filozoficznej „szkoły dla życia” (duń. *skole for livet, livøplysning*) Mikołaja Grundtviga (1783–1972)¹⁰ przełożoną na praktykę oświatową za spr-

⁷ Folkögskolornas informationstjänst (FIN), *Folkhögskolor 2006/2007*, Stockholm 2006, s. 75.

⁸ Określenie dr Kåre Olssona – por.: *Międzynarodowa Konferencja „Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego: casus uniwersytetów ludowych” – Wieżycyca 8.10.2002*, „Rocznik Andragogiczny” 2002, Warszawa–Toruń 2003, s. 118.

⁹ W. Ciot-Mazowiecka, *Instytucje ludowe wychowawczo-kształcące za granicą*, Warszawa 1906, s. 70–77; W. Wolert, *Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą: kierunki – organizacje – typy – działalność – metody*, Warszawa 1930, s. 277–340. Por. też: *Hela vuxenutbildningen! En framtidsbild i historiens ljus*, red. K. Abrahamsson, G. Vestlund, Stockholm 1992; G. Vestlund, *Folkuppfostran, folkupplysning, folkbildning. Den svenska folkets bildningshistoria – en översikt*, Sockholm 1996; *Den svenska folkhögskolan – en betraktelse från andra sidan Östersjön* av T. Maliszewski, Linköping 2008.

¹⁰ Z. Gulińska, *Grundtvig jako reformator społeczny*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1927, R. 4, nr 2, s. 65–84; M. Wachowski, *Wspomnienia z pism pedagogicznych Nietzschego i Grundtviga*, „Praca Oświatowa” 1936, R. 2, nr 9, s. 513–520; T. Aleksander, *Idee M.F.S. Grundtviga we współczesnej*

wą Christena Kolda (1816–1870)¹¹. Wydaje się pewne, że wsparcia teoretycznego dla nadania projektowi ostatecznego kształtu dostarczyły też skandynawskie koncepcje pomocy do samopomocy. Zwłaszcza analogie do niektórych działań Hansa Christiana Kofoeda (1898–1952) są bowiem w eksperymencie ze Skattungbyn aż nadto czytelne¹².

Kursowi nadano wspomnianą już nazwę *Resursbevarande försörjning*, co w polskim tłumaczeniu oznacza „życie w zgodzie z przyrodą na szczeblu lokalnym”. Ulokowano go w ramach struktur organizacyjnych Uniwersytetu Ludowego w Mora (*Mora folkhögskola*), co z jednej strony pozwoliło wykorzystać możliwości finansowe i prawne, jakie dawały reformy oświaty dorosłych przeprowadzone przez rząd szwedzki w latach 1968–1977, z drugiej natomiast – pokazywało, że możliwe jest wykorzystanie sprawdzonej w przeszłości formuły edukacyjnej do realizacji nowych zadań edukacyjnych.

Przebieg projektu

Pierwszy kurs rozpoczęto w styczniu 1978 roku w małej, oddalonej o 35 km od głównej siedziby macierzystej wyższej szkoły ludowej z Mora, miejscowości Skattungbyn w gminie Orsa, gdzie zresztą eksperyment umiejscowiony jest do dzisiaj¹³.

W stosunku do kandydatów na uczestników kursu nie określono co prawda żadnych specjalnych wymagań dotyczących ich wykształcenia, wieku czy doświadczeń życiowych, niemniej jednak ograniczona liczba miejsc powoduje, że każdy z nich zobowiązany jest przedstawić szerokie i przekonujące uzasadnienie chęci uczestnictwa w programie. Wstępne decyzje dotyczące przyjęcia danej

oświacie dorosłych. „Oświata Dorosłych” 1984, nr 2, s. 112–115. Por. też: P. Dam, *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1872). The preacher and revivalist who revealed the past and indicated his country's future, and who... has become a global beacon and direction finder*, Copenhagen 1983; J. Kulich, *N.F.S. Grundtvig's folk high school idea and the challenge of our times*, “Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research” 1984, Vol. 7, No. 4, s. 10–13.

¹¹ W.R. Kozłowski, *Krystyn Kold – karta z dziejów szkolnictwa duńskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, R. 22, nr 3, s. 33–35; L. Tuross, *Kristen Kold (1816–1870). Pionier uniwersytetów ludowych*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 9, s. 495–497. Por. też: S.M. Borish, *The Land of the Living. The Danish Folk High Schools and Denmark's Non-Violent Path to Modernization*, Grass Valley 1991, s. 186–192. J. Kulich, *Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality*, “International Journal of Lifelong Education” 1997, Vol. 16, No. 5, s. 439–453; J. Bjerg, *Christen Mikkelsen Kold (1816–1870)*, “Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education” 1994, Vol. 24, No. 1–2, s. 21–35.

¹² J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy. Szkoła Kofoeda w Kopenhadze – Instytut Służby Społecznej*, Warszawa 1997. Por. też: E. Frederiksen, *Bogen om kordegn Kofoed skrevet av hans jenner*, København 1952; O. Meldgaard, *Kofoeds skoles historie 1928–1998*, Copenhagen 1998.

¹³ *Skattungbykursen*, [w:] *Skeriol – Mora Folkhögskola*, Mora [1996], s. 15.

osoby na zajęcia nowej edycji projektu *Resursbevarande försörjning* zapadają już w lipcu roku poprzedniego. Aby uniknąć nieporozumień co do istoty kursu i ewentualnych rozczarowań, ci, którzy zostają zakwalifikowani, mogą przyjechać do Skattungbyn na parę dni pół roku wcześniej latem i zamieszkać razem ze słuchaczami bieżącego kursu. Dzięki tej możliwości mają szansę na skonfrontowanie własnych wyobrażeń i oczekiwań z kursową rzeczywistością. Podobne szanse zapoznania się z praktyczną stroną eksperymentu istnieją również w czasie jesiennych wykopów oraz pod koniec roku, kiedy rozpoczyna się projektowanie nowego, mającego się rozpocząć kursu¹⁴.

Kolejne edycje kursu rozpoczynają się każdorazowo w styczniu i trwają do grudnia, łącznie przez 49 tygodni. Takie nietypowe w porównaniu z innymi, rozpoczynającymi się najczęściej we wrześniu lub październiku, cyklami szkoleniowymi w ramach *folkbildning* terminy rozpoczęcia i zakończenia edukacji oraz znacząco wydłużony w stosunku do typowego rocznego kursu w szwedzkim uniwersytecie ludowym czas jego trwania związane są z jednym z głównych założeń programowych eksperymentu – koniecznością zapoznania słuchaczy ze wszystkimi elementami działań gospodarskich, jakie występują w ciągu całego roku kalendarzowego¹⁵.

W czasie trwania kursu słuchacze zamieszkują w kilku domach o zróżnicowanym standardzie, rozsianych po wsi. W ramach każdego z nich dzielą wspólnie odpowiedzialność za wszelkie kwestie nieodzwonne do normalnego funkcjonowania swych kwater, takie jak utrzymanie czystości, zabezpieczenie drewna na opał, konserwacja, drobne naprawy czy remonty itp. Odpowiadają również za sprawy administracyjne¹⁶.

Najważniejsze decyzje dotyczące wszelkich sfer funkcjonowania kursu *Resursbevarande försörjning* podejmowane są kolegialnie przez zebranie ogólne uczestników. Podczas jego trwania głos mają prawo zabrać na równych prawach wszyscy nauczyciele i słuchacze. Podczas tych zebrań dyskutuje się zarówno na temat konkretnych spraw nurtujących społeczność, jak również o dalekosiężnych celach programowych i organizacyjnych – każdorazowo oceniając możliwości i racjonalność danej kwestii czy pomysłu oraz z uwzględnieniem materiałów i środków znajdujących się w dyspozycji placówki. Każdy dzień kursu zaczyna się poranną zbiórką społeczności kursu, podczas której – w zależności od pogody, pory cyklu wegetacyjnego roślin, doraźnych potrzeb wspólnoty itp. – szczególnie planowane są zajęcia zespołowe i indywidualne dla każdego z jego uczestników¹⁷.

¹⁴ K. Olsson, *Kurs Resursbevarande försörjning jako przykład...*, s. 336–337.

¹⁵ *Skattungbykursen*, [w:] *Skeriol...*, s. 14.

¹⁶ K. Olsson, *Kurs Resursbevarande försörjning jako przykład...*, s. 336.

¹⁷ Tamże, s. 336.

Kwestie programowe

Sam Kåre Olsson – twórca koncepcji kursu *Resursbevarande försörjning* zajmuje w odniesieniu do jego programu następujące stanowisko:

wszystkie założenia teoretyczne stosuje się w praktyce, co oznacza, że kształt kursu z roku na rok się zmienia w zależności od słuchaczy, określonych przez nich potrzeb i oczekiwań. Program kursu tworzony jest więc w nieustannym procesie planowania na nowo. Najlepiej można by to scharakteryzować jako realizowany wspólnymi siłami spektakl, w którym zarówno słuchacze, jak i nauczyciele są współuczestniczącymi w tworzeniu aktorami. Na organizowany w ten sposób kurs nie można zatem patrzeć jak na coś, co posiadałoby zapisany program, z którym należy się zapoznać a następnie dokładnie go zrealizować [...]. Konkludując odważę się stwierdzić, że nasz kurs jest w jakimś sensie odbiciem ludzkiego życia – z różnorodnymi jego wyzwaniami, dążeniami i pragnieniami¹⁸.

W takim sposobie myślenia o programie widać wyraźnie echa szwedzkiej tradycji edukacji dorosłych typu *folkbildning*, w której kształcenie dorosłych nigdy nie wymagało konstruowania szczegółowych programów, dając duże możliwości w tym zakresie samym słuchaczom i pracującym z nimi pedagogom. Olsson pisze zresztą w innym miejscu również i o tym:

Specyficzna «wolność» słuchaczy to sprawa zasadniczej wagi, toteż nie można jej tłumić z jakichkolwiek racji. Ryzykowałoby się wówczas formalizację zajęć, a to pociągałoby za sobą nadwątlenie tak ważnego dla słuchaczy procesu ich przemiany wewnętrznej¹⁹.

Najważniejsza dla kursu jest żywność pochodząca z własnej produkcji. Rośliny uprawia się w sposób naturalny, bez chemicznych środków ochrony czy nawozów. Z innych „przedmiotów” (praktykowanych zwykle w małych grupach i w dłuższym okresie) można wymienić hodowlę zwierząt, pszczelarstwo czy produkcję alternatywnej energii. Działania wymagające krótszego czasu to np.: praca z lnem i wełną, tradycyjne metody konserwacji żywności czy produkcja serów i masła²⁰.

W założeniach wszelkich działań podejmowanych w ramach każdego z kursów widać wszystkie elementy klasycznej triady edukacyjnej: wiedza – umiejętności – postawy. Teoria i praktyka przyswajane są na zmianę, będąc ściśle powiązаныmi

¹⁸ K. Olsson, *Resursbevarande försörjning – założenia kursu w Mora folkhögskola*, tłum. H. Hovenberg, Mora-Skattyngebyn [2002], s. [3] (mps w posiadaniu autorów artykułu).

¹⁹ K. Olsson, *Kurs Resursbevarande försörjning jako przykład ...*, s. 338.

²⁰ Tamże, s. 336.

w pary związane z danym zagadnieniem programu. Konsekwentnie przestrzega się bowiem spójności między teorią a praktyką oraz między deklaracjami słownymi a działaniem praktycznym. Po zdobyciu niezbędnych z danego obszaru wiadomości teoretycznych słuchacze powinni uwierzyć we własne siły i aktywnie włączyć się w wykonanie danej pracy. To zaś – jak podkreślają animatorzy projektu – powinno kreować postawę większej odpowiedzialności i pewności siebie. W czasie trwania kolejnych tygodni kursu stopniowo wdraża się uczestników eksperymentu do zadań, których efektywne i skuteczne wykonanie możliwe jest jedynie poprzez współpracę z innymi. Część czasu przeznaczana się na dyskusje – wiele z nich to tak zwane „konwersacje ideologiczne”, ugruntowujące w słuchaczach poczucie ważności przesłania kursu.

Ważnym elementem programu są prowadzone w ramach projektu działania twórcze. Zostały one tak wplecione w program działania, aby delikatnie, bez zbytnej nachalności przypominać o celach całego cyklu kształcenia. Istotnymi składowymi (samo)tworzącego się rokrocznie od nowa mikrosystemu wychowawczego placówki bywają zatem każdorazowo:

- muzyka tradycyjna – oparta co prawda w dużej części o tradycyjne wiejskie motywy ludowe, wykonywana często z wykorzystaniem dawnych instrumentów, ale też nie unikająca stylistyki i tematów bardziej współczesnych;
- taniec – będący z jednej strony współczesnym odzwierciedleniem dawnych skandynawskich tańców ludowych i narodowych, z drugiej zaś autorską formą wyrażania siebie w ekspresji ruchowej poszczególnych uczestników kursu;
- „teatr z głowy” – polegający głównie na improwizowanej na bieżąco lub według omówionego wcześniej scenariusza słowno-ruchowej prezentacji scenicznej zespołu stworzonego przez słuchaczy²¹.

Jeden dzień w tygodniu, zwykle jesienią, poświęca się natomiast wybranemu rzemiosłu. Uczestnicy kursu mogą zwyczajowo wybierać pomiędzy: stolarstwem, kowalstwem, tkactwem, krawiectwem i garniarstwem²².

Jak widać, program *Resurbevarande försörjning*, jest tak konstruowany, aby pomagał w zaszczepieniu w jego uczestnikach chęci godnego życia we wspólnocie z innymi oraz w poszanowaniu dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego przeszłości.

²¹ Polskim znawcą historii oświaty dorosłych przypominają one co do formuły i – częściowo – tematyki próby poszukiwań nowej formuły artystycznej podejmowane przez Jędrzeja Cierniaka czy Zofię Solarzową w dwudziestolecie międzywojennym w naszym kraju czy też działania artystyczne podejmowane przez tę drugą w Uniwersytecie ludowym w Brusie k. Łodzi w drugiej połowie lat 40. XX wieku. Por np.: *Teatry ludowe w Polsce. Dotychczasowy rozwój ruchu, możliwości ideowe i organizacyjne na przyszłość*, oprac. A. Bień, J. Cierniak, Warszawa 1928 czy Z. Solarzowa, *Sami tworzymy teatr*, „Biblioteka Zarzewia”, Warszawa 1960.

²² K. Olsson, *Resursbevarande försörjning – założenia...*, s. [4].

Korzyści dla społeczności lokalnej

Prowadzony od kilku dekad projekt okazał się ważny nie tylko dla jego uczestników, ale także niezwykle istotny dla losów samej niewielkiej społeczności Skattungbyn. Gdy w latach 60. i 70. XX wieku liczba mieszkańców wsi sukcesywnie malała ze względu na ograniczone możliwości zarobkowania i konieczność poszukiwania źródeł utrzymania w innych, bardziej rozwiniętych gospodarczo częściach Szwecji, z chwilą rozpoczęcia eksperymentu trendy migracyjne uległy zahamowaniu. Ze Skattungbyn postanowiła bowiem związać się na stałe część słuchaczy kolejnych kursów *Resursbevarande försörjning*. Wielu mieszkających tam od pokoleń dostrzegło zaś szansę rozwoju ekonomicznego własnej wsi. Dzięki tym procesom wzrosła również świadomość obywatelska mieszkańców. W efekcie – od lat 80. ubiegłego stulecia można było obserwować stopniowe zwiększanie się liczby funkcjonujących w wiosce firm i związany z ich powstawaniem wzrost liczby miejsc pracy, a także znaczące podniesienie się poziomu życia mieszkańców w stosunku do innych miejscowości regionu.

Współcześnie ważnym elementem samoorganizacji wsi Skattungbyn jest rozbudzenie obywatelskie. Mieszkańcy miejscowości, których jest obecnie około 350, znaleźli bowiem motywację do wspólnego działania. Ich źródła należy dopatrywać się właśnie w realizowanym tam od ponad trzech dekad eksperymentcie. Nikt już tam nie oczekuje, że pożądane z punktu widzenia wspólnoty lokalnej jako całości i poszczególnych jej członków sprawy zostaną rozwiązane przez kogoś z zewnątrz²³.

Powrócono do tradycji ogólnych zebrań włościńskich znanych z tradycji szwedzkiej wsi z wcześniejszych wieków. Najważniejsze decyzje są zatem podejmowane w czasie zebrań wszystkich dorosłych mieszkańców Skattungbyn. Przy ich podejmowaniu musi uczestnikom towarzyszyć przeświadczenie, że dane rozwiązanie będzie wartościowe dla całej społeczności lokalnej, a nie – iż zaspokoi interesy co najwyżej kilku osób. Jest to zatem niemal bezpośrednie przeniesienie zasad panujących na eksperymentalnym kursie *Mora folkhögskola* na funkcjonowanie całej wspólnoty lokalnej. Sam eksperyment przekroczył zatem mury szkoły. Jest też z zaciekawieniem obserwowany przez polityków, działaczy społecznych i naukowców. Na przykład Pavol Stehlo i Štefan Buday, słowaccy obserwatorzy casusu Skattungbyn odnotowali przed kilku laty następujące cechy funkcjonowania społeczności wioski:

1) zintegrowane podejście – na które składa się wypracowana w działaniu współpraca wspólnoty obywatelskiej, władz samorządowych regionu oraz kościoła;

²³ Np. dwie trzecie mieszkańców wsi jest członkami spółdzielni, która zatrudniając trzy osoby osiąga obroty rzędu ponad 1 mln euro rocznie, por.: P. Stehlo, Š. Buday, *Definovanie zásad...*, s. 28.

2) działalność na rzecz tworzenia w ramach wspólnoty nowych miejsc pracy i ochrony środowiska przyrodniczego i kulturowego;

3) zapobieganie segregacji wieku – poprzez włączanie do wspólnych działań zarówno młodzieży, aby nie emigrowała ze wspólnoty, jak i aktywizację seniorów²⁴.

Warto też podkreślić renesans aktywności kulturalnej członków wspólnoty lokalnej Skattungbyn – w tym rozmnożenia się form amatorskiej aktywności artystycznej wzorowanej na ‘klasycznej’ działalności w ramach *folkbildning*, ‘pamiętanej’ mieszkańcom wsi przez uczestników kolejnych edycji zlokalizowanego tam od ponad trzydziestu lat eksperymentalnego kursu.

Tak więc pozytywne oddziaływanie aktywnych uczestników kursu *Resursbevarande försörjning* na resztę mieszkańców miejscowości przeniosło długofalowe efekty, na które – dodajmy – liczone już w trakcie wypracowywania założeń eksperymentu. Jak przy tym podkreślał Kåre Olsson:

doszło [...] do swoistego paradoksu: kurs nakierowany na rozwój indywidualny jednostek przyczynił się do otwarcia całej społeczności lokalnej, czyli zadziałał na rzecz wspólnego dobra wszystkich mieszkańców²⁵.

Podsumowanie

Jak podkreślają zarówno organizatorzy, jak i sami uczestnicy eksperymentalnego projektu, dzięki uczestniczeniu w *Resursbevarande försörjning* w ciągu jednego roku zdobywa się umiejętności dotyczące oszczędnego gospodarowania zasobami przyrody i nawiązującego do sprawdzonych, zdrowych wzorców z przeszłości, ale bez rezygnowania z godziwego życia. Człowiek powinien bowiem tak dostosować swą pracę do naturalnych warunków, aby to one w pierwszej kolejności decydowały o kierunkach jego aktywności społeczno-gospodarczej, także – aby sposób na własne utrzymanie stał się częścią naturalnego cyklu biologicznego i był realizowany w symbiozie między jednostką a przyrodą i własną wspólnotą. Środków na przeżycie nie wolno bowiem zdobywać ani kosztem innego człowieka, ani kosztem przyrody. Wiedzą o tym w Skattungbyn i starają się zaszczepić tymi ideami i innych.

Być może nie wszystkich czytelników udało się autorom przekonać do wartościowości przywołanego tu projektu. Mamy świadomość, że wielu hasła przyświecające tej trwającej od ponad trzech dekad skandynawskiej inicjatywie edukacyjnej mogą wydawać się zbyt utopijne, a nawet naiwne. Podobne głosy pojawiały się przez lata także na terenie Szwecji. Niechętni projektowi oskarżali nawet jego

²⁴ P. Stehlo, Š. Budaý, *Definovanie zásad...*, s. 27.

²⁵ K. Olsson, *Kurs Resursbevarande försörjning jako przykład...*, s. 335. Por. też: tenże, *The case of Skattungbyn. Citizens participation...*

inicjatorów o działania bliskie zasadom funkcjonowania sekty. Z czasem emocje uległy wyciszeniu. Zwłaszcza, gdy zaczęto obserwować pozytywny wpływ kursu na jego uczestników, a następnie także wielką pozytywną metamorfozę samego środowiska lokalnego, w którym go zorganizowano. Dziś, dzięki realizowanemu tam eksperymentowi, Skattungbyn to „miejsce szczęśliwe”²⁶.

²⁶ Jak wskazywał przed kilku laty podczas przywołanej już konferencji w Gdańsku w 2003 roku sam Kåre Olsson. Zob. D. Kuffel-Wojciechowska, P.K. Sihakiewicz, *Poszukiwanie rozwiązań...*, s. 140–142; D. Jach, *Oświata dorosłych wobec wykluczenia...*, s. 186–188. Por. także: K. Olsson, *The case of Skattungbyn. Citizens participation...*

II

UCZEŃ – SZKOŁA – ŚRODOWISKO SZKOLNE

MONIKA OLCZAK-KARDAS

**Dla nauczyciela i ucznia –
programy uroczystości szkolnych i sztuki teatralne
w repertuarze wydawniczym „Naszej Księgarni”
Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego
w latach 1921–1939**

**For Both the Teacher and the Student:
The Programs of School Events
and Theatrical Plays in the Offer of “Nasza Księgarnia”
Joint Stock Company of the Polish Teachers Union between
1921 and 1939**

“Nasza Księgarnia” prepared scenarios for celebrations of various historical anniversaries, national holidays and other days significant for the school and the students. This article discusses the authors of such programs, the programs’ content – with specific reference to the remarks addressed to students and teachers, regarding the music, stage design and costumes – and the editorial form of particular publications.

Keywords: “Nasza Księgarnia”, Polish Teachers Union, programs of school events, theatrical plays

„Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego powstała w 1921 roku. Prowadząc działalność wydawniczo-księgarską, koncentrowała się na wydawaniu literatury metodycznej, publikacji z psychologii, pedagogiki i socjologii przeznaczonych dla nauczycieli i wszystkich, którzy zajmowali się

pracą wychowawczą. Oprócz tego repertuar wydawniczy obejmował podręczniki szkolne oraz książki dla dzieci i młodzieży. Pracę wydawniczą spółka postanowiła oprzeć o rodzimych autorów, doświadczonych nauczycieli-praktyków¹.

„Nasza Księgarnia” jako spółka ZNP odpowiadała swoim repertuarem na potrzeby środowiska nauczycielskiego. Wśród wspomnianych typów publikacji, w ofercie wydawniczej pojawiły się materiały, które można było wykorzystać podczas uroczystości szkolnych. Były to programy i utwory sceniczne. Wśród książek dla nauczycieli można wyodrębnić 17 pozycji związanych z organizowaniem uroczystości szkolnych. Stanowiło to 5,23% wszystkich publikacji wydanych dla nauczycieli i 2,53% ogólnej liczby wydawnictw spółki. W przypadku utworów scenicznych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży było to 29 pozycji (4,32% wszystkich publikacji wydawnictwa). Sumując obydwie grupy można stwierdzić, że omawiana w artykule tematyka znalazła się jedynie w 6,86% całego repertuaru wydawnictwa.

W prasie fachowej zwracano uwagę na dużą liczbę świąt, których uroczyste obchody zalecano organizować w szkołach. Henryk Ładosz² podkreślił, że przy takim natłoku świąt i codziennych zajęć w szkole, nie sposób zorganizować uroczystości na wysokim poziomie i zadbać o odpowiednio dostosowany do potrzeb program. Żeby wykorzystać sztukę jako środek wychowawczy, należy poświęcić jej przygotowaniu dużo czasu. Poza tym muszą zaistnieć odpowiednie warunki, a nauczyciel powinien posiadać należyte umiejętności. H. Ładosz zaproponował pewne rozwiązania, które mogłyby wpłynąć na lepszy poziom uroczystości szkolnych. Po pierwsze możliwość wyboru organizowania obchodów i uroczystości dla całej szkoły, a nie przymus realizacji wszystkich świąt, które wynikają z ogłaszanych okólników. Część z nich można byłoby przenieść tylko na forum klasy w ramach lekcji. Kolejne zaproponowane udogodnienie to wymiana programów między szkołami. H. Ładosz podał również wytyczne dotyczące treści tego typu programów. Według niego w skład każdego programu, który powinien mieć charakter „składany”, „wiązany” przez konferansjera, powinny wchodzić: „przemówienia, pieśni chóralskie, solowe i inscenizowane, muzyka w różnych postaciach, taniec, skecz (jednoaktówka), monolog, dialog, recytacje solowe i zespołowe,

¹ *Encyklopedia wiedzy o książce* podaje, iż w latach 1921–1939 „Nasza Księgarnia” wydała 217 tytułów książek dla nauczycieli, 115 dla dzieci i młodzieży, 44 utwory sceniczne dla teatrów szkolnych, 32 podręczniki, 34 tytuły książek różnych, 12 map i innych pomocy naukowych. Łącznie działalność wydawnicza tamtego okresu to 454 tytuły (z czego 442 to wydawnictwa zwarte). Na podst.: *Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław 1971, szp. 1014; „*Nasza Księgarnia*” 40 lat działalności dla dziecka i szkoły, Warszawa 1961, s. 14. W bibliografii „*Naszej Księgarni*” (M. Olczak-Kardas, *Bibliografia wydawnictw zwartych „Naszej Księgarni” Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego za lata 1921–1939*, Kielce 2005) autorce udało się zidentyfikować 655 tytułów (670 pozycji).

² H. Ładosz, *Obchody i uroczystości*, „Teatr w Szkole” 1934, nr 2, s. 35–36.

inscenizacje: wierszy, bajek, baśni, wyjątków powieściowych i poetyckich”³. Zwrócił uwagę na to, że nie powinno się cały czas bezpośrednio trzymać głównego tematu. Można, szczególnie w drugiej części programu, odwołać się w sposób pośredni do tematu obchodów, nie zapominając o elemencie humoru i wprowadzaniu nowości. Wszystko miało służyć zainteresowaniu młodego człowieka i eliminować nudę.

Oprócz materiałów zawierających gotowe programy, pojawiały się w ofercie wydawnictwa publikacje teoretyczne dotyczące tego tematu, które miały wzbogacić wiedzę nauczycieli i dać wskazówki do dalszej pracy.

Na uwagę zasługuje publikacja J. Nowaka wydana w 1938 roku – *Uroczystości i obchody szkolne*, która ukazała się w serii *Z Praktyki Szkolnej* (nr 41). Była odpowiedzią na ówczesne zapotrzebowanie nauczycieli, którzy w ankietach zwracali uwagę na brak materiałów i literatury pomocniczej dotyczącej uroczystości i obchodów szkolnych. J. Nowak zebrał niemal wszystkie wydane materiały poświęcone bezpośrednio i pośrednio uroczystościom i obchodom szkolnym. Publikacja zawierała książki, broszury i czasopisma dla dzieci i nauczycieli, obrazki sceniczne, śpiewniki, zbiory deklamacji, wierszy itd. Autor zgromadził 197 pozycji, które zestawił w czterech działach tematycznych, a w ich obrębie zastosował układ alfabetyczny według autorów. Większość, bo 123 publikacje zostały krótko omówione pod kątem przydatności dla szkoły i nauczyciela. Opisy zawierały: tytuł, nakład, objętość, cenę, adnotację treściową i wykaz materiałów pomocniczych. Opisanie publikacje wydane zostały przez różne oficyny, w tym także „Naszą Księgarnię”. J. Nowak podzielił materiał na następujące działy: *O uroczystościach w ogóle; Uroczystości i obchody narodowo-państwowe; Uroczystości obyczajowo-szkolne; Uroczystości o charakterze ideowo-propagandowym*.

Hipolita Gnoińska w 1934 roku wydała nakładem „Naszej Księgarni” pracę *Obchody uroczystości i inne fragmenty z życia szkolnego*⁴. Książka ukazała się w ramach serii *Z Praktyki Szkolnej* (nr 20). Na 132 stronach autorka przedstawiła swego rodzaju sprawozdanie z uroczystości szkolnych organizowanych w wiejskiej siedmioklasowej ćwiczeniówce, funkcjonującej przy seminarium nauczycielskim. Nauczyciele, dbając o zapewnienie dzieciom przeżyć artystycznych, organizowali uroczystości narodowe, obyczajowe i stanowiące tradycję szkoły – imieniny nauczycieli. Zajęcia te wykorzystywano zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. H. Gnoińska opisała przykłady obchodów uroczystości różnego typu.

Najważniejszą uroczystością o charakterze narodowym w szkole było Święto Niepodległości. Pedagodzy zauważali, że młodzież często ze znużeniem odnosi-

³ Tamże, s. 35.

⁴ Była to część pierwsza, ale do 1939 r. nie ukazała się kolejna.

ła się do tego typu obchodów. Jedną z przyczyn była według Heleny Tyrankiewiczowej nieodpowiednia forma i nudna treść:

W czym tkwi przyczyna? Niewątpliwie w tym, że raczymy ją przy tych okazjach programem stereotypowym, mającym często cechę „oficjalnej piły”, a nie dajemy jej upragnionych przeżyć emocjonalnych. Zawsze przemówienia, zawsze mniej lub więcej udane deklamacje, zawsze kilka piosenek – a wszystko to zwykle przeciągane nad miarę raczej nudzi, niż wzrusza⁵.

„Nasza Księgarnia” również miała w swoim repertuarze programy dotyczące świąt narodowych. Już w 1928 roku wydawnictwo przygotowało publikację autorstwa Romana Tomczaka (posła na Sejm), *Dziesięć lat niepodległości. 1918–1928. Materiały do odczytu*. Praca miała stanowić pomoc dla nauczycieli, których zadaniem było wówczas propagowanie wśród ludu, młodzieży i dzieci osiągnięć państwa polskiego w ciągu dziesięciolecia jego niepodległego funkcjonowania. Materiał miał formę popularnego odczytu odwołującego się do wydarzeń mających istotną wartość historyczną i wychowawczą. Publikacja zawierała także okolicznościową pogadankę dla dzieci w opracowaniu Zofii Roguskiej.

W 1931 roku spółka wydała pracę autorstwa Z. Roguskiej i Reginy Korupczyńskiej – *Święto niepodległości. Materiał na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada*. Praca liczyła 75 stron, w niewielkim formacie (19 cm). Spotkała się zapewne z dużym zainteresowaniem, gdyż wydawnictwo opublikowało cztery kolejne wydania – drugie w 1932 roku (nakład 3200 egz.), trzecie w 1933 roku (nakład 3000 egz.) i czwarte w 1936 roku. W kolejnych wydaniach praca zwiększyła nieco swoją objętość. Było to typowe wydawnictwo zawierające program składający się z: dwóch okolicznościowych przemówień, wyboru prozy i poezji, pieśni oraz dwóch obrazków scenicznych⁶.

W 1938 roku R. Korupczyńska i J. Świdorska-Jarmołowicz opublikowały nakładem „Naszej Księgarni” kolejne teksty do wykorzystania podczas uroczystości szkolnych – *Wielkie święto. Materiał na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada w przedszkolach, szkołach, gimnazjach*. Zwraca uwagę znaczna objętość (ponad 200 stron), a także bibliografia załącznikowa na 10 stronach. Nauczyciele otrzymali zbiór, na który składały się przemówienia, pieśni, obrazki sceniczne, projekty wycieczek i wystaw.

Oprócz Święta Niepodległości wydawnictwo przygotowało także materiał na inne ważne dla Polaków rocznice wydarzeń historycznych. Przykładem takiego tekstu była praca Józefa Bero, *Rocznica odsieczy wiedeńskiej 1683–1933. Materiały do urządzenia obchodów w szkołach, organizacjach wojskowych i towarzystwach kulturalno-oświatowych*, wydana w 1933 roku w związku z 250-leciem

⁵ H. Tyrankiewiczowa, „Na Święto Niepodległości”, „Teatr w Szkole” 1936, nr 1/2, s. 23.

⁶ „Głos Nauczycielski” 1931/1932, nr 7, s. 118.

obrony Wiednia. Rocznicą miała być uroczystość obchodzona przez całe społeczeństwo, a w tym także szkoły. „Nasza Księgarnia”, chcąc pomóc w organizowaniu obchodów, wydała ponad 60-stronicową pracę zawierającą utwory pisane prozą i wierszem, a także obrazek sceniczny. Wśród tekstów znalazły się: *Życiorys Jana Sobieskiego* autorstwa J. Bero; *Przeгляд wojsk przed wyprawą wiedeńską* – H. Sienkiewicz; *Strzeż się wezryra* – fragment z pamiętników Duponta⁷; *List spod Wiednia*, napisany po zwycięstwie przez króla Jana do Marysieńki; wiersze: M. Konopnickiej, K. Brończyka⁸, M. Ilnickiej⁹, J. Niemcewicza, M. Gerson-Dąbrowskiej, A. Bogusławskiego oraz obrazek sceniczny z dzieciennych lat Jana Sobieskiego¹⁰ oraz w układzie I. Duszyńskiej¹¹.

Z okazji rocznicy powstania listopadowego w 1930 roku wydano program *W stuletnią rocznicę powstania listopadowego. Materiał do obchodu w szkole. Pogadanki, wiersze, pieśni, utwory sceniczne*, opracowany przez Z. Roguską i R. Korupczyńską. Na 104 stronach autorki dołączyły do wymienionych w podtytule form wykaz wycieczek do miejsc związanych z powstaniem i bibliografię. Tytuł wydany został w nakładzie 3300 egzemplarzy.

Boże Narodzenie, jedno z najważniejszych polskich świąt, również zaistniało w programach wydawanych przez „Naszą Księgarnię”. Z. Roguska i R. Korupczyńska wydały w 1932 roku tekst *Przy choince. Materiał na uroczystość gwiazdkową w szkole*. Niewielkich rozmiarów książka (18 cm, objętość 64 strony), ukazała się w nakładzie 3300 egzemplarzy. Wydanie takiego tekstu podyktowane było

⁷ Dupont – oficer i dworzanin Jana III Sobieskiego. Na podst.: J. Bero, *Rocznicą odsieczy wiedeńskiej 1683–1933. Materiały do urzędzenia obchodów w szkołach, organizacjach wojskowych i towarzystwach kulturalno-oświatowych*, Warszawa 1933, s. 28.

⁸ Kazimierz Brończyk (1888–1967) – dramatopisarz, krytyk teatralny. Obok pracy literackiej zajmował się krytyką teatralną, napisał również około trzydziestu słuchowisk radiowych. W latach 1936–1939 był naczelnym redaktorem czasopisma „Muzeum”. Za działalność literacką został odznaczony w 1938 r. Wawrzynem Polskiej Akademii Literatury. Na podst.: *Słownik współczesnych pisarzy polskich*. Seria 1 (pod red. E. Korzeniewskiej), t. 1, Warszawa 1963, s. 291–292; *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny* (oprac. zespół pod red. J. Czachowskiej i A. Szałagan), t. 1, Warszawa 1994, s. 288–289.

⁹ Maria z Majkowskich Ilnicka (1825–1897) – pisała komedie i obrazki dramatyczne, przeważnie wierszem, ponadto układała wiersze liryczne, poematy opisowe, robiła przekłady. Największą popularność zdobyła jej wierszowana historia Polski *Ilustrowany skarbczyk polski*. Współpracowała z wieloma czasopismami warszawskimi, m.in. z „Tygodnikiem Ilustrowanym”, „Kłosami”. W latach 1865–1896 była redaktorką poczytnego tygodnika dla kobiet „Bluszcz”. Na podst.: *Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny*, t. 2, Warszawa 2001, s. 5–6.

¹⁰ „Głos Nauczycielski” 1933/1934, nr 1, s. 15. Spis treści: J. Bero, *Rocznicą odsieczy...*, s. 215–220.

¹¹ Julia Duszyńska (1898–1948) – autorka książek dla dzieci, pedagog. W latach 1935–1939 była redaktorką pisemka dla dzieci „Słonko”. Pisała opowiadania (m.in. *Słoń Duda*), obrazki sceniczne; była współautorką podręczników. Na podst.: *Słownik współczesnych...*, s. 460.

tym, że nie w każdej szkole były warunki do urządzania jasełek, ale wszystkie placówki urządzały imprezy, które odbywały się zazwyczaj na tle choinki. Nauczyciele, chcąc urozmaicić te obchody, często zwracali się do „Naszej Księgarni” z prośbą o odpowiedni materiał. W odpowiedzi na liczne apele wydawnictwo zaproponowało tekst, który miał szansę uatrakcyjnić coroczne uroczystości szkolne związane z gwiazdką. Istotne było to, że nadawał się do wykorzystania we wszystkich szkołach, bez względu na warunki w nich panujące. Nie wymagał żadnych dodatkowych przygotowań – sceny, dekoracji, czy kostiumów. Tekst obejmował okolicznościowe przemówienia dla nauczycieli, mowę świętego Mikołaja, kwestie kołędników zawierały objaśnienia symboli i zwyczajów świątecznych (opłatek, choinka, uczta wigilijna itp.). Materiał uzupełniono zbiorem wierszy do deklamowania, a także małymi obrazkami scenicznymi, które można było odegrać przy choince. Warto podkreślić, że dołączono do tekstu wykaz jasełek dla dzieci i młodzieży, który mógł posłużyć zainteresowanym pedagogom do stworzenia większej inscenizacji¹².

Wydawnictwo starało się także pomagać nauczycielom w organizowaniu innego typu uroczystości. W 1934 roku wydano w nakładzie 2200 egz. pracę Mieczysława Opałka¹³ *Stulecie „Pana Tadeusza”. Materiały do urzędzenia uroczystości w szkołach, stowarzyszeniach, świetlicach żołnierskich itp.* Zawierała ona: *Wstęp; Przemówienia i odczyty o Adamie Mickiewiczu. Odczyt z przezroczami o „Panu Tadeuszu” w beletryście polskiej; Wykaz deklamacji – wyjątki z „Pana Tadeusza”; Wiersze ku czci Mickiewicza; Kantaty z nutami; Jak urządzić wystawę; „Pan Tadeusz” na lekcjach historii i przyrody*¹⁴.

Wśród licznych świąt obchodzonych w szkole pojawiło się między innymi święto wychowania fizycznego. Miało ono nieco inny charakter niż dotychczas opisywane, ale również wymagało pewnych przygotowań i odpowiedniego programu. „Nasza Księgarnia” w 1935 roku wydała pracę Franciszka Krawczykowskiego pt. *Święto wychowania fizycznego w szkole powszechnej*, z ilustracjami Adolfa Leona Zdziarskiego w nakładzie 5300 egz. W recenzjach opisywano tę pracę jako bardzo pomocną dla nauczycieli, napisaną popularnym językiem, z bardzo dokładnym opisem ćwiczeń, gier i tańców oraz ilustrowaną ładnie wykonanymi rysunkami¹⁵. Przygotowania do obchodów powinny trwać cały rok szkolny,

¹² „Głos Nauczycielski” 1932/1933, nr 12, s. 206.

¹³ Mieczysław Władysław Opałek (1881–1964) – nauczyciel, literat, badacz i popularyzator dziejów oświaty, kultury i książki polskiej, bibliofil. W 1901 r. ukończył Seminarium Nauczycielskie we Lwowie. W okresie międzywojennym prowadził działalność pisarską, pedagogiczną, członek krakowskiego Towarzystwa Miłośników Książki i Towarzystwa Miłośników Książki we Lwowie, działacz ZNP. Na podst.: *Polski Słownik Biograficzny* (dalej: PSB), t. 24, Wrocław 1979, s. 111–113.

¹⁴ „Głos Nauczycielski” 1933/1934, nr 27, s. 544.

¹⁵ „Głos Nauczycielski” 1934/1935, nr 28, s. 542–543.

tak aby uroczystości mogły odbyć się wiosną. Święto miało być traktowane jako manifestacja zdrowego ciała, duszy i tężyzny fizycznej całego narodu¹⁶. Książka zawierała szereg fachowych wskazówek dotyczących przygotowań i organizacji, w tym także przykładowy program składający się z następujących punktów: 1. *Pochód na miejsce ćwiczeń*. 2. *Przemówienie*. 3. *Rozdanie Państwowej Odznaki Sportowej*. 4. *Gimnastyka dziewcząt*. 5. *Gimnastyka chłopców*. 6. *Siatkówka lub dwa ognie*. 7. *Kwadrant lub palant*. 8. *Trojak (taniec śląski)*. 9. *Krakowiak*. 10. *Ognisko harcerskie*¹⁷. Opisano szczegółowo zasady gier i figury do tańców narodowych, dołączając zapisy nutowe i teksty piosenek. Celem zorganizowania tego święta było, jak pisze w swojej recenzji R. Olichwier, by

dzięki niemu uzyskać uświadomienie roli wychowania fizycznego w ogóle, a w szkole w szczególności; [...] poznać, jak pracuje i do czego dąży młode pokolenie w dziedzinie wychowania fizycznego. Wreszcie święto wychowania fizycznego ma przyczynić się do rozpowszechniania tańców narodowych, zaszczipiając w młodzieży umiłowanie piękna tradycji¹⁸.

F. Krawczykowski postulował, by w trakcie święta propagować także ruch harcerski, np. poprzez ognisko, przy którym można by zaprezentować ćwiczenia typu harcerskiego i zuchowego, gawędy, monologi, piosenki itp.

„Nasza Księgarnia”, odpowiadając na liczne prośby nauczycieli, pojawiające się w końcu roku szkolnego o tzw. materiał na „popis szkolny” z okazji zakończenia szkoły, wydała w 1932 roku 86-stronicową pracę Ewy Szelburg-Zarembiny i Z. Roguskiej *Pożegnanie szkoły. Materiał na uroczystość zakończenia roku szkolnego*. Drugie wydanie w nakładzie 2000 egz. ukazało się w 1934 roku. Zbiór zawierał przemówienie nauczyciela do dzieci, wiersze do deklamacji i obrazki sceniczne. Całość dostosowana była do nastroju pożegnania szkoły na okres wakacji. Warto podkreślić, że wszystkie obrazki sceniczne i wiele wierszy napisała E. Szelburg-Zarembina. Spółka wydawniczo-księgarska ZNP namawiała, by książkę zamówić razem ze świadectwami szkolnymi i uniknąć dzięki temu kosztów przesyłki¹⁹.

Sztuki teatralne znalazły się w repertuarze wydawniczym spółki w 1926 roku²⁰. Wśród autorów tekstów pojawili się m.in: M. Gerson-Dąbrowska, H. Gnoińska, Maria Juszkiewiczowa, E. Szelburg-Zarembina, Benedykt Hertz²¹,

¹⁶ R. Olichwier, *F. Krawczykowski – Święto wychowania fizycznego w szkole powszechnej, (omówienie)*, „Praca Szkolna” 1935/1936, nr 1, s. 31.

¹⁷ F. Krawczykowski, *Święto wychowania fizycznego w szkole powszechnej*, Warszawa 1935, s. 11.

¹⁸ R. Olichwier, *F. Krawczykowski ...*, s. 31–32.

¹⁹ „Głos Nauczycielski” 1931/1932, nr 34–35, s. 683.

²⁰ Obliczenia własne na podst.: M. Olczak-Kardas, *Bibliografia...*

²¹ Benedykt Hertz (1872–1952) – bajkopisarz, satyryk, dramaturg, publicysta i autor książek dla dzieci. Jego największym osiągnięciem pisarskim były bajki, będące często satyrą polityczną.

Klementyna Czaki, M. Kownacka, Lucyna Krzemińska, N. Łabacz-Krzepkowska, Feliks Zahora, Zofia Koskova, A. Bogusławski; autorami muzyki byli Józef Swatoń, Jan Wesołowski, Anna Osser; Molly Bukowska i Witold Miller – autorami ilustracji, a H. Ładosz autorem inscenizacji.

Największą pomocą dla nauczycieli i uczniów były teksty wydawane w ramach serii *Teatr Szkolny i Domy*, która ukazywała się z przerwami od 1927 do 1936 roku²². Ogółem wydano 21 pozycji (19 tytułów)²³. Wszystkie prace były autorstwa polskich twórców. Publikowane teksty nie miały stałego układu. Niektóre utwory zawierały jedynie typowe dla sztuk teatralnych didaskalia. W kilku przypadkach pojawiły się szczegółowe objaśnienia dotyczące scenografii i kostiumów oraz porady jak i z czego je wykonać. Dodatkowym ułatwieniem były rysunki postaci występujących w sztuce. Fragmenty te nosiły różne tytuły: *Objaśnienia i kostiumy do baśni scenicznej* [...]²⁴; *Uwagi techniczne*²⁵. Instrukcje dawane przez autorów były bardzo szczegółowe:

MYSZKA-MIKI: czarny kostium trykotowy (można użyć ciemny trykot kąpielowy), na ręce i nogi czarne pończochy. Wzdłuż tułowia, nóg i rąk należy naszyć białe wąskie pasy. Na mrocznej scenie, oświetlonej tylko lampą „Aladyna”, czarna postać Miki stanie się niewidoczna i będzie robiło wrażenie, że Miki jest cienka, jak białe naszyte paseczki. Maskę można zrobić z barchanu, lub flaneli, nos zaznaczyć czarną włóczką, uszy z czarnego papieru. Ogon: wygięty drut zapinamy w pasie pod kostiumem. Część widoczną drutu owijamy czarnym papierem lub materiałem. Na stopy i dłonie można uszyć płaskie i duże zakończenia w kształcie rękawiczek²⁶.

Zamieszczano także nuty do piosenek, wykorzystanych w przedstawieniu.

W przypadku utworów scenicznych oferta wydawnictwa była również dostosowana do aktualnego zapotrzebowania środowiska szkolnego, np. gdy okazało się, że w szkołach powszechnych odczuwano brak utworów scenicznych dla dziewcząt, „Nasza Księgarnia” wydała dwie sztuki przeznaczone dla młodzieży żeńskiej – *Kazia – leniuszek*²⁷ i *Złoty sen*²⁸.

Książki dla dzieci pisał z humorem i gawędziarską swadą, w sposób bezpośredni, bez moralizatorstwa. Na podst.: PSB, t. 9, Wrocław 1960–1961, s. 472–474.

²² W latach 1930–1933 nie wydano żadnego tytułu.

²³ Obliczenia własne na podst.: M. Olczak-Kardas, *Bibliografia* ...

²⁴ Z. Herwichowa, *I prawda i bajka*, Warszawa 1937.

²⁵ H. Gnoińska, *Boże Narodzenie*, wyd. 2, Warszawa 1935.

²⁶ Z. Herwichowa, *I prawda* ..., s. 66.

²⁷ M. Juszkiewiczowa, *Kazia – leniuszek*, Warszawa 1928.

²⁸ E. Szelburg-Zarembina, *Złoty sen*, Warszawa 1928.

Na szczególną uwagę zasługuje wkład „Naszej Księgarni” w propagowanie teatrzyku kukiełek, jako formy dydaktyczno-wychowawczej. J. Wesołowski na łamach „Teatru w Szkole” pisał w nawiązaniu do tej formy teatru:

Wychowanie artystyczne! Oto „najnowsza nowość”, oto „szlagier” wśród zagadnień pedagogicznych ostatniej doby. Przynajmniej dość często obecnie mówi się na ten temat, a nawet pisze. Robi się? ... Nic, albo prawie nic; w każdym razie, jeżeli gdzieś, coś ... to po cichu, niepewnie, jakby po omacku próbując: może tak? Przy tym wszystko to dorywczo, bezplanowo: jakościowo – na bardzo nieraz niskim poziomie, a ilościowo – bardzo niedostatecznie²⁹.

„Nasza Księgarnia” wydała pierwszą na polskim rynku książkę dotyczącą teatru kukielkowego. Praca była wynikiem doświadczeń zespołu pracującego w Teatrzyku Kukiełek Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na Żoliborzu w Warszawie³⁰. Redaktorem pracy *Teatrzyk kukiełek* wydanej w 1935 roku była Maria Kownacka, a w zespole opracowującym pojawili się: Jędrzej Cierniak, Joanna Landy, Aleksander Paliński, Witold i Helena Ulanowscy.

Jest to materiał zawierający liczne wskazówki, jak urządzać przedstawienia kukielkowe w świetlicach, szkołach, czytelniach, ośrodkach zdrowia, na koloniach letnich, w ogródkach dziecięcych lub w domach dla rodziny czy gości, wykorzystując w tym celu kukielki „bi-ba-bo”³¹. Autorzy książki przekonywali, że jest to najlepsza forma pracy z dziećmi. Jako powód natury psychologicznej podawali, że dzieci takie zabawy urządzą samorzutnie, wykorzystując i niejako ożywiając swoje zabawki. Dodatkowym atutem tej formy były racjonalne powody: niskie koszty inscenizacji (dekoracji, sceny), brak konieczności uczenia się tekstów na pamięć, mniejsza trema, jedna osoba mogła odtwarzać kilka postaci, a poza tym istniała możliwość grania takiej sztuki kilkakrotnie dla najmłodszego widza. Książka – według recenzji – była odzwierciedleniem tendencji do wykorzystywania teatralizacji w pracy szkolnej. Przeznaczona była głównie dla nauczycieli, ale także dla amatorów sztuk teatralnych. Wszechstronne opracowanie tematu widoczne jest w spisie treści: *O kukielkach i kukielkowym teatrze; Jak to bywa w naszym teatrzyku. Budowa szopki; Jak i z czego robi się kukielki; Kukielki*

²⁹ J. Wesołowski, „Baj”, *kukielkowy teatr dla dzieci*, „Teatr w Szkole” 1934, nr 1, s. 10.

³⁰ Hł., *Teatrzyk kukiełek (pod red. Marii Kownackiej) (omówienie)*, „Teatr w Szkole” 1934/1935, nr 6/7, s. 149. Teatrzyk Kukiełek Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Warszawie – początki teatru sięgają 1928 r., kiedy przedstawienia kukielkowe na Żoliborzu tworzył Szczepan Baczyński. W 1930 r. reaktywowano zespół teatralny i od tego momentu funkcjonował pod nazwę „Baj”. Głównym autorem sztuk dla teatru była M. Kownacka. Współpracownikami „Baja” byli m.in. L. Krzemieniecka, W. Miller, W. Pawłowska, J. Wolffowa, H. Osserówna. Na podst.: *W kręgu warszawskiego „Baja”* (oprac. zebrał H. Jurkowski), Warszawa 1978, s. 94–97.

³¹ Bi-ba-bo – rodzaj kukielki, tzw. kukielki palcowe (po francusku „guignol”, w Polsce bi-ba-bo), nałożone jak rękawiczka na dłoń. Na podst.: *Teatrzyk kukiełek* (pod red. Marii Kownackiej), Warszawa 1935, s. 12.

„Bi-ba-bo”; *Wyraz twarzy. Mimika; Dekoracje; O efektach teatralnych; Efekty dźwiękowe; Teatrzyk „Bi-ba-bo” w domu; Praca w teatrzyku kukiełek; O widowiskach; O próbach; O warsztatach; Organizacja pracy w teatrzyku kukiełek*³².

O wartości użycia metody teatrzyku kukiełek w pracy wychowawczej świadczą mogą słowa M. Kownackiej:

wyrabia poczucie piękna, uczy poprawnej wymowy, kształci muzykalność, ćwiczy sprawność w robocie, może być doskonałym środkiem zarobkowania na cele społeczne, a co najważniejsze rozwija pomysłowość i umiejętność organizowania pracy przy wspólnym wysiłku³³.

Główną wartością książki, oprócz zwrócenia uwagi na tę formę pracy z dzieckiem, była ogromna liczba wskazówek praktycznych. Były one o tyle ważniejsze, że wynikały z wieloletnich doświadczeń ludzi zajmujących się teatrzykiem kukiełkowym. Wskazówki dotyczyły budowy sceny (plany, konstrukcje, materiały, kulisy, kurtyna), tworzenia kukiełek, efektów scenicznych wywoływanych przy użyciu prostych tricków, by spotęgować nastrój i emocje widza. Wszystkie te rozwiązania były łatwe, tanie, pomysłowe i powstawały bardzo często w wyniku współpracy z malarzami, rzeźbiarzami i inżynierami.

Odrębnym zagadnieniem był repertuar dla teatru kukiełkowego. W Polsce brak było tego typu sztuk. Autorzy sugerowali przerabianie dostępnych scenariuszy, baśni lub legend. W przyszłości twórcy omawianej książki mieli zadbać o typowy repertuar dla teatru kukiełek, w którym oprócz odpowiedniej treści mogły być również szczegóły dotyczące wystawienia sztuki. W ten sposób narodził się pomysł wydawania serii zawierającej takie teksty.

Nakładem „Naszej Księgarni” w latach 1935–1937 ukazały się trzy tytuły w ramach serii *Biblioteka Teatrzyku Kukiełek* (numery 1 i 2 w 1935 roku, a numer 3 w 1937 roku). Istotną częścią każdej sztuki była gawęda, czyli coś w rodzaju narracji do inscenizacji. Forma i zawartość wskazówek dotyczących dekoracji i kukiełek nie były jednolite.

Jako pierwszy ukazał się tekst M. Kownackiej *Bajowe bajeczki i swierszczo-we skrzypeczki czyli O straszliwym smoku i dzielnym szewczyku, przesłicznej królownie i królu Gwoździku*, z ilustracjami W. Millera, w opracowaniu muzycznym J. Wesołowskiego. Wydawnictwo o objętości 78 stron, z ilustracjami i nutami, zawierało sztukę bardzo wówczas popularną, graną przeszło 100 razy i cieszącą się niezmiennym powodzeniem, wynikającym z żywej akcji, dużej dozy humoru i wdzięku³⁴. W tekście zamieszczono wiele wskazówek inscenizacyjnych. Całość podzielono na: tekst sztuki z ilustracjami postaci; kukiełki i rekwizyty (ich opis,

³² *Teatrzyk kukiełek...*, s. 123.

³³ Tamże, s. 122.

³⁴ „Głos Nauczycielski” 1934/1935, nr 32, s. 617.

np. „Baj. Staruszek z siwą brodą, w czerwonym kaftanie i żółtych chodakach. Na plecach ogromny wór z bajkami (mogą z wora wyglądać małe, śmieszne główki – postacie bajek”³⁵); dekoracje i efekty również z dokładnym opisem jak je wykonać (np. „Prolog. Odsłona 2. Izba z kominkiem. W dekoracji kominek najlepiej zrobić plastycznie. W miejscu paleniska trzeba wyciąć otwór, który się zakleja czerwonym celofanem. We właściwym momencie akcji, tj. kiedy dzieci rozpalają ogień, za szybkę z celofanu trzeba podłożyć zapaloną żarówkę”³⁶); gawędę i nuty do piosenek.

Jako numer drugi w serii ukazał się tekst autorstwa L. Krzemienieckiej³⁷ *Historia cała o niebieskich migdałach*, w opracowaniu muzycznym J. Wesołowskiego. Sześćdziesięciostronicowe wydanie nie zawierało już tak dokładnych informacji inscenizacyjnych. Wszystkie uwagi zamieszczono przy wyszczególnieniu osób (jak mają wyglądać) i przy opisie dekoracji w bardzo krótkiej notatce zatytułowanej *Projekt dekoracji*³⁸. Autorka wielu książek dla dzieci stworzyła historię dziewczynki Stasi, która wszystkim chciałaby pomagać. Tekst został napisany rymowaną prozą i nadawał się zarówno na przedstawienie kukielkowe, jak i dla zwykłego teatru amatorskiego³⁹.

Utwór ma [...] to nastawienie ideowe, aby dzieciom dawać przeżycia nie tylko estetyczne, ale i społeczne, tj. dawać im nie tylko przyjemność niejako „konsumpcyjną”, podobną do przyjemności zjedzenia dobrego cukierka, lecz budzić w nich drogą bodźców artystycznych chęć aktywnego ustosunkowania się wobec zjawisk życia. [...] chodzi o oddziaływanie wychowawcze treścią sztuki, jej ilustracją muzyczną, dekoracją i grą artystów tak, aby owa forma, a więc melodia, dekoracja i gra potęgowały wywołanemu wrażeniem estetycznym działanie treści – ujętej zresztą w wysoce estetyczną formę⁴⁰.

Ostatnią częścią serii były *Cztery mile za piec* M. Kownackiej⁴¹ w opracowaniu muzycznym A. Osser i z uwagami inscenizacyjnymi H. Ładosza. Sztuka, o objętości 53 stron, zawierała oprócz tekstu i uwag również nuty.

³⁵ M. Kownacka, *Bajowe bajeczki i świerszczowe skrzypeczki*, Warszawa 1935, s. 61.

³⁶ Tamże, s. 63.

³⁷ Lucyna Krzemieniecka (1907–1955) – poetka, pisarka dla dzieci wydawała wiersze zarówno w oddzielnych tomikach, jak i czasopismach (m.in. „Płomyk”, „Płomyczek”). Jej poezja oparta była na motywach piosenki, bajki, legendy, przysłowia, fantastyki pochodzenia ludowego. Stosowane formy: bajki, drobne obrazki, komedyjki, upoetyzowane baśnie, miniaturowe opowiadania z życia dzieci. Na podst.: PSB, t. 15, Wrocław 1970, s. 516–517.

³⁸ L. Krzemieniecka, *Historia cała o niebieskich migdałach*, Warszawa 1935.

³⁹ „Głos Nauczycielski” 1935/1936, nr 5, s. 93.

⁴⁰ H. Tyrankiewiczowa, *O „Niebieskich migdałach” w teatrze „Baj”, „Teatr w Szkole” 1935, nr 6/7, s. 144–145.*

⁴¹ M. Kownacka, *Cztery mile za piec*, Warszawa 1937.

Sztuki wydawane przez „Naszą Księgarnię”, przeznaczone do odegrania w szkole, zawierały pierwiastek dydaktyczno-wychowawczy. Propagowanie właściwych zachowań było, oprócz samego wychowania estetycznego w ramach gry teatralnej, podstawowym celem tych tekstów. Przykładem może być sztuka M. Juszkiewiczowej *Jak Bolek został harcerzem. Obrazek w jednej odstonie*, wydana w serii *Teatr Szkolny i Domowy* w 1927 roku (nr 3). Drugie wydanie ukazało się w 1936 roku. Była to sztuka, którą odegrało na swojej antenie Polskie Radio 16 września 1927 roku. Historia o Bolku, który koniecznie chciał zostać harcerzem, ale ze względu na to, że nie miał jeszcze 12 lat, aby osiągnąć wymarzony cel, musiał dokonać jakiegoś bohaterskiego czynu. Obrona sztandaru na obozie pozwoliła mu wcześniej złożyć przyrzeczenie harcerskie. W treść udało się autorce wpleść dziesięć przykazań harcerskich. W omówieniach tego tekstu pojawiały się stwierdzenia, że jest to miły obrazek z życia harcerzy, pełen humoru, żywej akcji, a przede wszystkim posiadający ogromne walory wychowawcze. Nie bez znaczenia było, że w sztuce mogli brać udział sami chłopcy, a odegranie jej nie było zbyt skomplikowane, co również zwróciło uwagę recenzentów⁴².

Ta sama autorka w 1928 roku opublikowała w „Naszej Księgarni” sztukę *Kazia-leniuszek. Obrazek sceniczny w jednej odstonie*, która ukazała się w ramach tej samej serii jako numer 6. Napisana prozą, przeplatana wierszami A. Bogusławskiego, została odegrana przez Polskie Radio 26 kwietnia 1927 roku. Tekst zawierał ilustracje, które pozwalały na zorientowanie się, jak powinny wyglądać poszczególne postaci. Ważne, że w przedstawieniu mogły brać udział dziewczęta i chłopcy, a poza tym, co wydaje się istotne dla sztuk wystawianych w szkole, liczba grających była dowolna. Takie możliwości dawało „obsadzenie” w sztuce kwiatów, motyli, owadów⁴³.

W 1934 roku na łamach „Teatru w Szkole” Włodzimierz Raclawicki⁴⁴ ubolewał, że w szkole nie były popularne przedstawienia o charakterze rewii. Jednym z powodów był według autora całkowity brak scenariuszy tego typu przedstawień. W. Raclawicki opisał w artykule swoje doświadczenia i próbę samodzielnego stworzenia tekstu rewii na podstawie dostępnych materiałów. Zaakcentował zalety rewii jako przedstawienia szkolnego, m.in. wykorzystanie utworów o różnym stopniu trudności. Pozwalało to na włączenie do pracy dzieci w różnym wieku, poza tym można było zastosować podział pracy, ważny zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów (taka forma przygotowań nie zakłócała codziennych zajęć szkolnych). Rewia była widowiskiem różnorodnym – zawierającym deklamację, taniec, śpiew, co sprawiało, że młodzi aktorzy i widzowie nie nudzili się. Przedstawienie

⁴² „Głos Nauczycielski” 1928, nr 3, s. 46; „Głos Nauczycielski” 1935/1936, nr 28, s. 535.

⁴³ „Głos Nauczycielski” 1928, nr 7, s. 109.

⁴⁴ W. Raclawicki, *Rewia szkolna*, „Teatr w Szkole” 1934, nr 4, s. 78–82.

rewiowe nie wymagało także wielu kosztownych przygotowań, dekoracji, kostiumów, można było poza tym zaangażować duży zespół do grania.

W 1935 roku w serii *Teatr Szkolny i Domowy* (nr 12) ukazał się w wydaniu „Naszej Księgarni”, w nakładzie 3300 egz., tekst rewii wiosennej dla dzieci autorstwa M. Kownackiej – *Deszczyk pada słonko świeci. Rewia wiosenna w jednej odsłonie*. Autorka i wydawnictwo wyszli naprzeciw potrzebom nauczycielstwa, które chciało realizować tę formę pracy z młodzieżą. W „Głosie Nauczycielskim” tak pisano o tej publikacji:

Sztuczka M. Kownackiej, to wiosenna rewia dla dzieci. Humor łączy się tu z bezpośredniością naiwnych dziecinnych „powiedzonek”. Sceną może być ogród, las, szkoła, pokój, czy nawet wiejskie podwórko. Kostiumy proste i łatwe do wykonania, a wszystko razem ma wdzięk wiosennego słońca i radosnej pogody. Ponieważ ilość dzieci występujących w rewii może być dowolnie zwiększana, więc sztuczka jest znakomitą materiałem zarówno na zakończenie roku szkolnego, jak i podczas długich w tym roku wakacji na koloniach, obozach, nawet w pensjonatach, gdzie jest kilkoro dzieci, odegranie tej rewii może dać dzieciom wiele uciechy, a widzom zdrowy uśmiech⁴⁵.

Na uwagę zasługują teksty E. Szelburg-Zarembiny, publikowane przez „Naszą Księgarnię”. Utwory sceniczne pisane przez nią zbierały bardzo pozytywne recenzje, w których podkreślano kunszt poetycki autorki. O utworze *Za siedmioma górami. Baśń sceniczna*, z ilustracjami M. Bukowskiej, który ukazał się w 1928 roku w serii *Teatr Szkolny i Domowy* (nr 5), pisano: „Jest to jeden z najpiękniejszych utworów scenicznych, jaki ukazał się w ostatnich czasach. Polecić ją można nie tylko do odegrania, ale również jako lekturę”⁴⁶.

W tym samym roku w ramach wspomnianej serii z numerem 5, autorka wydała zbiór obrazków scenicznych pod wspólnym tytułem *Zabawa, jakich mało! Oraz trzy inne obrazki sceniczne*. Poszczególne obrazki różniły się długością – od pięciu do jednej odsłony. Oprócz sztuki tytułowej znalazły się tam ponadto: *Koszyczek z pisankami*, *Tańczące liście* oraz *Wróbel i jaskółka*. Recenzje podkreślały poezję i fantazję zawarte w tekście, melodyjność wiersza, a poza tym obecność ilustracji i wskazówek dotyczących ubiorów poszczególnych postaci⁴⁷.

Kolejna sztuka E. Szelburg-Zarembiny *Złoty sen. (Z życia dziewcząt)*. *Obrazek sceniczny w jednej odsłonie, zakończony żywym obrazem*, wydana w 1928 roku w ramach serii *Teatr Szkolny i Domowy* (nr 7), poruszała kwestie patriotyczne i zawierała elementy wychowania obywatelskiego. Mogła być wykorzystywana przy różnych uroczystościach szkolnych o charakterze narodowym. Pod wpływem

⁴⁵ „Głos Nauczycielski” 1934/1935, nr 30, s. 585.

⁴⁶ „Głos Nauczycielski” 1928, nr 36, s. 589.

⁴⁷ „Głos Nauczycielski” 1928, nr 2, s. 30.

słów postaci historycznych, jak królowa Wanda, królowa Jadwiga i Emilia Plater, leniwa i pusta dziewczyna zmieniła swoje postępowanie. Postanowiła wstąpić do harcerstwa, które traktowała do tej pory lekceważąco, by w ten sposób służyć ojczyźnie⁴⁸. Sztuka zrealizowana w ciekawej konwencji. W scenografii „żywe portrety”, które przemawiają do uczennicy. Autorka omówiła dokładnie stroje poszczególnych postaci, a także najtrudniejszą w tej inscenizacji scenografię. Uwagi zostały pomyślane tak, aby uczniowie i nauczyciele mieli wybór ze względu na możliwości jakimi dysponowali. Przykładowo – „W żywym obrazie dobrze będzie, jeśli mieć będą na sobie mundurki harcerskie, choć to nie jest konieczne”⁴⁹ lub „Dziewczynki mogą być w jednakowych szkolnych fartuszkach lub różnie, byle nie krzykliwie ubrane”⁵⁰. Pozostałe stroje opisano tak, aby można było wykorzystać pończochy, szary papier, prześcieradło, a do efektów specjalnych zwykłą kieszonkową latarkę.

Oprócz elementów wychowawczych sztuki stanowiły materiał, który można było wykorzystać do uświetnienia uroczystości szkolnych.

W 1935 roku „Nasza Księgarnia” wydała sztukę autorstwa M. Gerson-Dąbrowskiej pt. *Onegdaj... wczoraj... dziś... Trzy obrazki sceniczne* (seria *Teatr Szkolny i Domowy*, nr 14). Tekst związany był z odzyskaniem niepodległości, łatwy do realizacji, nie wymagający bogatych dekoracji. Autorka ukazała dawną szkołę, w której nauka historii i języka polskiego okupiona była niejednokrotnie represjami. Na tym tle pokazała szkołę w Polsce niepodległej, w której dzieci mogą swobodnie uczyć się i śpiewać hymn Polski pod sztandarem szkoły, który zakupiły za zdobyte przez siebie pieniądze⁵¹.

Który lepszy. Obrazek sceniczny na obchód imienin Marszałka J. Piłsudskiego, autorstwa N. Łabacz-Krzepkowskiej, to kolejna pozycja w serii *Teatr Szkolny i Domowy* (nr 10), wydana w 1935 roku w nakładzie 3300 egzemplarzy. Zaledwie szesnastostroniowa sztuka, napisana ładnym wierszem, wzbogaconym piosenką, była łatwa do zagrania w szkole, świetlicy, a nawet w domu⁵².

Wśród sztuk znalazły się również teksty dotyczące Bożego Narodzenia. E. Szelburg-Zarembina poświęciła tej tematyce dwa tytuły: *Najszcześniejsza z siostr. Baśń kołędowa w 3-ech odstonach* (wydana w 1927 roku, *Teatr Szkolny*

⁴⁸ „Głos Nauczycielski” 1928, nr 7, s. 109.

⁴⁹ E. Szelburg-Zarembina, *Złoty sen. (Z życia dziewcząt). Obrazek sceniczny w jednej odstonie, zakończony żywym obrazem*, Warszawa 1928, s. 30.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ „Głos Nauczycielski” 1935/1936, nr 12, s. 220.

⁵² Z rec.: „Dwanaście miesięcy, w charakterystycznych strojach, przechwała się swymi zaletami. Jeden tylko marzec zmarznięty, zapłakany i kichający stoi na uboczu. Smutny los marca, wzgardzonego przez inne miesiące, ratuje mała Basia, mówiąc, że w tym właśnie miesiącu jednoczą się ludzkie serca, aby uczcić Imieniny Naczelnika”, „Głos Nauczycielski” 1934/1935, nr 20, s. 407.

i *Domowy*, nr 1) oraz *W noc Bożego Narodzenia. Pięć obrazków scenicznych dla dzieci i młodzieży* (wydana w 1936 roku, *Teatr Szkolny i Domowy*, nr 18).

Najszczęśliwsza z siostr to widowisko o charakterze jasełkowym, poetyckie, pełne ruchu, humoru i ciekawych pomysłów scenicznych. Zostało bardzo dobrze przyjęte przez recenzentów. W „Głosie Nauczycielskim” pisano:

P. Szelburg ma nerw teatralny, a to zaleta o pierwszorzędnym znaczeniu. Stwierdzić należy, iż „Najszczęśliwsza z siostr” jest bardzo pożądanym nabytkiem w repertuarze teatralnym dla dzieci, nadaje się zaś w pierwszym rzędzie dla szkół, gdzie rozporządzamy licznym i zawsze chętnym zespołem⁵³.

Kolejną sztuką o tej tematyce była napisana przez F. Zahorę, *W świętą noc. Obrazek sceniczny w 2-ch odłonach* (wydana w 1935 roku, seria *Teatr Szkolny i Domowy*, nr 15). To łatwe i krótkie przedstawienie (niespełna 12 stron tekstu, format 17 cm), pełne czarów i fantastycznych postaci (krasoludów, gnomów, elfów), zawierało także elementy podkreślające polskość, np. „Aby Święte Dzieciątko ucieszyć niosą Mu dary Polskiej ziemi: kryształ soli wielickiej, złote bursztyny bałtyckie, i węgiel ze Śląskiej ziemi, i lnu nitkami srebrnymi chcą okryć Małego, i chleb z pszenicy ziarna i polskie serca ofiarne składają u tronu Jego”⁵⁴.

W 1927 roku (drugie wydanie w 1934 roku) „Nasza Księgarnia” wydała tekst H. Gnoińskiej zatytułowany *Boże Narodzenie w szkole*, z muzyką J. Swatonia. Całość składała się z trzech części: I – *Noc Bożego Narodzenia*, II – *Przy choince*, III – *Choinka zwierząt*, które można było odgrywać oddzielnie. W treść zostały wplecione wiersze M. Konopnickiej, K. Homolacsa, B. Ostrowskiej⁵⁵ i M. Dynowskiej⁵⁶ oraz kolędy. Tekst zaopatrzonego w uwagi dotyczące inscenizacji – nuty,

⁵³ M.G.-D., *Nowe Książki*, „Głos Nauczycielski” 1927, nr 34, s. 665. Z rec.: „Fantastyczna baśń o czterech porach roku, z których najszczęśliwsza jest Królowa Zima, podczas jej bowiem panowania wypada Boże Narodzenie”, „Głos Nauczycielski” 1935/1936, nr 14, s. 279.

⁵⁴ „Głos Nauczycielski” 1935/1936, nr 14, s. 278–279.

⁵⁵ Bronisława Edmunda Ostrowska z Mierz-Brzezickich (1881–1928) – poetka, tłumaczka, autorka książek dla dzieci. Twórczość dla dzieci: *Książeczka Halusi* (1906), *O Janku Płanetniku* (1908), *Córka Wodnicy* (1913). Po 1920 r. publikowała niemal wyłącznie utwory dla dzieci, m.in. oparte na motywach ludowych baśni: *Szklana góra*, *Madej*, miniatury poetyckie o ptakach *Czy nas znacie?* (1919) i wiele razy wznawiana opowieść *Bohaterki Miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie dla dzieci od lat 10 do 100*. Na podst.: PSB, t. 24/3, z. 102, Wrocław 1979, s. 534–536.

⁵⁶ Maria Dynowska (1872–1938) – zajmowała się m.in. działalnością filantropijną i naukową. Wydała m.in. *Podręcznik do historii literatury* (1921), *Korespondencję Józefa Ignacego Kraszewskiego i Leopolda Kronenberga* (1929). Napisała wiele książek dla dzieci i młodzieży, wierszem i prozą (np. *Polska w zwyczaju i obyczaju*, *Dylu dylu na badylu*). Układała słuchowiska radiowe dla dzieci. Rok przed śmiercią wydała drukiem *Skarbiec poezji polskiej*, antologię obrazków dramatycznych dla scen oświatowych (1937). Na podst.: PSB, t. 6, Kraków 1948, s. 66.

opisy i rysunki kostiumów, wskazówki dotyczące scenografii, a nawet reżyserii⁵⁷. Istotne było, że w sztuce mogli wziąć udział wszyscy uczniowie, bowiem autorka założyła wciągnięcie do akcji widowni, która miała stanowić chór.

Dzień oszczędności autorstwa M. Gerson-Dąbrowskiej, wydany w 1929 roku (*Teatr Szkolny i Domoowy*, nr 9), był zbiorem tekstów dotyczących oszczędności. Zawierał: pogadankę o oszczędności, wiersz do deklamacji, inscenizację bajki i wiersza, dialog humorystyczny, obrazek sceniczny. Reklamując książkę pisała: „Książka musi się znaleźć w każdej szkole, która pragnie propagować ideę oszczędności”⁵⁸.

W 1939 roku opublikowano tekst Mieczysława Giergielewicza pt. *Teatr szkolny*. Była to jedynie odbitka z *Encyklopedii wychowania*, ale mimo to wybór hasła świadczyć może o randze tematu i potrzebach nauczycielstwa. Jest to typowo encyklopedyczne ujęcie, ale nie pozbawione istotnych szczegółów, dające pełny obraz zagadnienia i wzbogacone dodatkowo bibliografią, składającą się z 90 pozycji. Zawartość tematyczna hasła: *Dawniej i dzisiaj; Podstawy pedagogiczne; Repertuar; Organizacja; Strona techniczna; Zagadnienia specjalne*.

Materiały wydawane przez „Naszą Księgarnię”, dotyczące obchodów uroczystości związanych z życiem szkoły stanowiły bardzo istotny wkład w pracę dydaktyczno-wychowawczą ówczesnej szkoły. Przy ich pomocy realizowano zarówno idee wychowania estetycznego, jak i obywatelskiego. Poprzez stosowanie różnorodnych form wyrazu artystycznego uczeń mógł pogłębiać swoje życie emocjonalne, wykazywać się aktywnością twórczą – deklamacją wierszy, grą aktorską, talentami reżyserskimi, umiejętnościami choreograficznymi, tanecznymi, a także manualnymi przy tworzeniu scenografii i kostiumów. Treści, które za pomocą tych publikacji przekazywano, stanowiły ważny wkład w wychowanie młodego pokolenia. Poprzez podkreślanie polskości, historii kraju, życiorysów wybitnych Polaków, propagowano odpowiednie postawy społeczne, obywatelskie i patriotyczne. Promowano idee harcerstwa, zdrowia, sportowego ducha, a także zasady uczciwego życia w społeczeństwie opartego na pozytywnych wartościach. Uwytkowano takie cechy, jak: honor, przyjaźń, duma, stawanie w obronie słabszych. Uczono funkcjonowania w nowych warunkach, zaistniałych w nowoczesnym, niepodległym państwie, podkreślając najistotniejsze elementy, np. nawyk oszczędzania, dbałość o przyrodę.

Należy podkreślić, że także w innych publikacjach „Naszej Księgarni” nauczyciele i uczniowie mogli odnaleźć teksty wspomagające proces wychowawczy przy wykorzystaniu pracy artystycznej. Można wymienić wszelkiego rodzaju śpiewniki, zbiory tańców, inscenizacje pieśni, nauczanie deklamacji. Wszystkie

⁵⁷ „Głos Nauczycielski” 1928, nr 2, s. 30; „Głos Nauczycielski” 1935/ 1936, nr 14, s. 279.

⁵⁸ „Głos Nauczycielski” 1929, nr 36, s. 575.

publikacje były pomyślane tak, aby jak najpełniej omówić konkretne zagadnienie i wspomóc pracę z uczniem.

Mimo iż omawiane programy i sztuki teatralne nie stanowiły dużego procentu w całej produkcji wydawniczej spółki ZNP, to niewątpliwie przyczyniły się do lepszej pracy nauczycieli, a tym samym do wychowania świadomych obywateli odrodzonego państwa.

TOMASZ SKONIECZNY

**Wykorzystanie potencjału młodzieży
o specjalnych potrzebach edukacyjnych
na przykładzie działań Zespołu Szkół
im. Ludzi Morza w Mścicach –
Gimnazjum Samorządowego (1999–2010)**

**Utilizing the Potential of Youth with
Special Education Needs:
The Example of a Middle School in Mścice (1999–2010)**

The article discusses a small rural middle school, which – owing to extraordinary efforts of teachers, students and their parents – achieved outstanding successes.

Keywords: middle school, special education needs students, rural education, Western Pomerania

Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych to sprawdzony wyznacznik dobrego nauczania. Dlatego zadaniem każdego nauczyciela we współczesnej szkole jest szukanie takich rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne różnice między dziećmi. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi muszą mieć dodatkowe wsparcie, które pozwoli zwiększyć efektywność nauczania. Aby wszyscy uczniowie (a przynajmniej ich zdecydowana większość) mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi zdolnościami, potrzebami, możliwościami i ograniczeniami należy rozpoznawać indywidualne potrzeby i możliwości ucznia,

które mogą dotyczyć zarówno trudności w uczeniu się, jak i szczególnych uzdolnień¹.

Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło rok szkolny 2010/2011 Rokiem Odkrywania Talentów. Wśród 924 szkół (stan na 20.05.2011 r.), które otrzymały zaszczytny tytuł Szkoły Odkrywania Talentów znalazł się m.in. Zespół Szkół im. Ludzi Morza w Mścicach².

Celem artykułu jest także ukazanie wpływu nauczycieli oraz jasno sprecyzowanych i konsekwentnie realizowanych zadań na rozwój postaw poznawczych uczniów wspomnianej placówki. Skoncentrowano się na tych działaniach, które nie były efektem wyjątkowych zdolności pojedynczych uczniów, lecz codzien-

¹ J. Jarzab, *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się elementarnych umiejętności czytania i pisanie*, „Wychowanie na co dzień” 1995, nr 12, s. 13. Por. M. Kossowska, *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, Warszawa 2004, s. 58; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487.

Na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów powstała już bardzo szeroka literatura, zwłaszcza na temat pracy z uczniami o specyficznych trudnościach w uczeniu się. W ostatnich latach zainteresowanie badaczy skupiło się na uczniach uzdolnionych, którzy również potrzebują specjalnego traktowania. Dzięki temu powstały m.in. takie prace jak: J. Bates, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005; *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, t. 2: *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Kraków 2005; *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*, red. W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski, Warszawa 2006; M. Dobrzańska, *Edukacja ucznia zdolnego*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 2, s. 51–55; D. Turska, *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?*, Lublin 2006; D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Kraków 2007; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007; M. Ledzińska, *Fakty i mity na temat uczniów zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1, s. 49–58; *Zdolności, talent, twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Toruń 2008; B.J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Zdolny uczeń: metody planowania samodzielnej nauki. Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Gdańsk 2008; R. Bernacka, *Trzeba pomóc zdolnym i uzdolnionym*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2, s. 107–115; M.H. Chruszczewski, *Profile uzdolnień: Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Warszawa 2009; *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria – metodologia – diagnostyka*, red. M. Karwowski, Warszawa 2009; A. Włoch, *Inspiracje dla pracy z uczniem zdolnym*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 6, s. 55–58; *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Warszawa 2009; *Zdolności człowieka perspektywie współczesnej psychologii*, red. A. Sękowski, W. Klinkosz, Lublin 2010; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010; *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 1, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Toruń 2011.

² Zob.: www.rok talentow.men.gov.pl. Inspiracją dla artykułu stała się także publikacja MEN-u: *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, Warszawa 2010.

nej, wytężonej pracy nauczycieli – animatorów sukcesów uczniów, niekoniecznie szczególnie uzdolnionych. Z uwagi na ograniczoną objętość opracowania, ograniczono się do zaprezentowania działalności wyłącznie jednej szkoły wchodzącej w skład Zespołu – Gimnazjum Samorządowego w Mścicach³, które powstało 1.09.1999 r. na bazie Szkoły Podstawowej w Mścicach. Aktualnie 174 uczniów pobiera naukę w 8 oddziałach. Pierwszym i zarazem dotychczasowym dyrektorem został nauczyciel wychowania fizycznego – Leszek Lenarcik. Od 2004 roku wraz ze Szkołą Podstawową w Mścicach gimnazjum tworzy Zespół Szkół, któremu w 2006 roku nadano imię Ludzi Morza. Zespół posiada dwie pracownie komputerowe, dużą salę gimnastyczną wraz z zapleczem, boisko typu „orlik”. Uczniowie uczą się dwóch języków obcych: angielskiego i niemieckiego.

Tak niewielka placówka, skupiająca w większości uczniów z tzw. rejonu, nie powinna osiągać specjalnych sukcesów na niwie pozaszkolnej. Trudno oczekiwać, aby trafiły do niej w większej liczbie szczególnie uzdolnione dzieci w jakiej dyscyplinie⁴. Tymczasem tamtejsze grono pedagogiczne, koncentrując się na wspieraniu potencjalnych możliwości oraz indywidualnych potrzeb swych uczniów⁵, doprowadziło do osiągania ponadprzeciętnych wyników.

Od początku istnienia szkoła oferuje uczniom bezpłatne zajęcia w różnorodnych kołach przedmiotowych: geograficznym, biologicznym, chemicznym, polonistycznym, matematycznym, historycznym, informatycznym, językowych z jęz. niemieckiego i angielskiego. Ta standardowa oferta wzbogacona jest licznymi formami rozwijającymi także pozanaukowe zainteresowania młodzieży. Od 1.09.2004 r. szkoła na dodatkowych dwóch godzinach tygodniowo realizuje trzyletnie programy autorskie. W kolejności chronologicznej wdrożono do realizacji następujące programy: „Edukacja regionalna i służba drugiemu człowiekowi”; „Dbając o środowisko chronisz swoje zdrowie”; „Śpiewam, więc jestem” dwie edycje; „Świat jest teatrem”; „ABC Turystyki”; „Być świadomym obywatelem”⁶.

Jakby na przekór przekonaniu, że współczesna szkoła nadal jest „instytucją promującą intelektualizm”, a wysiłek intelektualny traktuje jako najbardziej war-

³ Mścice to duża wieś w powiecie koszalińskim (ok. 2000 mieszkańców) położona w woj. zachodniopomorskim, przy trasie Koszalin–Kołobrzeg i Koszalin–Mielno, należąca do gminy Będzino.

⁴ Zob.: W. Panek, *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*, Białystok 1990. Por. T. Giza, *Problemy diagnozowania zdolności u dzieci*, „Nauczanie Początkowe” 2002/2003, z. 4, s. 18–22; R. Bernacka, *Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych*, „Remedium” 2002, nr 3, s. 10–12.

⁵ Zgodnie z *Rozporządzeniem MENiS z dnia 07 stycznia 2003 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz. U. Nr 11, poz. 773.

⁶ Archiwum ZSwM, Dokumentacja placówki.

tościową formę pracy⁷ największą rolę w zdobyciu przez Zespół Szkół im. Ludzi Morza w Mścicach w roku 2011 tytułu Szkoły Odkrywców Talentów, nadanego przez Ministra Edukacji Narodowej, odegrały Międzyszkolny Chór „Dominanta” oraz Zespół Instrumentalny Ad’Libitum. W nagrodę mogły wziąć udział w koncercie na Zachodniopomorskiej Gali Odkrywców Talentów w Kołobrzegu (10.03.2011 r.) oraz na zaproszenie Minister Edukacji Narodowej oraz Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego uczestniczyć w Dniu Talentów w Centrum Nauki Kopernik w Warszawie (21.03.2011 r.).

Międzyszkolny Chór „Dominanta” pod dyrekcją nauczycielki muzyki i plastyki Bożeny Cienkowskiej jest wizytówką omawianej placówki od początku jej istnienia. Chór corocznie bierze udział i odnosi znaczne sukcesy w eliminacjach strefowych Ogólnopolskich Konkursów Chórów A’Capella Dzieci i Młodzieży, w Międzynarodowym Młodzieżowym Przeglądzie Pieśni i Piosenki Religijnej, w Festiwalu Pieśni Religijnej⁸, a wiąże się to z wyjazdami do Bydgoszczy, Szczecina czy Poznania, a także na Litwę (do Niemieża w październiku 2005 r.), do Niemiec (np. do Lueneburga – w grudniu 2003 r. i we wrześniu 2006 r.) i Francji (do Saint-Yrieix w kwietniu 2008 r.). Wyjazdy na koncerty, połączone ze zwiedzaniem goszczących chórzystów miejscowości są nie tylko magnesem zachęcającym do wytężonej pracy, ale też i zasłużoną nagrodą. Chociaż tego zajęcia odbywają

⁷ Por. T. Szkudlarek, *Intelektualizm – edukacja – czas nowoczesny*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 55; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków 2004.

⁸ Spośród sukcesów odniesionych w omawianym okresie warto odnotować:

– w finale krajowym Ogólnopolskiego Konkursu Chórów A’Cappella Dzieci i Młodzieży w Bydgoszczy: wyróżnienia 2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, ponadto II miejsca w eliminacjach międzywojewódzkich (1997, 1998), III miejsce w 1999; w eliminacjach wojewódzkich: I miejsca w 2001, 2005, 2007 r., II miejsca w 2003, 2008, 2009, 2010, V miejsce w 2000, VI w 2002;

– wyróżnienie na Wojewódzkim Świątce Pieśni w Szczecinie (2003);

– w Międzynarodowym Festiwalu Pieśni Religijnej w Kołobrzegu – II miejsce w 2000 r.;

– II miejsce oraz Złote, Srebrne i Brązowe Witraże w Diecezjalnym Festiwalu Pieśni Religijnej w Koszalinie (2000–2003);

– w finale Diecezjalnego Festiwalu Pieśni Religijnej w Koszalinie (od 2006 r. organizowanego pod nazwą „Cantate Domino” im. Jana Pawła II): GRAND PRIX w roku 2009, II miejsce – lata 1999, 2003, 2005, 2007, III miejsce – rok 2001 (oraz Nagroda Publiczności), Wyróżnienie – rok 2002, I miejsca w eliminacjach rejonowych w latach 2002, 2003, 2005; 2007, 2009, 2011.

– w Ogólnopolskim Festiwalu Pieśni Religijnej w Myśliborzu wyróżnienie w 2004 r., ponadto III miejsce w 2002 r.;

– na Międzynarodowym Festiwalu Muzyki Religijnej w Rumi wyróżnienie w 2003 r.;

– na Ogólnopolskim Festiwalu Kolęd i Pastorałek im. Księdza Kazimierza Szwarlika w Będzinie – I miejsce w eliminacjach wojewódzkich w 2008 r. oraz 2009 r. oraz udział w finale ogólnopolskim;

– podczas X Ogólnopolskiego Ekumenicznego Wielopokoleniowego Festiwalu Tradycji Bożonarodzeniowych „Betlejem u Avetek” w Warszawie – I miejsce w 2011 r.

się w piątkowe popołudnia oraz w soboty – ucześnie na nie grupa około 70. członków (podzielonych na grupę starszą: 40 gimnazjalistów (czyli co czwarty uczeń) i absolwentów oraz młodszą – ze szkoły podstawowej. Warty podkreślenia jest udział w zajęciach chóru 13-osobowej grupy chłopców, którzy w innych miejscowościach wiejskich dość niechętnie udzielają się w tego typu zespołach. W grudniu 2004 roku chór nagrał w Radio Koszalin swą pierwszą płytę.

Sukcesy młodych śpiewaków zaowocowały zaproszeniem chóru „Dominanta” do projektu „Śpiewająca Polska” (realizowanym w okresie od marca do grudnia 2009 r. oraz od marca do grudnia 2010 r.). Efektem był udział chóru w realizacji opery „Carmen” G. Bizeta z Filharmonią Koszalińską i artystami Opery NOVA z Bydgoszczy w koszalińskim amfiteatrze (5.07.2009 r.), a przede wszystkim udział w koncercie plenerowym podczas 44 Międzynarodowego Festiwalu „Wratislavia Cantans” (19.09.2009 r.). Ponadto 24 lipca 2010 r. „Dominanta” w amfiteatrze koszalińskim wspólnie z Filharmonią Koszalińską oraz muzykami z Bydgoszczy i Berlina wykonała kantatę sceniczną „Carmina Burana” Carla Orffa.

Niewiele mniejsze sukcesy odnosi 25-osobowy (w tym 12 chłopców) zespół instrumentalny „Ad Libitum”, ćwiczący, podobnie jak chór, pod dyrekcją Bożeny Cienkowskiej⁹. Przygoda z nim dla czwórki absolwentów zaowocowała ukończeniem studiów muzycznych.

Sukcesy artystyczne odnosi także szkolny Teatr „Bez Nazwy” kierowany przez nauczycielkę j. polskiego Anetę Baczyńską. Za przedstawienie „W krzywym zwierciadle” otrzymał w 2000 roku wyróżnienie w finale Wojewódzkich Prezentacji Amatorskich Zespołów Teatralnych w Koszalinie. Rok później w eliminacjach powiatowych został wyróżniony za przedstawienie „Brzechwa nie tylko dzieciom”. Sukces ten powtórzył w 2009 roku przedstawieniem „Miłość niejedno ma imię”¹⁰.

Występy teatru, chóru i zespołu instrumentalnego na szkolnych apelach i uroczystościach zachęcają do próbowania swych sił. Tradycją stało się organizowanie w pierwszy dzień wiosny (21.03) występów teatralnych i muzycznych

⁹ Nagroda główna w Wojewódzkim Przeglądzie Amatorskich Zespołów Muzycznych (2003, 2005), III miejsce w 2000 r.;

– wyróżnienie w eliminacjach powiatowych Przeglądu Muzycznych Zespołów Estradowych i Solistów 2003;

– I miejsce w Koszalińskim Przeglądzie Piosenki Chrześcijańskiej w Koszalinie (2004) oraz wyróżnienie w 2005 r.

– II miejsce w finale wojewódzkim Diecezjalnego Festiwalu Pieśni Religijnej w Koszalinie (2004);

– I miejsce w VII Ogólnopolskim Festiwalu Pieśni Religijnej w Myśliborzu (2004)

T. Skonieczny, *Z dziejów szkolnictwa polskiego w Mścicach (1945–2006)*, Mścice 2006; wywiad z Bożeną Cienkowską, przeprowadzony przez autora 15.05.2011 r.

¹⁰ Archiwum ZSwM, Kronika szkoły; Wywiad z Anetą Baczyńską, założycielką teatru „Bez Nazwy”, przeprowadzony przez autora 15.05.2011 r.

poszczególnych klas. Pierwszym był Dzień Europejski – każda klasa prezentowała potrawy narodowe i symboliczne scenki charakterystyczne dla poszczególnych, wylosowanych wcześniej krajów europejskich. Zwyciężyła klasa przybliżająca Hiszpanię. Jej uczniowie wykonali taniec flamenco, taniec z kastanietami oraz zainscenizowali walkę z bykiem. Podczas Dnia Angielskiego poszczególne klasy zaprezentowały m.in. „Bitwę pod Hastings”, „Rycerzy Okrągłego Stołu”, sceny z „Robin Hooda” i „Romeo i Julii”. Zwycięzcy zaśpiewali i zagrali „Żółtą Łódź Podwodną” zespołu The Beatles. W 2004 r. podczas Dnia Włosko-Francuskiego uczniowie ukazali obyczaje, kulturę oraz (ku zaskoczeniu jury) potrawy charakterystyczne dla danych państw. Obok akcji włoskiej mafii pojawiły się romantyczne piosenki Al Bano i Rominy Power, wycieczki gondolą po weneckich kanałach, wybuchy wulkanu, walki gladiatorów. Oprócz tego każda klasa przygotowała prezentację muzyczną oraz budowlę kojarzącą się z wybranym państwem (wieże w Pizie i Eiffla, pomnik Napoleona Bonaparte, Koloseum)¹¹. Inicjatorami tych dni byli członkowie Klubu Europejskiego założonego przez szkolną bibliotekarkę – Jolantę Leszek¹².

Inną okazją do wykazania się zdolnościami są szkolne konkursy kolęd i pastorałek, w których główną nagrodą jest zestaw słodczy, apele szkolne oraz otwarte imprezy środowiskowe: festyn majowy połączony ze zbiórką pieniędzy na rzecz szkoły.

W latach 2005–2006 szkoła przystąpiła do unijnego programu „Szkoła Marzeń”. Projekt przygotowany przez zespół nauczycieli pod kierunkiem Bożeny Cienkowskiej pod nazwą „Śpiewam, więc jestem”, za oś działań przyjął szeroko pojętą aktywność muzyczną uczniów. Podstawą decyzji akceptującej była niebanalność działań, ich wartość edukacyjna i wychowawcza, mająca na celu wyrównywanie szans rozwojowych dzieci i młodzieży wiejskiej względem ich rówieśników z miast, na co otrzymano niemal 88 tys. złotych¹³. Do działań ujętych w projekcie należały m.in. warsztatowe zajęcia wokalne, gitarowe i teatralne, wyjazdy młodzieży na spotkania i imprezy kulturalne, występy przed szeroką publicznością oraz szkolne konkursy muzyczne. W ramach programu szkoła zorganizowała m.in. imprezę bożonarodzeniową „Kolędujmy Panu”, podczas której wszystkie klasy przygotowały przegląd tradycji, potraw i kolęd wylosowanego wcześniej europejskiego kraju. W trakcie rocznej realizacji programu gimnazjaliści uczestniczyli w koncertach symfonicznych Filharmonii Koszalińskiej, obejrzeli spektakle w Teatrze Wielkim w Poznaniu, Teatrze Muzycznym w Gdyni oraz Teatrze

¹¹ Archiwum ZSwM, A. Karwecka, *Pierwszy dzień wiosny*, Notatka z 2004 r.

¹² Archiwum ZSwM, T. Skonieczny, *Wiedza i umiejętności uczniów Gimnazjum Samorządowego w Mścicach jako wynik działań o charakterze badawczym, kulturalnym i prospołecznym*, referat wygłoszony na zebraniu Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi w 2002 r.

¹³ Archiwum ZSwM, R. Siegieda, *Szkoła Marzeń*, luźne notatki.

Muzycznym „Roma” w Warszawie. Podczas warsztatów wokalnych uczyli się prawidłowej emisji, dykcji, pracowali nad intonacją, artykulacją i wyrazem artystycznym utworów proponowanych przez instruktora lub wybranych samodzielnie. Podczas warsztatów teatralnych kształtowali umiejętności poprawnego i wyraziściego mówienia, ze zwróceniem uwagi na prawidłowy sposób akcentowania oraz posługiwania się swoim ciałem w sposób świadomy i celowy¹⁴. Kulminacją był regionalny festiwal piosenki turystycznej w 2006 roku. Impreza udała się i odąd jest corocznie kontynuowana, stając się dobrą okazją do zauważenia potencjalnych talentów.

Od początku istnienia szkoła organizowała coroczne imprezy: dwudniową powiatową o tematyce ekologicznej dla uczniów gimnazjum i szkół średnich „Twoje Zdrowie w Twoich Rękach”; powiatowe konkursy ortograficzne dla uczniów gimnazjum; finały WOŚP; festyny środowiskowe.

Uczniowie mają możliwość udziału w wyprawach turystycznych i krajoznawczych realizowanych przez Szkolny Klub Krajoznawczo-Turystyczny PTTK, a ponadto w wycieczkach, biwakach, rajdach pieszych. Ofertę wzbogaca coroczny rajd rowerowy oraz imprezy turystyki kwalifikowanej: kajakowej, żeglarskiej, narciarskiej.

W gimnazjum działa Klub Europejski, Liga Morska i Rzeczna, Szkolny Klub Sportowy. Czasowo oferta ta była uzupełniana zajęciami fotograficzno-filmowymi, sekcji Oyama–karate, tanecznymi, Uczniowskiego Klubu Sportowego „Zryw” z sekcją badmintonu. Szkoła dysponuje własną łodzią żaglową typu DZ. Niewątpliwym pokłosiem tego typu działań (obok znacznego zaangażowania rodziców) są sukcesy uzyskiwane i w tej dziedzinie. Dwoje uczniów zdobyło tytuły: Akademickiego Młodzieżowego Mistrza Polski w Żeglarskim Młodzików w klasie OPTYMIST juniorów (Patryk Bogucki) oraz mistrza okręgu w klasie Cadet (Michał Bogucki)¹⁵.

Nauczyciel powinien odchodzić od roli instruktora, który jedynie przekazuje wiedzę na rzecz osoby, która ułatwia uczenie się, która tworzy środowisko wychowawcze, w którym znajduje się zarówno miejsce dla wolności, jak i pewnej dyscypliny, niezmiennie towarzyszącej każdemu działaniu. Potrzebny jest zatem „tłumacz różnych możliwości do wyboru na indywidualnej, osobniczej, niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach ze światem i losem życia”¹⁶. Dlatego w 2001 roku

¹⁴ *Szkoła Marzeń. Projekt zwiększania szans edukacyjnych uczniów z gmin wiejskich. Województwo zachodniopomorskie*, Warszawa 2006, s. 30.

¹⁵ Szerzej na temat historii i osiągnięć placówki zob.: T. Skonieczny, *Z dziejów szkolnictwa...*; B. Kalcowska, *Rola imprez i uroczystości szkolnych w wychowaniu patriotycznym*, „Nauczycielska Edukacja” 2007, nr 1, s. 10–11.

¹⁶ *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, pod red. A. Siemak-Tylikowskiej, H. Kwiatkowskiej, S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 1998, s. 18.

grono pedagogiczne podjęło decyzję o wstąpieniu do Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi¹⁷, a od 2004 roku także Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Koszalińskiego. Zwłaszcza przynależność do pierwszego przynosi wyjątkowe owoce. Od początku szkolna brać aktywnie realizuje jego cele. Pierwszym dużym zadaniem była organizacja dziesięciodniowego obozu naukowego dla 50 uczniów¹⁸ (4–13.08.2003), którego uczestnicy zwiedzili Koszalin, Kołobrzeg, Darłowo i Darłówko, Muzeum Przyrodnicze w Smołdzinie i skansen w Klukach; mieli zajęcia na wysypisku śmieci w Sianowie (gdzie obserwowali produkcję biogazu), w elektrowni szczytowo-pompowej w Żydowie, elektrowni wiatrowej w Lisewie, w laboratorium oczyszczalni ścieków w Jamnie, Wolińskim Parku Narodowym¹⁹.

Niejako w nagrodę za zaangażowanie nauczycieli przez kolejne lata uczniowie mieli okazję wyjazdu na podobne obozy zorganizowane odpowiednio: w 2003 r. w Białowieży (13 uczniów brało udział w zajęciach Muzeum Białowieskiego Parku Narodowego, Instytucie Badania Ssaków, Technikum Leśnym, Ośrodku Edukacji Leśnej „Jagiellońskie”, wykonywało ćwiczenia terenowe polegające na określaniu wieku drzew, przebiegu sukcesji wtórnej, tropieniu zwierząt, oznaczaniu wybranych gatunków, sporządzało pędniki, badało czynniki abiotyczne), w latach 2004–2005 w Brzeznej k. Nowego Sącza (9–10 uczniów badało czystość wód powierzchniowych Beskidu Sądeckiego, poznawało flisz karpacki, pracę Doświadczalnego Instytutu Sadownictwa). Wyjazdy te stały się też okazją do poznania kultury i historii regionu, w którym był organizowane²⁰. Wszyscy ich uczestnicy (32 osoby) obecnie studiują – co najlepiej uzasadnia organizację podobnych przedsięwzięć.

Celem szkoły w zakresie jej funkcji wychowawczej jest kształcenie osobowości wychowanków wrażliwej intelektualnie i społecznie, z rozwiniętą motywacją do ciągłego pogłębiania wiedzy i doskonalenia kwalifikacji, do samowychowania i dalszego kształtowania własnej osobowości. Konieczność jasnego i precyzyjnego ustalenia zasad etycznych jest szczególnie ważna w czasach przemian społeczeństwa globalnego, w związku z odczuwanym przez większość ludzi dysonansem,

¹⁷ Szerzej na temat Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi zob.: T. Skonieczny, *Stymulowanie rozwoju szkoły poprzez przynależność do Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi (na przykładzie Zespołu Szkół im. Ludzi Morza w Mścicach – Gimnazjum Samorządowego)*, „Zeszyty Naukowe AMW. Publikacje z zakresu edukacji, kultury, religii i bezpieczeństwa w Europie” 2011, s. 253–270.

¹⁸ Po 9 uczniów z gimnazjów Czerniewice, Mstów, Piotrków Kujawski, Rędziny oraz 14 z Puchaczowa. Archiwum ZSwM, Pismo z 8.07.2003.

¹⁹ Archiwum ZSwM, *Program obozu naukowego „Na polskim wybrzeżu Bałtyku”*; Kronika ZS w Mścicach.

²⁰ Archiwum ZSwM, *Kronika szkoły*; R. Siegieda, *Okiem szeregowego nauczyciela*, za: www.zs-mscice.home.pl (10.05.2011); wspomnienia autora.

jaki istnieje pomiędzy naciskiem rzeczywistości zewnętrznej a naszym własnym światem wewnętrznym. Człowiek nie może żyć i twórczo rozwijać się w świecie pozbawionym naczelných ideałów, mając poczucie zagubienia, bezsensu życia, niemożności rozeznania dobra i zła²¹. Dlatego w Gimnazjum Samorządowym w Mścicach od 2004 roku realizowany jest program wychowawczy z hasłem przewodnim: „Wychowanie ku wartościom – odpowiedzialność”. Jego cele edukacyjne zostały tak dobrane, aby można je było przenieść na codzienną praktykę: odpowiedzialność za drugiego człowieka (pomoc ludziom potrzebującym), odpowiedzialność za życie zwierząt, wartościowanie siebie w kontekście bycia odpowiedzialnym za swoje czyny i słowa.

Wrażliwość społeczna uczniów owocuje aktywnym przyłączaniem się do przeróżnych zbiórek pieniędzy: dla chłopca z pobliskiego Białogardu chorego na białaczkę, na rzecz dzieci z Afganistanu, na rzecz osób niepełnosprawnych, na karmę dla bezdomnych zwierząt ze schroniska w Koszalinie. Począwszy od 1999 r. w sali gimnastycznej organizowane są finały Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy (corocznie zbierana jest kwota około 5000 zł), festyny na rzecz pomocy, np. powodzianom z gminy Gorzyce. Każdego roku młodzież bierze udział w Akcja Sprzątania Świata, podczas której przez około 3 godziny sprząta okoliczne uliczki i place. W 2000 roku chłopcy z drugich i trzecich klas wraz z rodzicami odmalowali szkolne korytarze i prawie wszystkie izby lekcyjne. Pomagali przy zbudowaniu wokół szkoły betonowo-drewnianych ławeczek²². Wolontariat jest tą formą działalności, która naturalnie pomaga kształtować postawy prospołeczne oparte na życzliwym stosunku do ludzi, umiejętności współdziałania i wzajemnej pomocy²³.

Rozmachu działania te nabrały od roku szkolnego 2007/2008. Z inspiracji władz Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi utworzono Szkolny Klub Myśli Jana Pawła II. Jego działalność nastawiona jest na przybliżenie innym fundamentalnych wartości w nauczaniu papieża-Polaka. Członkowie Klubu uświetniają rocznice jego pontyfikatu i śmierci organizując w miejscowym kościele parafialnym okolicznościowe montaże słowno-muzyczne dla mieszkańców, a w czasie tzw. Dnia Papieskiego biorą udział w pieszym rajdzie, organizują zbiórkę na rzecz stypendiów dla uzdolnionych uczniów w ramach akcji „młodzież dla młodzieży”, biorą udział w Festiwalach Pieśni Religijnej Diecezji Koszalińsko-Kołobrzeskiej im. Jana Pawła II „Cantate Domino”. Jednocześnie sformalizowano dotychczasową współpracę z Caritas, DPS, Domem Dziecka w Mielnie,

²¹ I. Wagner, *Zadania szkoły w okresie przemian społecznych w Polsce*, „Edukacja” 1998, nr 3, s. 62.

²² T. Skonieczny, *Wiedza i umiejętności...*

²³ H. Kiedewicz-Nappi, *Znaczenie wolantariatu w społecznieniu uczniów „Gimnazjum i liceum Akademickiego”*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji...*, t. 2, s. 287.

Hospicjum w Koszalinie, Domem Samotnej Matki, schroniskiem dla zwierząt poprzez powołanie Szkolnego Klubu Wolontariatu, który organizuje zbiórki na ich rzecz, odwiedza starsze lub schorowane osoby. W ten sposób dopełnił się zapoczątkowany jeszcze w 2004 r. program autorski Alicji Marszałek i Małgorzaty Stefańskiej skupiający działania szkoły wokół potrzeby pomocy drugiemu człowiekowi²⁴.

Od jesieni 2007 roku, realizując zadania zaproponowane przez opiekuna naukowego wspomnianego wyżej Towarzystwa, Krystyny Chałas, zaczęto w poszczególnych latach szczególną uwagę zwracać na wybraną wartość ogólnoludzką. Hasłem koncentrującym wysiłki pracy wychowawczej było: „Godność osoby – wartość wartości (człowiek jako wartość)”. Ich zwieńczeniem był tydzień poszanowania godności człowieka (26.05–1.06.2008 r.). Warte podkreślenia jest to, że uczniowie (choć pod kierunkiem nauczycieli) przygotowali okolicznościową gazetkę oraz audycję w szkolnym radiowęźle. Na lekcjach wychowawczych przeprowadzili pogadanki na wydawałoby się trudne tematy: „Godność dana i zadania z niej wynikające”; „Godność zadana i zadania z niej wynikające”; „Godność nauczyciela i godność ucznia – dwie wartości współzystujące”; „Szkolny program poszanowania godności”. Własnymi słowami przybliżali te zagadnienia rówieśnikom. Działania przygotowujące do nich młodzież musiały być skuteczne, gdyż podczas pogadarek aktywność młodzieży była tak duża, że najczęściej dyskusję kontynuowano na kolejnych lekcjach²⁵. Ukoronowaniem działań była sesja popularnonaukowa, mająca przybliżyć tą tematykę mieszkańcom. Odbędzie się 1 czerwca 2008 r., po sumie w kościele parafialnym w Mścicach, gdyż szkoła nie dysponuje odpowiednią salą konferencyjną, a kościół to doskonałe miejsce do mówienia o edukacji aksjologicznej. Wygłoszono sześć prelekcji, m.in. ks. dr Dariusz Jastrząb – rektor Wyższego Seminarium Duchownego Diecezji Koszalińsko-Kołobrzeskiej, który swoje wystąpienie zatytułował „Antropologiczne podstawy godności człowieka”, a Renata Łuczak, sołtys wsi Strachomino zaprezentowała referat „Godność rolnika szczególnym rodzajem godności zawodowej”.

Kolejny rok szkolny minął pod hasłem „Oblicza wolności”. Jego ukoronowaniem były dyskusje w poszczególnych klasach (od 4-8.05.2009 r.) inicjowane przez nauczycieli²⁶. Zwieńczeniem tygodnia było spotkanie w kościele parafialnym w Mścicach poświęcone obliczom wolności (10.05.2009 r.), podczas którego wysłuchano wystąpień: „Wolność człowieka a dekalog”; „Wolność gospo-

²⁴ Archiwum ZSwM, *Kronika ZS w Mścicach*.

²⁵ Wystąpienia uczniów są udostępnione w postaci wydruków w szkolnej czytelnicy.

²⁶ *Wolność i jej granice w sieci komputerowej (netykieta); Wolność artysty a granice dobrego smaku w sztuce (malarstwie, rzeźbie, muzyce); Wolność słowa a jej granice w prasie, literaturze i teatrze; Wolność sumienia; Wolność wyznania; Wolność narodów – prawo do samostanowienia; Wolność a konsekwencje wyborów życiowych; Wolność wędrowca; Wolność a zasady fair play; Wolność a odpowiedzialność wobec własnego ciała; Wolność badań naukowych.*

darcza”; „Wolność przekonań politycznych”; „Wolność dziecka i ucznia a pełnione role społeczne”. Doświadczenia zebrane podczas pierwszych lat pracy nad wartościami zaowocowały w 2009 roku. Dyrektor szkoły, Leszek Lenarcik, podczas ogólnopolskiej konferencji „Edukacja aksjologiczna wyzwaniem i zadaniem dla szkoły w zjednoczonej Europie” w Sejmie RP (19.10.2009 r.) dostąpił zaszczytu zaprezentowania dokonań szkoły:

Staramy się mówić młodzieży, że mimo zmieniających się czasów – miłość, dobro i zło są zawsze takie same [...] Wychowując zgodnie z wartościami trudno osiągnąć mierzalne efekty. [...] Wierzmy, że wyrastają na uczciwych, mądrych dorosłych²⁷,

a część artystyczną wypełnił występ międzyszkolnego chóru „Dominanta” (pod dyrekcją Bożeny Cienkowskiej). Kontynuacją była konferencja regionalna na ten sam temat zorganizowana w Mścicach 15.03.2010 r. Otworzył ją ksiądz Paweł Cieślak, biskup Diecezji Koszalińsko-Kołobrzeskiej, który zwrócił uwagę na potrzebę dobrego wychowania młodzieży przez rodzinę i szkołę, określając przy tym obszary wymagające nasilonej pracy rodziców i pedagogów. Dopełnieniem konferencji była tradycyjna już praca nad przyjętą na dany rok wartością – odpowiedzialnością. Ponieważ była zbieżna z realizowanym od lat programem wychowawczym szkoły, decyzją rady pedagogicznej postanowiono podjąć szczególne kroki. Już na początku roku szkolnego (15.10.2009 r.) 15 kleryków z Wyższego Seminarium Duchownego w Koszalinie przeprowadziło pogadanki z uczniami na temat szeroko rozumianej odpowiedzialności²⁸. Ich dopełnieniem były specjalne lekcje wychowawcze. Dotyczyły trzech zasadniczych zagadnień: odpowiedzialności za swoje życie, czyny i decyzje²⁹; odpowiedzialności za drugiego człowieka³⁰ oraz odpowiedzialności za szkołę, region, ojczyznę³¹. Podsumowaniem była tradycyjna sesja popularnonaukowa w kościele pw. Świętego Antoniego Padewskiego w Mścicach (20.06.2010 r.) w następujących aspektach: „Autoodpowiedzialność ucznia”, „Odpowiedzialność pracownika samorządowego”, „Odpowiedzialność nauczyciela”.

²⁷ Wypowiedź Leszka Lenarcika, dyrektora szkoły, dla dziennika „Miasto”, 16.03.2010.

²⁸ Archiwum ZSwM, *Kronika ZS w Mścicach*.

²⁹ *Odpowiedzialność a wybory życiowe; Odpowiedzialność za treści umieszczane w sieci komputerowej (netykieta); Odpowiedzialność za słowa w prasie, literaturze i teatrze; Odpowiedzialność a hierarchia wartości; Odpowiedzialność za zdrowie swoje i innych.*

³⁰ *Odpowiedzialność w rodzinie; Pomoc innym – jako wyraz odpowiedzialności; Odpowiedzialność naukowca; Odpowiedzialność tłumacza.*

³¹ *Odpowiedzialność wodzów i przywódców narodów; Ja – jako odpowiedzialny obywatel; Odpowiedzialność wędrowca; Odpowiedzialność artysty za propagowane wartości.*

W ostatnim roku szkolnym realizowana była praca wychowawcza ukierunkowana na pojęcia honoru i prawdy. Przygotowano debatę wokół zagadnień: „Czym dla Ciebie jest honor?”, „Aspekty pojęcia honor (np. człowiek honoru, honorowy obywatel, honorowy pojedynek”; „Czy opłaca się mówić prawdę?”. Zwieńczeniem była tradycyjna już sesja w kościele, gdzie wysłuchano wystąpień „Etyczne zasady postępowania w poszukiwaniu prawdy”; „Prawdopodobność w relacjach partnerskich”; „Honor pracownika a pracodawcy”.

Corocznie, i to z powodzeniem, uczniowie gimnazjum w Mścicach biorą udział w konkursach organizowanych przez wspomniane Towarzystwo. W literackim „Świat wiejskich wartości źródłem mojego wzrastania” niejako na przekór stereotypowi, „że to miasto daje młodzieży większe możliwości, bo dostępność prasy, teatru, kina, klubu sportowego, kursu języka obcego, czy nawet Internetu jest łatwiejsza”³². Wiele z nagrodzonych i wyróżnionych prac zostało opublikowanych: w 2002 roku prace Klaudii Krupy³³ i Karoliny Stańczak³⁴, które zdobyły II nagrodę oraz Aleksandry Markiewicz (wyróżnienie)³⁵, w 2003 r. Dominiki Maciejewskiej i Anny Trzcionki (wyróżnienia), rok później Michała Buchowieckiego (III nagroda) oraz Magdaleny Magiery (wyróżnienie). W roku 2005 wyróżnienia w konkursie zdobyły: Natalia Niemczuk, Liliana Szczeparska³⁶, Roksana Jurczak i Anna Kozłow. W 2006 roku finalistkami konkursu były Paulina Machaj i Paulina Reczkowska. Rok 2007 to wyróżnienie innej pracy Pauliny Machaj i III miejsce Klaudii Raczyńskiej. W roku 2008 zauważona została praca Pamelii Świebudy, a Roksana Skrzypińska i Sylwia Stefańska uzyskały wyróżnienia. W ostatniej publikacji – z 2009 roku – ukazały się fragmenty prac Katarzyny Pender i Izabeli Jaroniewskiej³⁷.

Udział w konkursie zmuszał uczniów „do refleksji, identyfikacji owych wartości. Nasi uczniowie, którzy wzięli udział w konkursie w minionych latach stwierdzili, że właściwie nie zastanawiali się nad tym, w jakiej mierze środowisko, w którym dorastają buduje ich osobowość, tworzy ich «ja»”³⁸. Przecież nie chodziło o rozpisywanie się o świeżym powietrzu, zieleni i śpiewie ptaków, lecz o głębszą refleksję nad pytaniem: Czy wieś może pozytywnie stymulować młodego człowieka? Jak motywują do działania i rozwoju tradycyjne wartości wiejskie,

³² R. Siegieda, *Okiem szeregowego nauczyciela...*

³³ Archiwum ZSwM, K. Krupa, *Wartości wsi pozostaną we mnie na zawsze*, s. 73–74.

³⁴ Archiwum ZSwM, K. Stańczak, *Wieś uczy mnie skromności*, s. 37.

³⁵ Za pracę „*Chcę mieć tyle zapału do pracy, dobra i wrażliwości w sercu co mieszkańcy mojej wsi*”. Por. AB, *Literatki z gimnazjum*, „Głos Koszaliński” 2002, nr z 25.03, E. Miłoszowska, *Wieś uczy skromności*, „Głos Nauczycielski” 2002, nr 16 z 17.04.

³⁶ Archiwum ZSwM, L. Szczeparska, *Jest takie miejsce na ziemi*.

³⁷ R. Siegieda, *Okiem szeregowego nauczyciela...*

³⁸ Tamże.

takie jak: godność rolnika, rodzina wiejska, ziemia, praca na roli, gospodarstwo rolne i domowe, kultura ludowa, przyroda³⁹.

Sukcesy odnotowali również uczestnicy konkursu na pracę naukowo-badawczą gimnazjalisty. Pod kierunkiem nauczyciela biologii i chemii, Tomasza Wirkuśa, prowadzili obserwacje, badali różnorodne zjawiska przyrodnicze, opisywali je, porównując wyniki badań z literaturą, dokonywali krytycznej selekcji i weryfikacji różnorodnych informacji, ucząc się przy okazji systematyczności i dokładności. Samo postawienie tematu badawczego, określenie metod pracy, etapów dochodzenia do potwierdzenia lub zaprzeczenia postawionej tezy jest już inspirujące. Nie ma większego znaczenia, że odpowiedzi na postawione pytania są już znane. Chodzi o poznanie procesu dochodzenia do prawdy, o empiryczną uczciwość, umiejętność zaplanowania pracy i wyboru najlepszej metody. Istotne jest również opracowanie wyników badań, synteza, wyciągnięcie wniosków i atrakcyjna ich prezentacja, w której pod uwagę bierze się zgodność pracy z tematem, umiejętność analizowania, argumentowania, interpretacji i oceny, poprawność merytoryczną i językową, umiejętność posługiwania się źródłami, oryginalność ujęcia tematu i formy, formę graficzną⁴⁰. W 2002 r. jury konkursu doceniło zbiorowy wysiłek 8 uczniów⁴¹, przyznając im wyróżnienie. W 2004 roku finalistą konkursu był Michał Jurczak, którego „Charakterystyka morfologiczna mieszańców otrzymanych w wyniku krzyżowania akwariowych ryb żyworodnych z rodzaju *Xiphophorus*” otrzymała wyróżnienie. Największy sukces – I miejsce – odnotował w 2008 roku Adam Skonieczny za pracę: „Analiza spalin samochodowych w stacjach kontroli pojazdów wyrazem troski o nasze zdrowie (na przykładzie Koszalina)”. Rok później wyróżnienie otrzymały Aleksandra Gałka i Katarzyna Pender.

Celem zarzuconego z powodu trudności z doprecyzowaniem kryteriów konkursu „Animator działań prospołecznych” było

budzenie potrzeby budowania nowej i lepszej rzeczywistości „tu i teraz” poprzez działania animacyjne; zainspirowanie do działań prospołecznych, podejmowanych z własnej inicjatywy, kształtowanie czynnej postawy wobec potrzeb drugiego człowieka, przejawiającej się w zaangażowaniu, solidarności, inicjatywie w działaniu⁴².

W 2003 roku wyróżnienie w tym konkursie zdobyły Klaudia Krupa wraz z Aleksandrą Markiewicz. Niejako zastąpił go organizowany przez Katolicki Uniwersytet Lubelski konkurs pod hasłem przewodnim „Młodzież, jakiej nie

³⁹ Por. http://klub.psl.pl/aktualnosci/wychowanie_ku_wartosciom/; R. Siegieda, *Okiem szeregowego nauczyciela...*

⁴⁰ Archiwum ZSwM, *Pismo (fax)* z 3.10.2007 z *Gimnazjum im. Jana Pawła II w Sułowie*.

⁴¹ Aleksandra Dziubińska, Łukasz Grudzień, Anna Jaroniewska, Jakub Korona, Artur Kra-wiec, Klaudia Krupa, Aleksandra Markiewicz i Karolina Stańczak.

⁴² Archiwum ZSwM, *Pismo Konkurs „Animator działań prospołecznych” z 2002 roku*.

znacie”. Tematyka szczegółowa ustalana jest rokrocznie. W 2006 roku wyróżnienie w edycji „Uczę się Ciebie człowieku” odebrała Paulina Reczkowska, w 2008 r. w konkursie „Wymagam od siebie, mimo, że inni ode mnie nie wymagają” uczestniczyła Pamela Świeboda. Istotne, że prace konkursowe pisali wszyscy uczniowie gimnazjum na dwugodzinnych zajęciach j. polskiego, a na finał wysłano tylko najlepszą pracę.

W pierwszej edycji konkursu twórczości plastycznej „Piękno naszej okolicy – pejzaż wiejski” w roku 2009 Sabina Pietrzykowska zdobyła I miejsce, a prace Katarzyny Kwiatkowskiej i Dominiki Czupajło uzyskały wyróżnienia.

Rok Chopinowski uczczono w Mścicach zorganizowaniem dla członków wspomnianego Towarzystwa konkursu plastycznego „Fryderyk Chopin – inspiracje”. Czwórka uczniów gimnazjum w Mścicach 11 października 2010 r. otrzymała nagrody: Artur Szczeparski za projekt pomnika Chopina oraz Miłosz Snoch, Helena Astramowicz i Sabina Pietrzykowska za projekty plakatów okolicznościowych. Uczestnicy konkursu podczas gali wręczania nagród w Sejmie RP wykonali miniprogram artystyczny wykonując „Etiudę rewolucyjną” i „Preludium deszczowe Des-dur” Fryderyka Chopina⁴³.

Analizowana placówka może także poszczycić się laureatami i finalistami wojewódzkich konkursów przedmiotowych z geografii, biologii, chemii, historii⁴⁴, konkursu recytatorskiego, Międzynarodowego Konkursu Matematycznego „Kan-

⁴³ Archiwum ZSwM, *Regulamin konkursu i przeglądu „Twórczość uczniów inspirowana dorobkiem Fryderyka Chopina” organizowanego przez Towarzystwo Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi w dwusetną rocznicę urodzin Fryderyka Chopina*, 31.03.2010.

⁴⁴ Laureaci wojewódzkiego konkursu z geografii: Łukasz Chudyba, Grzegorz Puchała, Katarzyna Talacha (2001), Kazimierz Turkacz (2002), Klaudia Krupa (2003), Adam Skonieczny (2009). Ponadto tytuł finalisty zdobyli: Katarzyna Talacha (2002), Adam Skonieczny (2008), Urszula Kłossowicz (2009), Katarzyna Kwiatkowska i Klaudia Zając (2011) – opiekun Renata Skurzyńska.

Laureaci wojewódzkiego konkursu z biologii: Marta Wojsa (2000, 2002), Katarzyna Talacha (2001). Ponadto tytuł finalisty zdobyli: Marta Wojsa (2001), Grzegorz Puchała, Michał Jurczak (2003), Katarzyna Talacha (2002) – opiekun Tomasz Wirkus.

Finaliści konkursów wojewódzkich z chemii: Borys Bakun i Marta Piszcz (2001, 2002), Kazimierz Turkacz (2001) – Tomasz Wirkus; z języka polskiego z elementami wiedzy o sztuce: Marta Magiera (2004); z historii: Adam Skonieczny (2007, 2008, 2009), Przemysław Żegnałek (2010, 2011).

Ponadto Adam Skonieczny jako laureat wojewódzki uczestniczył w centralnym finale Ogólnopolskiego Konkursu Historycznego „Losy żołnierza i dzieje oręża polskiego w latach 1531–1683 – od Traktatu Ryskiego do Konferencji Poczdamskiej” organizowanego pod patronatem MON i MEN (2009) zajmując 39. miejsce w kraju. Ponadto w różnych edycjach tego konkursu Adam Skonieczny (2007, 2008) i Przemysław Żegnałek (2009, 2010) zdobywali tytuł finalisty wojewódzkiego.

gur”, sukcesami sportowymi⁴⁵, zwłaszcza w biegach przełajowych⁴⁶. W ostatnich latach coraz większe sukcesy osiąga męska drużyna siatkówki (aktualnie 8. miejsce w województwie zachodniopomorskim), trenowana przez Piotra Frątczaka.

Świat współczesny pogrążony jest w chaosie norm i zasad, a przyszłość rysuje się mgliście. Słowo „pedagog” nabiera szczególnego znaczenia:

to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielny podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomysłowości społeczeństwa⁴⁷.

Myszę, że w analizowanej placówce pracują właśnie tacy pedagodzy.

Wnioski końcowe

Istnieją w dużych miastach gimnazja, które dzięki różnorodnym działaniom oraz metodom nauczania i wychowania samodzielnie wypracowują uznanie w środowisku. Korzystają z możliwości „podebrania” młodzieży z rejonów innych szkół. W o wiele trudniejszej sytuacji są placówki w mniejszych miejscowościach, zwłaszcza wiejskie. Jednak, jak udowodnia zaprezentowana szkoła, wykwalifikowana kadra pedagogiczna wspomagana przez lokalne władze i środowisko może wypracować program i odpowiednie sposoby oddziaływania na młodzież, aby osiągać sukcesy. Potrzeba jednak systematycznego, ciągłego i wielokierunkowego oddziaływania przez całe lata. W analizowanej placówce udało się wprowadzić w życie szeroką ofertę działań, które pozwalają obudzić drzemiące w uczniach talenty, a jeśli ich brakuje, tak rozwinąć posiadane przez nich umiejętności, aby innym wydawało się, że je posiadają.

⁴⁵ Udział w finałach Wojewódzkiej Gimnazjady w Lidzie Lekkoatletycznej (w 2002: Anna Kwiatkowska, Sebastian Myrga, Mariusz Gosławski, Łukasz Grudzień, Monika Fos i w 2003: Tymoteusz Zbroszczyk, Dawid Koszko, Celina Broda, Dawid Kasprzak, Paulina Barteczko, Angelika Mordak, Lidia Pokrzywa, Jonasz Błąkała, w 2004: Dawid Kasprzak i Jonasz Błąkała) pod opieką Kamili Groniek.

⁴⁶ W Wojewódzkich Indywidualnych Biegach Przełajowych w 2000 r. III miejsce drużyny, w 2001 IV miejsce drużyny zarówno dziewcząt, jak i chłopców, w 2003 r. Marzena Paczesna zajęła I miejsce a Monika Fos II, w 2006 Mateusz Wróbel i Karolina Przewłoka I miejsce, Paweł Mielan-czuk II miejsce, Malwina Bętkowska III.

⁴⁷ *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowskiej, H. Kwiatkowskiej, S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 1998, s. 15.

MIROSŁAW ŁAPOT

Nauczanie religii mojżeszowej we lwowskich szkołach publicznych w dobie autonomii galicyjskiej – zarys problematyki

The Teaching of Judaism in Lviv's Public Schools During the Time of Galician Autonomy

The article describes the changes in religious education among the Jewish people in Lviv between 1867 and 1914. The period was the time of secular education development, with schools starting to teach Judaism as a subject. Religious education in traditional cheders entered a decline. Yet, there were many problems with religious education in public schools. The article discusses the issues of teachers' qualifications, the availability of Judaism textbooks and teaching programs, and the status of religion in secular schools.

Keywords: Jews, Galicia, Judaism in public schools

Religia od wieków odgrywała dominującą rolę w życiu społeczności żydowskiej. Tora oraz Talmud kształtowały nie tylko praktykowanie wiary, lecz także ustawodawstwo, normy życia społecznego, gospodarczego, a także rozrywkę starozakonnych. Edukacja religijna odbywała się w społeczeństwie, rodzinie, a także w tradycyjnej szkole – chederze; wypełniała wszystkie dziedziny życia.

Zmiany w tradycyjnym modelu wychowania zainicjował pod koniec wieku XVIII Mojżesz Mendelssohn. Był on prekursorem reformy judaizmu w duchu europejskim, tzw. *haskali*. Chciał, aby Żydzi zachowali swą wiarę, lecz odrzucili cechy kastowe, uniemożliwiające im skorzystanie z możliwości rozwoju cywilizacyjnego w ramach państwa zamieszkiwania. Podstawowym narzędziem emancy-

pacji Mendelssohn uczynił nowoczesną oświatę. Żydzi mieli uczęszczać do szkół nauczających w języku kraju, w którym żyli. Szkoły te, obok kształcenia religijnego, ujmowały w swym programie także przedmioty świeckie. Dzięki nim przygotowywano młodzież żydowską do pełnego uczestnictwa w życiu gospodarczym, politycznym i kulturalnym kraju zamieszkania¹.

Głównym założeniem haskali było połączenie reformy religijnej z reformą oświatową. „Religia i oświata” to główne hasło zwolenników judaizmu oświeconego, taką też myśl starali się zaszczepić w swoich środowiskach pionierzy haskali, zamieszkali na terenach rdzennie polskich, w tym pod zaborem austriackim.

We Lwowie pierwszą próbę wprowadzenia oświaty publicznej dla Żydów podjął cesarz Józef II. Posłużył się współpracownikiem Mojżesza Mendelssohna Herzem Hombergiem. W 1778 r. powstało w Galicji 107 szkół ludowych ze 150 nauczycielami i około 3550 uczniami. Homberg, zwolennik haskali, głoszącej potrzebę reformy judaizmu i uobywatelnienia Żydów w duchu europejskim, zamierzał odciągnąć masy żydowskie od tradycyjnego chederu. Zapewniając młodemu pokoleniu wykształcenie świeckie, chciał uczynić zeń uczestnika życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego kraju i umożliwić wyjście z kasty społecznej.

W szkołach hombergowskich uczono od niedzieli do piątku po cztery godziny dziennie. W planie nauczania obowiązywały takie przedmioty, jak: pisanie i czytanie w języku niemieckim, rachunki, śpiew, kaligrafia oraz robótki ręczne dla dziewcząt².

Homberg nie zdecydował się na wprowadzenie religii żydowskiej do swoich szkół, żaden bowiem starozakonny nie posłałby do takiej szkoły swojego dziecka. Jak stwierdził Majer Bałaban, „naukę religii zostawiono tedy chejderom i mefamedom, którym ówczesne ustawodawstwo daje należny tytuł: «Religionslehrer»”³.

I tak jednak ortodoksja żydowska stawiała opór. Nielicznych Żydów posyłających dzieci do nowych szkół traktowano jak odstępców. Dążenia Homberga zakończyły się fiaskiem, w 1806 roku opuścił Lwów i Galicję i przeniósł się do Pragi, jego szkoły zaś zamknięto.

Istotnym wydarzeniem, torującym drogę żydowskiej oświacie świeckiej w Galicji, było otwarcie szkoły im. Abrahama Kohna w 1845 r. we Lwowie. Była ona placówką trzyklasową z klasą przygotowawczą i językiem niemieckim jako wykładowym. Choć szkoła napotkała na zdecydowany opór środowiska ortodoksyjnego, już w pierwszym roku jej istnienia uczyło się w niej 112 chłopców i 127 dziewcząt. Tam też po raz pierwszy pojawiła się religia mojżeszowa jako przedmiot szkolny; uczono jej wraz z językiem hebrajskim w wymiarze 6–12 godzin tygodniowo.

¹ L. Schächner, *Metodyka nauki religii żydowskiej*, „Haor” 1925, nr 2, s. 44.

² K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 46.

³ M. Bałaban, *Nauczanie religii mojżeszowej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. I, s. 227.

Wyłom zatem w tradycyjnym szkolnictwie żydowskim we Lwowie został dokonany. Co więcej, rosło zapotrzebowanie na tego typu szkoły. W roku 1856 we Lwowie powołano dwie kolejne placówki dla Żydów. Otwarto je przy ulicy Za Zbrojownią 3 oraz na Zamarstynowie przy ul. Słonecznej 8⁴. Istotne było, że z inicjatywą zakładania szkół publicznych dla dzieci żydowskich wychodzili sami Żydzi.

Religia żydowska w ustawach szkolnych

Przełomem w ugruntowaniu szkolnictwa publicznego dla Żydów galicyjskich, w tym oczywiście lwowskich, była Konstytucja z 21 grudnia 1867 r., nadająca Galicji prawa autonomiczne; otwierała ona także nowe możliwości przed społecznością żydowską. W warunkach autonomii galicyjskiej religia mojżeszowa została wprowadzona do szkół publicznych w roku 1872. Ustawa Rady Szkolnej Krajowej z 20 czerwca 1872 r. stanowiła, że lekcje religii żydowskiej mają się odbywać, gdy do szkoły uczęszcza we wszystkich klasach przynajmniej 20 uczniów tego wyznania⁵.

Działania reformatorskie wsparła ustawa z 14 czerwca 1873 r. Ministerstwa Wyznań i Oświecenia w Wiedniu uznająca, iż pobieranie przez dzieci żydowskie nauki w chederze nie jest traktowane jako wypełnianie obowiązku szkolnego. W efekcie nastąpił rozwój publicznego szkolnictwa świeckiego dla Żydów; i tak w roku 1874/1875 w szkołach publicznych uczyło się 16 137 dzieci żydowskich (6582 chłopców i 9555 dziewcząt), a w 1883/1884 już 39 705 uczniów (14 821 i 24 884). Postęp w skolaryzacji był wyraźny, nadal jednak niedostateczny, bowiem obowiązek szkolny powinno wypełniać ponad 83 tysiące dzieci żydowskich w Galicji. Należy zwrócić uwagę, iż wśród uczniów zdecydowanie dominowały dziewczęta. Wynikało to z faktu, że ortodoksyjni rodzice łatwiej godzili się z koniecznością posłania do świeckiej szkoły córki niż syna. Chłopcy byli „ukrywani” w chederach⁶.

W 1879 r. polecono kierownictwu placówek oświatowych uwzględnianie świąt żydowskich w stosunku do uczniów tego wyznania, a w 1883 r. do planów nauczania wprowadzono język hebrajski jako nadobowiązkowy. Nauka religii miała się odbywać dwa razy w tygodniu. Nauczycielem tego przedmiotu mógł być każdy Żyd, posiadający patent nauczycielski, świadectwo rabina potwierdzające wiedzę judaistyczną oraz tzw. prezentację gminy.

⁴ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo...*, s. 11–112.

⁵ Centralny Derżawnyj Archiw Istorycznyj Ukraini u Lwowi [CDIAL], fond 701, opis 3, sygn. 2706, k. 2.

⁶ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo...*, s. 55, 56.

Z kolei Ustawa RSK z 1 grudnia 1889 r. określała warunki utworzenia w placówce oświatowej stałej posady nauczyciela religii. Ustalono, że w szkole musi być minimalna liczba 80 dzieci danego wyznania i 18 godzin nauki przedmiotu. Kryterium to obowiązywało zarówno wyznawców judaizmu, jak i religii rzymsko- oraz grekokatolickiej.

Nadzór pedagogiczny

O zatrudnieniu nauczyciela religii mojżeszowej decydowała gmina wyznaniowa. Od kandydatów wymagano potwierdzonego przez komisję gminną tzw. uzdolnienia do udzielania nauki tego przedmiotu oraz świadectwa dojrzałości seminarium nauczycielskiego, względnie patentu kwalifikacyjnego dla nauczycieli szkół ludowych⁷. Przykładowo 15 marca 1912 r. gmina żydowska ogłosiła konkurs na posadę nauczyciela języka hebrajskiego i religii mojżeszowej w czteroklasowej szkole ludowej izraelskiej im. A. Kohna, wyznaczając następujące kryteria: „Kandydaci winni wykazać się uzdolnieniem do udzielania nauki języka hebrajskiego i religii mojżeszowej, a oprócz tego świadectwem dojrzałości ck. Seminarium nauczycielskiego względnie patentem kwalifikacyjnym dla szkół ludowych”⁸. Nauczyciele często uzupełniali swe wykształcenie już podczas pracy w szkole, zdając egzamin na patent nauczycielski dla szkół ludowych. Nauczyciel ze świadectwem dojrzałości otrzymywał wówczas pensję w wysokości 1000 koron i 10% dodatku mieszkaniowego, a z patentem nauczycielskim 1900 koron i 10% dodatku mieszkaniowego. Stabilizację uzyskiwał po trzech latach pracy⁹.

Władze oświatowe starały się ograniczyć autonomię gmin żydowskich w zakresie powoływania nauczycieli religii mojżeszowej. Powodem były liczne przypadki korupcji, nepotyzmu oraz nieuwzględnianie kwalifikacji i stażu nauczycielskiego kandydatów¹⁰.

Nauczycielami przedmiotu w świetle przepisów urzędowych mogły być również kobiety. W praktyce jednak do takich sytuacji dochodziło rzadko na skutek oporu ludności żydowskiej.

Naukę religii mojżeszowej nadzorowała sekcja szkolna przy gminie wyznaniowej żydowskiej we Lwowie. Od 1 stycznia 1884 r. funkcję inspektora pełnił rabin Bernard Löwenstein, zastąpił go Samuel Guttman. Przeprowadzał on hospitacje w szkołach publicznych miejskich, etatowych, ludowych, wydziałowych

⁷ CDIAL 701, 3, 2727, k. 20.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Sprawozdanie z walnego zgromadzenia Towarzystwa Nauczycieli Religii Mojżeszowej Szkół Ludowych odbytego dnia 1 listopada 1908 w sali zboru izraelskiego w Stanisławowie, [b.m.w. 1907], s. 2.

i średnich. Co pół roku sporządzał sprawozdania z nauki owych przedmiotów w szkołach lwowskich. Od nauczycieli wymagał dostarczenia grafików godzin¹¹.

Sytuacja nauczycieli, status przedmiotu

Sytuacja nauczycieli religii mojżeszowej w szkołach publicznych była trudna z kilku powodów. Pierwszym z nich był fakt, iż instytucję szkoły świeckiej Żydzi ortodoksyjni oraz chasydzi, a tych była zdecydowana większość, traktowali jako zło konieczne. Szkoła była instytucją dążącą do akulturacji i asymilacji, co dla owej mniejszości, silnie zakorzenionej w kultywowanej przez wieki tradycji, oznaczało osłabienie własnej tożsamości i zagrożenie jej bytu. Uczących zaś w niej współwyznawców, nawet jeśli chodziło o naukę religii mojżeszowej, traktowano jako straconych dla żydostwa. Nauczyciele nie znajdowali akceptacji wśród współwyznawców. Dla rodziców ortodoksyjnych, posyłających syna bądź córkę do szkoły państwowej, nauczający w niej Żyd był traktowanym z nienawiścią gojem, dla rodziców zaś utożsamiających się z ruchem syjonistycznym był Polakiem, zdrajcą sprawy narodowej prawdziwych Żydów.

Drugą kwestią obniżającą status nauczyciela religii mojżeszowej było gorsze traktowanie ich przez dyrekcje poszczególnych szkół. Izaak Hofman, nauczyciel religii mojżeszowej, tak scharakteryzował tę sytuację: „wielu z nas doświadczyło, że nauczyciel religii jest uważany często li tylko jako siła pomocnicza, a nie jako nauczyciel samoistny dla swego przedmiotu. Wobec tego używają go ciągle do rozmaitych zastępstw z zaniedbaniem nauki religii”¹².

Sytuacja ta rzutowała na stosunek uczniów do nauczyciela i przedmiotu, nie uchodziła też uwadze rodziców. „W następstwie tego – pisał Hofman – uczniowie nie przykładają żadnej wagi do nauki religii i się też nie uczą. A gdy nauczyciel religii odważy się dać poprawkę ze swego przedmiotu, ściągą na się niezadowolenie, a nawet nienawiść nauczyciela klasy, kierownika szkoły i rodziców”¹³.

Nauczyciele religii żydowskiej znajdowali się zatem między przysłowio- wym młotem a kowadłem. Z jednej strony rodzice traktowali ich po macoszemu, z drugiej zaś w samej szkole nie mogli liczyć na równe traktowanie. Jak stwierdził cytowany uprzednio Hofman, „powaga stanowiska nauczyciela religii nie jest szczególna ani zazdrości godna”¹⁴.

Na sytuację przedmiotu oraz nauczycieli wpływała w znaczący sposób kwestia ich wykształcenia. Powołanie świeckich szkół żydowskich i udostępnienie dzieciom i młodzieży żydowskiej szkolnictwa publicznego, w którym religia moj-

¹¹ CDIAL 701, 3, 2728, k. 11–13, 3–4.

¹² I. Hofman, *Głos z kraju*, „Wychowanie i Oświata” 1912, nr 67–68, s. 247.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

żeszowa była przedmiotem obowiązkowym, wymagało przygotowania kadry nauczycielskiej. Inicjatywa powołania seminarium kształcącego nauczycieli religii mojżeszowej pojawiła się w 1878 r. (nad planem założenia placówki dyskutowano na zjeździe zborów żydowskich z terenów Galicji). W roku zaś 1885 gmina żydowska we Lwowie zwróciła się z prośbą do Namiestnictwa o zorganizowanie seminarium. Projekt zakładał powołanie czteroletniego kursu z językiem polskim jako wykładowym oraz językiem niemieckim przy nauce przedmiotów hebrajsko-teologicznych. Obowiązywać miał plan nauczania seminariów świeckich, przewidujący kształcenie pedagogiczne, uzupełnione przedmiotami kierunkowymi, takimi jak: Biblia z komentarzami, gramatyka hebrajska, etyka i filozofia, judaizm, analiza Talmudu i Szulchan-Aruch, historia Żydów i literatury hebrajskiej, kalendarz żydowski, przygotowanie do nauczania praktycznego religii. Dyrektora seminarium i jego wykładowców miała powoływać gmina żydowska¹⁵.

Projekt powołania seminarium żydowskiego we Lwowie był przedmiotem obrad Sejmu Krajowego. Posłowie poprosili o opinię RSK, która jednak zajęła stanowisko przeciwne, zwracając uwagę, że owa placówka nie będzie podlegała władzom szkolnym. Andrzej Meissner wyjaśnił, iż owa opinia „to rezultat negatywnego stanowiska warstw rządzących do postulatu oświecenia Żydów i przyznania im prawa do czynnego udziału w życiu politycznym”¹⁶.

Od 1893 r. nauczyciele religii mojżeszowej studiowali w założonym wówczas w Wiedniu Israelitisch-Teologische Lehranstalt. W roku 1907 uczyło się w nim 30 studentów, w tym aż 18 z Galicji. Gmina żydowska we Lwowie przekazywała 1000 koron rocznie na studia wysyłanych do Wiednia lwowian, narzekano jednak na jakość studiów. Placówka wiedeńska kształciła bowiem nie nauczycieli języka hebrajskiego, lecz rabinów. Nie nauczano także języka polskiego, choć był to jeden z warunków subwencjonowania¹⁷.

Zakład wiedeński nie rozwiązał zatem problemu przygotowania zawodowego nauczycieli religii. Co więcej, dominująca w nim atmosfera wychowawcza nie zgadzała się z światopoglądem przedstawicieli gminy lwowskiej; w 1908 r. na łamach „Wychowania i Oświaty”, organu Związku Nauczycieli Religii Mojżeszowej w Galicji, stwierdzono: „Trudność stanowi fakt, że dotychczas jeszcze nauczyciele ci kształcą się w zakrajowych instytutach teologicznych, gdzie bardzo łatwo ulegają syjonizmowi”¹⁸.

Aby rozwiązać ten palący problem, w 1902 r. powołano we Lwowie Zakład dla Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej, będący namiastką planowanego bez powodzenia seminarium. Studentami mogli być tylko Żydzi uczący się

¹⁵ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, seria: „Galicja i jej dziedzictwo”, Rzeszów 1999, s. 59.

¹⁶ Tamże, s. 60.

¹⁷ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo...*, s. 53.

¹⁸ „Wychowanie i Oświata” 1912, nr 67–68, s. 243.

w państwowych seminariach nauczycielskich. Po zajęciach seminaryjnych wieczorami uczyli oni na przedmioty judaistyczne.

Zakład prowadził rabin Jecheskiel Caro, a uczyli w nim m.in. dr Bernard Hausner (egzegeza, gramatyka hebrajska i historia Żydów) oraz dr S. Guttman (egzegeza, język hebrajski). Placówka ta podlegała bezpośrednio kuratorium gminy żydowskiej, którą zarządzał dr Józef Czeszer. Kurs trwał 3 lata. Wykładano etykę, homiletykę, rytuał i liturgię, język hebrajski, egzegezę, historię Żydów i filozofię religijną. Nauka kończyła się egzaminem przed komisją, składającą się z nauczycieli zakładowych. Egzamin obejmował dwie części: ustną i pisemną. Świadectwo ukończenia upoważniało do nauczania religii mojżeszowej w szkołach ludowych pospolitych i wydziałowych z językiem wykładowym polskim¹⁹.

Brakowało kandydatów. Nawet przyjmowanie hospitantów i słuchaczy nadzwyczajnych, rekrutujących się z pierwszego, przygotowawczego kursu seminariów państwowych oraz absolwentów tychże, nie podniosło frekwencji. Słabe zainteresowanie studiami we lwowskim zakładzie wynikało z faktu, iż absolwenci seminariów państwowych na ogół zadowalali się kwalifikacjami niezbędnymi do nauczania przedmiotów świeckich w szkołach ludowych. Ponadto świadectwo ukończenia zakładu dla nauczycieli religii nie gwarantowało przyznania posady; w praktyce bowiem to władze poszczególnych gmin wyznaniowych przyznawały uprawnienia do udzielania lekcji religii mojżeszowej i apodyktycznie decydowały o zatrudnieniu danego nauczyciela²⁰.

Tak więc i ów zakład nie spełnił oczekiwań, dlatego poszukiwano nowych rozwiązań. 11 lutego 1907 r. w siedzibie RSK we Lwowie odbyła się narada przedstawicieli władz szkolnych, gminy żydowskiej oraz działaczy oświatowych i nauczycieli. Ustalono, że seminarium nauczycieli religii mojżeszowej jednak powstanie we Lwowie, a koszty jego funkcjonowania w połowie pokryje RSK, w połowie zaś gminy żydowskie w Galicji. Nie obyło się bez konfliktów, przedmiotem sporu była kwestia mianowania nauczycieli przez gminy. Nauczyciele chcieli pozbawić gminy owych uprawnień, przerzucając je na bezstronne władze szkolne.

Szkolnictwo żydowskie zmagало się nie tylko z niskim poziomem merytorycznym i pedagogicznym nauczycieli religii, ale także z ich na ogół słabą znajomością języka polskiego. Wprowadzenie języka polskiego jako wykładowego było momentem zwrotnym w wielu karierach nauczycielskich²¹. Tak było w przypad-

¹⁹ CDIAL 701, 3, 2744, k. 9–10. Przykładowo Dawid Lausberg-Helfgott ukończył III kurs w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Religii Mojżeszowej we Lwowie w roku 1908/1909 z odznaczeniem. Na świadectwie otrzymał następujące oceny: obyczaje chwalebne, pilność wytrwała, Biblia celujący, gramatyka hebrajska bdb, historia i literatura żydowska db, nauka religii: celujący, homiletyka bdb. CDIAL 701, 3, 2727, k. 46.

²⁰ A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 60, K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo...*, s. 52–53.

²¹ Pierwsze żydowskie szkoły świeckie z polskim językiem wykładowym powstały w dobie autonomii galicyjskiej pod zarządem Rady Szkolnej Krajowej. Otóż 1 września 1879 r. otwarto

ku Maurycego Rosenthala. Uczył on religii mojżeszowej i języka hebrajskiego w I męskiej szkole żydowskiej im. A. Kohna od 1 maja 1858 r. Gdy ją reformowano, dopasowując do obowiązujących przepisów, 10 września 1889 r. poprosił dyрекcję o zwolnienie i przeniesienie na emeryturę, ponieważ nie znał wprowadzanego definitywnie języka wykładowego (polskiego). 13 października 1890 r. gmina żydowska przeniosła go na wcześniejszą emeryturę²².

Ponieważ jednak w szkołach publicznych chronicznie brakowało nauczycieli religii mojżeszowej z dobrą znajomością języka polskiego i z odpowiednim przygotowaniem merytorycznym, często zatrudniano osoby niekompetentne. W piśmie adresowanym do gminy z 25 marca 1897 r. RSOM we Lwowie wydała następującą opinię o nauczycielu religii mojżeszowej w IV Gimnazjum we Lwowie, Jakubie Kleinie: „podczas nauki karności pomiędzy uczniami utrzymać nie umie, a nadto językiem wykładowym w pożądanym stopniu nie włada”²³. RSOM prosiła o zatrudnienie nowego nauczyciela, jednak władze gminy nie przychyliły się do prośby, „wobec znanego braku w ogólności innych odpowiednich kandydatów, którzy by mogli i chcieli objąć naukę religii mojżeszowej”²⁴. Uzasadniano, że gdyby uwzględnić prośbę RSOM, „nauka tej religii we wspomnianym gimnazjum może wcale nie mogłaby być udzielaną”²⁵. Władze gminy poleciły dyrekcji szkoły upomnieć nauczyciela, ale jednocześnie pozostawić go na posadzie w trosce o naukę przedmiotu w ogóle.

Kolejnego przykładu dostarcza życiorys nauczycielski Izydora Eizyka Bernfelda z Tyśmienicy. Ów redaktor „Ojczyzny”, organu prasowego stronnictwa Agudas Achim (asymilatorów w duchu polskim), 2 listopada 1883 r. wystosował podanie do gminy żydowskiej we Lwowie z prośbą o zatrudnienie w miejscowej szkole w charakterze nauczyciela religii. Swe podanie poparł pismem rabina Löwensteina, potwierdzającym znajomość religii, teologii i języka hebrajskiego, oraz zaświadczeniem ze szkoły Czackiego, iż zna język polski. Bernfeld poinformował także, iż na łamach „Ojczyzny” redagował dział hebrajski, co miało świadczyć o dobrym przygotowaniu merytorycznym do wykładania religii izraelskiej. Przyznano mu posadę nauczyciela w szkole ludowej im. Piramowicza. Dyrektor teże placówki 13 lipca 1884 r. wystawił następującą opinię nowemu nauczycielowi:

po wprowadzeniu go do tutejszego zakładu był do tego stopnia nieporadny, że młodzież w pierwszych godzinach nauki przedmiotu swego nie umiał utrzymać

męską i żeńską szkołę im. Czackiego. Początkowo były to placówki czteroklasowe, a od roku 1885 – sześcioklasowe.

²² CDIAL 701, 3, sygn. 2789, k. 34, 47.

²³ Tamże, sygn. 2706, k. 5.

²⁴ Tamże, k. 6.

²⁵ Tamże.

w należytej karności [...]. Wprawdzie skutkowały nieco dane mu wskazówki, jednak nie będąc nigdy przedtem nauczycielem w szkołach publicznych, nie mając potrzebnego taktu ni rutyny postępowania – przy braku dostatecznego władania językiem wykładowym polskim, do którego się zobowiązał – mimo używania przepisane go podręcznika, nauczanie p. I. Bernfelda chromało na każdym kroku²⁶.

Kwalifikacje zatem deklarowane przez Bernfelda rzeczywistość szkolna zwerifikowała negatywnie. Szczególnie widoczny był jego brak przygotowania pedagogicznego. Nauczyciel skompromitował się w czasie popisu w klasie III w obecności inspektora Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie Wachnianina. Bernfeld miał elementarne braki w wiedzy biblijnej, błędnie tłumaczył omawiany na lekcji tekst, szczególnie zaś nieporadnie wyjaśniał ustęp biblijny na temat relacji Józefa z córką Potyfara, wywołując zgorzelenie wśród uczniów²⁷.

W efekcie dyrekcja szkoły Piramowicza zaapelowała do gminy wyznaniowej o zwolnienie Bernfelda i zatrudnienie nowego nauczyciela, a RSOM we Lwowie zobowiązała gminę do bacniejszego przyjrzenia się kwalifikacjom nauczycieli religii mojżeszowej²⁸.

Nauczycieli religii żydowskiej o odpowiednich kwalifikacjach wciąż brakowało także w drugim dziesięcioleciu XX w. Na konkurs na nauczyciela tymczasowego lub stałego języka hebrajskiego i religii mojżeszowej w szkole męskiej im. A. Kohna, ogłoszony 21 lutego 1910 r. w „Dzienniku Urzędowym” ck. Rady Szkolnej Krajowej w Galicji, zgłosił się Jakub (Joel) Spiegel. Władze gminne zatrudniły go warunkowo, ponieważ nie miał dyplomu ukończenia seminarium nauczycielskiego. Zobowiązano go do uzupełnienia braków w wykształceniu w trakcie wykonywania obowiązków nauczycielskich. Gdy po zakończeniu roku szkolnego 1910/1911 nie dostarczył świadectwa z seminarium, został zwolniony. Z braku jednak nowych kandydatów zatrudniono go ponownie warunkowo na rok szkolny 1911/1912. Po drugim roku pracy znów pozbawiono go posady, ponieważ nie uzupełnił wykształcenia²⁹.

Jakub Spiegel także w następnych latach nie uzyskał przepisane go prawem wykształcenia, zatrudniano go jednak, ponieważ władze gminy były postawione niejako pod ścianą. Łatanie opróżnionych posad niewykwalifikowanymi, lecz sprawdzonymi w praktyce szkolnej nauczycielami było złem koniecznym. I tak 18 lipca 1912 r., nie chcąc pewnie nadużywać cierpliwości dyrektora szkoły im. Kohna, Spiegel zgłosił gminie swą gotowość objęcia posady w szkole męskiej im. Czackiego. Władze gminne z wiadomych powodów znów zatrudniły go

²⁶ Tamże, sygn. 2642, k. 25.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, k. 27–28.

²⁹ Tamże, sygn. 70, k. 64–65.

jako nauczyciela tymczasowego z obietnicą zdania egzaminu seminaryjnego. Po raz kolejny jej nie spełnił i ponownie został zwolniony. Ponieważ jednak jesienią 1913 r. zachorował ciężko nauczyciel religii mojżeszowej i języka hebrajskiego w szkole wydziałowej im. Sobieskiego Izaak Juffe, w zastępstwie polecono władzom szkoły Spiegła, wyjaśniając, że co prawda nie posiada on kwalifikacji nauczyciela przedmiotów obowiązkowych, lecz język hebrajski miał status nadobowiązkowego (pomocniczy religii mojżeszowej)³⁰.

Na braki w wykształceniu Spiegła zwróciła uwagę RSOM we Lwowie. 16 stycznia 1914 r. stwierdzono, że nauczyciel ten powinien jednak zdać egzamin dojrzałości w seminarium, który zapewniłby mu odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne. Ponadto dla powagi nauczyciela lepiej by było, aby miał takie same kwalifikacje jak inni nauczyciele³¹.

Warunki wojenne nie pozwoliły mu na zdobycie dyplomu seminaryjnego. J. Spiegel w pewnym stopniu wykorzystywał trudną sytuację kadrową nauczycieli religii żydowskiej gminy. Zdawał sobie sprawę, że brak wykształcenia nie jest argumentem decydującym o zatrudnieniu, gdy brakuje nauczycieli tego przedmiotu. W efekcie uczył w szkole Czackiego jeszcze w roku szkolnym 1915/1916³².

Symptomatyczny dla stosunku władz gminnych do kwalifikacji nauczycieli religii mojżeszowej był przykład Natana Rifczesa (1839–1906). Ten wieloletni nauczyciel języka niemieckiego w I, a od 27 lipca tymczasowy dyrektor w II Szkole Głównej Izraelickiej we Lwowie, w roku 1887 został pozbawiony posady nauczycielskiej i przeniesiony na stanowisko dyrektora sierocińca gminnego przy ul. Janowskiej 34. Z niewiadomych powodów w roku 1888 pozbawiono go tej funkcji i zaoferowano posadę w szkole męskiej Kohna w charakterze nauczyciela języka hebrajskiego, a w roku 1889 także religii mojżeszowej. Rifczes wyjaśniał, że posiada kwalifikacje nauczycielskie w zakresie języka niemieckiego, realiów, rachunków, geografii i historii naturalnej. Na podjęcie nauki religii mojżeszowej nie pozwalały mu ponadto „sumiennosc i ścislosc w wykonywaniu moich obowiazkow nauczycielskich, do ktorych od dawna przywyklem, [a takze] waznosc przedmiotu, ktory [...] Swietne Przezozenstwo nie zechce traktowac po macoszemu”³³.

Ostatnie zdanie jest trafnym podsumowaniem podejścia władz gminnych do nauczycieli i samego przedmiotu.

Sytuacja zatem nauczycieli religii mojżeszowej we Lwowie, a także w Galicji, była zła. Najczęściej nie mieli oni stosownego wykształcenia. Byli wychowankami szkół religijnych, nie mających jednak praw szkół publicznych. Mieli także niskie wynagrodzenie, brakowało planów nauczania i odpowiednich podręczników.

³⁰ Tamże, sygn. 36, k. 1–39.

³¹ Tamże, k. 47.

³² Tamże, k. 51, 57.

³³ Tamże, sygn. 2773, k. 42.

W takiej sytuacji społeczność nauczycieli religii żydowskiej w Galicji dążyła do stworzenia towarzystwa reprezentującego ich sprawy na zewnątrz (pierwszą tego typu organizacją było utworzone w 1894 r. Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Fundacyjnych barona M. Hirscha w Galicji³⁴). W 1905 r. powołano Towarzystwo Galicyjskich Nauczycieli Religii Mojżeszowej Szkół Ludowych z siedzibą najpierw w Stanisławowie. Organem prasowym towarzystwa było pismo „Wychowanie i Oświata”. Głównym celem stowarzyszenia było osłabienie wpływów gmin żydowskich na nauczycieli przedmiotów religijnych oraz pozbawienie ich autonomii w sprawie nadawania posad. Z czasem szeregi stowarzyszenia rozrosły się do 68 członków³⁵.

Towarzystwo było targane wieloma konfliktami. Punktem kulminacyjnym sporów był rok 1907, gdy większość jego członków skłoniła się ku syjonizmowi pod wpływem rabina Markusa Braudego. Należy wyjaśnić, że syjonizm traktowano wówczas jak ruch separatystyczny, osłabiający żydostwo i godzący w jego jedność. Wiodących syjonistów usunięto³⁶, towarzystwo zaś weszło w okres stagnacji.

W roku 1908, za sprawą nowego prezesa Naftalego Schipperera, towarzystwo przeniesiono do Lwowa, a czasopismo „Wychowanie i Oświata” redagował sam prezes. W skład komisji wchodził: prezes Naftali Schipper (Stanisławów), wiceprezes Samuel Goldblatt (Kraków), członkowie B. Blitz (Bohorodczany), G. Hecht (Czortków), sekretarz M. Ingber (Stanisławów), skarbnik Zygmunt Jonas (Stanisławów), M. Kern (Kołomyja), B. Gottesman (Żydaczów), O. Ofenberger (Stanisławów), M. Juris (Kołomyja), Mojżesz Jonas (Trembowla). Po niepowodzeniach związku nastawionego syjonistycznie nowa organizacja zebrała nauczycieli pod hasłem pracy dla dobra całego społeczeństwa żydowskiego i miłości do kraju rodzinnego. Syjonistom zarzucano, że rozbijają oni i tak już silnie spolaryzowaną mniejszość oraz narażają Żydów galicyjskich na szykany władz.

Wypracowana wówczas formuła funkcjonowania towarzystwa okazała się na tyle uniwersalna, iż przetrwało ono okres wojny i działało także w międzywojennej Polsce.

Realizacja programu nauczania przedmiotu we Lwowie

W 1895 r. RSK zatwierdziła program nauczania religii mojżeszowej dla galicyjskich szkół średnich, a rok później – dla szkół ludowych 5- i 6-klasowych oraz 7-klasowych (wydziałowych). Na ich kształt wpłynęły wieloletnie doświadczenia dydaktyczne z jednej strony, z drugiej zaś wymogi ortodoksyjnych kręgów żydow-

³⁴ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo...*, s. 195.

³⁵ Tamże, s. 200.

³⁶ Tamże, s. 155.

skich. Chodziło o pogodzenie tradycyjnego kształcenia religijnego z koniecznością zmieszczenia go w planach nauczania szkół świeckich. Nie było to zadaniem łatwym, ponieważ edukacja religijna w chederze trwała po kilkanaście godzin dziennie przez kilka, a nawet kilkanaście lat. Próby ograniczenia wymiaru czasu przeznaczanego na lekcje religii podjęli organizatorzy pierwszych szkół świeckich dla Żydów, chodzi tu o szkoły wyznaniowe im. Józefa Kohna, męską i żeńską. Obok przedmiotów świeckich, zgodnie z siatką godzin w szkołach państwowych, nauczano po kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt godzin „judaistycznych” tygodniowo, by zadowolić kręgi ortodoksyjne. Jak stwierdził Majer Bałaban: „Było to nauczanie religii przeniesione żywcem z chederów i jeszib, lecz nieco zmodernizowane”³⁷. Okazało się, że środowiska tradycjonalistyczne uznały ten wymiar nauki za niewystarczający, dla Żydów zaś postępowych tak znaczna liczba godzin religii stanowiła zbyt duże obciążenie umysłu ucznia.

Kolejnym ważnym etapem w kształtowaniu się programu nauczania religii mojżeszowej było pojawienie się szkół ludowych dla Żydów, utrzymywanych przez władze państwowe. Religia mojżeszowa stała się przedmiotem szkolnym, nauczany w takim wymiarze jak w przypadku innych wyznań, czyli dwóch godzin tygodniowo. Program zatem musiał ulec drastycznym ograniczeniom. Usunięto lekturę Biblii w języku hebrajskim, a w zamian wprowadzono historię biblijną w formie opowiadań. Zrezygnowano także z nauczania Talmudu, zachowano jedynie tzw. przypowieści ojców synagogi, w formie wykładni etycznej. Program nauczania religii obejmował zatem: historię biblijną i pobiblijną, modlitwy oraz etykę żydowską.

Co roku we wrześniu w RSOM we Lwowie odbywała się konferencja, na której określano liczbę godzin na podstawie zapisów uczniów żydowskich do poszczególnych szkół. Nie zawsze też dyrekcje szkół dostarczały nauczycielom dzienników szkolnych nauczania religii. Przed rozpoczęciem roku szkolnego gmina żydowska przekazywała RSOM kalendarz świąt żydowskich, by ustalić dni wolne od nauki.

Opracowanie w 1895 r. programu nauczania przez rabina Leopolda Caro nie oznaczało ujednoczenia procesu nauczania. Nauczyciele religii uczyli według własnych upodobań, korzystając z dowolnych podręczników. W efekcie w każdej szkole realizowano inny program. Inspektor szkolny z ramienia gminy wyznaniowej Samuel Guttman w 1910 r. proponował zaradzić tej sytuacji w następujący sposób:

Aby na przyszłość ustalić jednolitość we wszystkich szkołach, [należy – M.Ł.] wyjednać w Radzie Szk. Okr. Miejs. we Lwowie, by wydała okólnik do wszystkich nauczycieli religii mojżeszowej polecający im ściśle zastosowanie się do planu nauki potwierdzonego przez Władze szkolne [...]. Tylko takie ściśle

³⁷ M. Bałaban, *Nauczanie religii...*, s. 187.

zastosowanie się do planu może raz na zawsze zaprowadzić ład i porządek w nauce religii we wszystkich szkołach i ułatwić inspektorowi dokładną ewidencję co do pracy nauczyciela i postępu uczniów w każdym zakładzie³⁸.

W marcu 1911 r. rabin dr Samuel Wolf Guttman przeprowadził hospitację lekcji religii³⁹ i języka hebrajskiego⁴⁰ w szkole męskiej Kohna. Stwierdził nieodpowiedni program i metody nauczania. Skrytykował „chajderowskie”, szablonowe tłumaczenie Biblii. Zwrócił uwagę, że dawniej dzieci lepiej przyswajały wiedzę, ponieważ cheder zaznajamiał z hebrajskim w czytaniu i Biblią, podczas gdy w szkole publicznej uczniowie nie mają żadnego przygotowania wstępnego. I tak złą sytuację pogarszał dodatkowo fakt, iż zatwierdzony w roku 1910 nowy program nauczania języka hebrajskiego był znacznie obszerniejszy, obejmując także modlitwy. Wcześniej nauczanie modlitw często było sprawą umowną między nauczycielem religii i hebrajskiego⁴¹.

³⁸ CDIAL 701, 3, sygn. 35, k. 6.

³⁹ Plan nauki modlitw w szkole męskiej Kohna zatwierdzony przez gminę 22.11.1910 r.: Klasa I: modlitwa poranna – mode ani, przy umyciu rąk, kriath sz ma (modlitwa wieczorna) do uwisz arecha, modlitwa nad cichit; błogosławieństwa przy spożywaniu darów Bożych, modlitwa po jedzeniu, modlitwa przed spaniem, cztery pytania paschowe.

Klasa II: modlitwa poranna, modlitwa przy umyciu rąk przed jedzeniem, stołowa, pierwszy ustęp, hołdu dla Boga w bożnicy na dni powszednie, modlitwa wieczorna, hymny, poświęcenie soboty, kriath sz ma dokończenie.

Klasa III: modlitwa poranna (cd.) „Oby było wolą Twoją...” (nauka i cnota), modlitwa stołowa (dokończenie), błogosławieństwo przy Torze, kedusza w modlitwie dodatkowej na sobotę i święta, poświęcenie świąt modlitwa na Rosz-Kodesz i święta w wyjątkach, modlitwa sobotnia, modlitwa na Rosz-Kodesz (tłumaczenie w skrócie z opuszczeniem synonimów), modlitwa na 10 dni pokuty, wyjątki z modlitwy 18 błogosławieństw na dni powszednie.

Klasa IV: modlitwa przed i po odczytaniu Tory, modlitwa na nowy miesiąc, hawdala, przy księżycu, przy wyjmowaniu Tory, przy wkładaniu Tory, modlitwa wieczorna na święta, dodatkowa na Nowy Rok, na chanuka i purim, w dniu postu, przy wkładaniu tefilim. CDIAL 701, 3, 284, k. 2.

⁴⁰ Plan nauki języka hebrajskiego w szkole męskiej Kohna zatwierdzony w 1910 r.

Biblia, księga I rozdziały 2–50, księga II rozdziały 1–24, 31–34, księga III rozdziały 19–27, Księga IV do końca i V z opuszczeniem rozdziału 22, od wersetu 13

Jozue 1–10

Sędziowie księga I z wyjątkiem rozdziału 19

Klasa I. A. płynne czytanie i słownictwo z Biblii z I rozdziału 2–25, modlitwy wg uznania dykcji

Klasa I B. Powtórzenie I Księgi 1–25 i modlitwy jak wyżej

Klasa II. Powtórzenie ks. I, II i III, modlitwy

Klasa III. Księga IV i V, modlitwy

Klasa IV. Dokończenie księgi V, modlitwy – przeważnie Psalmi, Jozue, Sędziowie, modlitwy.

CDIAL 701, 3, 284, k. 3.

⁴¹ CDIAL 701, 3, 284, k. 32–33.

Guttman postulował nauczanie języka hebrajskiego najnowszymi metodami nauczania, w tym metodą Berlitz'a. Klasę I i II traktował jako formalne przygotowanie do właściwego nauczania j. hebrajskiego. Wyjaśniał:

na klasę III i IV, do których uczęszczać będą tylko uczniowie już należycie w klasach niższych do nauki właściwie przygotowani do tłumaczenia Pięcioksięgi Mojżesza [...] o treści historycznej, etycznej i prawdziwą wartość pedagogiczną przedstawiających, a ponieważ znajomość wszelkich innych przedmiotów rozszerza się w kręgach koncentrycznych, przeto uzupełnienie i ugruntowanie nabytej wiedzy z Pięcioksięgi zostawić należy szkołom wyższym, tj. wydziałowym i średnim⁴².

Spostrzeżenia te potwierdzili Späth, Eichel i Rein⁴³.

Program uwzględniający sugestie wizytatora wdrożono próbnie na rok. Przyniósł dobre wyniki. Na konferencji 30 maja 1913 r. rabin Guttman w obecności Diamanda chwalił Helfgotta z klasy I za naukę hebrajskiego. W klasach III i IV nauka odbywała się tak jak języków nowożytnych. Polecano podręcznik *Chrestomatia Bialika*⁴⁴.

W roku 1914 plan nauki Pisma Świętego i języka hebrajskiego w klasie III w miesiącu wrześniu obejmował lekturę drugiej księgi biblijnej, rozdziały od 1 do 22 (niewola egipska) i drugiej księgi rozdziałów od 1 do 22 (historia Mojżesza). Na lekcjach odbywało się tłumaczenie i objaśnianie w języku wykładowym, trudne słowa i zwroty zapisywano po hebrajsku i w tłumaczeniu na język polski.

W klasie IV przewidywano na miesiąc wrzesień do realizacji czytankę hebrajską „Sfath jladim”, cz. II Bregmana i Berkusa (wyd. w Berdyczowie) oraz „Pilny Mojżesz”, „Dobrzy przyjaciele”, wiersz „Do szkoły”, a z gramatyki czas przeszły i ćwiczenia pisemne. W październiku omawiano historie Abrahama, Jozuego, Samsona, Samuela, Salomona, Eliasza, a także czytanki praktyczne, np. czytanką z rozdziału 71 podręcznika „Budowa szałasów”, w związku ze świętem⁴⁵.

Niezależnie od planu nauczania ważne było opracowanie odpowiednich podręczników i wyposażeń w nie uczniów. Niestety, często uczniowie nie mieli własnych egzemplarzy, co dodatkowo utrudniało realizację logicznie ułożonego planu i programu nauczania.

Niekorzystne z dydaktycznego punktu widzenia było coroczne przenoszenie nauczycieli z jednej szkoły do drugiej.

Nauczyciel religii, którego obowiązkiem jest nie tylko uczyć, ale w pierwszym rzędzie wychowywać, tym bardziej nie powinien zmieniać się co roku, lecz po-

⁴² Tamże, k. 34.

⁴³ Tamże, k. 35–36.

⁴⁴ Tamże, k. 50–51.

⁴⁵ Tamże, k. 58, 60.

zostawać ile możliwości w tej samej szkole, aby mógł dokładnie poznać każde dziecko i na podstawie poczynionych spostrzeżeń i doświadczeń u tej dziatwy, kontynuować dalszą pracę wychowawczą⁴⁶.

Nauczyciele przedmiotów świeckich uczyli nierzadko od klasy 1 do 4, mając okazję poznać każdego ucznia, co dawało lepsze wyniki w nauce i utrzymaniu dyscypliny. Trudności w nauczaniu wynikały nie tylko z rotacji nauczycieli, ale również z przenoszenia się uczniów ze szkoły do szkoły.

Jak już uprzednio wspomniano, w ramach religii mojżeszowej uczono także modlitw. Z nimi zaś wiązała się kolejna drażliwa kwestia, a mianowicie nauczanie języka hebrajskiego.

Wedle programu nauczania dla szkół ludowych zatwierdzonego przez RSOM we Lwowie 25 lutego 1896 r. i RSK 30 września 1896 r. obowiązkowa była znajomość modlitw w języku oryginalnym. Trudność jednak polegała na tym, iż w klasach początkowych nauczanie mogło się odbywać tylko w języku wykładowym, czyli polskim. A zatem w praktyce naukę modlitw hebrajskich pozostawiono w gestii domu lub gminy wyznaniowej. W języku oryginalnym nauka modlitw mogła się odbywać począwszy od klasy 3 szkoły ludowej. W efekcie

staje nauczyciel przed nader trudnym problemem, ma bowiem przed sobą podwójny materiał uczniów: takich, którzy w myśl instrukcji przynieśli już ze sobą do klasy III odpowiedni zasób wiadomości hebrajskich z jednej, a kompletnych analfabetów z drugiej strony. [...] tu rozpoczyna się wprost tragedia nauki religii. Nauczyciel jest bezradny. Jedna część dziatwy czyta i tłumaczy modlitwy, druga zaś nie bierze wcale udziału w nauce, bo nie zna wcale liter nawet, a tym mniej może towarzyszyć nauczycielowi w czytaniu⁴⁷.

Język hebrajski był co prawda nauczany w szkołach publicznych, w odróżnieniu jednak od religii był nieobowiązkowy. Lekcje odbywały się w godzinach popołudniowych, dlatego frekwencja była niska. Słaba znajomość języka hebrajskiego była problemem powszechnym i rzutowała na całokształt nauczania religii mojżeszowej. Uczeń bowiem, nie nauczywszy się należycie czytać modlitw w klasach 1–2, nigdy tych braków nie uzupełniał. Budziło to protesty rodziców, nauczycieli, a także władz szkolnych. Wśród samych uczniów zaś narastała niechęć do przedmiotu. Niekiedy dochodziło do sytuacji paradoksalnych, jedną z nich opisał S. Guttman:

Uczeń pilny, chcąc zadowolić swego nauczyciela, a nie umiejący czytać po hebrajsku, napisał sobie tekst hebrajski polskimi literami za dyktatem kolegi, nauczył się go na pamięć, a na wezwanie nauczyciela, by odczytał odnośny ustęp

⁴⁶ CDIAL 701, 3, sygn. 35, k. 7.

⁴⁷ Tamże, k. 8.

z modlitewnika, czytał z pamięci ustęp, mając przed sobą otwarty modlitewnik z tekstem zupełnie innej modlitwy⁴⁸.

Podobna sytuacja była w szkołach Czackiego, Reja i Sobieskiego, w których gmina żydowska zatrudniała osobnych nauczycieli religii mojżeszowej. Nauczyciele religii zdecydowali, aby modlitw hebrajskich uczył nauczyciel języka hebrajskiego. Ponieważ jednak lekcje tego przedmiotu, jako nadobowiązkowego, odbywały się po południu lub w niedzielę, skuteczność nauczania była bardzo niska na skutek zwyczajowo słabej frekwencji w owej porze dnia i tygodnia. W rezultacie, jak pisał S. Guttman, „zdarza się dość często, że uczniowie, którzy pokończyli szkoły wydziałowe, nie umieją wcale czytać po hebrajsku”⁴⁹.

Podstawowym zatem mankamentem programu nauczania religii mojżeszowej było to, że nie przygotował on do praktykowania judaizmu. W szkole publicznej uczeń żydowski nie miał możliwości poznania języka hebrajskiego. Jeśli nie chodził do chederu i nie był wychowywany w rodzinie ortodoksyjnej, nie znał hebrajskiego, czyli języka liturgii. Obrzędy religijne, czy to w domu, czy w synagodze, były dla niego po prostu niezrozumiałe.

Kolejna płaszczyzna sporów wokół nauczania religii rozciągała się między zwolennikami nauczania modlitw w oryginale a zwolennikami nauczania ich według przekładu. Kręgi ortodoksyjne stały na stanowisku, że nauka religii w języku hebrajskim jest niezbędna. Z kolei kręgi postępowe nauczanie języka hebrajskiego podczas lekcji religii uważały za niepożądane. Uznawały jednak argument, że religia w szkole publicznej nie przygotowuje do czynnego praktykowania judaizmu. Wprowadzono więc modlitewniki hebrajskie wraz z paralelnym tłumaczeniem na język wykładowy, czyli polski. Ich celem było zapoznanie z treścią modlitw hebrajskich. Nie poprawiło to jednak skuteczności nauczania, ponieważ tłumaczenie było czysto mechaniczne, a uczniowie często nie znali alfabetu hebrajskiego. Dominowała więc nauka pamięciowa ze słuchu. Ponadto układ treści w modlitewnikach nie był dostosowany do wieku uczniów.

Na domiar złego Żydzi postępowi w tłumaczeniu modlitewnika i *Tory* (w szkołach średnich) widzieli niepotrzebny balast i uważali, że religia żydowska powinna – wzorem lekcji tego przedmiotu wyznań chrześcijańskich – ograniczyć się jedynie do wymiaru etycznego. Stanowisko to wspierało wielu nauczycieli, którzy sprzeciwiali się hebrajszczyźnie na lekcjach religii ze względów metodycznych. Jak wyjaśniał Henryk Lilien:

Mała stosunkowo garstka uczyła się wówczas poza szkołą języka hebrajskiego. Na godzinach religii nauką metodyczną języka naturalnie nie można i nie

⁴⁸ Tamże, k. 9.

⁴⁹ Tamże, k. 9.

powinno się było zajmować. Czytanie niezrozumiałych dla uczniów tekstów i mechaniczny ich przekład nie rozwiązywały szczęśliwie tego problemu⁵⁰.

Obie strony – ortodoksi i postępowcy – starali się wtłoczyć w dwie godziny religii tygodniowo treści zgodne z własnym rozumieniem judaizmu.

Spory światopoglądowe wokół programu nauczania tego przedmiotu osiągnęły kulminację, gdy pod koniec XIX w. pojawiła się myśl syjonistyczna. Wielu nauczycieli i znawców historii i etyki żydowskiej uważało, że przekład, nawet najlepszy, nie jest w stanie oddać głębi i piękna języka hebrajskiego, modlitwy zaś tłumaczone na język wykładowy tracą swą siłę oddziaływania i gubią znaczenie. Stali oni na stanowisku, że nauka religii musi być powiązana z nauką języka hebrajskiego. Przedstawiciele tej opcji główny nacisk kładli na naukę języka hebrajskiego i historii żydowskiej, akcentując w programach nauczania narodowy aspekt wiedzy religijnej.

Syjniści dążyli do przekształcenia nauki modlitw i religii żydowskiej w naukę języka hebrajskiego. Środowiska zaś ortodoksyjne (także postępowe) chciały,

aby nauka religii była istotnym kształceniem i wzmacnianiem uczuć religijnych, które by dały jego dziecku moralną ostoję w ciężkich lub w ogóle ważnych chwilach jego życia, a tej ostoi nie znajdzie on w niczym innym, jak tylko w samej treści religii⁵¹.

Podsumowanie

Na skutek przemian społecznych zachodzących wśród społeczności żydowskiej w XIX wieku, związanych z haskalą, asymilacją, a także syjonizmem, istniejący od starożytności system wychowania religijnego postrzegano coraz wyraźniej jako anachroniczny. Cheder, kojarzony z zacofaniem kulturowym i fanatyzmem religijnym, był zwalczany nie tylko przez władze państwowe, ale i przez postępowe środowiska żydowskie.

Nauczanie religii wywoływało wiele kontrowersji wśród samych Żydów. Zwolennicy reform przekonywali, że religia żydowska nie zabraniała Żydom uczęszczania do szkół wspólnie z chrześcijanami. Talmud zakazywał jednak pisanie w sobotę, interpretując je jako czynność mechaniczną, czyli zabronioną. A zatem nauka w szkołach publicznych zakładanych z myślą o dzieciach żydowskich była tak zorganizowana, aby w sobotę odbywała się tylko nauka religii, godziny popołudniowe były zaś wolne. Ponadto dniami wolnymi od nauki były święta

⁵⁰ H. Lilien, *Nauka religii w szkołach średnich, państwowych a prywatnych*, „Haor” 1925, nr 2.

⁵¹ Tamże, s. 7.

żydowskie, co nie nastręczało większych trudności, ponieważ było ich niewiele więcej (rocznie 13) niż chrześcijańskich.

Środowisko ortodoksyjne było przeciwne posyłaniu dzieci do szkół publicznych. Dla kręgów tradycjonalistycznych szkoła publiczna była przekleństwem. M. Bałaban sytuację tę scharakteryzował następująco:

Ortodoksa lub półortodoksa, który z konieczności odebrał z chederu i posłał je do szkoły, chciał w nauce religii widzieć kontynuację chederu, lub bodaj zastępstwo zań. [...] tymczasem widział, że chłopiec [...] niczego się nie uczy, lecz owszem zapomina z każdym dniem to, czego się uczył w domu czy chederze, dzieci zaś, które do chederu przed szkołą nie uczęszczały, nie zdołały do końca nauki szkolnej poznać należycie alfabetu hebrajskiego i przez całe życie nie umiały się po hebrajsku modlić. To bolało rodziców bardziej religijnych i powodowało narzekanie na nauczycieli religii i nauk⁵².

Asymilatorzy byli zdania, iż nauka przedmiotu ma się odbywać w języku polskim, ortodoksi opowiadali się za językiem niemieckim lub jidysz, syjoniści zaś religię mojżeszową pragnęli przekształcić w lekcje języka hebrajskiego. Każda ze stron układała własne podręczniki religii, co dodatkowo komplikowało proces nauczania. Sprawą tą zainteresowała się RSK. W lutym 1907 r. ogłoszono ankietę dotyczącą nauczania religii mojżeszowej, która ujawniła wszystkie słabości i niedostatki programów nauczania z lat 1895–1896. Do wybuchu I wojny światowej nie osiągnięto konsensusu, nie wypracowano jednolitego modelu nauczania religii mojżeszowej w szkołach publicznych.

⁵² K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo...*, s. 188.

DANUTA KRZEŚNIAK-FIRLEJ

**Wartości chrześcijańskie
w pracy szkolnych organizacji dla dzieci i młodzieży
w okresie międzywojennym (1918–1939)
na przykładzie diecezji kieleckiej**

**Christian Values in the Work of School Organizations
for Children and Youth in the Interwar Period (1918–1939):
The Example of the Roman Catholic Diocese of Kielce**

The article examines the work of religious organizations led by the Catholic Church in the schools from the Diocese of Kielce as well as the involvement of clergy in the work of the Polish Scouting Association in the area during the years 1918-1939. In the case of primary school students, the leading organization was the Children's Eucharistic Crusade. On the other hand, the main religious organization working with the youth was the Marian Sodality. In addition, the Catholic Church tried to influence the work of secular educational organizations for children and youth, especially the Polish Scouting Association. This organization, whose ethical principles were ideologically close to those of the Catholic Church, noted a large increase in membership during the interwar period. The article attempts to analyze the impact religious organizations had in schools from the Diocese of Kielce and discusses the methods employed by those organizations as well as scout teams in their work with children and youth.

Keywords: Christian values, youth organizations, Diocese of Kielce

W artykule zostanie scharakteryzowana działalność organizacji religijnych prowadzonych przez Kościół katolicki w szkołach w latach 1918–1939 na obszarze diecezji kieleckiej oraz zaangażowanie duchowieństwa w pracę Związku Harcerstwa Polskiego na tym terenie.

Szkolne organizacje religijne w swej strukturze organizacyjnej i założeniach pracy wychowawczej dostosowane były do wieku dzieci i młodzieży. Pierwszy rodzaj tworzyły więc organizacje przeznaczone dla uczniów szkół powszechnych i niższych klas szkół średnich, drugi – organizacje dla młodzieży starszych klas szkół średnich. W działalności tych organizacji w szkole wyraźnie widoczna jest tendencja Kościoła, zmierzająca do centralizacji działalności społeczno-religijnej w ramach przygotowywanej w latach 1917–1930 w Polsce Akcji Katolickiej. Wyrażała się ona w zdecydowanym poparciu dla Sodalicji Mariańskiej w szkołach średnich oraz Krucjaty Eucharystycznej Dzieci w szkołach powszechnych.

Oprócz wyżej wymienionych, większą popularnością cieszyły się także w szkołach powszechnych i niższych klasach szkół średnich takie stowarzyszenia religijne, jak: Św. Dzieciństwa Jezus, Anioła Stróża, Św. Stanisława Kostki, Żywego Różańca i Św. Teresy. Stowarzyszenia te ukierunkowane były na kultywowanie praktyki dewocyjnej oraz spełnianie zadań misyjnych i nie wykazały szerszych tendencji rozwojowych.

Organizacją religijną o zasięgu masowym działającą na terenie szkół powszechnych była Krucjata Eucharystyczna Dzieci, założona z inicjatywy belgijskiego jezuita Giuglio Lintelo na kongresie w Lourdes w 1914 roku. W ciągu dwóch kolejnych lat wprowadzono ją w 54 krajach¹. Pierwsze koło Krucjaty powstało w Polsce w 1925 r. w Pniewach Wielkopolskich. Zostało utworzone przez s. Urszulę Ledóchowską – założycielkę i przełożoną Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego, zapoczątkowując bardzo dynamiczny rozwój tej organizacji w kraju². Jej celem było przeciwdziałanie laicyzacji i wychowanie religijno-moralne młodego pokolenia. Siostra U. Ledóchowska wręcz stwierdzała, że Krucjata jest to „lekarstwo na materializm”³. Niektóre formy pracy zaczerpnięto z harcerstwa, co niewątpliwie dodawało organizacji atrakcyjności⁴. W 1931 r. Krucjata Eucharystyczna zrzeszała w 300 kołach ok. 20 tys. dzieci i młodzieży w wieku 7–14 lat, zaś tuż przed wybuchem II wojny światowej liczyła już blisko 190 tys. członków zgrupowanych w kilkudziesięciu tysiącach kół⁵.

¹ Zob. M. Banaszak, *Historia Kościoła katolickiego*, t. 3, *Czasy nowożytnie 1758–1914*, Warszawa 1991, s. 376.

² J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Poznań 1975, tejsze, *Zarys biografii błogostawionej Urszuli Ledóchowskiej*, [w:] *Polscy święci*, pod red. J.R. Bara, t. 4, Warszawa 1984, s. 124–127.

³ Por. *Krucjata Eucharystyczna Dzieci. Referat. Księga pamiątkowa Zjazdu Katolickiego w Warszawie 28–30 VIII 1926*, Warszawa 1926, s. 136–142.

⁴ W. Piwowarski, *Formy duszpasterstwa parafialnego w Polsce odrodzonej (1918–1939)*, [w:] *Kościół w II Rzeczypospolitej*, pod red. Z. Zielińskiego, S. Wilka, Lublin 1980, s. 142.

⁵ M. Pirożyński, S. Szczęch, *Rocznik statystyczny Kościoła katolickiego w Polsce. Rok pierwszy 1937*, Lublin 1938, s. 363; Por. D. Olszewski, *Polska kultura religijna w dwudziestoleciu międzywojennym. Zarys problematyki badawczej*, mps (w posiadaniu autorki), s. 74.

Działalność Krucjaty Eucharystycznej miała na celu religijne wychowanie dzieci poprzez pogłębienie ich życia religijnego i eucharystycznego, przygotowanie do rzetelnego wykonywania obowiązków oraz wdrażanie do apostołstwa i przyzwyczajanie do udziału w życiu parafialnym. Dla osiągnięcia tych zamierzeń organizowano wykłady, zebrania, rekolekcje oraz zachęcano do częstych praktyk religijnych, zwłaszcza Komunii świętej. Koła Krucjaty Eucharystycznej powoływał właściwy ordynariusz diecezji. Opiekunem odpowiedzialnym za kierowanie i prowadzenie koła mógł być wyłącznie kapłan, powoływany przez dyrektora diecezjalnego tej organizacji. W przypadku kół parafialnych był to zwykle miejscowy proboszcz, natomiast opiekunem koła szkolnego zostawał z reguły prefekt danej szkoły. Opiekun mógł zaprosić do współpracy z kołem szkolnym Krucjaty Eucharystycznej członków grona pedagogicznego wyznania rzymskokatolickiego. Młodzież zorganizowana w kołach szkolnych tej organizacji miała prawo do noszenia specjalnej odznaki, posiadania sztandaru oraz uczestniczenia w obchodach i manifestacjach religijnych w czasie wolnym od zajęć szkolnych. Funkcjonowanie kół Krucjaty Eucharystycznej w szkołach określał osobny regulamin, opracowany wspólnie przez władze szkolne i przedstawiciele Episkopatu polskiego⁶. Nadanie Krucjacie form organizacyjnych wzorowanych w praktyce na harcerstwie miało służyć uatrakcyjnieniu jej działalności wychowawczej w szkołach⁷.

Pracę wychowawczo-religijną kół proponowano m.in. ująć w ramach funkcjonowania odrębnych sekcji: misyjnej (uczniowie mieliby za zadanie zbierać drobne pieniądze i rzeczy dla biednych dzieci w Afryce), eucharystycznej (w każdą pierwszą niedzielę miesiąca dzieci powinny przystępować do Komunii świętej, a podczas nieszporów adorować Najświętszy Sakrament i śpiewać pieśni do Serca Pana Jezusa), kulturalno-oświatowej (w ramach pracy w tej sekcji zdolniejsze dzieci przygotowywałyby i wygłaszały referaty, deklamacje, śpiewy, a nawet organizowane byłyby przedstawienia teatralne), ministrantów (zobowiązujące chłopców służących do Mszy świętej także do wzorowego zachowania poza kościołem)⁸.

Działalność szkolnych kół Krucjaty Eucharystycznej była przedmiotem dyskusji w czasie ogólnodiecezjalnego Zjazdu Księży Prefektów w Kielcach w dniach 16–17.02.1938 r., którą poprzedził referat ks. Witolda Dzięcioła zatytułowany

⁶ Regulamin Kół Szkolnych Krucjaty Eucharystycznej opracowany przez władze szkolne i kościelne oraz Statut Krucjaty Eucharystycznej Dzieci w Polsce zob. Archiwum Akt Nowych, Akta Ministerstwa WRiOP, sygn. 195, Sprawy dotyczące religii, programy, kwalifikacje nauczycieli (1938), k. 34–38; „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 1937, nr 11, s. 491–492. Teksty regulaminu i statutu Krucjaty zostały zamieszczone na końcu artykułu.

⁷ Zob. K. Thullie, *O religijną organizację dla młodszej dziatwy*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1927, nr 10, s. 440–445.

⁸ Ks. F.Ł., *Krucjata Eucharystyczna jako przedszkole A. K.*, „Ruch Katolicki” 1933, nr 7, s. 306–307.

„Krucjata Eucharystyczna i jej prowadzenie”⁹. Pod hasłem „Krucjata w mojej szkole” ks. W. Dzieciół omówił działalność koła tej organizacji w żeńskiej Szkole Powszechnej im. M. Konopnickiej w Kielcach, gdzie pełnił funkcję prefekta¹⁰. Na podstawie tej relacji można prześledzić sposób funkcjonowania Kruczaty w szkołach powszechnych. Referujący zaznaczył, że decyzją Rady Pedagogicznej dzieci mogły być członkami tylko jednej z czterech organizacji działających na terenie szkoły, wśród których Kruczata Eucharystyczna znalazła się obok Związku Harcerstwa Polskiego, Polskiego Czerwonego Krzyża oraz Ligi Ochrony Przyrody. Zapisy do poszczególnych organizacji odbywały się tylko we wrześniu. W ciągu roku szkolnego nie wolno było dzieciom przechodzić z jednej organizacji do drugiej. Wszystkie te czynniki w sposób znaczący wpływały na zasięg oddziaływania Kruczaty w szkole. Kruczata zorganizowana była na wzór harcerstwa i podzielona została na dwa hufce: pierwszy obejmował dziewczynki z klas IV–VII, drugi – uczennice z II i III klasy. Każdy hufiec złożony był z zastępów, których było prawie tyle, ile klas. Raz w miesiącu odbywały się zebrania zarówno w poszczególnych hufcach, jak i zebrania ogólne wszystkich członków Kruczaty (zwykle po nabożeństwie szkolnym). Na zebraniu ogólnym ksiądz prefekt wyjaśniał intencję oraz omawiał hasło pracy na dany miesiąc, dawał wskazówki osobom przygotowującym referaty na kolejne spotkanie oraz załatwiał sprawy bieżące. Po omówieniu ważniejszych kwestii, zebranie urozmaicano deklamacjami i śpiewem. Zebrania hufcowe służyły natomiast pogłębianiu wiedzy religijnej i rozwijaniu umiejętności pracy organizacyjnej. Ks. Dzieciół przeprowadzał proste egzaminy dla dziewczynek chcących uzyskać stopień aspirantki lub rycerki, wychodząc z założenia, że poprzez włożony wysiłek udowodnią one autentyczną chęć działania w organizacji przez dłuższy okres. Raz w miesiącu zwoływany był Wydział Koła Kruczaty, czyli zarząd złożony z kilku członków organizacji powoływanych na okres jednego roku. Ks. Dzieciół przeprowadził także pokazowe zebranie szkolnego koła Kruczaty.

Należy zaznaczyć, że koło Kruczaty Eucharystycznej w żeńskiej Szkole Powszechnej im. M. Konopnickiej w Kielcach zostało założone już w 1933 r.

⁹ Program ogólnodiecezjalnego Zjazdu Księży Prefektów w Kielcach ukazał się na łamach „Kieleckiego Przeglądu Diecezjalnego” 1938, nr 2, s. 80; W. Dzieciół, *Krucjata Eucharystyczna i jej prowadzenie*, tamże, nr 5, s. 158–164.

¹⁰ Ks. Witold Dzieciół prowadził katechizację i pracę wychowawczo-moralną w szkołach powszechnych Kielc od chwili uzyskania święceń kapłańskich w 1931 r. do wybuchu II wojny światowej. Był więziony za pomoc udzielaną Żydom w okresie okupacji hitlerowskiej, następnie przebywał poza granicami Polski. Był członkiem Komisji Episkopatu Polskiego dla Duszpasterstwa Emigracji. [Nekrolog], „Przegląd Katolicki. Organ Duszpasterstwa polskiego w Australii i Nowej Zelandii” 1976, nr 8–9, s. 4–5.

przez ówczesnego prefekta szkoły ks. Franciszka Mazurka, zatrudnionego tu w latach 1932–1936¹¹.

Wiele cennych informacji dotyczących prowadzenia koła Krucjaty Eucharystycznej w szkole zamieścił także w kieleckim miesięczniku diecezjalnym ks. Wincenty Soczawa, informując o swoich kilkuletnich doświadczeniach w tym zakresie, nabytych podczas pracy pedagogicznej w Szkole Powszechnej nr 6 w Kielcach¹².

Zdarzały się przypadki, że okręgowe władze szkolne utrudniały działalność kół szkolnych Krucjaty Eucharystycznej. Proboszcz parafii Sławków w dekanacie olkuskim w piśmie do Kurii Diecezjalnej w Kielcach z 4.01.1934 r. informował, iż pełniący obowiązki inspektora szkolnego w Miechowie p. Niżyński „stałe i otwarcie podkreśla swe niezyczliwe stanowisko względem Kościoła. Ostatnio na konferencji nauczycielskiej w Olkuszku 30 XI 1933 r. zabronił zakładania Krucjaty Eucharystycznej na terenie szkół powszechnych”. O zaistniałym incydencie szeroko informowano w grudniowym numerze „Kuriera Lwowskiego” z 1933 r., w którym ukazał się artykuł zatytułowany *Zabramiamy księdzu proboszczowi. Dziwny zakaz inspektora szkolnego w Sławkowie*. Autor publikacji podkreślał, że „ustawicznie powtarzają się represje stosowane przez inspektorów szkolnych wobec księży, którzy w związku z nauką religii i w koniecznym jej uzupełnieniu rozdają młodzieży wydawnictwa i ulotki katolickie”. Zjawisko to w skali ogólnokrajowej stało się na tyle szerokie, iż było między innymi przedmiotem obrad konferencji biskupów polskich w 1934 roku. Arcybiskup metropolita warszawski w piśmie do premiera Rzeczypospolitej Polskiej z 24.02.1934 r. wyraził w imieniu Episkopatu zaniepokojenie „akcją, skierowaną przeciwko religijnym organizacjom młodzieży szkolnej”. Jak zauważono, w kilku diecezjach inspektorzy szkolni lub kierownicy szkół zaczęli usuwać religijne stowarzyszenia młodzieży, powołując się na rozporządzenia władz wyższych lub statuty szkolne. Ostatecznie minister WRiOP w okólniku wydanym 8.07.1937 r. w porozumieniu z władzami kościelnymi ustalił, że koła szkolne Krucjaty Eucharystycznej są jedynymi organizacjami religijnymi dla młodzieży szkolnej wyznania rzymskokatolickiego, które mogą funkcjonować na terenie szkół powszechnych¹³.

W 1937 r. w diecezji kieleckiej istniało łącznie 59 kół szkolnych Krucjaty Eucharystycznej. Podobna liczba kół tej organizacji była w tym czasie także w szkołach diecezji płockiej (58) i chełmińskiej (53). Dla porównania, w diecezji wileńskiej funkcjonowało w 1937 r. aż 275 kół szkolnych Krucjaty Eucharystycz-

¹¹ Archiwum Diecezjalne w Kielcach (dalej ADK), sygn. ON-A/9, Akta szkolnictwa i księży prefektów 1903–1938 (dalej sygn. ON-A/9), k. 301.

¹² W. Soczawa, *Jak założyłem i prowadziłem Krucjatę Eucharystyczną*, „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1937, nr 2, s. 50–55.

¹³ ADK, sygn. ON-A/9, k. 317, 334; Dz. Urz. KOSK 1937, nr 7, poz. 90, s. 196–197.

nej, zaś w sąsiedniej diecezji częstochowskiej – 159 i w diecezji sandomierskiej – 152 koła¹⁴.

Jak już zostało wspomniane, spośród organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych działających w szkołach średnich szczególną rolę odgrywały sodalicje mariańskie. Pierwsze sodalicje młodzieżowe zakładali w Polsce jezuita w początkach poprzedniego stulecia, lecz pełne ożywienie ich działalności na terenie szkół przypada dopiero na ostatnie dziesięciolecie XIX wieku. Niezwykle dynamiczny rozwój szkolnych sodalicji mariańskich w kraju następował po odzyskaniu niepodległości: w lipcu 1919 r. działało 20 sodalicji skupiających ok. 1400 członków¹⁵, zaś w r. szk. 1935/1936 istniało w Polsce aż 695 sodalicji szkół średnich zrzeszających łącznie ponad 31 tysięcy uczniów i uczennic powyżej 14. roku życia¹⁶.

Do odnowienia i zreorganizowania sodalicji uczniów przyczynił się przede wszystkim duszpasterz Zakopanego ks. Józef Winkowski, twórca i prezes Ogólnopolskiego Związku Sodalicji Mariańskich Uczniów Szkół Średnich, powołanego do życia na Zjeździe Księża Moderatorów i delegatów sodalicji w lipcu 1919 r. w Krakowie. W wydanych rok później przez ks. Winkowskiego ustawach sodalicyjnych określono, że celem tego stowarzyszenia jest pogłębienie życia religijnego i kształtowanie elit katolickich wśród młodzieży, „aby wyrobić w każdym stanie zastęp ludzi dzielnych, duchem Chrystusowym na wskroś przejętych, aby przez nich uświęcić poszczególne stany, a przez te stany społeczeństwo całe”¹⁷.

Zakładanie i reorganizowanie sodalicji mariańskich było jednym z pierwszych zadań, jakie podjęły diecezjalne koła i związki księży prefektów w odrodzonej Polsce¹⁸. Zarówno w statucie Stowarzyszenia Księża Prefektów z 1921 r., jak i w statucie Związku Diecezjalnych Kół Księża Prefektów przyjętym na Zjeździe Biskupów Polskich w 1923 r. podkreślono, że działania zmierzające do lepszego wychowania dzieci i młodzieży szkolnej będą realizowane między innymi poprzez opiekowanie się sodalicjami wśród młodzieży, skautingiem i szkolnymi

¹⁴ M. Pirożyński, S. Szczęch, *Rocznik statystyczny Kościoła...*, s. 363.

¹⁵ J. Winkowski, *Zjazd XX. Moderatorów i delegatów Sodalicji Uczniów gimnazjalnych z Polski w Krakowie w dniu 2–5 lipca 1919 r.*, „Sodalis Marianus” 1919, nr 7–8, s. 131–132.

¹⁶ M. Pirożyński, S. Szczęch, *Rocznik statystyczny Kościoła...*, s. 355; Z. Rymanówna, *Przewodnik Sodalicji Mariańskich w Polsce*, Kraków–Lublin 1985, s. 28–49; też, *Sodalicje Mariańskie w życiu Kościoła*, „Chrześcijanin w Świecie” 1985, nr 6, s. 67–93.

¹⁷ *Ustawy Sodalicji Mariańskiej szkół średnich w Polsce*, opr. J. Winkowski, wyd. 15, Zakopane 1937, s. 9. Szerzej na temat działalności sodalicji mariańskich młodzieży szkolnej zob. np. J. Majka, *Katolickie organizacje młodzieżowe*, [w:] *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832–1939*, pod red. C. Strzeszewskiego, R. Bendera, K. Turowskiego, Warszawa 1981, s. 346–352.

¹⁸ Zob. np. *Sprawozdanie z rocznej działalności Związku XX Prefektów Diecezji Sandomierskiej*, „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1918, nr 9, s. 141–142; *Sprawozdanie z działalności Koła XX Prefektów Archidiecezji Warszawskiej*, „Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie” 1920, nr 12, s. 269.

bractwami religijnymi¹⁹. Na II ogólnodiecezjalnym Zjeździe Księża Prefektów w 1924 r. w Kielcach, kwestia działalności sodalicyj mariańskich stanowiła przedmiot osobnych rozważań. Wstępem do dyskusji był referat prefekta szkół średnich w Zawierciu, ks. Stefana Banasińskiego, zatytułowany „O pracy w sodalicjach mariańskich”. Autor przedstawił zgromadzonym spostrzeżenia dotyczące zakładania i prowadzenia pracy w sodalicji, udzielając wielu cennych i praktycznych wskazówek w tym zakresie. W konkluzji obrad uchwalono szereg rezolucji dotyczących działalności sodalicyj mariańskich w diecezji kieleckiej. Wychodząc z założenia, że sodalicje „wybitnie umoralniają” nie tylko członków tej organizacji, ale pośrednio także innych uczniów, podkreślono konieczność zakładania nowych sodalicyj mariańskich w szkołach i wspierania działalności już istniejących. Postanowiono także, iż każda sodalicja będzie mieć sekcję eucharystyczną i śpiewaczą. Ponadto, zgromadzeni w Kielcach prefekci zwrócili się z prośbą do naczelnego wizytatora nauki religii rzymskokatolickiej ks. Antoniego Ciepłińskiego o wsparcie starań zmierzających do wydania przez ministra WRiOP okólnika popierającego działalność sodalicyj mariańskich w szkołach. Wyrażono również podziękowanie ks. Józefowi Winkowskiemu za dotychczasowe zaangażowanie w pracę na rzecz sodalicyj mariańskiej, z czego – jak zauważono – korzysta również diecezja kielecka²⁰.

Pomimo ogólnopolskich tendencji do objęcia ruchem sodalicyjnym wszystkich szkół średnich, w końcu lat dwudziestych sodalicje mariańskie na terenie diecezji kieleckiej istniały zaledwie w 24% szkół. Podobnie niski wskaźnik w tym zakresie zanotowano między innymi także w diecezji łuckiej i warszawskiej. Dla porównania, w diecezji krakowskiej ruch sodalicyjny objął w tym czasie 71%, a w diecezji poznańskiej 64% szkół średnich²¹. Niewielką liczbę sodalicyj mariańskich w szkołach diecezji kieleckiej władze naczelne polskiego ruchu sodalicyjnego młodzieży szkół średnich tłumaczyły tym, iż księża prefekci są „nieobeznani dostatecznie lub nawet zupełnie z ideą sodalicyjną”. Jak stwierdzono, duchowni ci „mimo swej całej dobrej woli” nie zakładają sodalicyj mariańskich w szkołach średnich z obawy, że „nie potrafią ich dobrze prowadzić”²².

W sprawozdaniu z działalności Koła Księża Prefektów diecezji kieleckiej za 1930 r. informowano o funkcjonowaniu 7 sodalicyj szkolnych na tym terenie. Koło

¹⁹ ADK, sygn. ON-A/9, Statut Stowarzyszenia Księża Prefektów, pkt 2. Tamże, k. 190, Statut Związku Diecezjalnych Kół Księża Prefektów, §2. Zob. „Kronika Diecezji Kujawsko-Kaliskiej” 1924, nr 2, s. 72.

²⁰ ADK, sygn. ON-A/9, k. 151; *Sprawozdanie z II ogólnodiecezjalnego Zjazdu Księża Prefektów w Kielcach*, „Przegląd Diecezjalny” 1924, z. 8, s. 181.

²¹ *X Sprawozdanie Wydziału Wykonawczego Związku Sodalicyj Mariańskich uczniów szkół średnich za r. szk. 1928/29*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1930, s. 145–147. Por. J. Majka, *Katolickie organizacje młodzieżowe...*, s. 350.

²² ADK, sygn. OZ-15/1, Akta Sodalicyj Mariańskiej 1917–1938 (dalej sygn. OZ-15/1), k. 43.

postawiło sobie za cel założenie sodalicyj mariańskich we wszystkich szkołach średnich w diecezji, zaś dla młodszych dzieci postanowiono organizować „Rycerstwo Jezusowe”, czyli „Krucjatę Eucharystyczną”, jako przygotowanie do pracy w sodalicyj²³.

Pierwsze sodalicyje mariańskie młodzieży szkolnej powstały w Kielcach jeszcze przed odzyskaniem niepodległości. Na prośbę kieleckich prefektów o. superior Gliwa podjął starania u generała zakonu jezuitów o wydanie dyplomu erekcyjnego dla sodalicyj mariańskiej w końcu 1917 roku. Ostatecznie, po trzydniowym duchowym przygotowaniu, w uroczystość św. Stanisława Kostki 13.11.1917 r. młodzież kielecka złożyła przyrzeczenie sodalicyjne. Jeden z uczestników tego wydarzenia wspominał: „uroczystość odbyła się bardzo podniosło i silnie wywarła wrażenie na obecnych. Młodzież tłumnie i ochoczo garnęła się do sodalicyj, a nauczycielstwo dużo okazało życzliwości przy organizowaniu”²⁴. W Szkole Realnej Męskiej z oddziałem handlowym na 807 uczniów uczęszczających do szkoły w r. szk. 1917/1918, do sodalicyj mariańskiej wstąpiło 293 (w tym 117 uczniów klas młodszych do nowicjatu). Utworzone zostały tu następujące sekcje: religijna, dobroczynna, apologetyczna i artystyczno-towarzyska. Moderatorem sodalicyj mariańskiej został wieloletni prefekt tej szkoły ks. Jan Krzakowski, późniejszy radca kieleckiej kurii ds. szkolnych (od 1932 r.)²⁵. Duchowny ten w uznaniu zasług dla krzewienia idei sodalicyjnych wśród młodzieży jednomyślnie wybrany został w 1922 r. członkiem Rady Naczelnej Związku Sodalicyj Mariańskich Uczniów Szkół Średnich w Polsce oraz moderatorem diecezjalnym na obszar diecezji kieleckiej²⁶.

Od 1917 r. sodalicyje mariańskie działały także w innych kieleckich szkołach średnich. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. S. Żeromskiego w Kielcach moderatorem sodalicyj mariańskiej został ks. Karol Sikorski, profesor Seminarium Duchownego w Kielcach i późniejszy prezes miejscowego Koła Księży Prefektów. Spośród 100 kandydatów do zawodu nauczycielskiego, do organizacji zapisało się 60, podejmując pracę w sekcji samokształceniowej, samopomocy i religijnej²⁷. Moderatorem sodalicyj mariańskiej żeńskich szkół średnich w Kielcach został ks. Włodzimierz Hibner, wieloletni nauczyciel religii w szkołach diecezji kieleckiej, zasłużony w wojnie polsko-bolszewickiej jako kapelan 40. pułku Kompanii Kadrowej. W Szkole Handlowej Żeńskiej, gdzie był prefek-

²³ [Sprawozdanie z działalności Koła Księży Prefektów diec. kieleckiej za rok 1930], „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1931, z. 10, s. 249.

²⁴ *Sodalicyja mariańska w Kielcach*, „Przegląd Diecezjalny” 1917/1918, z. 3, s. 86.

²⁵ Tamże; *Szkoła Realna (Handlowa)*..., s. 16; J. Winkowski, *Zjazd XX. Moderatorów...*, s. 132. Zob. ADK, sygn. XK-56, A. per. ks. J. Krzakowskiego; [Zmiany w duchowieństwie], „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1932, z. 8–9, s. 205.

²⁶ ADK, sygn. OZ-15/1, k. 48.

²⁷ J. Winkowski, *Zjazd XX. Moderatorów...*, s. 132; *Sodalicyja mariańska w Kielcach...*, s. 86.

tem, do sodalicii zapisało się 81 uczennic. W Prywatnym Gimnazjum Żeńskim M. Krzyżanowskiej organizacja ta liczyła 79 sodalisek, zaś w Prywatnym Gimnazjum Żeńskim E. Znojkiwiczowej w Kielcach – tylko 37. Dziewczęta pracowały w sekcji eucharystycznej, dobroczynnej, oświatowej, apologetycznej i artystycznej. W listopadzie 1919 r. moderatorem sodalicii mariańskiej w Szkole Handlowej Żeńskiej oraz w gimnazjum M. Krzyżanowskiej mianowany został ks. Ludwik Gawroński – dawny wykładowca w Akademii Duchownej w Petersburgu oraz profesor i rektor kieleckiego seminarium (1914–1918), natomiast w gimnazjum E. Znojkiwiczowej – ks. Antoni Żrałek, późniejszy kanclerz kieleckiej Kurii diecezjalnej²⁸.

Ks. S. Banasiński, który w 1918 r. objął funkcję prefekta Gimnazjum Męskiego „Towarzystwa Szkoły Średniej” w Zawierciu, w liście do biskupa kieleckiego z 9.07.1920 r. prosił o zgodę na założenie w tej szkole sodalicii mariańskiej na początku nowego roku szkolnego informując, że znalazł już chętnych spośród uczniów klas ósmych do wstąpienia w szeregi tej organizacji²⁹.

O zorganizowaniu sodalicii mariańskiej uczennic w Gimnazjum Żeńskim Koła Polskiej Macierzy Szkolnej w Olkuszu informował w 1923 r. ks. Franciszek Pałysiewicz, wieloletni nauczyciel religii w szkołach diecezji kieleckiej³⁰. Wiadomo, że w latach trzydziestych moderatorem sodalicii mariańskiej w tym gimnazjum był ks. Jan Piskorz – redaktor miesięcznika „Gość Różańcowy”, pełniący po II wojnie światowej funkcję diecezjalnego wizytatora szkół³¹. Ks. Jan Skalski z kolei, w rok po objęciu funkcji prefekta w Gimnazjum Męskim w Jędrzejowie, w piśmie do biskupa kieleckiego z 1926 r. wyraził chęć utworzenia organizacji sodalicyjnej dla uczniów wspomnianej szkoły³².

Szczegółowy opis pracy w sodalicii mariańskiej przedstawił w 1935 r. na łamach „Kieleckiego Przeglądu Diecezjalnego” anonimowy prefekt żeńskiego seminarium nauczycielskiego, piszący pod kryptonimem „Ks. M”. Autor wspomnianej publikacji stwierdził, że podstawowy cel sodalicii, jakim jest pogłębienie życia religijnego i „zaprawienie do czynnego życia z wiary”, realizuje się poza zwykłymi praktykami religijnymi także poprzez czynne uczestnictwo młodzieży w specjalnych nabożeństwach sodalicyjnych oraz w zebraniach organizacji. Na wspólnych spotkaniach wygłaszane są referaty, młodzież dyskutuje o aktualnych problemach moralnych i rozwiązuje razem z kapłanem ewentualne wątpliwości związane z wiarą katolicką. Omawiane są także plany przyszłych działań i zamierzeń sodalicii szkolnej, gdyż kierunek pracy winien być przede

²⁸ Tamże. Zob. ADK, sygn. OZ-15/1, k. 23, 24.

²⁹ Tamże, k. 32.

³⁰ Tamże, k. 51–53.

³¹ Tamże, sygn. OZ-6/41, Akta Diecezjalnego Instytutu Akcji Katolickiej, k. 63. Zob. ADK, sygn. XP-17, A. per. ks. J. Piskorza.

³² ADK, sygn. OZ-15/1, k. 75.

wszystkim „praktycznie życiowy”. Praca w sodalicii odbywała się ponadto w specjalnie powołanych sekcjach, wśród których autor wymienia sekcję katechetyczną i misyjno-charytatywną. Zewnętrzną manifestacją życia sodalicii były akademie, które zdaniem „ks. M” winny być tak przygotowane i przeprowadzone, aby przekonać widza, że „wszystko, co pobożne to podniosłe, radosne i miłe”. Na podstawie informacji zawartych w artykule można przypuszczać, że jego autorem był prefekt Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. Królowej Jadwigi w Kielcach – ks. Michał Klepacz, profesor Seminarium kieleckiego (gdzie m.in. wykładał pedagogikę), znany ze swej działalności pedagogicznej i wydawnictw poświęconych szkolnictwu, oświacie i wychowaniu³³.

Opiekunem sodalicii mariańskiej w Gimnazjum Państwowym im. J. Śniadeckiego w Kielcach był wspomniany wcześniej ks. K. Sikorski, a od r. szk. 1936/1937 – odpowiedzialnym za działalność tej organizacji religijnej w szkole został prefekt szkół kieleckich ks. Józef Łapot, który po wybuchu II wojny światowej prowadził tajne nauczanie na terenie Kielc³⁴. Na posiedzeniu Rady Pedagogicznej gimnazjum w dniu 13.10.1937 r. ks. Łapot zreferował program pracy sodalicii w nowym roku szkolnym, zaznaczając, że dokonana została przebudowa w środkach i metodzie jej pracy. Członkami sodalicii było w tym czasie 47 uczniów ze wszystkich czterech klas gimnazjum nowego ustroju. Program działań organizacji sprecyzowano w hasle rocznym „Bądź katolikiem czynu!”, które miało być realizowane etapowo w następujących hasłach miesięcznych: „Zdobywajmy nowych członków” (wrzesień); „Wspierajmy misje” (październik); „Wartość wewnętrzna istotną wartością człowieka” (listopad); „Praca charytatywna” (grudzień). Zamierzenia na dalsze miesiące roku poświęcone były apostołstwu. Ks. Łapot podkreślał zapał i entuzjazm młodzieży do pracy w sodalicii, która propagując pierwsze z przyjętych haseł przyczyniła się do podwojenia liczby członków organizacji. Zebrania w sekcjach odbywały się w każdą sobotę w godzinach popołudniowych, zebrania ogólne zaś – raz w miesiącu. Oceniając działalność sodalicii w końcu roku szkolnego, dyrektor gimnazjum podkreślił dużą żywotność organizacji w minionym okresie³⁵.

Sprawozdanie z działalności sodalicii mariańskiej na terenie innej średniej szkoły w Kielcach przedstawił ks. Jan Cygan, pełniący w r. szk. 1938/39 funkcję prefekta i moderatora sodalicii w Gimnazjum i Liceum im. S. Żeromskiego w Kielcach. Organizacja liczyła w tym czasie 40 członków (7 sodalisów, 10 kandydatów i 23 aspirantów) i odbyła w ciągu roku 10 zebrań ogólnych i 15 zebrań

³³ Ks. M., *Praca katechety w organizacjach religijnych szkolnych*, „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1935, z. 3, s. 82–84. Zob. K. Gruszczyński, *Biskup Michał Klepacz 1893–1967*, Łódź 1993.

³⁴ ADK, sygn. XE-5, Akta personalne (dalej A. per.) ks. J. Łapota.

³⁵ Archiwum Państwowe w Kielcach, Akta Gimnazjum Państwowego im. J. Śniadeckiego w Kielcach, sygn. 1, Protokoły posiedzeń Rady Pedagogicznej z dn. 13 X 1937 r. pkt. 4 oraz z dn. 17 VI 1938 r. pkt. 4.

sekcyjnych, na których ogłoszono łącznie 10 referatów. Ponadto organizowane były wspólne nabożeństwa sodalicyjne i Komunie św. dla członków sodalicyj. Właściwa praca odbywała się w czterech zespołach składających się z uczniów kolejnych klas gimnazjalnych, przy czym do zespołu nr 4 należeli również uczniowie z liceum. Zespoły były zróżnicowane tematycznie: zespół nr 1 miał charakter liturgiczny (w związku z programem nauczania religii w klasie I); zespół nr 2 – charakter eucharystyczny (uczniowie klas drugich); zespół nr 3 – charakter apostołski (w odniesieniu do programu nauki religii w klasie trzeciej, obejmującego historię Kościoła) oraz zespół nr 4 – charakter społeczno-apologetyczny (uczniowie klas czwartych i klas gimnazjalnych). Zebrania w zespołach odbywały się w odstępach tygodniowych³⁶.

Duchowieństwo kieleckie – a zwłaszcza księża uczący religii w szkołach zaangażowani byli również w działalność harcerstwa, które na ziemi kieleckiej i sandomierskiej ma tradycje sięgające początków XX stulecia. W grudniu 1912 r. w 7-klasowej Szkole Realnej Handlowej w Kielcach utworzono Kielecką Drużynę Harcerską (KDH) im. D. Czachowskiego, liczącą 5 zastępów i ok. 70. członków. Dzięki poparciu ze strony uczących tam nauczycieli, w tym między innymi ks. prefekta J. Krzakowskiego, w ciągu następnych lat ruch skautowy w szkole rozwijał się pomyślnie. Należy przypomnieć, iż ks. Krzakowski pozostał prefektem Szkoły Realnej Handlowej (późniejszego Państwowego Gimnazjum Męskiego im. J. Śniadeckiego) w Kielcach aż do 1931 roku. Stopniowo także na terenie miasta powstawały drużyny harcerskie: 3 KDH im. T. Kościuszki zrzeszała młodzież szkół powszechnych, zaś 4 KDH im. J. Kilińskiego nazywana była „drużyną rzemieślniczą”. Po IV Walnym Zjeździe Polskiej Organizacji Skautowej w 1916 r. utworzono w Kielcach męski hufiec harcerski, w skład którego wszedł między innymi wspomniany wyżej ks. J. Krzakowski. W roku następnym, już w ramach Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP), duchowny ten został kapłanem nowo mianowanej Komendy Okręgu X^A – męskiego w Kielcach. Do zarządu Komendy Okręgu X^B – żeńskiego mianowano natomiast ks. W. Hibnera, prefekta Szkoły Handlowej Żeńskiej J. Wolanowskiej w Kielcach. Obaj wymienieni duchowni należeli ponadto do grona założycieli patronatu nad drużynami harcerskimi, powstałego w 1918 r. w Kielcach, którego celem było przede wszystkim organizacyjne i finansowe wspieranie pracy harcerzy. Po odzyskaniu niepodległości opiekę nad harcerstwem przejęło Ministerstwo WRO, w którym utworzono w tym

³⁶ Tamże, Akta Państwowego Gimnazjum i Liceum im. S. Żeromskiego w Kielcach, sygn. 383, Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 19 VI 1939 r. pkt 3.

celu Naczelny Inspektorat Harcerski³⁷. Dynamicznie rozwijało się harcerstwo i skauting także w sąsiedniej diecezji sandomierskiej³⁸.

Chociaż harcerstwo nie było organizacją o charakterze religijnym, to jednak prowadziło działalność zgodną z zasadami etyki katolickiej i posługiwało się w swej pracy na dużą skalę środkami oddziaływania religijnego. Było to zgodne z oczekiwaniami Kościoła w stosunku do tej organizacji, wyrażonymi na przykład podczas IV Zjazdu Księży Prefektów Królestwa Polskiego w czerwcu 1917 r., czyli zaledwie kilka miesięcy po zawiązaniu się ZHP. Na Zjeździe podkreślono między innymi, iż ruch harcerski może być „nadzwyczaj korzystny” w procesie wychowania młodzieży pod warunkiem oparcia go na „szczerze chrześcijańskich i narodowych zasadach” oraz uniezależnienia od wszelkich wpływów politycznych. Jednocześnie, jak zauważono, harcerstwo winno wyzbyć się zbytniego militarysty³⁹. W czasie zjazdów kół księży prefektów nie tylko zachęcano, ale wręcz nakazywano księżom podjęcie pracy religijno-moralnej w organizacjach harcerskich: „Do harcerstwa prefekt niech wejdzie obowiązkowo, by tam podtrzymać ducha religijnego”⁴⁰. Naczelny kapelan ZHP ks. Marian Luzar – harcmistrz o dużym doświadczeniu instruktorskim, powołany do pełnienia tej funkcji w 1931 r., przestrzegał jednak kapłanów przed nadmiernym angażowaniem młodzieży skupionej w drużynach harcerskich w działalność religijną, gdyż – jak stwierdził – „harcerstwo jest organizacją wychowującą wszechstronnie, a nie organizacją religijną o takim charakterze jak na przykład sodalicja mariańska czy żywy różaniec”. Jak podkreślał, harcerstwo „ma uzupełniać pracę wychowawczą rodziny, szkoły i Kościoła – stąd dział życia religijnego nie może stać się prawie że wyłącznym działem pracy drużyny”, zaś kapelan winien umiejętnie „zmieścić program swej pracy w ramach przewidzianego programu pracy drużyn i zastępów”⁴¹. Przykładem działań ZHP podejmowanych w duchu chrześcijańsko-narodowym może być akcja kieleckich harcerzy zorganizowana podczas I Zlotu Okręgowego w Kielcach w dniach 27–28.05.1917 r., w wyniku której ufundowano krzyż dla uczczenia pamięci powstańców poległych w 1863 r., ustawiony na pobliskim

³⁷ Zob. R. Mazur, *Harcerstwo męskie na Kielecczyźnie w latach 1912–1939*, [w:] *Z dziejów harcerstwa na Kielecczyźnie 1912–1982. Materiały sesji historycznej*, pod red. A. Rembalskiego, Kielce 1982, s. 66–76; M. Jezierska-Ryczakowa, *Harcerstwo żeńskie na Kielecczyźnie w latach 1918–1939*, tamże, s. 30–31; Z. Kowalski, *Tematyka harcerska na łamach „Gazety Kieleckiej” w latach 1911–1918*, tamże, s. 216–221.

³⁸ Zob. A.F. Baran, *Skauting na ziemi sandomierskiej (1912–1920)*, Sandomierz 1998. Na temat udziału księży tej diecezji w ruchu harcerskim zob. B. Stanaszek, *Duchowieństwo diecezji sandomierskiej w latach 1918–1939*, Lublin 1999, s. 451–453.

³⁹ ADK, sygn. ON-A/9, k. 2–7.

⁴⁰ Zob. B. Stanaszek, *Duchowieństwo diecezji sandomierskiej...*, s. 351.

⁴¹ Zob. „Biuletyn Działu Duszpasterskiego Naczelnictwa ZHP” 1935, nr 1, s. 11–12.

wzgórzu Brusznia. Harcerze chętnie włączali się również w działalność charytatywną organizowaną między innymi przy współpracy z Kościołem katolickim.

Gorącym orędownikiem współpracy duchowieństwa z harcerstwem był nauczyciel religii w szkołach Sosnowca ks. Józef Sobczyński, który na wspomnianym wcześniej II ogólnodiecezjalnym Zjeździe Księża Prefektów w Kielcach w 1924 r. wygłosił referat „O harcerstwie”, poświęcony właśnie tej kwestii. Zwracając uwagę na konieczność wzajemnego współdziałania harcerstwa, domu rodzinnego, Kościoła i szkoły, ks. Sobczyński stwierdził, że dla realizacji tego celu konieczny jest udział w pracach organizacji harcerskiej ludzi doświadczonych, mogących swoim opanowaniem i rozważą służyć młodzieży pomocą. Jego zdaniem, właśnie wśród tych „starszych współpracowników” jest miejsce dla księdza prefekta jako kapelana, mającego za zadanie pogłębiać ducha religijnego harcerzy. Ostatecznie Zjazd przyjął rezolucję popierającą współpracę księży prefektów z harcerstwem. O zaangażowaniu ks. J. Sobczyńskiego w działalność organizacji harcerskiej świadczy fakt, że wybrany został naczelnym kapelanem Związku Harcerstwa Polskiego (pełnił tę funkcję do 1931 r.). Warto podkreślić, że w całej Polsce kapelanami środowisk i drużyn harcerskich było ok. 200 duchownych katolickich⁴².

Poza funkcją kapelana niektórzy duchowni podejmowali pracę w komendach hufców ZHP. Wiadomo na przykład, że w 1936 r. obowiązki komendanta hufca w Bodzentynie powierzono prefektowi miejscowej szkoły powszechnej ks. J. Cyganowi. Jako hufcowemu podlegały mu drużyny harcerskie z Bodzentyna, Świętomarzy, Wzdolu Rządowego i Nowej Słupi. Ks. Cygan musiał jednak wkrótce zrezygnować z tej funkcji, gdyż jeszcze tego samego roku otrzymał nominację na prefekta szkół średnich Olkusza⁴³.

W maju 1937 r. obchodzono w Kielcach jubileusz 25-lecia harcerstwa na ziemi kieleckiej. Protektorat nad tą uroczystością obok przewodniczącego ZHP, przedstawicieli wojska, władz wojewódzkich i oświatowych objął także biskup sufragan kielecki ks. Franciszek Sonik. Z racji jubileuszu Zarząd Okręgu ZHP w Kielcach ustanowił pamiątkową odznakę, którą uhonorowano osoby najbardziej zasłużone dla dobra i rozwoju ruchu harcerskiego na Kielecczyźnie. Wśród osób odznaczonych, obok tak zasłużonych działaczy harcerskich, jak Edmund Massalski czy Edward Meissner znaleźli się także dwaj przedstawiciele kieleckiego duchowieństwa: biskup Franciszek Sonik, do niedawna zatrudniony jako prefekt w Szkole Handlowej Stowarzyszenia Kupców Polskich w Kielcach oraz ks. Antoni Żrałek, wieloletni prefekt i propagator harcerstwa w kieleckich szko-

⁴² *Sprawozdanie z II ogólnodiecezjalnego Zjazdu Księża Prefektów...*, s. 169–170; J. Majka, *Katolickie organizacje młodzieżowe...*, s. 353. Zob. Archiwum Metropolitalne w Częstochowie, [b. sygn.], A. per. ks. Józefa Sobczyńskiego.

⁴³ ADK, sygn. XC-23, A. per. ks. Jana Cygana.

łach średnich. Na zlot drużyn do Kielc przybyło wówczas ok. 1600 harcerek, harcerzy i zuchów. Na pamiątkę ćwierćwiecza kieleckiego harcerstwa ze składek zebranych przez Komitet Organizacyjny Zlotu ufundowano krzyż, który zastąpił poprzedni symbol religijny umieszczony na wzgórzu Brusznia przez harcerzy w 1917 roku⁴⁴.

Jak wynika z powyższych rozważań, księży diecezji kieleckiej – zwłaszcza księży prefekci – poza działalnością duszpasterską i nauczaniem religii zaangażowani byli również w działalność organizacji dziecięcych i młodzieżowych funkcjonujących na terenie szkół. Należy jednak stwierdzić, że liczba zakładanych i prowadzonych przez nich szkolnych organizacji religijnych była niewielka w porównaniu z innymi polskimi diecezjami. Pomimo deklaracji złożonej na ogólnodiecezjalnym Zjeździe Księża Prefektów diecezji kieleckiej w 1924 r., tylko nieliczni duchowni czynnie zaangażowali się w prace organizacji harcerskiej. W znacznie większym stopniu włączyli się natomiast w działalność społeczną pozaszkolnych organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych, ale problematyka ta wymaga osobnego studium naukowego.

Statut Krucjaty Eucharystycznej Dzieci w Polsce przyjęty na Konferencji Episkopatu Polski dnia 15 grudnia 1937 roku

§1. Krucjata Eucharystyczna Dzieci jest stowarzyszeniem kanonicznym (*pia unio*), rządzącym się jednolicie w całej Polsce niniejszym statutem.

§2. Krucjata jest poświęcona Chrystusowi Eucharystycznemu.

§3. Po diecezjach zależy Krucjata Eucharystyczna, zgodnie z przepisami prawa kanonicznego, od biskupa miejscowego.

§4. Dyrektorów diecezjalnych Krucjaty mianuje na propozycję poszczególnych biskupów miejscowych o. generał Towarzystwa Jezusowego.

§5. Celem Krucjaty Eucharystycznej jest wychowanie dzieci na dobrych i apostołskich katolików przez:

- a) pogłębianie ich życia religijnego i eucharystycznego,
- b) zaprawianie ich do sumiennosci i cnoty,
- c) przyzwyczajanie ich do udziału w życiu parafialnym,
- d) wdrażanie ich do apostołstwa.

§6. Krucjata Eucharystyczna posługuje się następującymi środkami: ćwiczenia religijne, a zwłaszcza częsta Komunia święta, zebrania, wykłady, rekolekcje, obchody religijne, itd.

§7. Krucjata Eucharystyczna istnieje i działa albo jako koło parafialne, albo jako koło szkolne. Koła mogą być albo męskie, albo żeńskie, albo mieszane.

§8. Każde koło powołuje do życia dyrektor diecezjalny Krucjaty.

§9. W łonie każdego koła Krucjaty mogą powstać sekcje, jako misyjna, liturgiczna, różańcowa itp.

§10. Do kół szkolnych Krucjaty stosuje się regulamin, uzgodniony między Episkopatem a Ministrem WRiOP.

⁴⁴ Zob. R. Mazur, *Harcerstwo męskie na Kielecczyźnie...*, s. 79–96; M. Jeziarska-Ryczakowa, *Harcerstwo żeńskie na Kielecczyźnie...*, s. 50–57.

§11. Do Krucjaty Eucharystycznej może należeć młodzież w wieku szkolnym, czyli zasadniczo w wieku do lat 15. Przyjęcie członków odbywa się po odpowiedniej próbie i według ustalonego ceremoniału.

§12. Kołem Krucjaty Eucharystycznej kieruje zamianowany przez dyrektora diecezjalnego opiekun, którym jest zawsze kapłan i to zwykle proboszcz miejscowy albo katecheta danej szkoły.

§13. Opiekun przewodniczy kołu i jego sekcjom, przyjmuje członków i zwalnia tych, którzy się okazują niegodni członkostwa, tworzy sekcje, zwołuje zebrania i przewodniczy na nich, urządza nabożeństwa, obchody itd. Z końcem roku szkolnego przesyła dyrektorowi diecezjalnemu roczne sprawozdanie z działalności i funduszków koła.

§14. Opiekun może powołać do życia Wydział Koła Krucjaty, złożony z 4-7 członków, wybranych przez siebie spośród dzieci Krucjaty na okres jednego roku.

§15. Opiekun może utworzyć „Koło Opieki” złożone z sił nauczycielskich i rodziców dzieci Krucjaty. Koło Opieki współpracuje z opiekunem i pod jego przewodnictwem nad realizacją celów Krucjaty.

§16. Biskup diecezjalny może rozwiązać koło Krucjaty Eucharystycznej, przekazując jego majątek na inne diecezjalne organizacje młodzieżowe.

Źródło: „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1938, nr 4, s. 118–119.

Regulamin Kół Szkolnych Krucjaty Eucharystycznej

1. Dla pogłębienia wychowania religijnego i umiejętnego stosowania w życiu codziennym zasad religii katolickiej oraz kształtowania charakteru młodzieży zakłada się w szkołach powszechnych organizację pod nazwą „Koła Szkolne Krucjaty Eucharystycznej”.

2. Środkami prowadzącymi do osiągnięcia powyższego celu są ćwiczenia religijne, modlitwa, przystępowanie do Sakramentów Św. i zebrania koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej.

3. Koła szkolne Krucjaty Eucharystycznej powołuje do życia właściwy ordynariusz diecezji. O założeniu koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej zawiadamia właściwe kierownictwo szkoły ksiądz – opiekun koła.

4. Na czele koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej stoi jako opiekun ksiądz nauczający religii w szkole powszechnej, w której koło powstaje. Jeżeli w szkole religii nie uczy kapłan, opiekunem koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej może być każdorazowy duszpasterz parafii, w której znajduje się szkoła, o ile w poszczególnym wypadku nie zgłosi umotywowanego zastrzeżenia wobec ks. biskupa ordynariusza kurator okręgu szkolnego. Ksiądz – opiekun może do współpracy w kole szkolnym Krucjaty Eucharystycznej zaprosić członków grona nauczycielskiego religii rzymskokatolickiej

5. Członkiem koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej może być każdy przyjęty przez opiekuna uczeń lub uczennica szkoły powszechnej, religii rzymskokatolickiej, odznaczający się sumiennym spełnianiem obowiązków w domu i w szkole.

6. Składek od członków kół szkolnych Krucjaty Eucharystycznej na terenie szkoły nie pobiera się.

7. W kole szkolnym Krucjaty Eucharystycznej mogą być tworzone sekcje, odpowiadające zasadniczym celom i środkom koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej.

8. Zebrania koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej powinny się odbywać przynajmniej raz na miesiąc w lokalu szkolnym, przeznaczonym na ten cel przez kierownictwo szkoły, albo — w braku miejsca w szkole — w innym miejscu, obranym przez księdza – opiekuna. Na zebraniach może być obecny kierownik szkoły lub osoba religii rzymskokatolickiej, wyznaczona spośród grona nauczycielskiego. O każdym zebraniu koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej zawiadamia ksiądz – opiekun kierownika szkoły.

9. Ksiądz – opiekun podaje do wiadomości kierownictwa szkoły liczbę członków koła szkolnego Krucjaty Eucharystycznej, z końcem zaś każdego roku szkolnego krótkie sprawozdanie z pracy koła.

10. Młodzież zorganizowana w kołach szkolnych Krucjaty Eucharystycznej może nosić odznakę kół szkolnych Krucjaty Eucharystycznej, posiadać sztandar według ustalonego wzoru oraz brać udział w obchodach i manifestacjach religijnych w czasie wolnym od zajęć szkolnych.

11. Rozwiązać koła szkolne Krucjaty Eucharystycznej może ordynariusz, majątek zaś tych kół przechodzi wtedy na własność innej organizacji religijnej według jego rozporządzenia.

Źródło: „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego” 1937, nr 7, poz. 90, s. 196–197.

WALDEMAR FIRLEJ

Duchowieństwo katolickie diecezji kieleckiej i sandomierskiej wobec szkolnictwa i oświaty ludowej w XIX i początkach XX wieku

Catholic Clergy from the Dioceses of Kielce and Sandomierz and Education in the 19th and Early 20th Century

The article presents the views of as well as educational activities carried out by the Catholic clergy from the dioceses of Kielce and Sandomierz during the 19th and early 20th century (until the outbreak of the Second World War). The priests became actively engaged in the work of Polish Educational Society, organized parish libraries and reading rooms, and became involved in other social and educational work, particularly with organizations established after 1905 in the Kingdom of Poland (e.g. Association of Christian Workers or Catholic Association). They also drew attention to the need for popularization of newspapers and magazines, especially religious and social, maintained in the Catholic spirit. In an attempt to counteract widespread illiteracy, the clergy were striving for the creation of parish schools and educational institutions.

Keywords: Catholic clergy, Diocese of Kielce, Diocese of Sandomierz, popular education

W artykule zostaną przedstawione poglądy oraz działalność oświatowa i wychowawcza duchowieństwa katolickiego diecezji kieleckiej i sandomierskiej w okresie niewoli narodowej w XIX i początkach XX wieku, do wybuchu I wojny światowej.

W Królestwie Polskim zaangażowanie księży w tę działalność widoczne było zwłaszcza po wydaniu przez cara w kwietniu 1905 r. ukazu tolerancyjnego, gwarantującego wolność wyznania wszystkim poddanym oraz „Tymczasowych prze-

pisów o związkach i stowarzyszeniach” (17 marca 1906 r.), które pozwalały na legalne organizowanie polskich instytucji wyższej użyteczności. Na mocy przepisów wydanych przez Senat na początku 1906 r. zniesione zostały także ograniczenia wprowadzone w stosunku do duchowieństwa katolickiego w Królestwie Polskim po 1864 roku. Doprowadziło to do uaktywnienia ruchów religijnych pozostających dotąd w ukryciu oraz ożywienia szeroko rozumianej działalności Kościoła katolickiego pod zaborem rosyjskim. Księża zaczęli organizować stowarzyszenia i związki, coraz śmielej prowadząc wyznaczoną przez Leona XIII w encyklice *Rerum novarum* działalność społeczną. Niektórzy duchowni zaangażowali się w nurt życia politycznego: ks. Marian Fulman i ks. Jan Gralewski z ramienia endecji zostali wybrani do I Dumy Państwowej¹. Zwrócono uwagę m.in. na konieczność podniesienia poziomu wykształcenia w seminariach duchownych na terenie Królestwa Polskiego oraz organizowania osobnych kursów dla kapłanów, które miałyby na celu zaznajomienie ich z nowymi prądami teologicznymi i metodami pracy duszpasterskiej. Biskupi zwolnieni z zakazu opuszczania diecezji zaczęli od 1906 r. odbywać doroczne konferencje, dziekani – zjazdy diecezjalne, a duszpasterze parafialni – zjazdy dekanalne. Osobny przepis w sprawie organizacji kongregacji dekanalnych wydał m.in. 31.03.1906 r. biskup kielecki Tomasz Kuliński². Wskazywano też na pilną potrzebę pracy oświatowej wśród ludu.

Wybuch strajku szkolnego w lutym 1905 r. w Królestwie Polskim był impulsem do utworzenia ogólnokrajowej instytucji oświatowej pod nazwą Polska Macierz Szkolna (PMS), w której działalność zaangażowanych było wielu księży katolickich, zarówno we władzach centralnych, jak i kołach terenowych tej instytucji oświatowej. W ciągu kolejnych dwóch lat powstały nowe szkoły i placówki oświatowe. Duchowni zakładali też czytelnie i biblioteki parafialne, podkreślano również rolę prasy katolickiej w podnoszeniu oświaty ludowej.

Po odzyskaniu niepodległości istotnym celem Kościoła katolickiego w II Rzeczypospolitej – obok nauczania religii w szkołach – stało się dążenie do wprowadzenia szkoły wyznaniowej. Akcentowano też problem stosowania wiedzy pedagogicznej i psychologicznej w codziennej pracy duszpasterskiej z dziećmi i młodzieżą, a także upowszechniania i pogłębiania tych wiadomości poprzez prasę i wydawnictwa katolickie oraz specjalnie organizowane w tym celu kursy duszpasterskie. Zagadnienia te były podnoszone podczas regionalnych i ogólnopolskich konferencji i zjazdów duchowieństwa oraz w publikacjach księży. Duchowieństwo czynnie angażowało się też w działalność wskrzeszonej jeszcze przed 1918 r. Polskiej Macierzy Szkolnej.

¹ Por. Z. Łukawski, *Koło Polskie w rosyjskiej Dumie Państwowej w latach 1906–1909*, Wrocław 1967.

² Archiwum Diecezjalne w Kielcach (dalej ADK), sygn. OA-2/11, Okólniki władzy diecezjalnej z lat 1903–1938.

Problematyka obejmująca aktywność oświatową i wychowawczą duchowieństwa Kielecczyny w okresie międzywojennym 1918–1939 wymaga odrębnego studium. W dalszej części artykułu, jak już wspomniano, przedstawiona zostanie ta działalność w odniesieniu do okresu niewoli narodowej (do 1914 roku).

Nowe uwarunkowania społeczno-polityczne, które zaistniały na terenie zaboru rosyjskiego po wybuchu rewolucji w Rosji w 1905 r., sprzyjały powstawaniu organizacji i stowarzyszeń, które dotąd mogły funkcjonować jedynie nieformalnie lub prowadzić działalność konspiracyjną. W atmosferze zrywu rewolucyjnego, która szybko przeniknęła na ziemie polskie, doszło do wybuchu strajku szkolnego, a następnie utworzenia organizacji pod nazwą Macierz Szkolna, która powstała zaledwie kilka miesięcy później. Tymczasowy zarząd Macierzy wyłoniono 28 kwietnia 1905 r. i wkrótce stała się ona najliczniejszą tajną organizacją. Szybko objęła zasięgiem swego działania terytorium całego Królestwa Polskiego, choć jej legalizacja nastąpiła dopiero w roku następnym – po wydaniu 11 czerwca 1906 r. nowych przepisów państwowych o stowarzyszeniach. Aby podkreślić ogólnokrajowy zasięg działalności, już w listopadzie 1905 r. postanowiono, że nazwa organizacji zostanie zmieniona na „Stowarzyszenie Polskiej Macierzy Szkolnej”³. W statucie określono, że PMS ma na celu „krzewienie i popieranie oświaty w duchu narodowym” w oparciu o dzieło samopomocy społecznej i nie jest związana z żadną siłą polityczną w kraju, a jej jedynym zadaniem jest „rozwój polskiego szkolnictwa i oświaty”. Do podstawowych zadań nowo powstałej organizacji należało zakładanie i utrzymywanie ochronek, wszelkich typów szkół – w tym zwłaszcza szkół ludowych, kursów dla analfabetów, zakładów kształcenia nauczycieli, czytelni ludowych i bibliotek, urządzenie odczytów i wykładów, wydawanie i rozpowszechnianie podręczników, czasopism oraz tworzenie domów ludowych „dla celów oświaty i zabawy towarzyskiej”, a także działalność charytatywna⁴.

PMS była pierwszą instytucją w Królestwie Polskim, którą zalegalizowano według nowych przepisów. W poszczególnych guberniach organizowano okręgi związku, a w ich ramach koła (złożone z co najmniej 30 osób), mające skupiać lokalnych działaczy oświatowych. W latach 1906–1907 z inicjatywy Polskiej Macierzy Szkolnej założono 786 szkół elementarnych, 317 ochronek oraz 505 czytelni i bibliotek, z których skorzystało łącznie 400 544 czytelników oraz wygłoszono 2708 pogadanek i odczytów. Powstały koła uniwersytetu ludowego w Warszawie i trzynastu innych miastach Królestwa Polskiego (w tym m.in. w Będzinie, Sosnowcu i Opocznie). Zorganizowano także szkoły średnie w Puł-

³ Zob. *Dzieło samopomocy narodowej. Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, zebrał J. Stemler, Warszawa 1935, s. 17–18, 29–30.

⁴ Zob. Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej APK), sygn. 6053, Akta Rządu Gubernialnego Kieleckiego, k. 2–5, *Уставъ Общества „Польская Мацеръжъ” (Польская Школьная Мацеръжъ); Ustawa Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej*, Warszawa 1906.

tusku i Łęczycy⁵. Od początku istnienia Polskiej Macierzy Szkolnej w jej działalność zaangażowanych było wielu księży katolickich, którzy pracowali zarówno we władzach centralnych, jak i kołach terenowych tej instytucji oświatowej. Funkcję wiceprezesa Macierzy pełnił w latach 1905–1907 ks. Jan Gralewski, prefekt szkół warszawskich, jeden z pionierów polskiej myśli pedagogicznej.

Władze kościelne wyrażały swoje pełne poparcie dla udziału duchowieństwa w pracach Macierzy, widząc w tym możliwość wpływu na kształtowanie szkoły polskiej w duchu katolickim. Wikariusz kapitulny diecezji sejneńskiej ks. Józef Antonowicz w piśmie z 11.12.1906 roku zalecał kapłanom „zapisywanie się” do kół Polskiej Macierzy Szkolnej i popieranie działalności „tej pożytecznej instytucji”⁶. Poparcie dla Macierzy wyraziły między innymi również diecezjalne zjazdy księży i konferencje dekanalne w diecezjach włocławskiej i sandomierskiej. Biskup Stefan Zwierowicz zwracając się do duchowieństwa parafialnego ziemi sandomierskiej apelował na łamach „Wiadomości Pasterskich” o zaufanie i życzliwość wobec tej instytucji oświatowej oraz polecał księżom aktywne uczestnictwo w zarządach kół lokalnych Macierzy, aby „piętno Chrystusowe na jej dziełach wycisnąć”⁷. W podobnym tonie utrzymany był okólnik biskupa Tomasza Kulińskiego z dnia 6.10.1906 r. do duchowieństwa diecezji kieleckiej⁸. O czynne włączanie się kapłanów w szeregi Polskiej Macierzy Szkolnej zabiegali także znani katolicycy działacze społeczni i polityczni. Ks. Marian Fulman, członek Ligi Narodowej i poseł do rosyjskiej Dumy Państwowej, wzywał księży do zakładania i przewodniczenia coraz większej liczbie kół tej organizacji⁹. W efekcie tych zabiegów, księża – obok lekarzy i nauczycieli – należeli do najaktywniejszych członków Macierzy. Często też inicjatywa utworzenia koła, zwłaszcza w terenie, wychodziła od miejscowego proboszcza. Zabiegi poczynione ze strony władz kościelnych i zwolenników Macierzy spotkały się z największym odzewem ze strony duchowieństwa parafialnego w guberni kieleckiej. Z wykaźów poszczególnych zarządów okręgowych Polskiej Macierzy Szkolnej z lipca

⁵ Por. *Macierz Szkolna w Królestwie Polskim*, [w:] *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, opr. F. Kierski, t. 1, Lwów–Warszawa 1923, s. 275–276. Szerzej na temat działalności i struktury organizacyjnej Polskiej Macierzy Szkolnej zob. np. J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna. Szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905–1925*, Warszawa 1926.

⁶ S. Gajewski, *Spoleczna działalność duchowieństwa w Królestwie Polskim 1905–1914*, Lublin 1990, s. 137.

⁷ *Konferencja w sprawach religijno-społecznych we Włocławku*, „Kronika Diecezji Kujawsko-Kaliskiej” 1907, nr 7, s. 227–230; *List do kleru J. E. bpa Zwierowicza po wiecu sandomierskim*, „Wiadomości Pasterskie” 1906, nr 11, s. 700.

⁸ *Okólnik do duchowieństwa w sprawie Macierzy Szkolnej w obronie zasad religijnych*. Zob. L. Górski, *Kościół Polski w sprawie społecznej*, „Prąd” 1931, t. 20, s. 251.

⁹ M. Fulman, *Towarzystwo Polskiej Macierzy Szkolnej*, „Wiadomości Pasterskie” 1906, nr 8, s. 490. Zob. E. Walewander, *Fulman Marian Leon*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, pod red. L. Bieńkowskiego i in., t. 5, Lublin 1989, k. 757–758.

1907 roku wynikało, że wśród przewodniczących kół PMS na terenie tej guberni było 56,7% księży. Znaczna liczba księży zaangażowana była także w zarządach kół Macierzy w guberniach: łomżyńskiej (53,2%), kaliskiej (52,7%), płockiej (50,6%) i lubelskiej (49,1%). W chwili delegalizacji Macierzy w 1907 r. księża znajdowali się w zarządach 35 z istniejących wówczas w guberni kieleckiej 63 kół organizacji. Najwięcej w powiecie miechowskim (10) i olkuskim (6), a następnie kieleckim i włoszczowskim (po 5) oraz stopnickim i jędrzejowskim (po 3). Na terenach bardziej uprzemysłowionych, gdzie w działalność oświatową zaangażowanych było znacznie więcej przedstawicieli inteligencji świeckiej, liczba księży w zarządach kół PMS była już dużo mniejsza. W guberni radomskiej duchowni stanowili tylko 36,4% ogółu przewodniczących, piotrkowskiej – 36,6%, a warszawskiej – 43,3%. Na terenie samej Warszawy księża stanowili zaledwie 3,9% w zarządach kół PMS. Z punktu widzenia przynależności diecezjalnej księży, statystyki te układają się podobnie. W zarządach kół PMS na terenie diecezji kieleckiej pracowało 51,3% duchownych (więcej było ich tylko w diecezji płockiej – 51,8%), w diecezji warszawskiej – 34,9%, a sandomierskiej – 36,4%. Ogniwem pośrednim między kołami lokalnymi a władzami centralnymi były 23 związki okręgowe. W zarządach większości z nich także znajdowali się księża. Z badań Stanisława Gajewskiego wynika, że na 14 sprawozdań zarządów okręgowych z 1907 r. jedynie w przypadku 4 nie odnotowano w zarządzie duchownego¹⁰.

Duchowieństwo widziało w działalności Macierzy szansę upowszechniania wychowania religijnego w szkołach i eliminowania coraz bardziej szerzącego się światopoglądu laickiego. Ks. Stanisław Zdzitowiecki, który do 1902 roku związany był pracą duszpasterską z diecezją sandomierską, po objęciu urzędu biskupa włocławskiego podkreślał, iż zadaniem szkół jest przede wszystkim wykształcenie religijne i moralne wychowanie młodzieży. W tym celu niezbędne jego zdaniem było „praktyczne wyuczenie dziecka życia katolickiego”, gdyż zgodnie ze stanowiskiem Kościoła, religia powinna stanowić „podstawę całej nauki”¹¹. Koncepcja modelu oświaty i szkoły polskiej, zmierzająca do wprowadzenia szkoły wyznaniowej, spotkała się ze sprzeciwem części działaczy Macierzy zarówno na szczeblu lokalnym, jak i w organach centralnych. Biskup kielecki Tomasz Kuliński w okólniku do duchowieństwa z 6.10.1906 roku zarzucał miejscowym działaczom tej organizacji, że pomijali w wychowaniu dzieci czynnik religijny, krytykowali zalecane przez kapłanów książki o treści religijnej oraz bojkotowali działania duchownych zmierzające do „ureligijnienia” Macierzy. W okólniku zaznaczono też, że wychowanie religijne w szkole jest niezbędnym warunkiem dla prawidłowe-

¹⁰ S. Gajewski, *Duchowieństwo wobec Polskiej Macierzy Szkolnej 1905–1907*, „Roczniki Humanistyczne” 1976, z. 2, s. 118–119.

¹¹ S.K. Zdzitowiecki (...) *biskup kujawsko-kaliski wiernym diecezji naszej pozdrowienie i błogosławieństwo pasterskie*, „Kronika Diecezji Kujawsko-Kaliskiej” 1907, nr 12, s. 367.

go rozwoju oświaty ludowej¹². Zarządzający diecezją kielecką po śmierci biskupa Kulińskiego ks. prałat Franciszek Brudzyński w piśmie z dnia 15.06.1907 roku wzywał na łamach prasy do dołożenia wszelkich starań „celem przywrócenia Kościołowi katolickiemu prawa do szkoły”. Jak stwierdził, w niektórych szkołach wiejskich „mistrze” Macierzy okazali się wrogami Kościoła i „trucicielami dusz niewinnych”. Nie lepiej było pod tym względem – w opinii rządcy diecezji – również w szkołach średnich, gdyż „co było zasianem przez kapłana, kąkolom wyplenił”. Jednocześnie ks. Brudzyński domagał się, by „wszelkimi godziwymi sposobami” skłonić władze Polskiej Macierzy Szkolnej do ściślejszej współpracy z przedstawicielami Kościoła i ukierunkowania działalności tej instytucji w myśl założeń religii katolickiej. Zobowiązał duchowieństwo i wiernych do poczynienia starań, aby w statucie Macierzy zostały wprowadzone zmiany gwarantujące udział przedstawiciela Episkopatu polskiego w Zarządzie Głównym organizacji oraz zapewnienie, że „wszystkie instytucje tejże Macierzy będą prowadzone w duchu katolickim”, a nauczyciel religii będzie zajmować stanowisko „zapewniające mu wpływ skuteczny na kierunek katolicki instytucji”. W dokumencie zaznaczono również, że działania te nie są skierowane przeciwko Polskiej Macierzy Szkolnej, lecz mają ją jedynie „uleczyć z ciężkiej niemocy i obojętności dla prawd Bożych”¹³. Biskup sandomierski Stefan Zwierowicz w odezwie do wiernych z 24.05.1907 roku ostrzegł przed „uczonymi, inteligentnymi, którzy by chcieli religię ze szkół usunąć lub wyznaczyć jej tam ostatnie miejsce”, a także narzucić w przyszłości „szkoły bez religii i wychowania katolickiego”¹⁴. Podobny charakter miały listy pasterskie biskupów w innych polskich diecezjach, zmierzające w swych postulatach do przekształcenia Polskiej Macierzy Szkolnej w instytucję o charakterze wyznaniowym¹⁵.

Poparcie dla przedstawionego wyżej stanowiska biskupów wobec Macierzy wyrażali duszpasterze parafialni na łamach prasy. Ks. Grzegorz Augustynik z Dąbrowy Górniczej zamieścił w tygodniku „Rola”, poświęconym sprawom społecznym, ekonomicznym i literackim, odezwę skierowaną do Zarządu Głównego PMS. W imieniu „wszystkich kapłanów i dobrze myślących Polaków” z Dąbrowy Górniczej i okolicznych miejscowości domagał się w niej, aby Polska Macierz Szkolna prowadzona była „w duchu prawdziwie katolickim”, a w zarządzie centralnym tej organizacji znaleźli się przedstawiciele episkopatu polskiego. Bibliotekom Macierzy zarzucano w odezwie, że wypełnione są „bezbożnemi i wprost

¹² ADK, sygn. OA-2/10, Okólniki władzy diecezjalnej z lat 1902–1927, k. 60.

¹³ *Administrator diecezji kieleckiej do wielebnego duchowieństwa diecezji kieleckiej*, „Przegląd Katolicki” 1907, nr 28, s. 433–434; toż, „Rola” 1907, dodatek do nr 28, s. 1–2.

¹⁴ *Odezwa ks. Stefana Zwierowicza, biskupa diecezji sandomierskiej, do wiernych*, [w:] J. Grzywna, *Robotniczy ruch oświatowo-kulturalny na Kielecczyźnie do 1918 roku*, Kielce 1989, s. 138–140.

¹⁵ Por. *Z chwili bieżącej. Polska Macierz Szkolna*, „Wiadomości Pasterskie” 1907, nr 6, s. 374–377; S. Gajewski, *Spółeczna działalność duchowieństwa...*, s. 144–146.

na zgubę Ojczyzny i Kościoła godzącymi piśmiętami” oraz książkami autorstwa różnych „trucicieli moralnych”. W odezwie domagano się także, aby w statucie Macierzy zostało wyraźnie zaznaczone, iż jest ona instytucją „nie tylko narodową, ale i katolicką”¹⁶.

Zdarzały się odosobnione przypadki nieprzychylnego stanowiska księży wobec instytucji utworzonych pod egidą Polskiej Macierzy Szkolnej. Na przykład w Krzyżanowicach w pow. pińczowskim miejscowy proboszcz doprowadził w początkach 1907 r. do likwidacji szkół założonych przez Macierz¹⁷.

Ostatecznym efektem polemiki prowadzonej przez przedstawicieli Polskiej Macierzy Szkolnej i Kościoła katolickiego było rozwiązanie kompromisowe, kończące trwający ponad pół roku spór o ideowy charakter Macierzy. Zarząd Główny deklarował bowiem swoją lojalność wobec Kościoła katolickiego i religii oraz podkreślał istotne znaczenie wychowania religijnego, lecz sprzeciwiał się nadawaniu instytucjom funkcjonującym pod opieką Macierzy charakteru wyznaniowego podkreślając, że „PMS obejmuje opieką wszystkich synów ojczyzny, bez względu na to, do jakiego zaliczają się wyznania”¹⁸. Stanowisko to widoczne było także w działalności kół terenowych. Na przykład w Jędrzejowie na zebraniu założycielskim koła PMS postanowiono, że do szkół prowadzonych przez Macierz będą przyjmowani uczniowie bez względu na wyznanie, w tym także dzieci żydowskie i prawosławne¹⁹. Od końca listopada 1907 r., na skutek nacisków wywieranych przez episkopat, podczas posiedzenia drugiego walnego zgromadzenia Macierzy do Rady Nadzorczej powołano sufragana archidiecezji warszawskiej bpa Kazimierza Ruszkiewicza.

Przyjętych porozumień nie udało się wprowadzić w życie, gdyż władze carskie położyły kres rodzącej się współpracy inteligencji świeckiej i duchowieństwa, delegalizując w grudniu 1907 roku działalność Polskiej Macierzy Szkolnej. Organizacji zarzucono, że jest kierowana przez „elementy nacjonalistyczne” i zmierza do rozbudzenia ducha narodowego wśród Polaków²⁰. Niektórzy z czołowych działaczy, w tym m.in. ks. J. Gralewski, za nieustępliwe stanowisko wobec prób wprowadzenia języka rosyjskiego do szkół Macierzy, zostali zmuszeni do opuszczenia terytorium Królestwa Polskiego²¹.

¹⁶ [Odezwą z Dąbrowy Górniczej do ZG PMS w Warszawie], „Rola”, 1907, nr 23, s. 357–358; G. Augustynik, *Odezwą z Dąbrowy Górniczej do ZG PMS*, tamże, nr 24, s. 372.

¹⁷ Zob. „Echa Kieleckie” 1907, nr 17, s. 10–11.

¹⁸ [Okólnik PMS opublikowany 30 VI 1907 r.], „Gazeta Kielecka” 1907, nr 51.

¹⁹ Zob. B. Szabat, *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 r. w guberni kieleckiej*, wyd. 2, Kielce 2001, s. 203.

²⁰ Por. „Sprawy Szkolne” 1908, nr 1, s. 79–80.

²¹ Zob. APK, sygn. 6053, Akta Rządu Gubernialnego Kieleckiego, k. 88–89, Postanowienie generała-gubernatora warszawskiego o zamknięciu Polskiej Macierzy Szkolnej z dnia 1/14 XII 1907 r.; B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 205–211.

Jak już zostało wspomniane, w działalność Polskiej Macierzy Szkolnej zaangażowana była duża liczba księży, co widoczne było również wśród duchownych diecezji kieleckiej i sandomierskiej, którzy pracowali na wszystkich szczeblach organizacyjnych tej instytucji. We władzach centralnych funkcję członka Rady Nadzorczej Macierzy w latach 1905–1907 pełnił dziekan i proboszcz opoczyński ks. Jan Dąbrowski, który do listopada 1907 roku był jedynym duchownym wchodzącym w skład tego gremium²².

Funkcję zastępcy prezesa w związku okręgowym w Kielcach piastował ks. Teodor Urbański (jednocześnie przewodniczył działalności lokalnego koła PMS w swojej parafii), administrator parafii Krasocin, zaś członkiem zarządu związku okręgowego w Zagłębiu Dąbrowskim był ks. Franciszek Pleniewicz, wikariusz w Gołonogu i nauczyciel religii w szkołach na terenie Żąbkowic. Brak jest natomiast dokumentacji źródłowej dotyczącej składu zarządów okręgowych PMS w Miechowie i Pińczowie²³.

Na podstawie dostępnej dokumentacji źródłowej udało się ustalić nazwiska 30 księży diecezji kieleckiej prowadzących działalność w zarządach kół lokalnych Macierzy (tab. 1). Duchowni ci pełnili tam funkcję prezesa, z wyjątkiem Olkusa, gdzie ks. Lucjan Kowalski piastował stanowisko sekretarza. W Daleszycach funkcję prezesa zarządu koła pełnił sam administrator diecezji kieleckiej ks. Franciszek Brudzyński, który własnym przykładem starał się zachęcać duchowieństwo do wstępowania w szeregi Polskiej Macierzy Szkolnej²⁴.

Tabela 1. Księża diecezji kieleckiej w zarządach kół PMS w latach 1906–1907

Lp.	Miejscowość	Zarząd Koła	Data notyfikacji	Liczba członków rzeczywistych
1.	Małogoszcz	Ks. Leon Olczakowski	6.11.1906	82
2.	Sędziszów	Ks. Piotr Waskiewicz	19.11.1906	66
3.	Wodzisław	Ks. Aleksander Sokołowski	30.08.1906	150
4.	Daleszyce	Ks. Franciszek Brudzyński	1.03.1907	287
5.	Miechów	Ks. Józef Kwiatkowski	30.08.1906	119
6.	Książ Wielki	Ks. Jan Prawda	19.10.1906	80
7.	Racławice	Ks. Adam Poniński	19.10.1906	30
8.	Słaboszów	Ks. Franciszek Źarski	30.08.1906	56

²² Zob. *Pierwsze sprawozdanie Polskiej Macierzy Szkolnej za 1906–1907 r.*, Warszawa 1907, s. 13.

²³ S. Gajewski, *Spoleczna działalność duchowieństwa...*, s. 134. *Elenchus... dioecesis kielcensis pro a.d. 1908*, Varsaviae [b. r.], s. 27, 84, 114.

²⁴ Por. B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 285–298.

Lp.	Miejscowość	Zarząd Koła	Data notyfikacji	Liczba członków rzeczywistych
9.	Łętkowice	Ks. Wienczysław Gluziński	19.10.1906	110
10.	Prandocin	Ks. Romuald Wiatrowski	17.11.1906	145
11.	Nasiechowice	Ks. Bronisław Sokołowski	17.11.1906	114
12.	Kozłów (dek. miechowski)	Ks. Stanisław Podmagórski	1.06.1907	39
13.	Iwanowice	Ks. Ewaryst Proksa	27.08.1907	X
14.	Olkusz	Sekretarz ks. Lucjan Kowalski	17.11.1906	100
15.	Bolesław	Ks. Euzebiusz Kanicki	6.11.1906	71
16.	Sułoszowa	Ks. Józef Zalewski	30.08.1906	115
17.	Wolbrom	Ks. Hipolit Skibiński	3.10.1906	100
18.	Jerzmanowice	Ks. Franciszek Nowakowski	6.12.1906	65
19.	Kroczyce „Koło św. Jacka”	Ks. Kajetan Szymkiewicz	17.01.1907	68
20.	Książnice Wielkie	Ks. Franciszek Staszekiewicz	19.10.1906	51
21.	Korczyn Stary „Koło błog. Kingi”	Ks. Jan Karcz	17.11.1906	134
22.	Działoszyce	Ks. Aleksander Winczakiewicz	3.10.1906	80
23.	Stopnica	Ks. Jan Zalewski	19.10.1906	270
24.	Piotrkowice (dek. stopnicki), Koło „Piotrkowicko- Lisowskie”	Ks. Franciszek Litwiński	6.12.1906	64
25.	Solec (dek. stopnicki)	Ks. Józef Piechowicz	21.12.1906	79
26.	Irządze	Ks. Jan Duda	6.12.1906	50
27.	Szczekociny	Ks. Stanisław Kwiatkowski	30.08.1906	179
28.	Lelów	Ks. Konstanty Aksamitowski	30.08.1906	76
29.	Krasocin „Koło św. Michała Archanioła”	Ks. Teodor Urbański	6.12.1906	84
30.	Kurzelów	Ks. Tomasz Frelek	6.11.1906	90

X – brak danych

Źródło: Opr. własne na podst. zestawień sporządzonych przez Barbarę Szabat. Zob. B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 285–298.

Na terenie diecezji sandomierskiej członkiem zarządu związku okręgowego Polskiej Macierzy Szkolnej w Radomiu był ks. Stanisław Puławski, wykładowca prawa kanonicznego w sandomierskim Seminarium Duchownym i działacz społeczny. W uznaniu zasług ks. Puławskiego w dziedzinie pracy społecznej, po odzyskaniu niepodległości Polski został on uhonorowany Srebrnym Krzyżem Zasługi i krzyżem „Pro Fide et Ecclesia”²⁵. W Opocznie zastępcą skarbnika w zarządzie okręgowym związku został ks. Stanisław Koprowski, który po odzyskaniu niepodległości kontynuował działalność w odnowionej Macierzy jako wiceprezes koła w Skarżysku Kamiennej²⁶.

Ogółem na terenie diecezji sandomierskiej powstało 55 kół PMS, a w ich działalność zaangażowanych było ponad 20 księży²⁷.

Ożywioną działalność oświatową na ziemi sandomierskiej i radomskiej prowadził ks. Józef Rokoszny, znany także z dużego zaangażowania w działalność społeczno-kulturalną i dobroczynną, za co po odzyskaniu niepodległości uhonorowany został m.in. Orderem Polonia Restituta. Dzięki jego staraniom w lipcu 1906 r. powstało w Sandomierzu Koło Ziemi Sandomierskiej PMS, w którym ks. Rokoszny pełnił funkcję wiceprezesa. Po odzyskaniu niepodległości został przewodniczącym reaktywowanego koła PMS w Radomiu. Sandomierskie koło PMS powstało w czerwcu 1906 r. i składało się z czterech sekcji: szkolnej, nauczania dorosłych, higieniczno-technicznej i czytelnianej. W ramach działalności Koła utworzono szkołę (uczęszczało do niej 60 dzieci), prowadzono pogadanki, planowano utworzenie uniwersytetu ludowego, otwarta została biblioteka i czytelnia publiczna. Obok ks. Rokosznego, który sprawował również pieczę nad kursami dla analfabetów (organizowanymi przez sandomierską Macierz od października 1906 do maja 1907 roku), pracami sekcji szkolnej kierował wiceregens Seminarium Duchownego w Sandomierzu ks. Paweł F. Kubicki, zaś inicjatorem i kierownikiem sekcji czytelnianej był ks. Jan Gajkowski²⁸. W listopadzie 1906 r. dokonano uroczystego otwarcia czytelnicy i biblioteki, liczącej 800 woluminów. Dynamicznie rozwijający się ruch czytelniczy (w ciągu 1907 r. zarejestrowano 200 czytelników i wypożyczono 4 730 książek, zaś księgozbiór zwiększył się prawie dwukrotnie) został zahamowany zarządzeniem władz carskich, ograniczającym możliwość korzystania z biblioteki i czytelnicy tylko w odniesieniu do członków PMS. Po rozwiązaniu Macierzy, ze względu na ograniczenia administracyjne,

²⁵ W. Wójcik, *Puławski Stanisław Celestyn*, [w:] *Polscy kanoniści (wiek XIX i XX)*, cz. 2, oprac. J.R. Bar, Warszawa 1981, s. 129–130.

²⁶ Zob. B. Stanaszek, *Duchowieństwo diecezji sandomierskiej w latach 1918–1939*, Lublin 1999, s. 453–454.

²⁷ Por. W. Zdon, *Zaangażowanie księży diecezji sandomierskiej w działalność świeckich organizacji społecznych w latach 1905–1914*, „Studia Sandomierskie” 2001, s. 175.

²⁸ Zob. T. Wojewoda, *Działalność społeczno-kulturalna i oświatowa ks. Józefa Rokosznego (1870–1931)*, Sandomierz 2007, s. 331, 441, 444.

zbiory książkowe przekazano tymczasowo Stefanii Sosnkowskiej i od kwietnia 1908 r. udostępniano je czytelnikom w bibliotece mającej status placówki prywatnej. Jednocześnie czynione były usilne starania zmierzające do utworzenia Towarzystwa Biblioteki i Czytelni Publicznej im. Jana Długosza w Sandomierzu. Ostatecznie, w czerwcu 1909 r. zalegalizowano działalność Towarzystwa, które w statucie określało wyraźnie, że celem tej działalności jest przede wszystkim „podniesienie poziomu umysłowego mieszkańców Sandomierza i powiatu sandomierskiego przez urządzenie i utrzymanie dla użytku publicznego biblioteki”²⁹.

Należy podkreślić znaczący wkład duchowieństwa sandomierskiego w organizację i funkcjonowanie Towarzystwa Biblioteki i Czytelni Publicznej im. Jana Długosza w Sandomierzu, zwłaszcza w początkowym okresie jego istnienia. Korespondent „Gazety Radomskiej” podkreślając zaangażowanie w tym zakresie ks. J. Rokosznego zauważył, że to jego „inicjatywie i energii zawdzięcza byt ta instytucja kulturalna”³⁰. Pierwszym prezesem Towarzystwa został administrator diecezji sandomierskiej ks. Marian Ryx, a w składzie zarządu znaleźli się m.in. wykładowcy sandomierskiego Seminarium: ks. Andrzej Wyrzykowski i ks. J. Gajkowski (od 1913 r. prezes). Do 1914 r. księgozbiór biblioteczny powiększył się do ponad 4000 pozycji, a przeciętna liczba czytelników wahała się od 158 do 168 osób. Zorganizowano też 10 odczytów i wieczorów literackich, w czym niemały wkład mieli wspomniani wcześniej duchowni: ks. Rokoszny i ks. Gajkowski, wykazujący szczególne zamiłowanie do literatury i sztuki³¹.

Funkcję przewodniczącego koła PMS w Sułoszowie sprawował od 4 sierpnia 1906 r. wieloletni proboszcz tej parafii ks. Józef Zalewski. Koło to zrzeszało 120 członków (w tym 5 wspierających), przyczyniając się do założenia tu szkoły elementarnej dla 64 uczniów oraz pokażnej biblioteki. Z 587 książek znajdujących się w jej zbiorach skorzystało 345 czytelników.

W 1907 r. na stanowisku przewodniczącego koła PMS w Daleszycach pracował wspomniany wcześniej ks. F. Brudzyński, administrator diecezji kieleckiej i działacz wielu organizacji społecznych. Koło liczyło 287 członków, a jego staraniem założona została w Daleszycach szkoła elementarna³².

Na podstawie dostępnej dokumentacji źródłowej udało się ustalić nazwiska jeszcze 5 księży diecezji sandomierskiej, zaangażowanych w działalność lokalnych kół Macierzy.

²⁹ E. Ukrainka, *Działalność ks. Jana Gajkowskiego w Towarzystwie Biblioteki im. Jana Długosza w Sandomierzu*, [w:] *Ks. Jan Kanty Gajkowski (1866–1919). Kapłan, pisarz, społecznik*, pod red. K. Burka, Sandomierz 2000, s. 84–85.

³⁰ „Gazeta Radomska” 1909, nr 85, s. 2.

³¹ Zob. T. Wojewoda, *Działalność społeczno-kulturalna...*, s. 166–172.

³² B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 287, 291.

Wiadomo, że prezesem koła w Suchedniowie był ks. W. Czapliński. Koło zarejestrowano 30.08.1906 r. i liczyło 321 członków rzeczywistych. Koło „Świętokrzyskie” w Nowej Słupi prowadziło oficjalną działalność od 6.12.1906 r. i liczyło 131 członków rzeczywistych. Prezesem Koła był ks. F. Pomorski. W Bodzentynie koło PMS zostało zatwierdzone przez władze 7.05.1906 r. i funkcjonowało pod opieką miejscowego duszpasterza ks. Aleksandra Grabdzińskiego, zrzeszając 72 członków rzeczywistych. Prezesem koła Macierzy w parafii Wzdół (w gminie Bodzentyn) był ks. Ignacy Różalski. Koło liczyło 67 członków rzeczywistych, a zarejestrowano je 16.03.1907 r. W Ostrowie k. Klimontowa powstało Koło „Promyk”. Funkcję prezesa sprawował tam ks. Feliks Tomalski. Oficjalną działalność koło rozpoczęło 1.03.1907 r. i liczyło 71 członków rzeczywistych.

Pomimo likwidacji Polskiej Macierzy Szkolnej wielu duchownych kontynuowało pracę społeczno-oświatową wśród ludu, znajdując nadal poparcie ze strony władz kościelnych. Jak pisał w 1908 roku na łamach „Kroniki Diecezji Sandomierskiej” ks. S. Puławski: „mamy poważną liczbę biskupów i wielkiej zasługi kapłanów, którzy nas przekonywają i twierdzą, że oprócz pracy czysto kościelnej powinniśmy i poza kościołem w sprawie dobrobytu ludu prostego brać bezpośredni udział”. Według niego, ksiądz powinien być inicjatorem wszelkiej działalności społecznej na wsi, a zwłaszcza zająć się organizowaniem ochronek i szkół dla dzieci oraz prowadzeniem biblioteki parafialnej i domu ludowego. Najważniejszym zadaniem kapłana była, zdaniem ks. Puławskiego, opieka nad dziećmi, o które należało się troszczyć nie tylko z racji przygotowania ich do Pierwszej Spowiedzi i Komunii świętej, ale „zawsze i wszędzie”. Szczególną rolę odgrywała w parafii ochronka dla dzieci, która „po kościele” była „dla ogólnej sprawy najpożyteczniejszą i najpierwszą placówką”. Kolejne miejsce w hierarchii placówek oświatowych w parafii ks. Puławski przyznał szkole. Radził przy tym, by pomimo niezadowolenia ze sposobu funkcjonowania szkoły, księża spełniali w niej swoje obowiązki wobec dzieci „na miarę” stwarzanych przez władze możliwości. Odnosząc się do prowadzenia biblioteki parafialnej, ks. Puławski zwracał uwagę na umiejętne dostosowanie wypożyczanych książek do poziomu umysłowego czytelników, gdyż „nieroztropność” w tym zakresie mogła jego zdaniem prowadzić do „nieobliczalnych szkód”. Dużą wagę przykładął także do działalności domu ludowego w parafii, bez którego – jak podkreślał – o „porządnym” prowadzeniu jakiegokolwiek pracy społeczno-oświatowej „pomyśleć nie można”³³.

Ważnym elementem działalności oświatowej duchowieństwa wśród ludu było rozwijanie czytelnictwa. W tym celu zakładano między innymi biblioteki parafialne, które na terenie diecezji kieleckiej rozpoczęły swoją działalność

³³ S. Puławski, *Praca kapłana duchowna i społeczna*, „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1908, nr 12, s. 350–354.

w 1906 roku. Inicjatorem założenia tych bibliotek w diecezji kieleckiej był biskup T. Kuliński, który 13.10.1906 roku wystosował w tej sprawie specjalne pismo do gubernatora kieleckiego. Aby uzyskać zgodę na otwarcie bibliotek parafialnych biskup argumentował, że mogą one odegrać ważną rolę w przeciwdziałaniu „antyrządowym i antyreligijnym elementom”, propagując wśród ludu książki o tematyce religijnej i moralnej. Z dokumentacji znajdującej się w aktach Kancelarii Gubernatora Kieleckiego wynika, że w okresie od października 1906 r. do stycznia 1907 r. wydano zgodę na założenie 24 takich bibliotek w diecezji kieleckiej³⁴.

Biblioteki parafialne powstawały także na terenie diecezji sandomierskiej. Postulat zakładania „wiejskich i miejskich” bibliotek parafialnych, w których znalazłyby się „odpowiednie” gazety, czasopisma i książki, przedstawili księża w czasie zjazdów duchowieństwa diecezjalnego w 1906 roku (w styczniu i w lipcu). Postanowiono tam, że księgozbiory poszczególnych bibliotek parafialnych wpisywane będą do „specjalnego działu inwentarza kościelnego”. Akceptację dla uchwał podjętych podczas tych zjazdów biskup sandomierski S. Zwierowicz wyraził w liście pasterskim do duchowieństwa swojej diecezji, ogłoszonym w końcu 1906 roku na łamach prasy katolickiej. Nakazał tam, aby księża propagowali takie wydawnictwa ludowe, jak „Jutrzenka”, „Gazeta Świąteczna”, „Posiew”, „Polak-Katolik”, „Głos Ludu”, „Dzwonek Częstochowski”, „Mazur”, „Przyjaciel Ludu” i „Promień Polski”³⁵. Można jednak przypuszczać, iż liczba bibliotek parafialnych w skali całej diecezji sandomierskiej nie była zbyt duża, skoro w 1909 roku proboszcz parafii Raków ks. Antoni Cielecki pisał, że „mało która parafia u nas posiada bibliotekę przy kościele”. W Rakowie biblioteka taka istniała, lecz z opisu znajdującego się w niej księgozbioru (na który składały się głównie wykłady Pisma świętego, rozprawy teologiczne i kazania) można wnioskować, że przeznaczona była przede wszystkim dla duchowieństwa³⁶. Na rozwój czytelnictwa w diecezji sandomierskiej negatywnie wpływał fakt, że w początkach XX wieku umiało tam czytać zaledwie ok. 20% ludności³⁷. Wiele cennych wskazówek dotyczących organizowania bibliotek parafialnych, katalogowania zbiorów i przygotowania kart czytelnicych przekazał w artykule zatytułowanym *Zakładajmy biblioteki parafialne!*

³⁴ Biblioteki parafialne funkcjonowały w tym okresie w następujących powiatach: jędrzejowskim (5), kieleckim (2), miechowskim (4), olkuskim (4), pińczowskim (2), stopnickim (5) oraz włoszczowskim (2). APK, sygn. 2043, Akta Kancelarii Gubernatora Kieleckiego, k. 70, k. 53–198; „Gazeta Kielecka” 1906, nr 101, s. 3. Zob. B. Szabat, *Walka o szkołę polską...*, s. 243.

³⁵ A. Rewera, *Sandomierz* [Korespondencja], „Przegląd Katolicki” 1907, nr 1, s. 13–14; *List do kleru J. E. bpa Zwierowicza...*, s. 697, 700.

³⁶ A. Cielecki, *Raków* [Wiadomości z parafii], „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1909, nr 3, s. 88–90.

³⁷ Por. K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954, s. 93.

kapłan, używający kryptonimu ks. F.M. Zwracał też uwagę na dwa istotne cele ich tworzenia: krzewienia oświaty religijnej i świeckiej „z których pierwsza ma być szczególniejszą opieką otaczana, a druga żadną miarą nie zaniedbywana i nie zbywana. Posłannictwem Kościoła zawsze i wszędzie dobrze czynić: i dla nieba i dla chleba”³⁸. Na istotną rolę bibliotek parafialnych w rozwoju czytelnictwa wśród ludu zwracano uwagę także w okresie odbudowy państwowości polskiej, a specjalną pracę instruktazową dotyczącą ich zakładania i prowadzenia ogłosił znany działacz oświatowy, zaangażowany w działalność wskrzeszonej pod koniec I wojny światowej Polskiej Macierzy Szkolnej – Józef Stemler³⁹.

Duchowni niejednokrotnie zwracali uwagę na rolę prasy katolickiej w podnoszeniu oświaty ludowej. Ks. Wincenty Bogacki – profesor kieleckiego Seminarium Duchownego, autor wielu publikacji w czasopismach religijno-społecznych, a także redaktor i wydawca, na łamach ukazującego się pod jego kierownictwem czasopisma „Tygodnik Diecezjalny” nawoływał: „prasa katolicka jest dziś gwałtowną, palącą, konieczną potrzebą”. W celu jej upowszechniania w diecezji, postulował utworzenie odrębnego stowarzyszenia pod nazwą Towarzystwo Udziałowe Wydawnicze „Jutrzenka Kielecka”, które posiadałoby własną drukarnię. Stowarzyszenie miało zająć się przede wszystkim dystrybucją wśród ludu „tanich pism, broszurek, odezów itd.” oraz wyposażeniem bibliotek parafialnych i kierowaniem nimi⁴⁰.

Jako jeden z trzech delegatów diecezji kieleckiej na Pierwszym Zjeździe Demokracji Chrześcijańskiej w Warszawie w kwietniu 1906 roku, ks. Bogacki zdecydowanie poparł ideę biskupa wileńskiego Edwarda von Roppa, zmierzającą do utworzenia ogólnopolskiej spółki wydawniczej opartej na własnych środkach finansowych. Spółka ta miała w swych założeniach „zjednoczyć siły” w celu wydawania jednego, wspólnego dla wszystkich diecezji dziennika katolickiego oraz tygodnika przeznaczonego dla ludu, a przy nich „licznych tanich wydawnictw ludowych”. Bp Ropp postulował utworzenie w każdej diecezji drukarni w celu wydawania tzw. „dodatków diecezjalnych”, dołączanych do pisma przeznaczonego dla ludu. W drukarniach tych miały też ukazywać się książki o tematyce religijnej. Ze względu na brak szerszej akceptacji tego projektu przez delegatów z innych

³⁸ „Kronika Diecezji Kujawsko-Kaliskiej” 1907, nr 1, s. 21–26; nr 2, s. 52–58; nr 3, s. 95–102.

³⁹ J. Stemler, *Biblioteki parafialne. Zadania – organizacja – prowadzenie*, Płock 1935.

⁴⁰ Ks. Wincenty Bogacki od 1903 r. był redaktorem i wydawcą dwutygodnika dogmatyczno-ascetycznego „Maryawita”, który od 1906 r. ukazywał się jako „Jutrzenka” wraz z dodatkiem „Tygodnik Diecezjalny”. Zob. D. Krześniak-Firlej, *Bogacki Wincenty*, [w:] *Bibliografia piśmiennictwa profesorów Seminarium kieleckiego 1727–2001*, Kielce 2002, s. 23–27. W. Bogacki, *Z ruchu społecznego w diecezji kieleckiej*, „Tygodnik Diecezjalny” 1906, nr 1, dodatek do nr 26 i nr 27 „Jutrzenki”, s. 3; tenże, *Księgarnia*, tamże, nr 2, dodatek do nr 28 „Jutrzenki”, s. 9–10; tenże, *Nasze cele*, tamże, nr 7, dodatek do nr 33 „Jutrzenki”, s. 51–52; tenże, *Prasa*, tamże, nr 25, dodatek do nr 51 „Jutrzenki”, s. 193–194.

diecezji Królestwa Polskiego, pomysł nie został jednak wprowadzony w życie. Jak stwierdził ks. Bogacki: „trzeba było dać za wygraną: przyznać, że jeszcześmy do zjednoczenia w pracy duchownej wszystkich Dyecezyj — nie dorosli”⁴¹.

Ideę biskupa wileńskiego ks. Bogacki proponował zrealizować w skali regionalnej poprzez utworzenie wspólnego wydawnictwa katolickiego dla ludu w diecezji kieleckiej i sandomierskiej, gdyż jak pisał „obie diecezje, sąsiadując ze sobą, wspólne prawie mają potrzeby, wspólne cele!”. Zdaniem tego duchownego, wydawnictwo takie dałoby kapłanom możliwość doskonalenia umiejętności piśmarnych oraz podjęcia ważnych dla regionu kwestii społecznych. Wydawany przez siebie „Tygodnik Diecezjalny” ks. Bogacki zamierzał przekształcić w przyszłości w „informator ogólnodiecezjalny”, który miałby korespondentów we wszystkich dekanatach obu diecezji. Poza treściami przeznaczonymi dla ludu, planował zamieszczać tam „wszelkie wiadomości ogół kapłanów obchodzące w dyecezyi”, w tym zarządzenia kościelne i państwowe⁴². Zarówno „Jutrzenka”, jak i dodatek „Tygodnik Diecezjalny” cieszyły się bowiem dużym zainteresowaniem wśród wiernych i kapłanów, a okólnikiem bpa Kulińskiego z 5.01.1906 r. władze zalecały ich prenumeratę jako pism diecezjalnych⁴³. Zamierzenia ks. Bogackiego nie doszły jednak do skutku, co prawdopodobnie było przyczyną jego rezygnacji z dalszej działalności wydawniczej i redakcyjnej. W 1907 roku wyjechał z Kielc, przenosząc się do Zagłębia Dąbrowskiego. Dziesięć lat później ks. Bogacki opuścił na stałe diecezję kielecką, zaś do pracy redakcyjnej powrócił dopiero w okresie międzywojennym⁴⁴.

Oświatę i czytelnictwo propagowały w ramach swej statutowej działalności różne organizacje religijno-społeczne. Należało do nich między innymi Stowarzyszenie Robotników Chrześcijańskich (SRCh), które powstało w 1905 r. dzięki staraniom ks. Marcelego Godlewskiego. Warto zaznaczyć, że w działalności Stowarzyszenia aktywnie uczestniczył także ks. Jerzy Matulewicz, zatrudniony przed wyjazdem do Warszawy w kieleckim seminarium. W swym statucie SRCh zakładało konkretne formy pracy oświatowej, wskazując, że m.in. ma na celu „starania o oświecanie członków [...] w zakresie religijno-moralnym i naukowym” (§2) poprzez „otwieranie bibliotek, czytelní, abonowanie dzienników i czasopism, jak również wydawanie tygodników i dzienników w języku polskim i innych wydawnictw” (§3)⁴⁵. Wiadomo, że w okresie największej aktywności tej

⁴¹ Wiadomo, że poparcie dla tej idei wyrażał także delegat z diecezji sandomierskiej ks. Jan Gajkowski, lecz niestety nie był obecny na zjeździe warszawskim. W. Bogacki, *Projekt J.E. ks. Biskupa Roppa i nasza działalność w tym kierunku*, tamże, nr 3, dodatek do nr 29 „Jutrzenki”, s. 17–19.

⁴² Tamże, s. 19–21.

⁴³ Zob. L. Górski, *Kościół Polski...*, s. 251.

⁴⁴ W latach 1924–1926 ks. Bogacki pełnił w Łomży funkcję redaktora pisma „Życie i Praca” oraz kierownika drukarni diecezjalnej. D. Krześniak-Firlej, *Bogacki Wincenty...*, s. 24.

⁴⁵ Zob. *Ustawa Stowarzyszenia Robotników Chrześcijańskich*, Warszawa 1915, s. 1–2.

organizacji w 1908 r. posiadała ona na terenie całego kraju 35 bibliotek, których księgozbiory sięgały czasem nawet 800 tomów⁴⁶. Przykładowe informacje na ten temat zawiera sprawozdanie z działalności w latach 1906–1909 koła Stowarzyszenia Robotników Chrześcijańskich w Wierzbniku. Sporządził je ks. Ładysław Dukielski, pełniący w 1909 roku funkcję wikariusza i patrona chrześcijańskiego ruchu związkowego w tej parafii. Z relacji ks. Dukielskiego wynika, że w ramach swej działalności koło zorganizowało między innymi bibliotekę i czytelnię. Księgozbiór biblioteczny liczył 219 książek, z których 60 było o treści społecznej, 45 – religijnej, 34 – historycznej, zaś na pozostałe 80 książek składały się popularne powieści. W czytelnii natomiast, poza „Pracownikiem Polskim” (organem prasowym Stowarzyszenia) prenumerowane były w największej liczbie takie gazety, jak „Polak-Katolik” – jeden z bardziej poczytnych dzienników w Królestwie Polskim oraz „Dziennik Powszechny” – katolickie codzienne pismo polityczno-społeczne dla robotników i rzemieślników. Z popularnych czasopism katolickich przeznaczonych dla ludu czytano najchętniej „Dzwonek Częstochowski”, „Lud Boży”, „Życie Świąte”, „Głos Serca” oraz „Wiarę”⁴⁷.

Na terenie parafii wierzbnickiej funkcjonowała również prywatna biblioteka działająca w ramach kółek „Żywego Różańca”, które przygotowywały członków do pracy w Związku Katolickim. Jak pisał ks. Dukielski, w ciągu zaledwie kilku-miesięcznej działalności tej organizacji w Wierzbniku, ze zbiorów bibliotecznych skorzystało ok. 500 dzieci oraz tyle samo osób dorosłych⁴⁸.

Praca oświatowa wśród ludu była ważnym elementem programowym w działalności Związku Katolickiego, który rozwinął swoją aktywność przede wszystkim w środowiskach wiejskich⁴⁹. Szerzenie oświaty stanowiło jeden z zasadniczych celów tej organizacji, który nabrał szczególnego znaczenia po delegalizacji Polskiej Macierzy Szkolnej. Związek Katolicki jeszcze energiczniej zaangażował się wówczas w pracę oświatową i wychowawczą, zakładając obok bibliotek i czytelnii także szkoły, przejmowane często wprost od Macierzy. W 1909 roku w diecezji kieleckiej funkcjonowało pod egidą Związku 11 bibliotek, z których skorzystało ok. 6 tys. czytelników, zaś w diecezji sandomierskiej – z 12 bibliotek skorzystało ok. 3,3 tys. osób. Związek Katolicki posiadał w tym czasie w całym Królestwie Polskim 117 bibliotek i ok. 31 tys. czytelników. Należy podkreślić, że pod względem liczby czytelników diecezja kielecka uplasowała się na trzecim miejscu⁵⁰.

⁴⁶ Por. J. Walkusz, *Stowarzyszenie Robotników Chrześcijańskich*, „Więź” 1986, s. 153.

⁴⁷ Ł. Dukielski, *Wierzbnik* [Wiadomości z parafii], „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1909, nr 3, s. 87.

⁴⁸ Tamże, s. 88.

⁴⁹ Por. J. Staszewski, *Katolickie organizacje robotnicze na ziemiach polskich w latach 1891–1914*, „Studia z Dziejów Kościoła Katolickiego” 1960, nr 1, s. 94.

⁵⁰ Por. R. Bender, *Społeczne inicjatywy chrześcijańskie w Królestwie Polskim 1905–1918*, Lublin 1978, s. 107.

Administrator diecezji kieleckiej ks. Franciszek Brudzyński w odezwie do podległego mu duchowieństwa z 1907 roku wskazywał, że do najpilniejszych zadań kół parafialnych Związku powinno należeć zakładanie bibliotek i czytelni ludowych, otwieranie szkół katolickich, nauczanie analfabetów dorosłych oraz tworzenie „kompletów naukowych”, które miały szerzyć wśród ludu „znajomość katechizmu i rodzimej oświaty”, a także „zachęcać do cnoty i pracy”. Rządca diecezji polecał także zakładać przy kołach parafialnych tej organizacji domy ludowe, mające służyć integracji środowiska lokalnego oraz być miejscem „pogadanek pożytecznych” dla „nie dość jeszcze uświadomionych”⁵¹.

Działalność kulturalno-oświatowa w Związku Katolickim na terenie kraju spowodowała wkrótce interwencję władz rosyjskich. Grożąc likwidacją organizacji, rząd carski zmusił władze Związku Katolickiego do usunięcia z §3 statutu zapisów odnoszących się do kwestii propagowania oświaty w duchu katolickim⁵². Na mocy tego zarządzenia zlikwidowano szereg instytucji szkolno-oświatowych Związku. Zamknięto wówczas również wiele bibliotek i czytelni, które ponowną zgodę na funkcjonowanie otrzymały dopiero w 1912 roku, lecz otwierano je głównie w domach ludowych⁵³.

O działalności oświatowej koła Związku Katolickiego w Staszowie informował na łamach „Kroniki Diecezji Sandomierskiej” miejscowy proboszcz i dziekan ks. Wawrzyniec Siek, który pełnił także funkcję prezesa tej organizacji. W sprawozdaniu z działalności Związku w 1910 roku stwierdził, że w bibliotece parafialnej funkcjonującej pod opieką koła znajdowało się przeszło 450 książek o różnorodnej tematyce. Największą popularnością wśród czytelników cieszyły się wydawnictwa o treści religijno-moralnej i historycznej, zaś najrzadziej sięgano po książki poruszające kwestie gospodarcze, zdrowotne i społeczne. Z relacji ks. Sieka wynika, że w roku sprawozdawczym z biblioteki skorzystało ok. 200 osób, które wypożyczyły w tym czasie ponad 1100 książek. Inicjatorem założenia

⁵¹ F. Brudzyński, *Administrator diecezji kieleckiej do szanownego duchowieństwa diecezji kieleckiej*, „Rola” 1907, nr 23, s. 354.

⁵² W paragrafie tym ujęte były w części drugiej zadania Związku Katolickiego w dziedzinie społeczno-kulturalnej, odnoszące się do szerzenia oświaty w duchu katolickim poprzez: „czuwanie nad wychowaniem religijnym; pracę wytężoną nad zwalczaniem analfabetyzmu; założenie towarzystwa oświaty ludowej i tworzenie kółek parafialnych tego towarzystwa; zakładanie szkół katolickich, w szczególności zaś szkół ludowych, parafialnych i wioskowych; zakładanie i popieranie czytelni ludowych, bibliotek katolickich, muzeów ludowych, kółek młodzieży etc.; zakładanie katolickich towarzystw naukowych; tworzenie i popieranie prasy katolickiej dla wszystkich warstw narodu oraz wszelkich wydawnictw, szerzących oświatę w duchu katolickim; urządzenie odczytów, wystaw etc.”. Zob. *Ustawa Związku Katolickiego w Królestwie Polskim*, Warszawa 1906, s. 1–3.

⁵³ Zob. R. Bender, *Chrześcijańska myśl i działalność społeczna w zaborze rosyjskim w latach 1865–1918*, [w:] *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832–1939*, pod red. C. Strzeszewskiego, R. Bendera, K. Turowskiego, Warszawa 1981, s. 231–232; tenże, *Spoleczne inicjatywy chrześcijańskie...*, s. 102–103.

biblioteki parafialnej był sam proboszcz staszowski ks. Siek, który w ten sposób wyszedł naprzeciw oczekiwaniom okolicznej ludności. Pomimo bowiem, że zarówno w Staszowie, jak i pobliskich Rytwianach istniały wcześniej biblioteki Polskiej Macierzy Szkolnej, to jak pisał kapłan: „wsie nie śmiały pójść tam po książkę”. O wypożyczanie książek z tych bibliotek ludność zwracała się więc do swojego proboszcza, który musiał w związku z tym prowadzić dodatkową kartotekę. Aby zmienić tę sytuację postanowił założyć bibliotekę we własnej parafii. Zjawisko to niewątpliwie świadczy o wysokiej pozycji księdza w społeczności wiejskiej i jego znaczącej roli w szerzeniu oświaty wśród ludu⁵⁴.

W celu popularyzacji i rozwoju czytelnictwa w parafii staszowskiej przenieśmowano wiele gazet i czasopism. Biorąc pod uwagę liczbę zamawianych egzemplarzy poszczególnych tytułów prasowych, można ustalić listę wydawnictw, po które sięgano najczęściej. Dużą popularnością cieszył się „Dziennik Powszechny” – propagowany jako pismo dla wszystkich katolików, „Wiadomości Codzienne” – dziennik społeczno-polityczny dla chłopów i mieszczaństwa upowszechniający oświatę i aktywność gospodarczą, „Kurier Warszawski” – dziennik informacyjny, „Kurier Polski” – dziennik informacyjno-publicystyczny, „Goniec” – dziennik sensacyjno-bulwarowy wydawany we Lwowie, a także: czasopismo informacyjne „Gazeta Warszawska”, „Tygodnik Ilustrowany” – pismo literackie, artystyczne i społeczne, „Świat” – tygodnik ilustrowany społeczno-kulturalny i literacki oraz „Gazeta Świąteczna” – tygodnik popularno-oświatowy dla mieszkańców wsi⁵⁵.

Interesujące poglądy na temat roli prasy katolickiej w upowszechnianiu czytelnictwa i katolickiej nauki społecznej głosił ks. Antoni Rewera z Sandomierza, profesor miejscowego seminarium duchownego i działacz-społecznik, kierujący m.in. działalnością SRCh i Związku Katolickiego w Sandomierzu⁵⁶. W referacie wygłoszonym w 1907 r. w Warszawie na I Zjeździe Pisarzy i Dziennikarzy Polskich Wyznania Rzymskokatolickiego ks. Rewera wyraził opinię, że w sytuacji kiedy kraj narażony jest na oddziaływanie różnych „prądów”, niebezpiecznych zarówno dla wiary, jak i dla dobra społecznego, prasa katolicka musi wykazać się „dzielnością” i „męstwem” oraz „stanąć murem w obronie Wiary i Kościoła, Boga i Ojczyzny”. Dziennikarze katoliccy, zdaniem ks. Rewery, winni „natchnąć duchem katolicyzmu i polskości” cały naród, ponieważ „wszystkie stany mają obowiązek kochać swoją ojczyznę, bo duch narodowy to duch wszystkich jej członków”. Duchowny ten postulował utworzenie „wielkiego” dziennika katolickiego, który dzięki „dobrowolnym artykułom” podołałby zadaniom stawianym przed prasą religijno-społeczną. Ks. A. Rewera radził także, aby wszystkie istniejące organy

⁵⁴ W. Siek, *Staszów. (Roczne sprawozdanie z działalności Związku Katolickiego. Czytelnictwo. Oświata. Ochronka)* [Wiadomości z parafii], „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1911, nr 3, s. 92–93.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Zob. J. Wolczański, *Rewera Antoni*, [w:] *Słownik biograficzny katolicyzmu społecznego w Polsce*, pod red. R. Bendera, S. Gajewskiego i in., Lublin 1995, s. 16–17.

prasy katolickiej połączyć w ramach jednego związku, dzięki czemu można byłoby „udoskonalic” i zwiększyć siłę oddziaływania poszczególnych gazet i czasopism⁵⁷.

Inną organizacją katolicką propagującą działalność oświatową były towarzystwa dobroczynności, które oprócz pracy charytatywnej zakładały także szkoły, biblioteki i czytelnice. W parafii opoczyńskiej Towarzystwo Dobroczynności powstało w 1909 roku i jak pisał ówczesny wikariusz ks. Wacław Kosiński: „jest nadzieja, że «Towarzystwo» scentralizuje w sobie dotychczasowe tutejsze instytucje: bibliotekę parafialną, szkołę, ochronę”. W jego opinii, czytelnictwo w parafii rozwijało się dotychczas „dość pomyślnie”. Ze zbiorów biblioteki skorzystało w 1908 roku 469 czytelników. Jak podkreślał ks. Kosiński, przeczytano w tym czasie ponad 4000 książek, a niektóre z nich „były w obiegu” po 20 razy. Wśród ludu wiejskiego największą popularnością cieszyły się żywoty świętych, zaś mieszkańcy Opoczna najczęściej sięgali po powieści. Z gazet i czasopism najchętniej czytano „Wiadomości Codzienne”, „Gońca”, „Tygodnik Ilustrowany” oraz tygodnik „Świat”. Ponadto – jak zauważył ks. Kosiński – „z racji taniości a nie przekonania” prenumerowano „Kuriera Polskiego”, który uchodził za pismo postępowe i antyklerykalne. Dla ludu przeznaczone były: „Gazeta Święteczna”, „Głos Ludu” – tygodnik religijno-informacyjny wydawany w Częstochowie, „Posiew” – tygodnik dla chłopów wydawany w Warszawie przez ks. Ignacego Kłopotowskiego oraz „Zorza” – tygodnik dla chłopów i czeladzi miejskiej, uważany za pierwsze polskie „nowoczesne” pismo dla ludu⁵⁸. Przewodniczącym Towarzystwa Dobroczynności w Opocznie został ks. Jan Dąbrowski, który jak wiadomo zaangażowany był wcześniej w działalność Polskiej Macierzy Szkolnej. Stąd też kwestia szerzenia oświaty w parafii stała się jednym z pierwszych zadań tej organizacji. O efektach tej pracy informował kolejny wikariusz opoczyński ks. Ładysław Dukielski, pełniący w zarządzie Towarzystwa funkcję sekretarza. W sprawozdaniu z trzyletniego okresu działalności pisał, że Towarzystwo Dobroczynności „trzyma obecnie w swym ręku kaganiec oświaty”. Od 1911 roku Towarzystwo przejęło bibliotekę parafialną, w której dział religijny prowadził proboszcz ks. Dąbrowski. Znaczna część książek znajdujących się w bibliotece pochodziła z dawnych zbiorów Polskiej Macierzy Szkolnej. Z relacji ks. Dukielskiego wynika, że w 1911 roku z biblioteki skorzystało 350 osób, które wypożyczyły łącznie 4500 książek. W omawianym czasie księgozbiór biblioteki liczył ok. 550 książek⁵⁹.

⁵⁷ A. Rewera, *O szerzeniu piórem myśli katolickiej we wszystkich warstwach społeczeństwa polskiego. Referat na I Zjazd Pisarzy i Dziennikarzy polskich katolickich w Warszawie 1907 r.*, „Przegląd Katolicki” 1907, nr 27, s. 420–422.

⁵⁸ W. Kosiński, *Opoczno. (Ludność. Stan majątkowy ludności. Przemysł. Stan moralny. Oświata. Życie towarzyskie. Dobroczynność)* [Wiadomości z parafii], „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1910, nr 1, s. 50–51, 54.

⁵⁹ Ł. Dukielski, *Sprawozdanie z działalności chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności w Opocznie za rok 1911*, tamże 1912, nr 6, s. 225.

Pomimo wielu wysiłków podejmowanych przez społeczeństwo w początkach XX wieku, sytuacja szkolnictwa i oświaty ludowej była ciągle niezadowolająca. Szereg informacji na ten temat zawierają zwłaszcza sprawozdania sporządzone z okazji wizytacji biskupich i dziekańskich w parafiach diecezji kieleckiej i sandomierskiej oraz akta parafialne. Wiele cennych wiadomości zawierają też publikacje księży w czasopismach, wyrażające ich troskę o oświatę wśród ludu. Podkreślano zwłaszcza niewielką liczbę szkół elementarnych, co było przyczyną występującego na skalę masową analfabetyzmu⁶⁰. W 1910 r. wspomniany wcześniej ks. W. Kosiński informował, że w parafii Opoczno obejmującej obszar 2 mil kwadratowych, na 2 tysiące dzieci w wieku szkolnym były tylko dwie szkoły rządowe (2-klasowa szkoła męska i 2-klasowa szkoła żeńska), do których uczęszczało ok. 350 uczniów. W latach 1909–1910 na terenie parafii funkcjonowały również trzy prywatne szkoły początkowe, lecz z powodu wysokich opłat pobieranych za naukę uczęszczało do nich zaledwie 50 dzieci. Jak pisał ks. Kosiński, „kosztem prawie nadludzkich wysiłków” udało się założyć w parafii jeszcze jedną szkołę prywatną, przy której utworzono Towarzystwo Wpisów Szkolnych⁶¹. W zebraniu organizacyjnym Towarzystwa w dniu 7.02.1909 roku wzięło udział 30 członków-założycieli, którzy ofiarowali na cele szkolne 120 rubli. Dzięki tej sumie w prywatnej szkole Józefa Stachowicza mogło uczyć się 120 dzieci z rodzin robotniczych. Ogólna statystyka wypadła jednak niekorzystnie. Wynikało z niej, że w 1910 roku do szkół elementarnych uczęszczało w parafii opoczyńskiej łącznie ok. 500 uczniów, czyli zaledwie 1/4 wszystkich dzieci w wieku szkolnym.

Na podstawie informacji zebranych podczas kolędy, ks. Kosiński „z możliwą ścisłością” określił rozmiary występującego w 1910 r. w parafii zjawiska analfabetyzmu. Najmniejszy procent analfabetów występował według niego w Opocznie i w podmiejskich wioskach (Wola, Ogonowice, Gorzałków), sięgając 28–35%. W ocenie ks. Kosińskiego, w miejscowościach biedniejszych i dalej położonych wskaźnik analfabetyzmu zwiększał się do 40–50%. Biorąc pod uwagę – jak pisał – że w całym Królestwie Polskim analfabetyzm obejmował w tym czasie ok. 75% ludności, zaś „nasza gubernia zajmuje miejsce przedostatnie w całej Rosji Europejskiej pod względem szkolnictwa”, to parafia opoczyńska nie wypadła w tej statystyce najgorzej. Ks. Kosiński dokonał następnie analizy występowania zjawiska analfabetyzmu wśród różnych grup ludności zamieszkującej obszar tej para-

⁶⁰ Na temat zjawiska analfabetyzmu występującego na Kielecczyźnie na początku XX wieku zob. J. Grzywna, *Robotniczy ruch oświatowo-kulturalny...*, s. 16–22.

⁶¹ Była to organizacja oświatowo-samopomocowa działająca w latach 1906–1909 w Królestwie Polskim. Towarzystwo Wpisów Szkolnych współpracowało z Polską Macierzą Szkolną, zaś po jej zamknięciu w 1907 r. przejęło część majątku Macierzy i kontynuowało działalność tej organizacji. Towarzystwo subsydiowało polskie szkoły oraz organizowało kursy i odczyty. W maju 1909 r. Towarzystwo Wpisów Szkolnych liczyło ok. 100 tys. członków. Zob. M. Czajka, M. Kamler, W. Sienkiewicz, *Leksykon historii Polski*, Warszawa 1995, k. 1195.

fii. Jego zdaniem, najwięcej analfabetów było między służbą dworską (50–80%) i chłopami małorolnymi (40–60%), zaś najmniej między pracującymi w mieście robotnikami fabrycznymi (25–40%). Więcej analfabetów było wśród mężczyzn (60%), niż wśród kobiet (40%). Według ks. Kosińskiego, wśród młodzieży do lat trzydziestu zjawisko to obejmowało tylko 15% osób. Wraz z wiekiem badanych analfabetyzm wzrastał do 40%, a właściwie do 50%, gdyż wielu z nich podawało się za umiejących czytać „gdy umieli na pamięć nabożeństwo z książeczki”. Autor artykułu podkreślał równocześnie, że pocieszający w tej sytuacji był jedynie fakt, że „lud dosyć chętnie garnie się do nauki i czytania”. Było to prawdopodobnie przejawem stopniowo wzrastającej na wsi świadomości potrzeby oświaty. W podsumowaniu swoich rozważań ks. Kosiński stwierdził, że szkolnictwo Królestwa Polskiego w ostatnich dziesiątkach lat „nie tylko nie posunięto naprzód, ale cofnięto w tył”⁶².

Potwierdzeniem tego stanu rzeczy były inne korespondencje z diecezji sandomierskiej. Wspomniany wcześniej ks. W. Siek zauważył, że w 1910 r. w pięciu szkołach staszowskich uczyło się łącznie ok. 380 dzieci, podkreślając, że „drugie tyle pozostaje bez nauki z powodu braku miejsca”⁶³. Ks. Władysław Fudalewski informował w 1911 r., że w siedmiotysięcznej parafii soleckiej funkcjonowała tylko jedna szkoła początkowa dla chłopców, zaś w parafii bałtowskiej szkoły w ogóle nie było. Duchowny zaznaczył, że starania o budowę szkoły w Bałtowie podjęto już przed stu laty, lecz do tej pory nie przyniosły one oczekiwanych efektów. Na podstawie kroniki parafialnej ks. Fudalewski podał, że w 1792 roku o założenie szkoły w Bałtowie zabiegał miejscowy pleban, lecz „nic nie uprosił”. Spośród okolicznych wsi jedynie w Okole „udało mu się” uzyskać zgodę jednego z tamtejszych włościan na prowadzenie w jego domu nauczania. W czasie zimy zdobywało tam elementarne wykształcenie sześcioro dzieci⁶⁴.

Ks. Fudalewski starał się upowszechnić oświatę wśród ludu przez cały okres swojej pracy duszpasterskiej, wskazując w tej działalności szczególne miejsce duchowieństwu katolickiemu. Już w 1870 roku w korespondencji z parafii Malice pisał, iż „należy likwidować przeszkody tamujące szerzenie oświaty ludu oraz popierać i ułatwiać rzeczywisty jej rozwój”. Równocześnie wyraźnie akcentował, że zadaniem kapłana jest „szerzenie światła, prawych i zdrowych przekonań”⁶⁵. Zwracał się w tej sprawie zwłaszcza do księży wywodzących się ze środowisk

⁶² W. Kosiński, *Opoczno* [Wiadomości z parafii], „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1909, nr 3, s. 85–86; tenże, *Opoczno. (Ludność. Stan majątkowy ludności. Przemysł. Stan moralny. Oświata. Życie towarzyskie. Dobroczynność)*..., nr 1, s. 28–29.

⁶³ W. Siek, *Staszów*..., s. 93.

⁶⁴ W. Fudalewski, *Bałtów. (To i owo z racyi kołedy)* [Wiadomości z parafii], „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1911, nr 2, s. 52–53.

⁶⁵ W. Fudalewski, *Z pod Opatowa* [Korespondencja], „Przegląd Katolicki” 1870, nr 43, s. 678–679; tenże, *Proboszcz wiejski i wydawnictwa ludowe*, tamże 1881, nr 26, s. 425–426.

wiejskich zauważając przy tym, że choć właśnie oni najlepiej powinni znać potrzeby i niedostatki „swojej szarej braci”, to jednak często „pamiętać o tem nie chcą”. Duchowny zwracał uwagę, że w ich kazaniach zbyt wiele było treści zaczerpniętych z książek, zaś za mało odniesień do codziennego życia wiejskiego. Kazanie, zdaniem ks. Fudalewskiego, miało wywodzić się z „potrzeb odczutyh głęboko”, kapłan natomiast winien płynącą z kazania naukę „całym sercem” przelać w umysły i dusze bliskich sobie słuchaczy⁶⁶. Propagując angażowanie się duchowieństwa w działalność oświatową, przede wszystkim starał się sam dawać dobry przykład. Po objęciu w 1896 roku probostwa w Kunowie, dzięki jego staraniom założono w gminie kolejne dwie szkoły elementarne⁶⁷.

Dużą wagę przykładał ks. Fudalewski do wychowania dzieci. Jak pisał, winny być one otoczone miłością i opieką ze strony kapłana, gdyż „dziatwa jest ogniwem łączącym ojca duchownego z parafią”. Zachęcając duszpasterzy do pracy oświatowej na wsi głosił następujące hasło: „Dom proboszcza powinien być szkołą”. Wzorem minionych czasów, namawiał księży do nauczania dzieci wiejskich czytania, pisania i liczenia. Kiedy parafianie zobaczą – jak pisał – że na plebanii uczy się jeden lub dwóch chłopców, „to już drzwi się nie zamkną, tyle znajdzie się kandydatów”. Ze względu na ciągle niewystarczającą sieć szkół początkowych stanowisko to było w pełni zrozumiałe. Odnosząc się do przeszłości, ks. Fudalewski wspominał podobną działalność prowadzoną przez księży w końcu XVIII i przez cały wiek XIX. Z przytoczonych fragmentów osiemnastowiecznej kroniki parafii Bałtów wynikało bowiem, że ówczesny wikariusz bałtowski ks. Wojciech Lisowski bezpłatnie uczył czytać, pisać i liczyć trzech miejscowych chłopców, zaś pleban „żywił, odziewał i sam uczył czytać i rachować” dwóch innych osieroconych. Ks. Fudalewski zauważył, że także w wieku XIX „nie był rzadkością proboszcz, kilku lub więcej chłopców uczący”, dając za przykład proboszcza włostowskiego ks. prałata Wincentego Jaworskiego oraz proboszcza parafii Strzyżowice ks. prałata Stanisława Giełżyńskiego. W konkluzji swojej publikacji autor zaznaczył, że ponieważ tego rodzaju praktyki były powszechnie stosowane przez duchowieństwo parafialne, to „liczba uczących się przed stu laty bodaj nie była mniejsza jak dziś na początku XX wieku”⁶⁸.

Działalność wychowawcza kapłana nie powinna jednak – w opinii ks. Fudalewskiego – ograniczać się tylko do pracy z niewielką grupką uczniów, lecz obejmować wszystkie dzieci mieszkające na terenie parafii. W tym celu winien on starać się o jak najczęstsze spotkania z najmłodszymi podopiecznymi. Dzięki

⁶⁶ Tenże, *O pieczy pasterskiej nad dziećmi i młodzieżą*, „Kronika Diecezji Sandomierskiej” 1909, nr 5, s. 146.

⁶⁷ T. Śliwa, *Fudalewski Władysław*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 1, pod red. H.E. Wyczawskiego, Warszawa 1981, s. 493.

⁶⁸ W. Fudalewski, *Bałtów...*, s. 53; tenże, *O pieczy pasterskiej nad dziećmi i młodzieżą...*, s. 145.

temu będzie mógł lepiej poznać ich potrzeby i oczekiwania oraz dowiedzieć się, jaką mają opiekę ze strony rodziców. Wszystko to razem miało pozwolić kapłanowi odpowiednio zorganizować i zaplanować jego pracę wychowawczą. Podkreślając, że kapłan przejmuje obowiązki nauczyciela z chwilą objęcia zarządu nad parafią, ks. Fudalewski starał się uzmysłowić księżom jak ważne i odpowiedzialne spoczywa na nich zadanie. Wychodząc z założenia, że to prawdy wiary stanowią fundament wszelkiej wiedzy apelował do kapłanów, by czuwali nad wychowaniem religijnym dzieci już od pierwszych chwil ich życia. Swoje uwagi na temat wychowania autor odniósł do poszczególnych okresów rozwoju umysłowego dziecka.

Rodzicom ks. Fudalewski radził, aby pomimo iż wydaje im się, że dziecko „nic jeszcze nie rozumie”, unikali używania w jego obecności „złych słów” oraz powstrzymywali się od „czynów nagannych”. Matkom polecał jak najwcześniej uczyć dzieci krótkich modlitw, aby w ich głowach już w pierwszych latach życia kształtowało się pojęcie o Bogu i świętych Pańskich. Podkreślając niezwykłą chłonność młodego umysłu pisał, że „możemy się zdumieć, gdy zaczniemy rachować pojęcia, które objawiają się w dziecku przed piątym rokiem życia”. Ks. Fudalewski uważał, iż to „pierwsze spotkanie się duszy z Bogiem” może mieć przy odpowiednim wychowaniu znaczący wpływ na dalsze życie dziecka. Równocześnie podkreślał, że ksiądz winien stale przypominać rodzicom o spoczywających na nich obowiązkach wychowawczych oraz ukierunkowywać i wspomagać ich działania. Dzieciom należy okazać dobro, lecz jak pisał, jeśli postępują niewłaściwie – należy ich karcić, aby nie nabrały złych nawyków i przyzwyczajzeń mogących w przyszłości mieć zgubne skutki⁶⁹.

Kolejny okres życia dzieci rozpoczynał się zdaniem, ks. Fudalewskiego, między szóstym a siódmym rokiem życia, kiedy wchodziły one w „wiek rozumu”. W tym czasie „wrażenia trwale się już rysują” i zaczyna „urabiać się” charakter człowieka. Należy dbać wówczas, jak pisał, aby rozwinąć u dzieci wszystko co dobre, zwalczać co naganne oraz wzmacniać chwiejne i niezdecydowane postawy. Do najważniejszych zadań wychowawców należy, według niego, „wszczepiać nadprzyrodzoną siłę ukrytą w wierze i religii”, a wszelkie występki zwalczać w zarodku, głównie poprzez pobudzanie wyrzutów sumienia. W przeciwnym razie może dojść do tego, że dziecko kiedyś „odrzuci upomnienie” starszego i „nieposłuszeństwo będzie bezkarnem”.

Wskazując na rolę kapłana w wychowaniu religijnym dzieci ks. Fudalewski akcentował, że nie wystarczy zadowalać się samą obecnością najmłodszych na głoszonych w kościele naukach, pilnować by umiały na pamięć „mały katechizm” oraz wyspowiadać je „od czasu do czasu”. Kapłan musi jego zdaniem „całkowicie i wyłącznie” poświęcić się pracy z dziećmi. Aby ułatwić to zadanie duchownym, ks. Fudalewski przedstawił kolejno szereg rad i zaleceń pomocnych w tej pracy.

⁶⁹ Tenże, *Proboszcz wiejski jako nauczyciel maluczkich*, „Przegląd Katolicki” 1875, nr 4, s. 51–53.

Przed wszystkim ksiądz powinien przekonać rodziców o tym, że opieka nad dziećmi należy do ich podstawowych obowiązków wychowawczych. Rodzice powinni przyzwyczajać dzieci do codziennej modlitwy oraz sumiennego chodzenia do kościoła i do szkoły, zaś po powrocie dzieci do domu pomagać im zrozumieć treść lekcji i czuwać nad jej przyswojeniem. Należy też uświadamiać dorosłym, aby „powagę łączyli z łagodnością” i zachowywali wiele cierpliwości w swej pracy wychowawczej.

Dalsze uwagi ks. Fudalewskiego odnosiły się do sposobu udzielania pierwszej spowiedzi i komunii świętej. Duchowny podkreślał, że podczas spowiedzi nie należy „gromadzić na raz” dużej liczby dzieci, a spowiadać je „z największą gorliwością”, dbając przy tym o wzbudzenie głębokiego żalu za popełnione grzechy i jak najszczerszą chęć poprawy. Odnosząc się do kwestii katechizowania zaznaczył, że w wykładzie katechizmu mogą uczestniczyć wraz ze starszymi także małe dzieci. Kapłan powinien starać się o skupienie ich uwagi na przekazywanych treściach, stosując na przykład metodę pytań i odpowiedzi. Raz w tygodniu katechizowanie powinno być przeznaczone wyłącznie dla dzieci. Naukę katechizmu należało przedzielać śpiewaniem pieśni ułożonych specjalnie w tym celu i dawać dzieciom jak najwięcej okazji do uczestniczenia w nabożeństwach⁷⁰.

W innym artykule poświęconym kwestii wychowania religijnego ks. Fudalewski podkreślał, że księża powinni nauczać katechizmu nie tylko dzieci przystępujące do pierwszej spowiedzi i komunii świętej, lecz także starszą młodzież. Jako przykład podał fakt, iż w niektórych parafiach polskich prowadzony był dla młodzieży „katechizm wytrwałości”, w którym brały udział dziewczęta do lat 16 i chłopcy do 18. roku życia⁷¹.

Na podstawie obserwacji i doświadczeń z pracy w szkołach elementarnych (miejskiej, fabrycznej i wiejskiej), poczynił ks. Fudalewski ciekawe spostrzeżenia w sprawie motywów, jakie skłaniały rodziców do posyłania dzieci do szkół. Część z nich kierowała się, jak stwierdził, świadomością że „nauka każdemu potrzebna”, lecz u innych spotykał się on ze zgoła odmienną motywacją. Niektóre matki wysyłały dzieci do szkoły tylko po to, „by miały w domu większy spokój”, zaś ojcowie „spychali” w ten sposób swoje powinności wychowawcze na nauczyciela. Z ubolewaniem podkreślał ks. Fudalewski brak zainteresowania ze strony rodziców frekwencją dzieci w szkołach oraz ich postępami w nauce. Dla jednych rodziców wystarczająca była u dzieci umiejętność czytania, inni w ogóle nie zwracając uwagi na edukację szkolną swych pociech często nie wiedzieli nawet, że zamiast trzech uczą się one w szkole już pięć lub nawet sześć lat nie czyniąc żadnych postępów w zdobywaniu wiedzy. Co gorsza, taka postawa rodziców wpływała demoralizująco na same dzieci, „wbijając niedouków w zarozumiałość”. Starając

⁷⁰ Tamże, s. 53–56, nr 15, s. 225–228.

⁷¹ W. Fudalewski, *O pieczy pasterskiej nad dziećmi i młodzieżą...*, s. 146–147.

się temu przeciwdziałać tłumaczył dzieciom, że ich lenistwo wyrządza krzywdę innym, którzy ze względu na ograniczoną liczbę miejsc nie mogli pobierać nauki w szkole.

Wielu chłopców, których ks. Fudalewski uczył religii poprzestawało na edukacji w szkole elementarnej, stąd należało przygotować ich do wyboru przyszłego zawodu. Miało to tym większy sens, że niektórzy chłopcy kończyli naukę dopiero w wieku 14, a nawet 16 lat. Rodzicom nie posiadającym wykształcenia, umiejętności syna wyniesione ze szkoły elementarnej wydawały się tak duże, iż roztaczali przed nim widoki wspaniałej kariery w kancelarii lub sądzie gminnym. Niestety, kończyło się to zwykle rozczarowaniem, co duchowny ten starał się uświadomić swoim podopiecznym podejmującym decyzję o swoim dalszym życiu zawodowym. Czterech uczniów ks. Fudalewskiego z parafii soleckiej wstąpiło za jego namową do szkoły rzemieślniczej i jak podkreślał: „teraz mi są wdzięczni za to”⁷².

Aby należycie spełniać obowiązki kapłańskie względem „działwy parafialnej”, należało zdaniem ks. Fudalewskiego przede wszystkim wpisać dzieci do specjalnie przygotowanej księgi, zawierającej cztery rubryki. Pierwsza z nich winna zawierać imiona i nazwiska rodziców, druga – imiona dzieci, daty ich urodzenia oraz przystąpienia do I komunii świętej i do sakramentu bierzmowania, trzecia – imiona i nazwiska domowników, zaś rubryka czwarta – lokatorów „czasowo bawiących”. Każda zaistniała zmiana miała być w księdze odnotowana, zaś dla nowego małżeństwa przeznaczano by w niej oddzielną kartę. Ważniejsze zdarzenia zapisywać miano na marginesie. W opinii ks. Fudalewskiego, dzięki takiej księdze, będącej „niejako zwierciadłem stanu moralnego parafii”, pasterz miałby nie tylko zawsze aktualną informację o stanie ilościowym wiernych, lecz przede wszystkim o potrzebach pracy duszpasterskiej w podległym mu terenie. Niezwykle cennym źródłem informacji byłaby taka księga zwłaszcza dla nowo przybyłego proboszcza, który do tej pory zdany był najczęściej na opinie miejscowego organisty, a jak pisał ks. Fudalewski: „Boże nas broń od tych informacji”⁷³.

Jak widać z powyższych rozważań, niedomagania szkolnictwa i oświaty polskiej, które szczególnie mocno odczuwano na wsi, znalazły odzwierciedlenie w poglądach i działalności licznej grupy duchownych diecezji kieleckiej i sandomierskiej z XIX i początków XX wieku. Księża aktywnie włączyli się w działalność Polskiej Macierzy Szkolnej, organizowali biblioteki i czytelnie parafialne, angażowali się w działalność społeczną i oświatową wśród ludu w ramach stowarzyszeń i organizacji prowadzących po 1905 r. dynamiczną działalność na terenie Królestwa Polskiego (Stowarzyszenie Robotników Chrześcijańskich, Związek Katolicki). Zwracali też uwagę na konieczność upowszechniania prasy i czasopism, zwłaszcza o charakterze religijno-społecznym, utrzymanym w duchu katolickim.

⁷² Tamże, s. 147–148.

⁷³ Tamże, s. 148–149.

Świadomi potrzeb społecznych w zakresie walki z analfabetyzmem, duchowni zabiegali o tworzenie w parafiach szkół i placówek oświatowych, starając się przeciwdziałać pladze powszechnie występującego analfabetyzmu. Wiele cennych uwag z zakresu pedagogiki przekazał rodzicom i wychowawcom oraz kapłanom podejmującym trud opieki nad dziećmi i młodzieżą w parafii ks. Władysław Fudalewski, który troskę o polską szkołę łączył z upowszechnianiem wszechstronnych wiadomości o zasadach i metodach wychowania. W podsumowaniu warto zacytować słowa tego duchownego, które skierował do wszystkich wychowawców: „kochajmy dzieci, nauczanie dzieci poczytujemy za największą przyjemność, przemawiajmy do ich wyobraźni i serca, miejmy zapas ciekawych i nauczających opowieści, nie żałujmy podarków i zachęty, a będą się ku nam garnęły”⁷⁴.

⁷⁴ Tenże, *Proboszcz wiejski jako nauczyciel maluczkich...*, nr 4, s. 57.

DMYTRO HERTSYUK

**Освітнє партнерство школи, сім'ї і громади
як вияв громадянської активності
українців Галичини
(друга половина XIX-перша третина XX ст.)**

**Educational Cooperation between the School,
the Family and the Community as a Manifestation
of Ukrainian Citizens' Activity in Galicia
(Second Half of the 19th Century
– the Beginning of the 20th Century)**

The second half of the 19th century and the beginning of the 20th century in Galicia were marked by intense cooperation between families, educational establishments and communal institutions in the face of urgent educational issues. This collaboration was influenced by factors such as the lack of self-organization by the Ukrainian people in the region, the absence of appropriate state support, and the anti-Ukrainian policy pursued by the government.

Keywords: educational collaboration, private educational institutions, Ukrainian people in Galicia

У другій половині XIX – першій третині XX ст. у Галичині в лоні загальнонаціонально-культурного відродження зародився і набрав широких масштабів український громадсько-педагогічний рух, вістрам якого стала боротьба за рідну школу, національне виховання молоді. Цей рух спричинився до активізації освітнього середовища, покликав до життя різноманітні громадські товариства й організації, зумовив появу цілої низки громадсько-освітніх ініціатив. Цілком очевидно, що вирішення нагальних

справ розвитку української школи було не під силу тільки одній інституції; ця справа потребувала об'єднання і кооперації сил і ресурсів, вироблення узгоджених дій між основними суб'єктами освітнього процесу. З огляду на це, можна трактувати, що в площині громадсько-культурного життя українського соціуму краю означеного періоду мало місце таке явище, як освітнє партнерство, коли різні суб'єкти, а це головно школа, сім'я і громада, налагоджували між собою конструктивну співпрацю на засадах порозуміння, взаємопідтримки, спільної відповідальності за справу навчання і виховання молоді.

До найбільш суттєвих характеристик освітнього партнерства школи, сім'ї і громадськості в Галичині у період другої половини XIX – початку XX ст. віднесемо наступні.

1. *Створення розгалуженої мережі громадських культурно-освітніх і науково-педагогічних товариств*, які очолили рух за українську національну школу в Галичині. Власне громадська інституалізація освітнього сектору була однією із важливих складових загального процесу самоорганізації українців Галичини означеного історичного періоду. Нагальні питання розвитку українського шкільництва, відсутність належної державної підтримки освітніх потреб галицьких українців спонукали українську спільноту краю до пошуку самостійного вирішення проблем, зумовили сплеск громадської активності, започаткування низки громадсько-освітніх ініціатив. Починаючи з 60-х років XIX ст. на авансцену суспільного життя Галичини виходить нова генерація прогресивної народовецької інтелігенції – священники, учителі, урядовці, які через заснування громадських інституцій закладають основи розбудови національно-культурного життя, розвитку рідношкільної ідеї. У програмних документах перших культурно-освітніх товариств в Галичині – “Просвіти”, “Руського педагогічного товариства” (згодом – Українського педагогічного товариства “Рідна школа”), Літературного товариства імені Шевченка, “Руської бесіди” та ін. червоною ниткою проходить тема національного освідомлення народних мас шляхом культивування і пропаганди української мови і літератури, історії, відродження культурної спадщини свого народу, підготовки україномовної навчальної літератури для учнів народних, середніх і фахових шкіл.

Згідно із першим статутом, товариство “Просвіта”, засноване у Львові у грудні 1868 р., визначалося як науково-просвітницька організація, яка збирає і видає народні пісні, казки, перекази, “все, що уможливило вивчення народу, його історії; а також популярні твори з усіх галузей науки, які відповідали б поняттям народу та його потребам”. Йшлося про те, що ціль Товариства не просто в “постачанні народіві духовної їжі взагалі”, а в “просвіті його в національній свідомості”¹. У статуті першої

¹ Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Сердюк, *Напис історії “Просвіти”* Львів–Краків–Париж: Просвіта, 1993. с. 10–11.

в Галичині української громадської освітньо-шкільної організації – “Руського педагогічного товариства” записано, що його метою є “промишляти над потребами руського народу на полі шкіл народних, середніх і вищих, займатися заснуванням руських шкіл і піддержувати всякі справи виховання публічного і домашнього на основі матерного язика руського”². До питань розвитку національної школи і національного виховання зверталися у своїй діяльності й інші громадські культурно-освітні, господарсько-економічні, професійні товариства й організації, зокрема “Взасмна поміч українського вчительства”, “Учительська громада”, “Краєвий шкільний союз”, “Товариство прихильників освіти”, “Сільський господар”, “Жіноча громада”, “Пласт”, “Академічна громада” та ін. Актуалізація товариствами освітньо-виховних проблем, близьких і зрозумілих для широкого українського загалу, робила їхні кличі популярними в народних масах, творило відповідне солідаризуюче середовище, створювало передумови для розгортання широкого фронту громадських культурно-освітніх ініціатив.

Про масштаби культурно-освітнього доробку на національній ниві, зокрема “Просвіти”, красномовно свідчать такі факти і цифри: у 1936 році товариство налічувало у своїх рядах близько 500 тисяч активних членів, працювало 11 комісій (просвітньо-організаційна, освітньо-виховна, видавнича, бібліотечна, господарсько-фінансова, театральна-співова, для поборювання неписьменності та ін.); під його покровом діяло 83 філії, 3210 читалень, 1207 домівок, 3209 бібліотек із фондом 688 186 книжок, 2185 театральних гуртків, 1115 хорів, 138 оркестрів, 550 гуртків самоосвіти, 86 курсів для неписьменних і 262 гуртки просвітянської молоді³.

Не менш вагомим внеском у справу розбудови національної освіти в Галичині є актив товариства “Рідна школа”. Історія цього товариства – це яскраве віддзеркалення еволюції рідношкільної ідеї, переконливе свідчення сили і могутності громадської ініціативи в освіті. Мабуть, як ніяка інша громадська інституція, “Рідна школа” зуміла відчутти пульс освітньо-виховних потреб галичан-українців, своїми діями, акціями, заходами привернути на свою сторону батьківську та учнівську спільноти, налагодити дієвий діалог у системі “товариство-школа-сім’я (родина)”.

З ініціативи товариства у 80-х рр. XIX ст. в Галичині була започаткована акція щодо заснування так званих бурс (інтернатів, інститутів), де учнівська молодь із незаможних родин на невелику платню мала змогу на проживання і виховання (у 1910 р. товариство у різних місцевостях краю утримувало 21 бурсу)⁴. Іншою освітньою новацією, прихильно сприйнятою в середовищі особливо батьківської громадськості, стало відкриття спеціальних

² *Статут Руського Товариства Педагогічного*, Львів б.р., с. 1

³ *Енциклопедія українознавства*. Т. 6, Львів 1996, с. 2366–2367.

⁴ А. Жук, *Статистика українських бурс в Галичині // Наша школа 1911*, Кн. 2–3, с. 38.

підготовчих курсів з підготовки обдарованої молоді до вступу до середніх і професійних шкіл. Це була національної ваги освітня справа, оскільки йшлося про збільшення прошарку освічених, кваліфікованих кадрів для потреб розбудови усіх ділянок культурного і господарсько-економічного життя українців Галичини. Перші такі курси постали у 1907 р. у с. Заланові Рогатинського повіту. Про їхню доцільність свідчить той факт, що із 34 слухачів курсів – 25 згодом успішно витримали вступні іспити до гімназії⁵. Загалом у 1908–1910 рр. товариство організувало 35 гімназійних і 3 семінарійних підготовчих курсів.

Наприкінці XIX – початку XX ст. товариство “Рідна школа” стало на шлях творення системи українського приватного шкільництва, чим у великій мірі сприяло піднесенню рідношкільної ідеї. Необхідність надати освіту і виховання передовсім жіноцтву, “майбутнім матерям і вихователькам молоді” спонукало Товариство відкрити у 1898 р у Львові дівочу виділову школу імені Тараса Шевченка⁶. Згодом для випускників цієї школи відкривається приватна учительська семінарія (1903), школа вправ (1907) і тим самим формується перший комплекс приватних рідномовних шкіл. Згодом процес заснування українських приватних навчальних закладів охопив й інші ділянки освітнього життя – дошкілля, народні і фахові школи, гімназії. У 1936/1937 році “Рідна школа” утримувала 33 народні школи, з них 26 міських (Львів – 8, Стрий – 2, Долина, Дрогобич, Рогатин, Радехів, Самбір та ін.) і 7 сільських (Березів Нижній Коломийського повіту, Посвірж Рогатинського та ін.), які відвідували 5343 школярі; 12 гімназій, з них 3 дівочі (Львів, Станіславів, Стрий) і 9 коєдукаційних (Городенка, Дрогобич, Золочів, Коломия, Рогатин, Самбір, Тернопіль, Чортків, Яворів) і 11 ліцеїв⁷.

На останньому з'їзді товариства у листопаді 1938 р. його голова Іван Галушинський, ніби підсумовуючи попередній поступ організації, відзначив наступне: “Кожен повинен бачити в “Рідній школі” щось більше, ніж звичайну громадську установу, що має виховувати молодь. А власне тому, що своєю організаційною структурою, змістом, формою і методами діяльності має символізувати наш національний ідеал – українське шкільництво. Її здобутки і “духовна творчість” не були штучно насажені, а зросли серед матеріальних труднощів і болісних ударів, народились з вікових національних традицій”⁸.

⁵ Центральний державний історичний архів України у Львові. Фонд 206, оп. 1, спр. 25, арк. 2.

⁶ К. Малицька, *Перша жіноча школа “Рідної школи”* // Рідна школа 1933, № 12, с. 201.

⁷ П. Рогатинський, *Під прапором “Рідної школи”*, Станіславів 1939, с. 20.

⁸ І. Галушинський, *Значіння, організаційна дійсність і висліди виховно-шкільної праці* // Рідна школа 1939, ч. 4, с. 55–56.

2. *Формування моделі національної громадсько-активної школи.* Власне діяльність українських шкіл як осередків національно-громадянського виховання молоді стало важливим здобутком галицької педагогіки означеного періоду. У стінах навчальних закладів молодь не тільки здобувала відповідні знання, уміння й навички, але і, що важливо, проходила належний вишкіл громадянського становлення, долучалася до багатьох суспільно-значимих справ, здобувала необхідний досвід роботи в громаді. Аналіз засвідчує, що у закладах освіти означеного періоду мали місце різноманітні форми колективної та індивідуальної роботи, зорієнтованої на формування активної, ідейної, національно свідомої особистості молодої людини, патріота своєї землі. До найбільш ефективних середників виховання молоді слід віднести різні тематичні вечори, шкільні імпрези, театральні вистави, лекції, екскурсії. Величезний виховний потенціал патріотизму і громадянськості, формування національної свідомості несло в собі знайомство молоді з творами Тараса Шевченка, проведення щорічних Шевченківських свят. Під впливом творів Кобзаря молодь поверталася обличчям до простого народу, захоплювалася народною творчістю, вивчала мову, рідну історію, побут. “Маленьку книжечку Кобзаря, – згадував один з учителів, – читали і не начитувалися, переписували, напам’ять учили, з рук в руки передавали і скрізь залишала вона свої незатерті сліди в молодих серцях, у свіжих умах”⁹. У 1865 р. у Перемиській гімназії вперше були проведені Шевченківські вечори–вечорниці, і від тоді вони стали неодмінною складовою вшанування пам’яті Кобзаря. Із стін навчальних закладів Шевченків дух молодь згодом переносила до міських та сільських громад, де спільно з різними українськими культурно-просвітницькими організаціями проводили святочні академії, концерти, сходини. Культ Шевченка “будив національну свідомість і розвивав його (народу) життєві сили”, став яскравим способом маніфестування єдності народу у прагненнях до реалізування своїх основних національно-політичних і культурних ідей¹⁰.

Школою громадянського гарту зарекомендували себе різноманітні молодіжні організації, самоврядні товариства. Для вивчення і кращого пізнання рідної історії, літератури, мистецтва, самоосвіти, озброєння високим національними ідеалами у 70–90-х ХІХ ст. у гімназіях Галичини набули поширення так звані таємні гуртки молоді. “Пам’ятаймо, що ми маємо бути чесними членами нашої народності, що нас тяжить обов’язок в пізніших літах стати добрими провідниками народу”, – підкреслювалося на зборах такого гуртка при Академічній гімназії у Львові¹¹.

⁹ Д. Козій, *Тарас Шевченко у свідомості сучасної молоді* // Рідна школа 1939, № 6–7, с. 85.

¹⁰ В. Щурат, *Галичина і Шевченко* // Діло 1914, ч. 53, с. 2.

¹¹ Центральний державний історичний архів України у Львові. Фонд 386, оп. 1, спр. 41, арк. 4.

Майданчиком громадських молодіжних ініціатив на початку ХХ ст. стала українська приватна гімназія у Рогатині, де за підтримки тодішнього директора школи, відомого педагога М. Галущинського, були створені і ефективно діяли наукові гуртки, де учні під керівництвом учителів організовували виступи, лекції, доповіді на літературні та історичні теми; увійшли в життя так звані “Шкільні громади”, у відання яких керівництво закладу передало для вирішення низку питань – контроль за дотриманням дисципліни і порядку в школі, облік відвідування занять, збір фондів для матеріальної допомоги малозабезпеченим учням, сприяння організації роботи бібліотеки, проведення різних свят тощо; розвинулися різні форми кооперативного виховання: організація учнівських ощадних кас, споживчих товариств, учнівської крамниці, що сприяло формуванню в молодих людей самостійності, ощадності, давало можливість набути елементарних навиків роботи в кооперації¹².

Формуванню моделі громадсько-активної школи у значній мірі сприяло й те, що багато керівників закладів, учителів були самі лідерами громадського життя, намісцях вели активну культурно-просвітницьку роботу. Сформувався тип українського педагога з високим рівнем громадянської активності і відповідальності, повної посвяти народній справі, жертвовності й альтруїзму. Завдяки їхній самовідданій праці національно і духовно відроджувалися сільські громади, кардинально змінювалося ставлення простих людей до освіти і навчання своїх дітей.

Для ілюстрації вищенаведеного наведемо приклад діяльності сільського учителя у громаді. Село Голови на Гуцульщині набуло собі слави “темних анальфабетів”. Понад 10 років тут не працювала сільська школа, в громаді панувала байдужість та інертність. Шкільна влада вважала, що більшого покарання, ніж направити на працю в це село прогресивного вчителя Луку Гарматія і не відшукати. Проте сталося все навпаки. Своє наполегливістю, тактом, великою любов'ю до дітей, заохотою змінити життя горян на краще вчитель зумів за короткий час привернути селян на свою сторону – запрацювала двокласна школа, відкрилася читальня «Просвіти», діти і дорослі потягнулися до освіти. Відвідавши у 1902 р. цю сільську школу Іван Франко був приємно вражений зразковим порядком у школі, високим успіхами дітей у навчанні, дієвою системою їхнього національного виховання¹³. І таких прикладів громадянського подвигу українського галицького вчительства можна навести багато.

¹² *Час і люди, ідеї й діло (З приводу двадцятип'ятиліття Рогатинської гімназії) // Рідна школа 1934, № 18, с. 256–257.*

¹³ В. Гнатюк, *Лука Гарматій і його спомини про М. Коцюбинського*, Львів 1925, с. 6.

3. *Широке залучення батьківської громадськості до вирішення освітньо-шкільних проблем.*

Проблема діалогу школи і сім'ї, дієвої участі батьків у справі навчання і освіти дітей у галицькій педагогіці набула актуального змісту. Ці питання піднімалися на шпальтах періодичних педагогічних видань, були предметом дискусій на різних освітніх заходах (конференціях, нарадах, учительських з'їздах та ін.). У педагогічній думці утвердилася позиція про необхідність тісної співпраці “цих двох наймогутніших інституцій” як важливого чинника правильного розвою молоді і засобу для збереження українських ідеалів¹⁴. У практиці галицького шкільництва можна відшукати чимало ефективних сторін взаємодії школи і сім'ї як підтвердження дієвої системи освітнього партнерства, що була сформована в Галичині у досліджуваній період.

У приватній народній школі, яку утримував місцевий осередок товариства “Рідна школа” у Ходорові існували різні форми співпраці з батьками. Своєю дієвістю вирізнялися батьківські конференції.¹⁵ У вересні кожного навчального року відбувалася перша батьківська конференція (“ширші сходини батьків”), на якій представник рідношкільного гуртка інформував батьків про проект кошторису школи, рівень шкільних оплат на новий навчальний рік, а також звітував про виконання минулорічного бюджету. Батьки ж у свою чергу підписували декларації-зобов'язання про обов'язкову оплату за навчання своїх дітей, складали заяви на членство у гуртку “Рідної школи”, сплачували членські внески, обирали з-поміж себе батьківський комітет. Іншою формою батьківських конференцій були так звані довідкові конференції батьків, які проводилися у школі першої неділі кожного місяця. Учителі школи повідомляли батьків про успішність та поведінку їхніх дітей, порушували питання організації навчального процесу, виголошували реферати на освітньо-виховні теми. Змістовною була діяльність батьківського комітету. Обирався він, як правило, терміном на один рік і окреслював перед собою завдання, передусім, вишукування фондів для внутрішньошкільних потреб (матеріальна підтримка дітей з бідних родин, харчування учнів та ін.), допомога учителям в організації та проведенні різних виховних заходів (вечорів, імпрез, екскурсій, походів та ін.), здійснення дорадчих функцій у комплектуванні учительського колективу, контроль за організацією навчального процесу відвідування уроків та ін.) тощо.

У 1932 р. директор української гімназії у Перемишлі С. Шах запросив батьків до виховної співпраці та опіки, заснувавши статутне товариство “Кружок батьків”. Це батьківська інституція відіграла позитивну роль у формуванні громадсько-освітнього середовища в гімназії, сприяла

¹⁴ *Високоповажні Родимці* // *Учитель* 1911, ч. 1, с. 1–5.

¹⁵ *Рідна школа в Ходорові*, Львів 1999, с. 43.

реалізації багатьох освітньо-виховних починів. Його зусиллями і коштами у 1933–1934, 1938–1939 рр. побачили світ “Звідомлення”, де, крім хроніки діяльності “Кружка” та гімназійного життя друкувалися поіменні списки учнів, статті директора та учителів на дидактичні та виховні теми¹⁶. Ці матеріали є цінними для вивчення загальної картини освітнього партнерства школи, сім'ї і громадськості в регіоні.

4. І, нарешті, ще один важливий аспект діалогу вищеназваних інституцій, який мав місце у даний період і реалізовувався *через прояви меценатства, жертовності окремих громадян і цілих громад, добродійної діяльності громадських товариств й організацій*. Спектр цього виду освітнього партнерства є доволі різноманітний. Це і створення різних допомогівих товариств (“Шкільна поміч”, “Поміч” “Руслан” та ін.), заснування стипендійних фондів, іменних стипендій для підтримки талановитої молоді, поширення різноманітних акцій щодо збору коштів на утримання навчальних закладів. У цьому відношенні особливо активно видалася діяльність товариства “Рідна школа”, в рамках якого була започаткована безпрецедентна на той час справа “громадянського національного оподаткування” на потреби товариства. Якщо у 1922 р. збиранням пожертв на “Рідну школу” було охоплено 35% східногалицьких громад, то у 1933 р. цей відсоток зрів до 95¹⁷. Традицією українського громадянства стали Різдвяна коляда та Великодня писанка на “Рідну школу”, організація різних комерційних проектів щодо створення рідношкільних фондів. Ця діяльність формувала почуття єдності та відповідальності громади за долю великої національної справи – навчання і виховання молоді для потреб нації.

Окремою сторінкою в історію жертовності і добродійності вписали окремі громади, які підтримували почини заснування приватних шкіл, всілякими способами підтримували їхню діяльність.

З цього приводу цікавий штрих до початків діяльності української приватної гімназії в Городенці, що переконає наскільки одержимою була громада у досягненні своєї мети і якої національної ваги набула справа освіти молоді. Коли у 1908 році постало питання про приміщення для першого гімназійного класу, то селяни с. Котиківка біля Городенки без вагань віддали для навчання щойно збудовану читальню “Просвіти”. У відгуках преси на цю подію знаходимо такі рядки: “Треба справді подивляти і патріотизм, і характерність, і це глибоке розуміння справи просвітної в селян, котрі ледве

¹⁶ Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі. 1895–1995. Упор. І. Гнаткевич, Дрогобич 1995, с. 6–7.

¹⁷ Г. Білавич, Б. Савчук, *Товариство “Рідна школа” (1881–1939 рр.)*, Івано–Франківськ 1999, с. 59.

побудували собі величавий дім читальняний і відступили цілий будинок для школи¹⁸.

Якщо продовжити тему придбання приміщення гімназії, то тут знаходимо варті подиву зразки великої жертовності широких верств населення. У 1911 р. для власного будинку школи було придбано площу вартістю 5 тис. корон, а саме будівництво, яке було здійснено за два роки, обійшлося громаді понад 50 тис. корон. Жодної фінансової підтримки від влади не поступило, всі витрати на спорудження гімназії та її утримання взяла на себе громада. Це справді була народна будова, коли, як подає хроніка, безкоштовно місцеві господарі звозили будівельні матеріали; інструменти в руки взяли і учні, і студенти, і всі інші охочі. Свої пожертви на школу вносили громадські організації, установи, окремі діячі, свідомі селяни¹⁹.

Підсумовуючи вищесказане, слід відмітити, що освітнє партнерство школи, сім'ї і громадських інституцій в Галичині у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. це знакове явище в історії українського шкільництва, яке засвідчило про високі громадянські потенції української спільноти краю.

¹⁸ *Звіт дирекції приватної гімназії в Городенці з українською викладовою мовою. За шк. рік 1909/1910*, с. 14.

¹⁹ М. Марунчак, *До початків української гімназії в Городенці* // *Городенщина. Історико-мемуарний збірник*, Нью-Йорк–Торонто–Вінніпег 1978, с. 134–145.

III

NAUCZYCIEL – WZÓR OSOBOWY – KSZTAŁCENIE – PRACA

ANNA SZYLAR

*„Siostry Mistrzynie
mają tak swój urząd odprawiać pilnie...”,
czyli nauczycielki zakonne w szkołach klasztornych*

Religious Teachers in Convent Schools

The article describes a range of issues related to the functioning of women's convent schools in the time from the 17th century to the early 19th century, primarily in the area of Lesser Poland. As a result of partitions, some territories of Lesser Poland formed part of the Duchy of Warsaw. This was important for the organization of education and, more specifically, the development of the monastic model of education for girls. The resulting changes affected the nature of religious teachers' responsibilities.

Keywords: religious teachers, nuns, schoolgirls

Wprowadzenie

Temat artykułu związany jest z problematyką edukacji dziewcząt na pensjach i w szkołach klasztornych, jednak to nie uczennice stanowią główny wątek czynionych rozważań. Tworzą go nauczycielki wywodzące się spośród zakonnice, które w czasach staropolskich i nowożytnych wniosły znaczący wkład w wychowanie i edukację dziewcząt. I właśnie owe nauczycielki, nazywane też często „siostrami mistrzyniami”, zaprezentowane zostaną na łamach poniższego szkicu. W ramach prezentacji omówione zostaną zagadnienia dotyczące powoływania mistrzyń na urząd, predyspozycji moralnych, intelektualnych i wykształcenia kandydatek, wymagane go wieku do podjęcia pracy oraz zakresu zadań i obowiązków. Aby dostarczyć nie tylko istniejące w danym okresie prawidłowości, ale też zachodzące przemiany, związane z wymaganiami stawianymi kandydatkom oraz powierzony-

mi im zadaniami i warunkami pracy, przyjęto koniec wieku XVI jako początkowy okres rozważań, a zakończono je na 1815 roku. Skoncentrowano się głównie na pracy zakonnicy w szkołach klasztornych w Małopolsce, która w wyniku rozbiorów (1772, 1795) znalazła się pod panowaniem Habsburgów, a po 1809 roku jej część została włączona do Księstwa Warszawskiego. Zmiany przynależności państwowej skutkowały głębokimi przeobrażeniami w szkolnictwie, wprowadzanymi najpierw obligatoryjnie przez władze zaborcze, a następnie przez władze Księstwa Warszawskiego. Tak szeroka rozpiętość czasowa stwarza możliwość przyjrzenia się kwestiom związanym z kadrą nauczającą w szkołach klasztornych, będących do czasu wprowadzenia reform oświatowych pod nadzorem władz kościelnych i zakonnych, a w okresie zaborów przejmowanych pod kontrolę władz świeckich¹.

W pracy wykorzystane zostały źródła archiwalne zgromadzone w klasztorach żeńskich oraz w archiwach kościelnych i państwowych. Uzupełnienie stanowią opracowania dotyczące dziejów konwentów żeńskich oraz szkół klasztornych².

Szkoły klasztorne

Od czasów średniowiecza jedynie dziewczęta wywodzące się z zamożnych rodów oddawano na wychowanie do klasztorów³. Ze względu na niewielką ilość

¹ Cesarz Austrii Józef II (1780–1790), zgodnie z polityką zapoczątkowaną przez swoją matkę cesarzową Marię Teresę (1740–1780), rozpoczął od 1781 roku działania zmierzające do zamknięcia niektórych klasztorów żeńskich znajdujących się na terytorium ziem polskich, włączonych po I rozbiore do monarchii Habsburgów. Por. W. Chotkowski, *Historia polityczna dawnych klasztorów panińskich w Galicyi 1773–1848*, Kraków 1905; P.P. Gach, *Kasaty zakonów na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej i Śląska 1773–1914*, Lublin 1984, s. 22–23, 29–32; A. Szylar, *Szkoła dla dziewcząt w klasztorze benedyktynek w Staniątkach w dobie reform józefińskich*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, Warszawa 2010, s. 204–211.

² Dotychczas nie ukazała się żadna praca syntetyczna, dotycząca nauczycielek zakonnych w szkołach klasztornych w okresie od XVII do pocz. XIX wieku. Informacje na temat mistrzyń panien świeckich są zamieszczone w różnych opracowaniach dotyczących dziejów konwentów żeńskich oraz życia gospodarczego, życia codziennego, działalności edukacyjnej w klasztorach.

³ Prace dotyczące wychowania i nauczania dziewcząt w szkołach klasztornych od średniowiecza do połowy XVI w. są nieliczne, wśród nich należy wymienić m.in. A. Karbowski, *Dzieje szkół i wychowania w Polsce średniowiecznej*, cz. 1–3, Petersburg–Lwów 1898–1923; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 2010 (wyd. 4), s. 209–213, 325–329; B. Janowska, *Wychowanie dziewcząt w średniowiecznej Polsce*, [w:] *Nauczanie w dawnych wiekach. Edukacja w średniowieczu i u progu ery nowożytnej. Polska na tle Europy*, red. W. Iwańczak, K. Bracha, Kielce 1997, s. 199–204; P. Gąsiorowska, *Klaryski z dynastii Piastów*, „Nasza Przeszłość”, 2000, t. 94, s. 119–134; K. Kaczmarek, *Szkoły w klasztorach cysterek w Owińskich i Ołoboku w XIII–XVI w.*, [w:] *Cysterki w dziejach i kulturze ziem polskich, dawnej Rzeczypospolitej i Europy Środkowej*, Poznań 2004, s. 738–746.

konwentów żeńskich⁴ oraz obowiązujący w czasach staropolskich model wychowania kobiet, liczba dziewcząt korzystających z tej formy edukacji była ograniczona⁵.

Po soborze trydenckim (1545–1563), szczególnie w I poł. XVII wieku, nastąpił znaczny wzrost liczby żeńskich zgromadzeń zakonnych, w konsekwencji w 1782 roku na ziemiach Rzeczypospolitej funkcjonowało 151 klasztorów⁶. Ze względu na przynależność do różnych szkół duchowości możemy wymienić zakony o tradycji benedyktyńskiej (benedyktynki, cysterki, benedyktynki sakramentki), augustiańskiej (norbertanki, dominikanki, duchaczki, brygidki, augustianki i wizytki), franciszkańskiej (klaryski, bernardynki), karmelitańskiej (karmelitanki bose i karmelitanki Dawnej Obserwacji) oraz zgromadzenia czynne (szarytki, katarzynki, prezentki, mariawitki)⁷. Spośród nich jedynie karmelitanki bose nie zajmowały się prowadzeniem szkół, wszystkie pozostałe przyjmowały dziewczęta świeckie na wychowanie. Ale aktywność poszczególnych klasztorów w dziedzinie edukacji była różna. Dla nielicznych nauczanie stanowiło podstawowy cel działalności, typowym przykładem zakonu nauczającego są krakowskie prezentki⁸. Ogromną aktywność na polu edukacji wykazywały też sprowadzone

⁴ Do początku XIV wieku na obszarze porównywalnym z granicami obecnego państwa polskiego istniały 43 klasztory żeńskie, w ciągu dwóch kolejnych stuleci liczba ich wzrosła zaledwie o kilka. Fundatorami byli książęta i księżniczki piastowskie, rody rycerskie, możnowładcze i duchowni, a w miastach na Dolnym Śląsku i Pomorzu Zachodnim również zamożne rodziny patrycjuszowskie. Szkoły klasztorne były wstępnym terenem rekrutacji kandydatek do zakonu, pierwszeństwo przyjęć miały dziewczęta zamożne, wywodzące się z rodzin fundatorskich. Rozwój reformacji spowodował zmniejszenie się liczby klasztorów żeńskich, w 1577 r. funkcjonowało ich w Rzeczypospolitej zaledwie 19. Szkoły klasztorne w czasach staropolskich były w zasadzie jedynymi zinstytucjonalizowanymi placówkami edukacyjnymi, przeznaczonymi dla dziewcząt. Por. M. Borkowska, *Zakony żeńskie w Polsce w epoce nowożytnej*, Lublin 2010, s. 19; J. Kłoczowski, *Wspólnoty zakonne w średniowiecznej Polsce*, Lublin 2010, s. 184–204, 228–230; tenże, *Wspólnoty chrześcijańskie w tworzącej się Europie*, Poznań 2003, s. 228–229; A. Szylar, *Działalność oświatowa benedyktynek sandomierskich 1616–1865*, Lublin 2002, s. 19–26.

⁵ Ukształtowany w średniowieczu wzorzec osobowy kobiety i mężczyzny wynikał z odmienności płci i zajmowanej pozycji społecznej. Rola kobiet sprowadzała się przede wszystkim do powinności żony i matki, a katalog cnót niewieścich był odmienny od cnót męskich. Szczegółowo na ten temat: M. Bogucka, *Białogłowa w dawnej Polsce*, Warszawa 1998, s. 153–166; też: *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 58, 76 i nast. Por. też: A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, t. 1–3, Warszawa 1958; J. Bystron, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce: wiek XVI–XVIII*, t. 1–2, Warszawa 1993.

⁶ M. Borkowska, *Zakony żeńskie...*, s. 97.

⁷ Tamże, s. 103–104.

⁸ R. Gąsior, T. Matuła, *Szkoła Sióstr Prezentek w Krakowie w latach 1627–1918*, Lublin 1998; J. Bar, *Z dziejów Zgromadzenia Panien Prezentek*, „Nasza Przeszość”, t. 10, 1959, s. 209–245; tenże, *Najstarsze dokumenty Zgromadzenia Panien Prezentek*, „Nasza Przeszość”, t. 7, 1958, s. 277–298.

z Francji w II poł. XVII wieku wizytki⁹ i benedyktyнки sakramentki¹⁰. Z kolei katarzynyki¹¹, podobnie zresztą jak duchaczki¹² i szarytki¹³, zajmowały się opieką i wychowywaniem dzieci osieroconych i porzuconych oraz nauczaniem dziewcząt, co stanowiło obok pielęgnowania chorych zasadniczy element podejmowanych przezeń działań. Inne z kolei konwenty żeńskie poświęcały się również pracy edukacyjnej, chociaż do czasu reform oświatowych nie stanowiła ona najważniejszego celu ich posłannictwa. Dlatego analizując materiały archiwalne zauważa się w dziejach konwentów żeńskich okresy, gdy szkoła klasztorna funkcjonowała znakomicie, to znowu z mniejszym rozmachem, niekiedy zaprzestawano jej prowadzenia, aby po pewnym czasie powrócić do dawnych tradycji. Cykliczność spowodowana była niepokojami wojennymi, wydarzeniami politycznymi w kraju¹⁴,

⁹ B. Fabiani, *Warszawska pensja pańien wizytek w latach 1655–1680*, [w:] *Warszawa XVI–XVII wieku*, z. 2, Warszawa 1977, s. 171–198; F.S. Ignaszewska, *Historia fundacji klasztoru SS. Nawiedzenia N.M.P. (wizytek) w Krakowie (1681–1699)*, „*Nasza Przeszość*”, t. 58, 1982, s. 5–93. S. Litak, *Francuski nurt w wychowaniu i szkolnictwie w Polsce w XVII i XVIII wieku*, [w:] *Ecclesia Posnaniensis, Opuscula Mariano Banaszak Septuagenario Dedicata*, Poznań 1998, s. 130–148; A. Szylar, „*Naprzód zaraz wstaną, kiedy ich obudzą...*”, czyli panny świeckie na edukacji u wizytek warszawskich w XVIII wieku, [w:] *Per mulierem... Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i dobie staropolskiej*, red. K. Justyniarska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka, Warszawa 2012, s. 211–230. „*Nasze najmilsze siostrzyczki...*”, czyli habitki w klasztorze wizytek warszawskich w XVII wieku, „*Biuletyn Historii Wychowania*”, 2010 (26), s. 19–36..

¹⁰ *Benedyktyнки od Nieustającej Adoracji w Warszawie (1688–1938)*, przedm. J. Rostworowski, Warszawa 1938; M. Borkowska, *Szkoła warszawskich sakramentek według zachowanych źródeł*, „*Nasza Przeszość*”, t. 90, 1998, s. 157–179.

¹¹ B. Śliwińska, *Dzieje zgromadzenia sióstr Świętej Katarzyny dziewicy i męczennicy*, t. 1 (1571–1772), Olsztyn 1998.

¹² K. Antosiewicz, *Zakon Ducha Świętego de Saxia w Polsce średniowiecznej*, „*Nasza Przeszość*”, t. 23, 1966, s. 167–198; tejsze, *Opieka nad chorymi i biednymi w krakowskim szpitalu Świętego Ducha (1220–1741)*, „*Roczniki Humanistyczne* 1978, z. 2, s. 35–79; tejsze, *Opieka nad dziećmi w zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220–1788)*, [w:] *Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich*, red. E. Wiśniowski, Lublin 1984, s. 45–88.

¹³ A. Schletz, *Zarys historyczny Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w Polsce*, „*Nasza Przeszość*”, t. 12, 1960, s. 59–172; *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego á Paulo w Polsce (1652–2002)*, t. 2, red. A. Dzierżak, S. Motyka, W. Bomba, J. Dukała, Kraków 2002; A. Jurczak, *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego á Paulo sług ubogich chorych. Prowincja Warszawska*, Lublin 2000; A. Dzierżak, *Powstanie i organizacja galicyjskiej prowincji Sióstr Miłosierdzia*, „*Nasza Przeszość*”, t. 88, 1996, s. 113–159; A. Szylar, *O Siostrach Miłosierdzia, które „...Onemu służyć będą w osobie ubogich, chorych, więźniów, sierot lub innych...” – wybrane przykłady w ujęciu historycznym* (w druku).

¹⁴ Przerwy w przyjmowaniu dziewcząt do szkół klasztornych spowodowane były koniecznością przemieszczania się zakonnic podczas wojen w XVII wieku, szczególnie w czasie najazdów kozackich i potopu szwedzkiego. W XVIII w. ucieczki z klasztorów były rzadsze, ale w niespokojnych czasach wojny północnej czy konfederacji barskiej widać wyraźną tendencję spadkową w liczbie dziewcząt oddawanych na pensje klasztorne. Zdarzały się przypadki, gdy na pensji nie było żadnej uczennicy. Por. M. Borkowska, *Życie codzienne polskich klasztorów żeńskich w XVII–XVIII wieku*, Warszawa 1996, s. 278–283; K. Targosz, *Piórem zakonnic. Kronikarki w Polsce XVII w. o swoich*

popularnością prowadzonej w klasztorze szkoły¹⁵, sąsiedztwem domów zakonnych zajmujących się również działalnością edukacyjną¹⁶ i innymi czynnikami, specyficznymi dla danego konwentu i okresu historycznego.

Pomimo że zwyczaj wychowywania i nauczania dziewcząt w klasztorach ukształtował się już w średniowieczu, dopiero w okresie potrydenckim możemy mówić o intensyfikacji zjawiska. Nie przeszkodziło temu ustanowienie na soborze w Trydencie klauzury, która miała się stać środkiem oddzielającym zakonnice od wpływów świata zewnętrznego¹⁷. Ale idea prowadzenia szkół dla „panien świeckich” nie zanikła, wręcz przeciwnie, rozkwitła do niespotykanych wcześniej rozmiarów. Największe zasługi w tym względzie wniosły same mniszki, które postrzegały szkoły nie tylko jako miejsce narodzin nowych powołań zakonnych, ale też formę działalności na rzecz społeczeństwa, szczególnie ważną w okresie kontrreformacji. Praca edukacyjna służyła utrwalaniu katolicyzmu wśród kobiet, które w przyszłości jako żony i matki miały podtrzymywać i rozwijać wzorce życia religijnego w kolejnych pokoleniach obywateli Rzeczypospolitej. Idea prowadzenia szkół znalazła zwolenników wśród biskupów i prowincjałów odpowiedzial-

zakonach i swoich czasach, Kraków 2002, s. 169 i nast.; *Dzieje klasztoru sandomirskiego od roku 1615*, oprac. A. Szylar, Sandomierz 2005, s. 21–23; Archiwum Wizytek Warszawskich (dalej AWiWa), rps Historia – kronika uczelni–pensjonatu dla panien przy klasztorze naszym warszawskim Nawiedzenia Najświętszej Maryi Panny, sygn. F 2, s. 3 i nast.

¹⁵ Na popularność szkoły klasztornej istotny wpływ miała też lokalizacja konwentu. Szkoła benedyktynek radomskich cieszyła się szczególną renomą, ponieważ w pobliżu nie było żadnej innej szkoły dla dziewcząt. Ponadto Radom był miastem sejmowym i trybunalskim, co powodowało, iż oddawano tam bardzo chętnie dziewczęta, m.in. ze względu na możliwość częstych odwiedzin (por. M. Borkowska, *Klasztor benedyktynek radomskich i jego rola w życiu religijnym i kulturalnym Radomia i ziemi radomskiej*, [w:] *Radom i region radomski w dobie szlacheckiej Rzeczypospolitej*, II, Radom 1996, s. 67–68). Również dogodnie położenie Sandomierza oraz brak na tym obszarze innych szkół klasztornych żeńskich powodowały dużą popularność i znaczną frekwencję uczennic. Przy wzmiance o klasztorze sandomierskim należy wspomnieć też o pojawiających się związkach pomiędzy zamożnością danego konwentu a przyjmowanymi uczennicami. Dostrzega się, iż do klasztorów będących fundacjami magnackimi oddawano zazwyczaj uczennice wywodzące się kręgów magnackich i bogatej szlachty (por. A. Szylar, *Działalność oświatowa...*, s. 149–154).

¹⁶ Sprowadzenie wizytek do Krakowa w 1681 r. wzbudziło zaniepokojenie wśród istniejących tu konwentów żeńskich, pojawiły się nawet uwagi, iż wizytki zabierają im uczennice. Spowodowane to było faktem prowadzenia nauki języka francuskiego, który jako pierwsze wprowadziły w szkołach klasztornych wizytki. (Por. F.S. Ignaszewska, *Historia fundacji klasztoru SS. Nawiedzenia N.M.P. (wizytek) w Krakowie (1681–1699)*, „Nasza Przyszłość”, t. 58, 1982, s. 18; Archiwum Wizytek Krakowskich (dalej AWKr), rps Kronika wizytek krakowskich, k. 158). Z kolei fundacja klasztoru wizytek w Lublinie w 1724 roku była wydarzeniem szczególnie oczekiwanym przez miejscową szlachtę, zdarzały się przypadki przenoszenia dziewcząt ze szkół klasztornych prowadzonych przez inne żeńskie zgromadzenia zakonne w Lublinie właśnie do tutejszych wizytek. (AWKr., mps *Dzieje klasztoru lubelskiego. Wstęp do historii fundacji klasztoru nawiedzenia N.M.P. w Roselands–Walmer obejmujący historię klasztoru lubelskiego według oryginału przechowywanego w archiwach tegoż klasztoru w Roselands*, tł. z francuskiego śp. nasza droga Siostra Maria Władysława Daniewska, 1933).

¹⁷ Zob. M. Borkowska, *Zakony żeńskie...*, s. 133–139.

nych za wprowadzanie reform trydenckich w konwentach żeńskich. Rozwiązania zainicjowane przez ksienię klasztoru benedyktynek w Chełmnie Magdalenę Mortęską okazały się wzorcowe dla organizacji szkół w wielu klasztorach żeńskich¹⁸. Zostały one zawarte w odczytanej na nowo i opatrzonej tzw. deklaracjami chełmińskimi regule św. Benedykta. Kilkanaście stron tekstu poświęcono tam organizacji szkoły klasztornej, powinnościom nauczycielek zakonnych, zasadom nauczania i wychowania dziewcząt¹⁹.

Do najważniejszych rozwiązań należało stworzenie osobnych szkół dla dziewcząt świeckich i dla nowicjuszek, przy czym grupę tych ostatnich stanowiły kandydatki przygotowujące się przynajmniej przez rok do złożenia ślubów profesji. Obydwie szkoły usytuowane były wewnątrz klauzury, jednak musiały być oddzielone od siebie, obowiązywał też zakaz wzajemnych kontaktów. Nowicjuszki znajdowały się pod opieką mistrzyni nowicjatu, wspólnie z zakonniceami uczestniczyły w modlitwach, natomiast pozostałą część czasu przebywały w przeznaczony dla siebie części klasztoru. Ponieważ w szkole nowicjuszek były wyłącznie przyszłe mniszki, nie będzie ona tematem niniejszych rozważań. Nieco uwagi zaś poświęcimy w tym miejscu szkole dla panien świeckich, albowiem sposób jej organizacji pozwoli przybliżyć kwestie związane z pracą nauczycielek zakonnych.

Szkoła dla dziewcząt świeckich znajdowała się w obrębie klauzury, stanowiła „świątek” wyodrębniony i oddzielony od części klasztoru zajmowanej przez zakonnice i nowicjuszki. Była jakby klauzurą w klauzurze, do której dostęp z zewnątrz i wyjście poza jej obręb było pilnie strzeżone. Chodziło przede wszystkim o zapewnienie dziewczętom bezpieczeństwa²⁰ oraz izolację od wpływów świata zewnętrznego, co było zgodne z zasadami wychowania w okresie staropolskim.

¹⁸ K. Górski, *Matka Mortęska*, Kraków 1971; tenże, *M[atka] Magdalena Mortęska i jej rola w reformie trydenckiej w Polsce*, „Nasza Przeszłość”, t. 34, 1971, s. 131–176.

¹⁹ *Reguła Świętego Ojca Benedykta z łacińskiego przetłumaczona, i z reformacją porządków chełmińskiego, toruńskiego, żarnowieckiego, nieświeckiego i innych wszystkich w Królestwie Polskim tejże reformacyjnej i Reguły S. Benedykta, które teraz są i napotym zjednoczone będą, klasztorów panińskich*, Kraków 1606, s. 134–143.

²⁰ Zdarzały się przypadki wykradania lub ucieczki dziewcząt. Przykładem może być incydent w klasztorze benedyktynek w Sandomierzu, kiedy to „panna Młodzianowska, starościanka różańska” została wykradziona przez niejakiego „pana Wrzoska, sędziego różańskiego” (por. *Dzieje klasztoru sandomirskiego...*, s. 56). Z kolei ze szkoły klasztornej w Imbramowicach uciekła wojewodzianka braclawska Teresa Jordanówna, która „będąc niekontenta z klasztornej pomieszkanka szukała sposobu wyjścia na świat, a mając znajomość z W. Jegomością Panem Aleksandrem Łaszowskim miecznikiem wołyńskim, który przez 3 lata o nią konkurował i listownie z nią korespondował. Ona do niego wzięta była wielki affekt tylko że W.J. Pan wojewoda nie chciał pozwolić iść jej za niego żadną miarą (por. Archiwum Norbertanek w Imbramowicach [dalej ANI], rps Historia domowa klasztoru imbramowskiego Zakonu Premonstratenskiego, odemnie Zofii Grothowny ksieni ręką własną pisana, i sobie dla pamięci i sukcesorkom dla informacji dalszej zostawiona, a w roku Pańskim 1703 zaczęta [1703–1743], sygn. A 27, s. 460).

Należy mieć świadomość, że termin szkoła klasztorna miał charakter raczej umowny, a jej organizacja do końca XVIII wieku odbiegała całkowicie od dzisiejszego wzorca. Było to połączenie pensjonatu, czy wręcz internatu ze swoiście rozumianą szkołą. Pomieszczenia mieszkalne i do nauki stanowiły kompleks, przy czym wydzielano zazwyczaj osobne sypialnie dla dziewcząt i jedną salę lekcyjną, stanowiącą niekiedy też jadalnię. Wszystkie uczennice przebywały razem pod opieką nauczycielki zakonnej. Zajęcia miały charakter indywidualny, rodzaj ich uzależniony był od wieku, umiejętności i życzeń rodziców, a czas pobytu niczym nieuregulowany i zgodny z oczekiwaniami opiekunów dziewczynki.

Zasadnicze zmiany w zakresie organizacji kształcenia dziewcząt rozpoczęły się w przedostatniej dekadzie XVIII stulecia, związane były z austriacką polityką oświatową, której celem było przejście nadzoru świeckiego nad szkolnictwem i wprowadzenie reform w zakresie organizacji szkół, programów i realizacji procesu dydaktycznego. Doszło wtedy do wyodrębnienia się pensjonatów i szkół działających przy klasztorach żeńskich, przy czym te pierwsze spełniały jedynie funkcje mieszkalne, a te drugie były szkołami w dzisiejszym rozumieniu. Wprowadzony został obowiązek podziału uczennic na klasy, zajęcia odbywały się podczas równych co do długości trwania jednostek lekcyjnych, obowiązywało nauczanie zbiorowe, dwukrotne w ciągu roku egzaminy z nauczanych przedmiotów. Nowym rozwiązaniem było też umożliwienie korzystania z nauki w szkole dziewczętom dochodzącym, a nie jak dotychczas praktykowano, jedynie zamieszkującym w pensjonacie. Zmianie uległy też zasady zatrudniania kadry nauczającej oraz stawiane im wymagania. Dotychczasowe nauczycielki zakonne musiały dostosować się do nowych przepisów w zakresie posiadanych kwalifikacji i metod nauczania, w przeciwnym razie nie miały możliwości zajmowania się pracą w szkole. W okresie przynależności części Małopolski do Księstwa Warszawskiego sprawę prowadzenia szkół klasztornych regulował *Regulament pensji i szkół płci żeńskiej* z 1810 roku, tam też zostały zawarte najważniejsze przesłanki dotyczące kadry nauczającej²¹. Najważniejszym elementem wprowadzonych zmian była repolonizacja szkolnictwa.

Spróbujmy przyjrzeć się wymaganiom stawianym nauczycielkom zakonnym i pełnionemu przez nie posłannictwu nauczania dziewcząt.

Powołanie na urząd

Od schyłku XVI stulecia, przez prawie dwa wieki, kwestia powoływania nauczycielek zakonnych należała do kompetencji przełożonej danego klasztoru,

²¹ *Regulament pensji i szkół płci żeńskiej 1810*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, zebrał i opatrzył wstępem Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 510–523. Por. też: A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 318–322.

która wyznaczała na ten urząd najbardziej odpowiednią mniszkę²². W klasztorach, gdzie elekcja przełożonej następowała w trzyletnich okresach, w tym samym czasie prowadzona była też wymiana urzędniczek, odbywało się to zazwyczaj także w drodze głosowania²³.

Zakonnica kierująca szkołą klasztorną nazywana była mistrzynią świeckich, mistrzynią dam świeckich lub mistrzynią panien świeckich²⁴. Do czasu wprowadzenia reform oświatowych (schyłek XVIII w.) była to zawsze mniszka po złożonych ślubach profesji. Podlegała bezpośrednio przełożonej klasztoru, a do jej zadań należało wychowanie, nauczanie i opieka nad zamieszkałymi na pensji dziewczętami²⁵. Nie była zwalniana z żadnych modlitw i nabożeństw odprawianych przez pozostałe profeski²⁶, jedynie różne prace fizyczne w klasztorze pozostawały poza zakresem jej działań, chociaż spotyka się przypadki, że dodatkowo była jeszcze sekretarką, miała pod opieką archiwum lub kronikę klasztorną²⁷.

Ponieważ na pensje przyjmowano od kilku do kilkunastu dziewcząt, mistrzyni panien świeckich mogła mieć do pomocy jedną lub dwie zakonnice, w zależności od liczby wychowanek²⁸. Niekiedy z powodu choroby lub niedyspozycji mistrzyni panien świeckich ksieni wyznaczała na jakiś czas zastępczynię, a jeśli była potrzeba, siostra taka codziennie w określonych godzinach przebywała w szkole

²² Por. *Dzieje klasztoru sendomirskiego...*, s. 125. „A te urzędniczki obierze sobie ksieni z poradą sióstr starszych, których się w tym dokładać będzie powinna”. Reguła Świętego Ojca Benedykta..., s. 35.

²³ Por. A. Szylar, *Kronika bernardynek lubelskich 1618–1885*, Lublin 2009, s. 128, 130 i nast.

²⁴ Por. Reguła Świętego Ojca Benedykta..., s. 38, 134 i nast.; Archiwum Norbertanek Zwierzynieckich (dalej ANZ), rps Akta dotyczące założenia szkoły (korespondencja, erekcja) 1808–1819, sygn. 44, s. 73; AWiWa, rps Kutumiarz i Direktorium Sióstr zakonnice Nawiedzenia Najświętszej Panny, z francuskiego na polski język przetłumaczony, przez siostry tegoż zakonu i do druku podany w Warszawie 2 czerwca 1862 (według oryginału z 1682 r.), sygn. A 15; Ustawy Domu Panieńskiego przez szlachetną ś. pamięci i pobożną matronę Zofiją z Maciejowic Czeską pod tytułem Ofiarowania Najświętszej Panny Maryjej w Krakowie roku P. 1623, dnia 11 maja fundowanego [...], wyd. 1698.

²⁵ Reguła Świętego Ojca Benedykta..., s. 138.

²⁶ „Pilnuj samej siebie i nauki i trwa w niej, bo to czyniąc i sama siebie zbawisz i tych, którzy cię słuchają. Z tej tedy przyczyny ma wiedzieć: naprzód, iż wszystko, co inne siostry zakonne zachować powinna. Druga – rozmyślenia i inszych zwyczajnych wszystkiemu zgromadzeniu powinny modlitw i rozbiegania sumnienia (!) oprócz gwałtownej potrzeby nie opuszczać”. Reguła Świętego Ojca Benedykta..., s. 135.

²⁷ Por. A. Szylar, *Działalność oświatowa...*, s. 117 i nast.

²⁸ W szkole prowadzonej przez prezentki w Krakowie fundatorka zaleciła wyznaczanie trzech mistrzyń. Ta sama fundatorka w innym dokumencie stwierdza, że liczba mistrzyń powinna być zawsze odpowiednia („dostateczna”) do liczby uczennic i wynikać z potrzeb w tym zakresie. (R. Gąsior, T. Matuła, *Szkoła Sióstr Prezentek...*, s. 74 i nast.). Por. też A. Szylar, *Działalność oświatowa...*, s. 117–118.

klasztornej²⁹. Wyznaczenie zakonnicy do pomocy mogło też służyć przyuczeniu się tej ostatniej, aby w przyszłości mogła zastąpić na urzędzie poprzedniczkę.

Po reorganizacji szkół klasztorowych już nie jedna, ale kilka siostr musiało być oddelegowanych do pracy nauczycielskiej³⁰. Kierownictwo nad szkołą na terenie klasztoru sprawowała zakonnica pełniąca urząd prefekty³¹, nazywana rzadziej ochmistrzynią³². W Regulaminie szkoły klarysek krakowskich z 1804 roku czytamy „Panna prefekta jest jedna z tych panien zakonnych, która od przełożonej do tego urzędu wybrana będzie i ta ma w obowiązkach swoich to, aby baczną była na wszelki porządek i ochędostwo w szkole, które troskliwie utrzymywane być powinno”³³. Najczęściej prefekta nie prowadziła lekcji, a jej pieczy był powierzony nadzór nad uczennicami dochodzącymi na naukę i zamieszkałymi w klasztornym pensjonacie. Ona była też odpowiedzialna za dokumentację szkolną, na podstawie opinii nauczycielek i katechety przyjmowała uczennice, kierując je do odpowiedniej klasy. Dbała, aby dziewczęta przestrzegały regulaminu szkolnego, miała też prawo do wymierzania kar w przypadku łamania przepisów. Prefekcie podlegały wszystkie osoby pracujące w szkole, w tym nauczycielki zakonne i świeckie, nauczyciele oraz katecheta. Pilnowała punktualnego rozpoczynania lekcji, wyznaczała zastępstwa podczas nieobecności, nadzorowała realizację zalecanych programów nauczania oraz właściwe przygotowanie się do lekcji osób nauczających. Dbała, aby każda z nauczycielek codziennie, przynajmniej przez godzinę, przygotowywała się do zajęć zaplanowanych w dniu następnym i aby „w trudniejszych rzeczach ćwiczyły się, a przez to coraz więcej wydoskonaliły się”³⁴.

Od końca XVIII wieku zmieniło się również nazewnictwo odnoszące się do mniszek pracujących w szkole, coraz częściej określano je profesorkami zakonnymi, mistrzyniami zakonnymi lub mistrzyniami miejscowymi. Te ostatnie stanowiły grupę zakonnicy sprawujących opiekę nad wychowankami w pensjonacie.

²⁹ Przykładowo w Starym Sączu mistrzynią w 1609 roku była Anna Rozalia Lipska, w pracy wspierała ją „pomocnica mistrzyni” Zofia Woliniecka. M. Borkowska, *Leksykon zakonnicy polskich epoki przedrozbiorowej. Polska Centralna i Południowa*, t. 2, Warszawa 2005, s. 431.

³⁰ Wynikało to z konieczności nauczania różnych przedmiotów, ponadto nauczycielka musiała mieć zaświadczenie o zdaniu egzaminów z tych przedmiotów, z których powierzono jej prowadzenie lekcji. Tylko na takiej podstawie władze świeckie wyrażały zgodę na zatrudnienie jej w szkole.

³¹ Archiwum Klarysek Krakowskich (dalej AKKr), rps Przepisy dla Szkół normalnych krakowskich panien świeckich przy klasztorze WW.PP. Franciszkanek od roku 1804, sygn. Sz P 10.

³² *Regulament pensji i szkół płci żeńskiej 1810*, s. 510–513. Bardzo rzadko zdarzało się, aby ochmistrzynią w szkole klasztornej została osoba świecka. Taka sytuacja miała miejsce w klasztorze norbertanek zwierzynieckich w 1810 roku. (Archiwum Państwowe w Krakowie [dalej APKr], Akta Szkoły Płci Żeńskiej PP. Norbertanek w Krakowie 1813, Wykaz klasztoru zwierzynieckiego, s. 919–920).

³³ AKKr, sygn. Sz P 10.

³⁴ Tamże.

W tym okresie nie było wymogu, aby nauczycielka była zakonnicą po złożonych ślubach profesji. Ze względu na obostrzenia władz zaborczych dotyczące przyjęć do klasztorów, w szkołach pracowały nowicjuszki, a także kandydatki na mniszki, oczekujące na uzyskanie zgody władz świeckich na wstąpienie do zakonu. W czasach przynależności do zaboru austriackiego był to również sposób na zwiększenie liczby zakonnice w konwencie do stanu wyznaczonego przez zaborcę³⁵.

O ocenie predyspozycji zakonnice do pracy z dziewczętami decydowała, do czasu reform oświatowych, wyłącznie przełożona klasztoru, a po ich wprowadzeniu rola jej sprowadzała się do przedstawiania kandydatek, zatwierdzenie ich lub niedopuszczenie do pracy w szkole należało do kompetencji nadzoru świeckiego.

Predyspozycje mistrzyń

W regule św. Benedykta z konstytucjami chełmińskimi odnajdujemy katalog cech, którymi powinna się charakteryzować zakonnicą wyznaczoną na mistrzynią pań świeckich. Przede wszystkim powinna to być mniszka jak najskrupulatniej wypełniająca wszystkie obowiązki, wynikające ze złożonych ślubów zakonnych. Nie mogła być osobą zbyt młodą i niedoświadczoną w pełnieniu powinności zakonnych, ponieważ siostra zaniedbująca własne obowiązki i „własne dobro duchowe” nie może być ani autorytetem, ani odpowiednim wzorem wychowawczym dla uczennic.

Przy wyborze kandydatki na mistrzynią najważniejszym kryterium była jej osobowość i cechy jej charakteru. Dlatego musiała być osobą mądrą i dojrzałą, inteligentną, posiadającą umiejętność bacznej obserwacji wychowanek i właściwego z nimi postępowania oraz oddziaływania na nie własnym autorytetem. Ogłada i dobre obyczaje były nie mniej ważne jak skromność, kierowanie się zawsze dobrem powierzonych jej opiece dziewcząt. Do niepożądanych cech charakteru należało dążenie do prywaty, rozgłaszanie pomówień i plotek, bezkrytyczne wybaczenie uczennicom wszystkich uchybień oraz grubiańskie zachowanie. Mistrzynie nie powinny okazywać swoich emocji i uczuć, a w razie potrzeby z rozwagą podchodzić do wszelkich przewinień wychowanek i sprawiedliwie rozstrzygać zaistniałe uchybienia³⁶. Jeśli porównamy wymagania stawiane kandydatkom na mistrzynie u benedyktynek chełmińskich i prezentek krakowskich, to widzimy

³⁵ Por. B. Krasnowolski, *Historia klasztoru Benedyktynek w Staniątkach*, Kraków 1999, s. 232–240.

³⁶ Reguła Świętego Ojca Benedykta..., s. 134. „Jaka powinna być panna mistrzyni świeckich i czego się strzec powinna? [...1.] powinna być roztropna. 2. Sumienia pospolitego, nie przestronnego. 3. Obyczajów przystojnych, nie grubych. 4. We wszystkim rozumna i baczna. 5. Zmyślnościom przeciwna. 6. Do prywaty nieskładna. 7. Od starszych osobności. 8. Panu Bogu, zakonowi i duszy swojej wierna.

wiele podobieństw, przy czym te ostatnie składały nie trzy, jak w innych zakonach, ale cztery śluby zakonne, oprócz czystości, ubóstwa i posłuszeństwa ślubowały „ćwiczyć inne młodsze w bojaźni Twojej[Bożej] i w ręcznych robotach[...]”³⁷. Przysięga ta określała charakter wychowawczo-nauczający zakonu, w którym praca wychowawcza stanowiła, obok modlitwy, zasadniczy cel działalności. W *Ustawach* prezentek podkreślona była szczególnie konieczność traktowania uczennic po maczynie, z miłością i poświęceniem się dla dobra dzieci³⁸. Ale zwracano też uwagę na wielką odpowiedzialność mistrzyń za wychowanie dziewcząt,

ponieważ wszystko dobro, spokojne i pożyteczne na tym miejscu rządzenie osobliwie należy na dobrych i mądrych mistrzyniach, po których się też potrzeba spodziewać dobrego wychowania panien, tak z strony dusze jako i ciała, dlatego mają być nie tylko w obyczajach i dobroci doskonałe, ale też do nauczania słowy i uczynkami sposobne, tego bowiem potrzeba do wychowania dobrego³⁹.

Czy rzeczywiście wymienione powyżej predyspozycje odnajdujemy u zakonnic-mistrzyń panien świeckich?

Nieco wzmianek na ten temat możemy spotkać w nekrologach, kronikach i innych, raczej dość powściągliwych zapiskach. Najczęstsze wpisy odnoszą się do pobożności i religijności mistrzyń, wydaje się, że stanowiła ona podstawowy warunek, brany pod uwagę przy wyborze na urząd. Zgodnie z zaleceniami sądzono, iż własny przykład głębokiej religijności stanowił najważniejszy element oddziaływania wychowawczego. I tak, o Zofii Wojciechowskiej – prezentce pisano, iż wyróżniała się pobożnością⁴⁰, klaryska Agnieszka Hebdówna to „zakonnica pilna do chóru i gorliwa o chwałę Boską”⁴¹, bernardynka lubelska Paulina Gałęzowska, która dwukrotnie była mistrzynią i czterokrotnie przełożoną, w nekrologu doczekała się wzmianki, że „dosyć przykładowie rządziła zgromadzeniem sama z siebie,

³⁷ Cyt. za R. Gąsior, T. Matuła, *Szkola Sióstr Prezentek...*, s. 80.

³⁸ „Mają być w lecich najmniej dwudziestu pięciu a osobną się przyjaźnią nie bawiące, z przyrodzenia spokojne, nie gniewliwe, w mowie łagodne, aby do nich panienek snadny był przystęp, bojaźni i miłości Bożej pełne, czystość panieńską miłujące, domowi temu przychylnie, o swój pożytek nie dbające, ażeby umiały i chciały z panienkami sobie postępować jako matki, uważając to, że panienki są im powierzone jako własne córki, przetoż jako takim mają z miłością do cnót świętych dopomagać a groźbą też i karaniem od niedoskonałości i występków one odwozić”. Cyt. za: J. Bar, *Z dziejów wychowania dziewcząt w dawnej Polsce*, „Prawo Kanoniczne” 1959, nr 3–4, s. 321.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ R. Gąsior, T. Matuła, *Szkola Sióstr Prezentek...*, s. 357–358.

⁴¹ E. Sander, *Działalność edukacyjna i wychowawcza krakowskich klarysek*, Kraków 2010, s. 251–252.

najpiękniejszy dając przykład w pobożności, niespracowana będąc, na modlitwie po kilka godzin trwała⁴².

Wśród umiejętności posiadanych przez mistrzynie panien świeckich można wymienić kilka grup talentów. Do pierwszej należały zdolności manualne i predyspozycje do wykonywania prac określanych jako roboty kobiece. Jedne mniszki były w robotach ręcznych perfekcyjne, inne były doskonałymi hafciarkami, szwaczkami, a jeszcze inne posiadały niezwykle uzdolnienia w zakresie rysowania, co często przekładało się na wykonywanie szkiców do różnorodnych wzorów hafciarskich⁴³.

Zdarzały się wśród mistrzyń siostry o nieprzeciętnych zdolnościach pedagogicznych. Prezentka Teresa Słupecka widocznie miała talent pedagogiczny, ponieważ „którą pannę uczyła, [ta] prędko pojmowała, gdyż umiała ślicznie informować i sposoby podawać, jak i co uważać potrzeba⁴⁴. Inna z kolei zakonnica – Elżbieta Kicińska posiadała „dar udzielania się dzieciom”, a jej predyspozycje do zawodu nauczycielki ocenione zostały wyjątkowo wysoko⁴⁵. Warto wspomnieć o krakowskiej zakonnicy, bernardynce z klasztoru przy kościele św. Józefa Franciszce Brzechwiance, której zasługą był rozwój szkoły zakonnej, a spośród jej wychowanek aż 20 wstąpiło do zakonu⁴⁶.

Wśród mistrzyń były też zakonnice o szerokich horyzontach umysłowych, zdolne i posiadające rozległe jak na ówczesne czasy wykształcenie, uzyskane najczęściej również w jakiejś szkole klasztornej. Były wśród nich świetnie posługujące się językiem łacińskim, francuskim czy niemieckim, czytane, posiadające doskonałą znajomość techniki pisarskiej, a nawet zajmujące się przepisywaniem

⁴² A. Szylar, *Kronika bernardynek...*, s. 278. W tej samej kronice zapisano na temat Domicelli Morelowskiej „to siostra cnót wielkich, zakonności wzorem, świętobliwości wielkiej, pełna wzdargi samej siebie, ustawicznie w chórze, do którego bywała najpierwsza i wielu innymi cnotami ozdobiona” (s. 274).

⁴³ Józefa Ślawska „była w robotach ręcznych celująca i w nich panienki doskonaliła” (R. Gąsior, T. Matuła, *Szkoła Sióstr Prezentek...*, s. 357). Marianna Rysakowska służyła z umiejętności manualnych, potrafiła pięknie rysować i wykonywać różne roboty ręczne, w uznaniu zasług za wykonane prace artystyczne i naukę dziewcząt uzyskała wyższy status w hierarchii zakonnej, z konwerski została przeniesiona do tzw. pierwszego chóru (E. Sander, *Działalność edukacyjna...*, s. 266).

⁴⁴ Cyt. za R. Gąsior, T. Matuła, *Szkoła Sióstr Prezentek...*, s. 90–91.

⁴⁵ Tamże, s. 359.

⁴⁶ Franciszka Brzechwianka „miała wiele talentów od Pana Boga [...] pilna i wszystkich powinności zakonnych obserwantka wielka, w pracach ustawiczna pisząc książek tak wiele do nabożeństwa, rekolekcyjnej, wszystkim instruktorką będąc z miłością nauczała i sposób podawała, sama ustawicznie się bawiła czytaniem ksiąg duchownych co jej czasu zbywało nadaremno nie trawiła [...] za której instrukcją i ćwiczeniem pobożnym 20 panien ochotnie habit święty przyjęło”. Archiwum Bernardynek Krakowskich (dalej ABK), rps Regestr wielebnych panien zakonnice trzeci[ej] reguły Franciszka ś[więtego]. w klasztorze pod tytułem Józefa ś[więtego] w mieście stołecznym Krakowskim, sygn 129, s. 159.

różnych ksiązek i modlitewników⁴⁷. Dla wielu z nich praca w szkole klasztornej była szczyblem do kolejnych, wyższych urzędów klasztornych.

W grupie mistrzyń odnajdujemy też uzdolnione muzycznie, grające na różnych instrumentach, posiadające nieprzeciętne talenty wokalne, a nawet zajmujące się nie tylko kopiowaniem, ale i komponowaniem drobnych utworów muzycznych. Dla przykładu warto wspomnieć o benedyktynkach w Staniątkach, które służyły z wysokiej kultury muzycznej, a wśród tamtejszych uzdolnionych muzycznie zakonnice-mistrzyń w szkole należy wymienić Franciszkę Szachowiczównę, Martynę Radwańską i Helenę Strausówkę. Ponieważ każda z nich potrafiła grać na instrumentach muzycznych, mogły to wykorzystać nauczając muzyki w szkole klasztornej. Pierwsza z nich Franciszka „była ozdobiona nie tylko urodą ciała, ale też przymiotami talentów, głosu pięknego umiejętnością, grać na skrzypcach, organach i flecie całą ozdobą klasztoru czyniło”⁴⁸. Benedyktynki Radwańska i Strausówna, jak wydaje się z opisów, były osobami umuzykalnionymi, o pierwszej z nich pisano, iż „wielką miał z niej zakon ś. pomoc przy pięknym głosie i przy tym umiała grać na niektórych instrumentach”⁴⁹, a druga miała umiejętność doskonałego śpiewania i „pięknie śpiewała figurą”⁵⁰. Ale i w innych klasztorach mistrzynie panien świeckich wykazywały się znajomością nut i grą na różnych instrumentach. Domicella Morelowska bernardynka lubelska umiała grać na pozytywie⁵¹, Franciszka Konopczanka na organach⁵², podobnie zresztą jak Ludwika Tuszewska, która „szczególnie talent miała do grania na organach”⁵³. Z pięknego

⁴⁷ O Tekli Bełdowskiej pisano pośmiertnie: „panna wysokiego rozumu, dobrej edukacji i wysokich talentów” (R. Gąsior T. Matuła, *Szkoła Sióstr Prezentek...*, s. 91), o Helenie Stauszównie pisano, iż była utalentowana, a o Mariannie Weberównie, że „nauczaniem młodzieży, ile mając talenta zdadne do tego i w niemieckim języku będąc doskonała”. Zresztą nie ona jedna świetnie znała języki obce, wspomniana wyżej siostra Strausówna „po niemiecku umiała bardzo dobrze”, Martyna Radwańska znała trzy języki obce i „po francusku, po niemiecku i po łacinie” potrafiła nauczać. Bronisława Szemborska „umiała język niemiecki doskonale i świeckim informowała” (ABKr, rps 129, s. 160), zaś Józefa Ślaska nauczała języka francuskiego.

⁴⁸ A. Szylar, *Nekrologi mniszek polskich z II połowy XVIII i XIX wieku zawarte w korespondencji do benedyktynek sandomierskich*, „Nasza Przyszłość”, t. 107, 2007, s. 189; Biblioteka Diecezjalna w Sandomierzu (dalej BDS), Akta Benedyktynki Sandomierskich, rps Korespondencja do ksieni M. Siemianowskiej, Informacje o śmierci sióstr, 5 I I 1791.

⁴⁹ A. Szylar, *Nekrologi mniszek polskich...*, s. 189; BDS, Korespondencja do ksieni M. Siemianowskiej, Informacja o śmierci sióstr, Staniątki 20 I 1783. Martyna Radwańska „mając umiejętność robót i języków, po francusku, po niemiecku i po łacinie” wykorzystywała te umiejętności w szkole klasztornej.

⁵⁰ A. Szylar, *Nekrologi mniszek polskich...*, s. 190; BDS, Korespondencja do ksieni S. Dobińskiej, Informacja o śmierci sióstr, Staniątki 5 IV 1813. Ponadto znała świetnie język niemiecki.

⁵¹ A. Szylar, *Kronika bernardynek...*, s. 274; M. Borkowska, *Leksykon zakonnice...*, s. 331.

⁵² A. Szylar, *Kronika bernardynek...*, s. 126.

⁵³ Tamże, s. 142, 144, 189, 282.

głosu słynęły też klaryska krakowska Katarzyna Lisieńska, ceniona szczególnie „co do głosu i umiejętności chorału i figurału”⁵⁴, benedyktyнка radomska Magdalena Kochanowska, która „umiała chorał doskonale śpiewać i grać”⁵⁵ oraz klaryska starosądecka Teresa Horwatówna, określana jako zdolna i pilna śpiewaczka⁵⁶.

Oczywiście zakonnice te stanowiły grupę wyjątkową wśród mniszek. W znacznej części konwentów żeńskich mistrzyniami zostawały jednak zakonnice o przeciętnych uzdolnieniach. Wydaje się, że w tych klasztorach, gdzie kadencja na urządzie była dłuższa niż trzy lata, mistrzyni miała szansę wydoskonalić się szczególnie w zakresie metod wychowawczych. W przypadku częstych rotacji na urządzie było to raczej utrudnione. Należy też pamiętać, że w większości klasztorów prowadzenie pensji stanowiło zajęcie dodatkowe i nie było ono celem samym w sobie, ale jedną z dodatkowych form działalności zakonnej, co również miało wpływ na dobór mistrzyń.

Wykształcenie i przygotowanie do pracy

Niezwykle trudnym do ustalenia problemem pozostaje kwestia wykształcenia mistrzyń panien świeckich, sporadyczne wzmianki na ten temat pozwalają na pewne uogólnienia.

Pierwszą grupę stanowiły wychowywane na pensjach klasztornych od najmłodszych lat życia oraz te, które przywożono w wieku kilku lub kilkunastu lat. Długi pobyt w szkole klasztornej kończył się najczęściej decyzją o wstąpieniu do zakonu. Niektóre z tych dziewcząt powracały na pewien czas do domów rodzinnych, aby ponownie przybyć do tego samego czy innego klasztoru, ale z zamiarem wstąpienia do nowicjatu⁵⁷. W odniesieniu do nich z całą pewnością może-

⁵⁴ M. Borkowska, *Leksykon zakonnice...*, s. 301; E. Sander, *Działalność edukacyjna...*, s. 241.

⁵⁵ *Kronika pierwsza – metryka (benedyktynek radomskich)*, oprac. A.M. Borkowska, [w:] K. Górski, A.M. Borkowska, *Historiografia zakonna a wzorce świętości w XVIII w.*, Warszawa 1984, s. 308.

⁵⁶ M. Borkowska, *Leksykon zakonnice...*, s. 444. Por. też: H. Cempura, *Kultura muzyczna klasztoru PP. Klarysek w Starym Sączu w latach 1700–1782*, Tarnów 2009, s. 40–42.

⁵⁷ Do takich uczennic należała Katarzyna Leżeńska, skarbnikówna sandomierska, późniejsza mistrzyni szkoły i przez 45 lat ksieni w klasztorze benedyktynek radomskich. W Kronice na jej temat zapisano: „A że zaraz z pierwszych lat do dobrego i wszelkich cnót, przyzwoitej nauki i obyczajów chwalebnych w sobie pokazywała skłonność, chcąc kochani rodzice w jak najzupełniejszej na dalej widzieć ją doskonałości, a wiedząc, iż w klasztorach zakonnych panien, a mianowicie benedyktynek, osobliwie wszędzie kwitnie dla młodych dam ćwiczenie, tu więc do tego radomskiego klasztoru oddali ją na edukację. Nigdy młoda latorośl, w wybornego ogrodnika oddana ręce i umiejętnie zaszczepona, milej zakwitnąć nie może, ani wyborne ziarnko na dobrą rzucane rolę znacniejszego nie przyniesie owocu, jak ta młodego wieku dana wszelkie doskonałego ćwiczenia z oczywistym pożytkiem pojmując instrukcje, w krótkim czasie znaczną cnót i pięknych talentów zakwitnęła ozdobą, co jej u wszystkich niezwykle sprawiło respekt i porządek”. *Kronika trzecia*

my stwierdzić, że wychowanie i naukę uzyskiwały w ramach szkoły klasztornej⁵⁸. U benedyktynek w Sandomierzu przebywały na pensji po kilka lat dwie uczennice, które już jako zakonnice zostały skierowane przez ksienią do pracy w szkole. Ale dwie inne uczyły się na tutejszej pensji zaledwie po kilka miesięcy. Przykłady te wskazują, że szkoła klasztorna nie była zapewne jedynym miejscem zdobywania wiedzy, a kilkumiesięczna w niej bytność umożliwiała zdobycie wiadomości zaledwie w minimalnym zakresie⁵⁹.

Faktem jest, iż pobyt w nowicjacie stwarzał możliwość uzupełnienia wiedzy, ale dość trudno było w ciągu zaledwie roku czy maksymalnie dwóch lat nauczyć się czytania i pisania po polsku, podstaw łaciny, modlitw, medytacji. Dlatego część dziewcząt przynajmniej czytania, znajomości języka obcego czy gry na instrumentach uczyła się w domach rodzinnych.

W klasztorze benedyktynek w Staniątkach wprowadzono zasadę kierowania najpierw wszystkich kandydatek na mniszki do szkoły klasztornej w celu zdobycia lub uzupełnienia wykształcenia. Przykładowo, wśród 32 zakonnicy zajmujących się nauczaniem w tamtejszej szkole w XVII i XVIII stuleciu, aż 30 pobierało naukę w klasztornej pensjonacie⁶⁰.

Można z całym przekonaniem stwierdzić, że do schyłku XVIII wieku o powierzaniu funkcji mistrzyni panien świeckich decydowała przede wszystkim ich postawa zakonna, w mniejszym zaś stopniu wiedza.

Wśród prowadzonych pensji zakonnych można wyróżnić takie, na które oddawano zamożniejsze panny i takie, do których przyjmowano uboższe, co wiązało się z kosztami utrzymania dziewcząt. Jeśli wymagania rodziców odnośnie przekazywanej wiedzy były znaczne, a w klasztorze nie było zakonnicy znającej języki obce, zatrudniano świecką guwernantkę. Były też przypadki, gdy zakonnice przyjmowały do nowicjatu kandydatki, które posiadały znajomość języków obcych, co

(benedyktynek radomskich) z czasów Katarzyny Leżeńskiej, oprac. A.M. Borkowska, [w:] K. Górski, A. M. Borkowska, *Historiografia zakonna...*, s. 333; BDS, rps Kronika trzecia (benedyktynek radomskich) z czasów Katarzyny Leżeńskiej sygn. 1261, k. 4v, 4r (BN, mikrofilm nr 18171).

⁵⁸ Por. M. Borkowska, *Leksykon zakonnic...*, t. 2, s. 216, 312; teźże, *Leksykon za konnic epoki przedrozbiorowej. Wielkie Księstwo Litewskie i Ziemie Ruskie Korony Polskiej*, t. 3, Warszawa 2008, s. 289; teźże, *Powiązania rodzinne wewnątrz wspólnoty zakonnej na przykładzie krakowskich bernardynek*, „Nasza Przeszłość”, t. 104, 2005, s. 75; R. Gustaw, *Klasztor i kościół św. Józefa ss. bernardynek w Krakowie*, Kraków 1947, s. 56; A. Szylar, *Działalność oświatowa...*, s. 115, 155; ABKr, sygn. 129, s. 135–136.

⁵⁹ A. Szylar, *Działalność oświatowa...*, s. 115, 155. Krystyna Popielówna była w szkole klasztornej cztery, a Marianna Mokronowska sześć lat. Ale pobyt Scholastyki Moszyńskiej i Tekli Sikorskiej trwał zaledwie po kilka miesięcy.

⁶⁰ Dane pochodzą z obliczeń własnych, sporządzonych na podstawie analizy ksiąg profesji i innych dokumentów klasztornych.

w konsekwencji pozwalało na zastąpienie guwernantek, a nawet na dzielenie się posiadaną wiedzą z innymi współsiostrami⁶¹.

Sytuacja uległa całkowitej zmianie po wprowadzeniu reformy żeńskich szkół klasztornych pod koniec XVIII wieku. Aby prowadzić szkoły i w nich nauczać zakonnice musiały wykazać się umiejętnościami w zakresie nowych metod nauczania oraz odpowiednią do nauczanego przedmiotu wiedzą. Pierwszymi siostrami z obszaru Małopolski, które odbyły kurs metodyczny z zakresu wdrażania nowych metod i programów nauczania były trzy benedyktyнки staniąteckie. Wydelegowane zostały w 1783 roku na czteromiesięczny kurs do Lwowa. Po powrocie zorganizowały w swoim klasztorze szkołę z pensjonatem według nowych zasad, od tego czasu ich placówka podlegała nadzorowi świeckich władz zaborczych⁶². Praktykę odbywały u nich klaryski krakowskie, naukę pobierały też klaryski ze skasownego klasztoru w Starym Sączu, co w przypadku tych ostatnich przyczyniło się do reaktywowania zgromadzenia zakonnego⁶³. Z kolei prezentki krakowskie reorganizując swoją szkołę zdobywały doświadczenie pedagogiczne u zakonników. Podczas wakacji w 1801 roku przełożona krakowskich prezentek zorganizowała kurs metodyczny prowadzony przez trzech profesorów-kanoników Grobu Chrystusowego od św. Barbary. Pokazywali oni siostronom „nowy sposób uczenia się”, a w roku szkolnym 1801/1802 prowadzili pokazowe zajęcia lekcyjne i dodatkowo przez cały rok „wykładali niektóre lekcje i w dalszym ciągu doskonalili siostry w sposobie uczenia się”⁶⁴. Ale sama wiedza, jak zreformować szkołę oraz stworzenie odpowiednich warunków lokalowych nie wystarczały. W czasach przynależności do zaboru austriackiego podstawowym warunkiem zatrudnienia w szkole była gruntowna znajomość języka niemieckiego i zaświadczenie wystawione przez władze świeckie o dopuszczeniu do pracy w szkole⁶⁵.

Wiek nauczycielek zakonnych

Konstytucje prezentek z 1660 roku określały minimalny wiek nauczycielek zakonnych na 25 lat⁶⁶. W innych źródłach archiwalnych nie spotykamy precyzyjnego określenia wieku zakonnicy, od którego mogła zajmować się wychowaniem uczennic. Wnioskować można, iż dbano jednak, aby posiadała przy-

⁶¹ Szczególnie korzystna sytuacja pod tym względem była w klasztorach wizytek, które znały język francuski, od czasu sprowadzenia ich do Polski kształciły w zakresie znajomości tego języka.

⁶² A. Szylar, *Szkoła dla dziewcząt...*, s. 204–211.

⁶³ Tamże, s. 204.

⁶⁴ Cyt. za R. Gąsior, T. Matuła, *Szkoła Sióstr Prezentek...*, s. 153.

⁶⁵ Por. A. Szylar, *Szkoła dla dziewcząt...*, s. 204 i nast.; teźże, *Klaryski starszadeckie i ich działalność wychowawczo-edukacyjna (XVII do połowy XIX wieku)*, (w druku);

⁶⁶ Ustawy Domu Panieńskiego..., k. 2.

najmniej kilkunastoletni staż w zakonie, aby nie była zbyt młoda ani w bardzo sędziwym wieku.

Analizując dane na temat wieku nauczycielek zakonnych dostrzega się znaczne jego zróżnicowanie⁶⁷. Na podstawie badań źródłowych średnia wieku mistrzyń panien świeckich i nauczycielek zakonnych, obliczona dla okresu od 1598 do 1815, przy uwzględnieniu 94 mistrzyń z 10 klasztorów wyniosła około 31 lat, przy czym dla okresu od końca XVIII wieku była ona wyższa o kilka lat. I tak norbertanki na Zwierzyńcu w latach 1744–1797 miały na urzędzie mistrzyni 7 zakonnice, z czego średnia ich wieku wynosiła 33 lata, przy czym najmłodszą powołano w wieku 26, a najstarszą w wieku 51 lat⁶⁸. Z kolei u bernardynek w Lublinie wśród 20 zakonnic nauczających w latach 1730–1815 średnia wieku wynosiła 37 lat, najmłodszą siostrą była 24-letnia, a najstarszą 57-letnia zakonnica⁶⁹.

Od czasu wprowadzenia reformy oświatowej sytuacja uległa zmianie ze względu na wymogi stawiane przez władze świeckie kandydatkom na nauczycielki.

Najmłodsze, pracujące w szkołach klasztornych miały nawet po 16–17 lat i były albo kandydatkami na nowicjuszkami oczekującymi stosownego wieku (18 lat) na uzyskanie pozwolenia na obłóczyny, albo już nowicjuszkami, przygotowującymi się do złożenia w wieku 24 lat ślubów profesji. Obniżenie wieku nauczycielek zakonnych spowodowane było koniecznością spełnienia zarządzeń zaborcy w kwestii kwalifikacji do pracy w szkole, a w szczególności biegłej znajomości języka niemieckiego. Warunku tego nie były w stanie wypełnić wiekowe zakonnice, dlatego do nowicjatu przyjmowano takie, które według przepisów nadawały się do podjęcia pracy w szkole. Odpowiednie do tego były cudzoziemki, przyjmowane do zakonów chętnie właśnie ze względu na biegłą znajomość języków obcych, najczęściej niemieckiego, ale i francuskiego. I tak u benedyktynek w Staniątkach języka niemieckiego nauczały Helena Strausówna (Strauchin)⁷⁰ i Ma-

⁶⁷ Badania zostały przeprowadzone dla grupy 10 klasztorów małopolskich, wykorzystano kroniki klasztorne, księgi profesji, księgi zmarłych, dokumenty szkolne i inne drobne zapiski na ten temat.

⁶⁸ K. Kramarska-Anyszek, *Dzieje klasztoru PP. Norbertanek w Krakowie na Zwierzyńcu do roku 1840*, „Nasza Przeszłość”, t. 47, 1977, s. 5–169; M. Borkowska, *Leksykon zakonnice...*, t. 2, s. 463–489.

⁶⁹ Dane otrzymane na podstawie analizy składu osobowego klasztoru bernardynek w Lublinie. Por. A. Szylar, *Kronika bernardynek...*, s. 37–215, 264–283; A. Szylar, *Konwent bernardynek lubelskich w świetle kroniki klasztornej*, „Nasza Przeszłość”, t. 110, 2008, s. 81–86.

⁷⁰ Utalentowana do „doskonałego śpiewania, sposobna do różnych robót i po niemiecku umiała bardzo dobrze”, wstępując do zakonu знаła tylko język słowacki i niemiecki, nie umiała mówić po polsku. A. Szylar, *Nekrologi mniszek polskich...*, s. 190; BDS, ABS, Korespondencja do ksieni S. Dobińskiej, Informacja o śmierci siostr, 5 IV 1813.

rianna Kostczan⁷¹, z pochodzenia Węgierki, Magdalena Weber⁷² z Siedmiogrodu oraz Niemka Franciszka Czernek (Tscherneck)⁷³. W klasztorze benedyktynek radomskich języka francuskiego nauczała urodzona w Paryżu Marianna Waren, najpierw przyjęta jako guwernantka, ale po kilku latach pracy w szkole klasztornej zdecydowała się wstąpić do nowicjatu w 1764 roku⁷⁴.

Podczas reformy oświatowej realizowanej za rządów cesarza Józefa II prawo do dalszej egzystencji posiadały jedynie niektóre zgromadzenia zakonne zajmujące się działalnością na rzecz społeczeństwa. Z tego względu ocalałe przed kasatą klasztory deklarowały dalszą chęć prowadzenia szkół dla dziewcząt i bardzo skrupulatnie stosowały się do przepisów oświatowych, mając nadzieję na uniknięcie kasaty. Dobór nauczycielek stanowił jeden z elementów tej działalności.

Należy też zauważyć, iż zmiana mistrzyń panien świeckich miała większą częstotliwość aniżeli nauczycielek zakonnych pracujących w szkole po wprowadzeniu reformy. Przeważnie te ostatnie trudniły się edukowaniem przez kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat. W źródłach odnajdujemy zapisy „wypracowana w szkole”, co świadczy, że na zajmowanych posadach dożywały sędziwego wieku.

Zadania mistrzyń i nauczycielek

Zakres obowiązków realizowanych przez mistrzynie panien świeckich regulowały wewnętrzne przepisy, należały do nich reguły zakonne, zalecenia powiżytacyjne biskupów i prowincjałów oraz zarządzenia księń i przełożonych, przy czym te ostatnie dokumenty są najtrudniej uchwytnie w źródłach archiwalnych. We wszystkich, na pierwszym miejscu, stawiane było wychowanie religijne i moralne dziewcząt oraz nauczanie ich podstawowych umiejętności z zakresu tzw. robót domowych, dopiero dalej nauka intelektualna.

Najwcześniej i najszczegółowiej zadania te zostały sprecyzowane w regule św. Benedykta opatrzonej deklaracjami chełmińskimi, stanowiącej wzorzec dla organizacji szkół klasztornych w innych zakonach żeńskich. Czytamy tam:

⁷¹ „Język jej rodowity był węgierski, polskiego w zakonie się nauczyła i niemieckiego nieco była uczona”. Archiwum Benedyktynek w Staniątkach (dalej ABSt.), rps Dzieje klasztorne od fundacji aż dotąd [...], sygn. 203, s. 282.

⁷² Zajmowała się „nauczaniem młodzieży, ile mając talenta zdadne do tego i sposobność w niemieckim języku będąc doskonała”. A. Szylar, *Nekrologi mniszek polskich...*, s. 190; BDS, ABS, Korespondencja do księni M. Siemianowskiej, Informacje o śmierci siostr, 1801.

⁷³ „Była do szkół niemieckich a doskonale posiadając ten język była oraz nauczycielką wielu obiektów w tym języku” przez 27 lat. A. Szylar, *Nekrologi mniszek polskich...*, s. 190; BDS, ABS, Korespondencja do księni B. Staszewskiej, Informacje o śmierci siostr, 29 VII 1847.

⁷⁴ „[...] która się przyjena do nauki języka francuskiego”. Kronika pierwsza – metryka (benedyktynek radomskich)..., s. 285.

Panna mistrzyni panien świeckich, aby Panu Bogu na chwałę, rodzicom na pociechę, duszom ich na pożytek zbawienny ćwiczyć panienki godnie mogła, ma mieć naprzód żarliwość świętą do pozyskania bliźnich swoich, do pomnożenia w nich dobra zbawienia i miłości Bożej i przez pilne siebie samej w sprawiedliwości zakonnej zachowanie, stać się godnym naczyniem, aby dusze do stwórcy swego przywodziła⁷⁵.

Tak więc efekty wychowania dziewcząt zależały od pobożności mistrzyni i jej zaangażowania w pracę wychowawczą. Rozbudzenie w uczennicach religijności było jednym z celów, drugim wypracowanie długotrwałych efektów tych działań. Dlatego mistrzyni musiała stosować się również do innego punktu reguły, aby „Paniem świeckich, które rodziny na naukę oddają, tak uczyć i szanować w Panu Bogu rozkazujemy, żeby i na świecie po nich znać było, że się w klasztorze chowały i ćwiczyły [...]”⁷⁶. W związku z tym do zadań mistrzyni należało nauczenie dziewcząt, „aby o powinnościach swych chrześcijańskich wiedziały i rozumiały je”⁷⁷. Dlatego powinna z „summariusza powinności chrześcijańskich punkta do uważenia podawać” i sprawdzać stopień ich zrozumienia i zapamiętania, w tym celu „każdą z osobna jako je pojmie egzaminować, żeby sobie w rozum i w pamięć dobrze wbijały, co wiedzieć i czynić wedle powinności chrześcijańskiej powinny”⁷⁸. Obowiązujący program obejmował też nauczenie odprawiania rachunku sumienia, wdrożenie do częstego przystępowania do spowiedzi i Komunii św., używania gestów religijnych przed i po posiłkach oraz w różnych sytuacjach życia codziennego. Wychowanie religijne powinno być staranne i trwałe, dlatego mistrzyni miała obowiązek nauczania dziewcząt sposobów zachowania wpojonych zasad. Służyć temu miała częsta i gorąca modlitwa, przystępowanie do sakramentów, „zachowanie wierności we wszystkim Panu Bogu, bliźniemu, samym sobie” i „mężna skuteczność w okazjach”⁷⁹.

Kolejna sprawa, to opieka nad wychowankami, za które odpowiadała przed ksienią i rodzicami dziewczynek. Dlatego powinna postępować zawsze zgodnie z wytycznymi otrzymanymi od ksieni i niczego nie zmieniać w ustalonych zasadach. Zajęcia, zabawy i czas poświęcony na rekreację miały być tak organizowane, aby panny świeckie zawsze miały okazję do rozwoju religijnego i moralnego⁸⁰. Dobitnie podkreślano, iż mistrzyni powinna się wystrzegać okazywania gniewu i innych emocji. Szczególnie podczas karania dziewcząt bardzo ważne było, „aby

⁷⁵ Reguła Świętego Ojca Benedykta..., s. 137–138.

⁷⁶ Tamże, s. 139.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże, s. 141.

⁸⁰ „[...] a przy powinnościach chrześcijańskich uczyć ich zarazem będzie obyczajów ich stanowi panięńskiemu właściwie należących”. Tamże, s. 138.

z nieposłusznymi nie z gniewem ani zapalczywością, ale z sprawiedliwości kar-
ności używała⁸¹.

Do jej obowiązków należało też pilnowanie, aby dziewczęta miały zabez-
pieczone wszystkie potrzeby, nie wolno było jednak dopuszczać do spełniania
kaprysów wychowanek. Powinna też dbać o przestrzeganie porządku i zasad za-
chowania obowiązujących na pensji, „aby żadnych nieprzystojnych zabaw, igrzysk,
pieśni, gadek między nimi nie bywało”⁸². Miała też obowiązek dbałości o higienę
i czystość dziewcząt, skromny i zadbany strój, co wyraźnie zostało sprecyzowane
w jednym z punktów reguły:

Ochędóstwa koło nich wierną pracą doglądać, zwłaszcza w częstym czesaniu
i myciu, tego z pilnością przestrzegać, żeby która przez jakie niedbalstwo do zło-
go zdrowia, do zapługawienia głowy, do krost, do pogubienia szatek swoich nie
przyszła. W czym, jeśli pomocy potrzebuje z powinna pokorą ma jej w ksieniej
żądać, potrzebę tego skromnie przekładając⁸³.

Dzień każdej wychowanki powinien być dokładnie zaplanowany od rana
do wieczora, mistrzyni musiała je nauczyć obowiązkowości, systematyczności,
skromności, spokoju w działaniach, regularnego spożywania posiłków, punktu-
alności, dbałości o porządek w swoim otoczeniu. W regule zapisano, „iż każda
panienka [jest] jako anioł, dlatego też i obyczaje takie starać się powinna, któreby
aniołom były podobne i naśladować ich”⁸⁴. Ponadto z każdą musiała pracować in-
dywidualnie nad nauczaniem ich właściwej postawy ciała, sposobu chodzenia, pa-
trzenia, trzymania rąk, mimiki twarzy, sposobu rozmawiania, okazywania uczuć,
w tym radości, smutku i zatroskania. Był to swoisty katalog ówczesnych zasad
savoir-vivre, stanowiący o dobrym wychowaniu i umiejętności zachowania się
w towarzystwie.

Jeśli porównamy zakres obowiązków mistrzyń w szkołach klasztornych be-
nedyktynek i wizytek, to oprócz zbliżonych do wymienionych wyżej zaleceń,
znajdujemy też uwagi innego rodzaju. Wszystkie one zostały zebrane w specjalnej
instrukcji dla mistrzyń panien świeckich (*Direktorium dla Sióstr Mistrzyń Panien
Świeckich*), zawierającej wskazówki dotyczące ich obowiązków⁸⁵. Mistrzynie po-

⁸¹ Tamże.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Tamże, s. 142.

⁸⁵ AWiWa, sygn. A 15. Jest to przetłumaczona z j. francuskiego na j. polski książka zawie-
rająca rozdział zatytułowany *Direktorium dla Sióstr Mistrzyń Panien Świeckich*, w oryginale takiego
rozdziału nie ma, w omawianym rękopisie został umieszczony ze względu na fakt zajmowania się
wizytki działalnością edukacyjno-wychowawczą wobec dziewcząt, zgodnie z życzeniem fundatorki
królowej Ludwiki Marii.

winna pracę w szkole traktować jako zaszczytne zajęcie, a swoim postępowaniem starać się być przykładem dla dziewcząt, co akcentowano szczególnie dobitnie. Wiedziano, że takie właśnie oddziaływanie przynosi lepsze efekty aniżeli strofowanie i napominanie wychowanek. Podkreślano, iż wszystkie uczennice należy traktować jednakowo i najpierw starać się zdobyć ich zaufanie, które według poradnika gwarantowało sukcesy wychowawcze. Niedopuszczalne było jednak spoufalanie się z dziewczętami, zabawy i pieszczoty, ponieważ było to niezgodne ze „skromnością zakonną”. Mistrzynie powinny tak postępować, aby nauczyć je szacunku do sióstr. Zwracano uwagę na różnorodność charakterów dziecięcych i konieczność dostosowania metod wychowawczych do ich odmiennych temperamentów. Mistrzynie była osobą, która odpowiadała za bezpieczeństwo powierzonych jej opiece dzieci i przez cały czas powinna mieć nad nimi nadzór. Warto wspomnieć, iż regulamin dopuszczał zajmowanie się przez mistrzynie szyciem, w ten sposób stwarzano możliwość nauczania wychowanek tzw. robót kobiecych⁸⁶. Nauka intelektualna w szkołach klasztornych należała do zadań mistrzyń tylko wtedy, gdy rodzice dziewcząt mieli życzenie nauczania ich czytania, pisania, rachunków czy wreszcie języków obcych.

Od czasów reformy szkolnej zmianie uległ zakres obowiązków nauczycielek zakonnych. Nastąpił podział na profesorki pracujące w szkole i siostry wyznaczone do opieki nad pensjonariuszkami.

Te pierwsze oprócz udokumentowanych zaświadczeniem kwalifikacji do pracy w szkole, miały obowiązek nauki zgodnie z wprowadzonym systemem klasowo-lekcyjnym oraz obowiązującymi programami nauczania. Sprawowały opiekę nad dziećmi podczas pobytu w budynku szkolnym i w czasie codziennych nabożeństw w kościele. Mogły prowadzić lekcje tylko z tych przedmiotów, do których posiadały uprawnienia. Podlegały prefekcie szkoły, a wyniki ich pracy były kontrolowane przez władze świeckie sprawujące nadzór nad szkołą, podczas półrocznych i rocznych egzaminów – tzw. popisów uczennic.

Siostry wyznaczone do pracy w pensjonacie klasztornym miały zakres obowiązków wynikający z nadzoru nad dziewczętami, pilnowały porządku i właściwego wykorzystania czasu przeznaczonego na naukę i zabawę.

Reasumując można stwierdzić, że ukształtowany pod koniec XVI i na początku XVII wieku model powinności mistrzyń panien świeckich funkcjonował prawie nieprzerwanie dwa stulecia, zmianie ulegał stopniowo dopiero od lat 80. XVIII wieku. Wybór kadry nauczającej do czasu reform edukacyjnych był uzależniony od wewnętrznych możliwości w każdym z klasztorów. Po wprowadzeniu reformy podlegał już ścisłej kontroli i obowiązującym przepisom państwowym.

Najważniejszym postulatem było zawsze właściwe wychowanie dziewcząt, przy czym od schyłku XVIII wieku większe znaczenie niż poprzednio miało

⁸⁶ Tamże.

kształcenie intelektualne, czemu starano się sprostać poprzez rekrutację do zakonu kandydatek o wymaganych kwalifikacjach. Wprowadzanie reformy i rola nauczycielek zakonnych w realizacji procesu przekształceń miały dominujące znaczenie dla kształtowania się nowego wzorca organizacyjnego szkół dla dziewcząt pod zaborem austriackim i w Księstwie Warszawskim.

STEFANIA WALASEK

„Powinności nauczyciela” wiejskiego w XIX i na początku XX wieku

The Duties of the Rural Schoolteacher in the 19th Century and Early 20th Century

In the 18th century, Grzegorz Piramowicz wrote a piece on teacher's responsibilities, calling rural schoolteachers to serve not only the students, but also their parents and the local communities. He demanded that the teachers be well prepared to fulfill a number of educational tasks as well as exhibit high moral standards. Over time, many educators have further reflected on the topic of teacher's duties.

Keywords: duties of teachers, rural schoolteachers

Przywołana powyżej część tytułu pracy Grzegorza Piramowicza *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia. Dzieło użyteczne pasterzom, panom i ich namiestnikom o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim edukacją bawiącym się* (Warszawa 1787) stanowi punkt wyjścia dla analizy zakresu obowiązków, ale i postawy pedagoga wobec procesu dydaktycznego, wychowania uczniów, środowiska i samego siebie. Zadania nauczyciela zmieniły się na przestrzeni dziesiątków lat. Wynikało to ze zmian społecznych, ekonomicznych i oświatowych. Odwołując się do literatury pedagogicznej (np. Jan Władysław Dawid, Henryk Rowid) oraz działalności pedagogicznej i społecznej nauczycieli wiejskich w XIX i XX w. można wskazać na niezmiennie elementy współtworzące osobowość „dobrego” nauczyciela. Idąc śladem *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza będzie to: obowiązek stałego pogłębiania wiedzy i umiejętności, staranne przygotowanie się do lekcji, bezwzględna uczciwość, darzenie uczuciami uczniów, współpraca z domem rodzicielskim, praca społeczna na rzecz środowiska lokalnego.

Należy więc postawić pytanie o przygotowanie nauczyciela do wypełniania powyższych zadań i zakres faktycznie podejmowanych działań. Ten drugi aspekt pracy nauczyciela na rzecz środowiska i jego postawa wobec określonych wyzwań będzie przedmiotem analizy w poniższym artykule.

Grzegorz Piramowicz stawiał zawód nauczyciela szkoły parafialnej bardzo wysoko. Pisał „nie masz zatem ani chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego powołania, jako być użytym na ten koniec, do szczęścia, do oświecenia. Do dobra duszy i ciała, a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń”¹. Piramowicz, stawiając wysoko w hierarchii zawodów zawód nauczyciela, formułował wobec niego wysokie wymagania i przypominał: „za pierwszy obowiązek powinien sobie poczytywać stale pogłębianie swojego kwantum wiedzy i umiejętności”². Następnie winien być starannie przygotowany do zajęć i powinien angażować w proces nauczania i wychowania wszystkie swoje siły – nie tylko intelektualne, ale i emocjonalne (uczucia). Piramowicz oczekiwał od nauczyciela umiejętnej współpracy z domem rodzicielskim i całym środowiskiem. Autor *Powinności nauczyciela* przedstawił sylwetkę nauczyciela–społecznika, który wypełniając swoje obowiązki zasługiwał na powszechny szacunek. Ta pozycja nauczyciela miała być wzmocniona przez niego samego – przez dbanie o swą niezależność i godność. Nauczyciel w ujęciu Piramowicza to jednocześnie krzewiciel kultury, walczący z ciemnotą i zabobonem panującym w środowisku, przyczyniający się do polepszenia warunków materialnych i podniesienia poziomu moralnego i umysłowego mieszkańców wsi i małych miasteczek. Było to nowoczesne ujęcie funkcji nauczyciela w środowisku³.

Jak pisze Tadeusz Mizia, tak pięknie przedstawiony przez Piramowicza ideał parafialnego nauczyciela–społecznika nie w pełni był wówczas możliwy do urzeczywistnienia – i dodaje: „Nowoczesny model nauczyciela zmodernizowanej szkoły parafialnej był przełomowym krokiem naprzód w dziedzinie oświaty ludu”⁴.

Kolejne dekady lat XIX wieku pokażą, że pozycja nauczyciela ściśle związana była przede wszystkim z oceną jego moralności. „Kandydatów na posadę nauczyciela dyskwalifikowało oskarżenie o brak szacunku dla Kościoła, obojętność religijną, nieposłuszeństwo względem proboszcza, niewłaściwe traktowanie dzieci”⁵.

¹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela. Przedruk wydania z 1787 r.* Wstęp i opracowanie T. Mizia, Warszawa 1988, s. 92.

² Tamże, s. 42.

³ M. Krupa, *Powinności nauczyciela Grzegorza Piramowicza a poradniki dla nauczycieli szkół ludowych Ignacego Felbigera i Fryderyka Eberharda Rochowa*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XX, 1977, s. 64.

⁴ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela...*, s. 45–46.

⁵ R. Pelczar, *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin 2009, s. 105.

Ten pożądaný obraz nauczyciela–wychowawcy zostanie uzupełniony o nieskazitelną postawę wobec innych ludzi i o wzorowe zachowanie, które miało być przykładem dla dzieci i dorosłych. Nie mniej istotną kwestią było wykształcenie nauczycieli szkół najniżej zorganizowanych. Przykładowo tylko nieliczni wiejscy nauczyciele galicyjscy z początku XIX w. posiadali określony zasób wiedzy, co „sytuowało ich w gronie miejscowej inteligencji”⁶. Roman Pelczar podaje przykłady: „nauczyciela–organisty z Haczowa, Aleksandra Dąbrowskiego nazywanego w źródle z 1825 r. terminem pedagogus oraz z Jaćmierza – Wawrzyńca Guzka, zmarłego w 1869 r., którego w źródłach określano mianem profesora”⁷.

Na podstawie nielicznych przykładów przytoczonych powyżej można postawić wniosek, że aspekt intelektualny i osobowościowy będzie coraz mocniej wyznaczał pozycję nauczyciela w środowisku.

Jak pisze Andrzej Meissner:

nauczyciel jako wzór moralny musiał być uosobieniem cnót chrześcijańskich, które miały się przejawiać nie tylko w działaniu pedagogicznym, lecz w całym jego życiu codziennym. Obok głębokiej wiary postawa moralna nauczyciela miała wyrażać się w stosunku do obowiązków zawodowych, przełożonych, uczniów i środowiska lokalnego. Obejmowały one takie cechy jak pracowitość, cierpliwość, miłość dzieci⁸.

Meissner zauważa, że „władze galicyjskie kreowały model nauczyciela lojalnego wobec władzy i akceptującego panujące stosunki polityczne i społeczne”⁹. Stąd nauczyciel nie powinien brać udziału w życiu politycznym kraju ani należeć do organizacji politycznych.

Pod koniec XIX wieku ideał nauczyciela ulega pewnym zmianom. Wpływały na to zmiany polityczne, a w ślad za nimi społeczne następujące m.in. na wsi galicyjskiej. Nauczycielowi zaczęto stawiać coraz większe wymagania, związane z jego wykształceniem i formułowanymi postulatami o wyposażenie w takie kompetencje, które pomogą mu w aktywnym uczestniczeniu w życiu nie tylko lokalnej społeczności, ale i całego kraju. Do tych postulatów dołączyły związki nauczycielskie, których przedstawiciele swoje postulaty dotyczące nauczyciela prezentowali na łamach czasopism.

Z licznych wypowiedzi prezentowanych na łamach „Głosu Nauczycielstwa Ludowego” wyłania się sylwetka osobowościowa nauczyciela ludowego, której

⁶ Tamże, s. 115–116.

⁷ Tamże, s. 116.

⁸ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Galicja i jej dziedzictwo, t. 11, Rzeszów 1999, s. 171.

⁹ Tamże, s. 172–173.

elementem składowym jest miłość do dziecka opierająca się na znajomości jego psychiki, wysoki stopień sprawiedliwości, miłości ludu i własnego kraju¹⁰.

Mieczysław Baranowski pisał następująco:

zamiłowanie zawodu, przejęcie się wysokim tegoż zadaniem, miłość do działy, łagodność i cierpliwość w obecniciu, uprzejmość połączone ze statecznością i powagą, religijność, miłość do ojczyzny, poszanowanie ustaw, władz i przełożonych – oto są przymioty, które zdobyć powinny każdego nauczyciela i którymi każdy nauczyciel powinien młodzieży przyświecać¹¹.

Swoje rozważania na temat „dobrego” nauczyciela zawarł w rozdziale XI w opracowanym przez siebie podręczniku dla seminariów nauczycielskich pt. *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich* (Lwów 1895). Pisał m.in. „im głębszą i gruntowniejszą ma nauczyciel wiedzę, tym trafniejszy zrobi wybór co do tego, co uczniom ma podawać i jak ma na nich wpływać”¹². Kolejny raz wypowiadał się na temat takich cech nauczyciela, jak: punktualność, gorliwość i sumienność w wykonywaniu swoich obowiązków i wspomina o istocie zamiłowania do zawodu. Stwierdzał, że „nauczyciel bez zamiłowania do zawodu byłby tylko lichym zarobnikiem, bez cierpliwości tyranem, bez powagi komedianem”¹³.

W latach niewoli, szczególnie w zaborze pruskim i rosyjskim oczekiwano od nauczyciela szerzenia oświaty i budzenia ducha narodowego wśród mas ludowych.

Nauczyciel ludowy polski to nie rzemieślnik, odrabiający bezmyślnie swoje pensum, to obywatel, które wie i czuje, że praca jest to cegiełka do wielkiej budowy społecznej, politycznej, to rycerz, który na wałach obłożonej przez nieprzyjaciela twierdzy narodowej silną dłonią dzierży sztandar wolności i niezawisłości narodowej. Zrozumieć to zadanie i wykonać, to najwznieślijsza część trudnego Waszego zawodu¹⁴.

Jeżeli przeanalizujemy heroiczne zmagania nauczycielek w zaborze rosyjskim, to hasło szerzenia oświaty wśród ludu artykułowane było przez liderów życia społecznego. Pod koniec XIX wieku były to niejednokrotnie pojedyncze

¹⁰ Tamże, s. 173.

¹¹ M. Baranowski, *O zadaniu szkoły ludowej i o środkach za pomocą których zdanie to można osiągnąć*, „Szkoła” 1892, nr 27.

¹² M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich*, Lwów 1895, s. 126.

¹³ Tamże, s. 127.

¹⁴ A. Sokołowski, *O narodowym posłannictwie nauczycieli ludowych. Odczyt na walnym zjeździe Towarzystwa Pedagogicznego w Wadowicach dnia 19.07.1895 r.*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1895, nr 11 i 12.

inicjatywy, wynikające z przekonania nauczycieli o ważnej roli – posłannictwie w szerzeniu polskiego słowa, kształtowaniu postaw patriotycznych i przywiązania do kościoła katolickiego¹⁵.

Na łamach poznańskiego „Tygodnika Poznańskiego” pisano, że nauczyciel jest „niby ogrodnikiem, albowiem jak ogrodnik dziką płonkę przeistacza w szlachetną jabłoń, która na pociechę smakoszy ulubione jabłka rodzi, tak również nauczyciel winien dla dobra ludzkości zaszczerpić w młodym sercu owoc cnoty, a wyrugować zgubne nałogi i brzydkie narowy”¹⁶. W rękach nauczyciela spoczywał przyszły los obywatela i dlatego winien starać się o rozwój dzieci. Realizację tych zadań umożliwiają odpowiednie wykształcenie i zdobyte kwalifikacje. Lecz nauczyciel swoim postępowaniem, pracowitością, gospodarnością, rozsądkiem może wywierać silny wpływ na uczniów i ich rodziców. W „Tygodniku Poznańskim”, kontynuując kwestie „dobrego” nauczyciela pisano, że musi być wzorem religijno-moralnego charakteru z ukształtowanymi cechami takimi, jak prawdomówność, uczynność, łagodność, pracowitość, sumienność, bezstronność, uprzejmość połączona ze stanowczością i powagą. Musi posiadać odpowiednią wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, gorliwie wykonywać swoje obowiązki, umiłować zawód. „Nauczyciel, który wpaja tylko wiedzę, jest jedynie rzemieślnikiem, nauczyciel, który kształci charakter – artystą”¹⁷.

W Królestwie Polskim Stanisław Karpowicz wypowiadał się następująco: „wszelka działalność nauczyciela dotyczy całego społeczeństwa, zobowiązuje wychowawców do aktywnego udziału w realizacji zachodzących przemian”¹⁸. Z kolei Aniela Szcycówna uważała, że

aby być dobrym wychowawcą, trzeba być dobrym pedagogiem, to jest w możliwie najszerszym zakresie posiadać naukę i sztukę wychowania; znać zasady pedagogiki, zasady higieny i wychowania cielesnego, psychologię ogólną roz-

¹⁵ Por. S. Walasek, *Nauczycielki tajnej oświaty w Okręgu Szkolnym Wileńskim w latach 1864–1915*, [w:] *Partnerka. Matka. Opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 2000, s. 495–504. Listę prezentowanych nauczycielek można uzupełnić o następujące nazwiska: Felicja Drozdowska, Helena Nożejkówna, Helena Łukowska, Anna Witkowska, Anna Bohdanowiczówna, Zofia Tomaszewiczówna, Stefania Wołoszkówna, Helena i Oktawia Szablowskie, Antonina Mańczukówna, Aniela Tamulewiczówna. Materiały do dziejów tajnej oświaty polskiej w dobie niewoli, Państwowe Archiwum Historyczne w Wilnie, Materiały Towarzystwa Naukowego m. Wilna, f.1135 Dzieła Komitetu Edukacyjnego, op. 4, s. 497–497a; S. Walasek, *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1915*, wyd. II, Kraków 2003, rozdział VII: *Nauczyciele i działacze oświatowi*, s. 131–142.

¹⁶ *Mowa A. Paszwińskiego, nauczyciela z Krzywienia, miana przy obchodzie 25 letniego urzędowania kolegi p. Domagalskiego w Jurkowie, dnia 25.12.1862 r.*, „Tygodnik Poznański” 1863, nr 5.

¹⁷ M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i szkół ludowych*, Lwów 1912, s. 97.

¹⁸ S. Karpowicz, *Wybór pism*, red. M. Librachowa, Warszawa 1929.

woju umysłowego w okresie szkolnym, metody badań psychologicznych, umieć obserwować uczniów i przenikać do ich duszy¹⁹.

Przedstawiciele galicyjskiego środowiska naukowego i nauczycielskiego, jak np. Władysław Seredyński apelowali do nauczycieli:

niech twój wychowanek poczuje się Polakiem w całej pełni tego wyrazu, niech się poczuje członkiem narodu wysoko w świecie cywilizacji postawionego, niech pozna z dziejów jego posłannictwo, niech pojmuje o ile i jak go dotąd już spełnił, a ile spełnić mu jeszcze jako czołu pośród Wszechrzeczy pozostało²⁰.

Seredyński podkreślał również postawę moralną nauczyciela, która winna być przykładem dla młodego pokolenia.

Najpełniejszy obraz ideału nauczyciela przedstawił Jan Władysław Dawid w swojej książce *O duszy nauczycielstwa*. Istotę „duszy nauczycielstwa” stanowi „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązki, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich”²¹. Miłość dusz ludzkich to powołanie nauczyciela, a jego działania skierowane są na ucznia i jego rozwój. Dawid pisze: „nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań, nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata tygodnie, dni i godziny”²². Odpowiedzialny nauczyciel „musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę”²³. Jak zauważa Andrzej Meissner, Dawid podkreśla potrzebę „identyfikowania, utożsamiania się nauczyciela z wychowankiem, co jest możliwe dzięki zrozumieniu, wczuwaniu się i umiłowaniu jego osoby. W ten sposób nauczyciel staje się odpowiedzialny za ucznia i jego pełny rozwój”²⁴. Istotę wychowania stanowi i przenika czynnik, „który często przeoczamy, a jest nim według Dawida pewien wzór, pewna idea, jaką nosi w sobie wychowawca”²⁵. Wzorem według Dawida jest sam nauczyciel, jego działania mają doprowadzić do wychowania młodego człowieka jeszcze lepszego niż on sam.

¹⁹ A. Szycówna, *O powinnościach i kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1915, s. 33.

²⁰ W. Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868, s. 47, za J. Falkowską, *Wychowanie narodowe w Galicji w okresie autonomii (1860–1918)*, Toruń 2011, s. 228; por. W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*. Galicja i jej dziedzictwo, Rzeszów 1995.

²¹ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, wyd. III, Warszawa 1932, s. 36.

²² Tamże, s. 20.

²³ Tamże, s. 21.

²⁴ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela...*, s. 175.

²⁵ *O duszy nauczycielstwa. Artykuł redakcyjny (Na marginesie książki Jana Władysława Dawida „O duszy nauczycielstwa”)*, „Przyjaciel Szkoły” 1934, nr 1/2.

Kwestie dotyczące osobowości nowoczesnego nauczyciela podjął również Henryk Rowid, wypowiadając się na temat własnej koncepcji szkoły twórczej. „Szkoła jest jednym z najważniejszych ogniw życia kulturalnego społeczeństwa. Stąd wynika, że nauczyciel szkoły twórczej powinien współuczestniczyć w skarbach kultury, wnikać w ich ducha i treść i umieć je zastosować w pracy wychowawczej”²⁶. Rowid oczekuje od nauczyciela głębokiej wrażliwości na otaczające życie społeczne, zrozumienia faktów i wydarzeń oraz współczucia dla problemów społecznych.

W poglądach na świat i życie, w szczególności w stosunku do dzieci ujawniać powinien zmysł rzeczywistości połączony z wysokim idealizmem, tudzież krytyczny optymizm. Nauczyciel pamiętać musi, że każde dziecko jest „bóstwem człowieczym”, a więc istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się. W pojęciu tym tkwi też postulat szacunku dla osobowości dziecka²⁷.

W pracy wychowawczej – pisze Rowid – nauczyciel nie narzuca uczniowi swoich poglądów, lecz stara się poznać siły i zdolności duchowe oraz fizyczne wychowanka. Nauczyciel „zmierza do wychowania typu lepszego, doskonalszego aniżeli on sam jest [...]”²⁸. Rowid wskazuje na nowe relacje między nauczycielem a uczniem w szkole twórczej. W nowej szkole nauczyciel tworzy atmosferę zaufania i szczerości. Według Rowida „musi mieć w wysokim stopniu rozwinięty zmysł organizacyjny, zdolność tworzenia harmonijnej i świadomej celów społeczności szkolnej”²⁹. Kształcąc sylwetkę nowoczesnego nauczyciela uważa, że „cehuje go pomysłowość i zdolność inicjatywy, umie kierować samodzielną pracą dzieci, umie czerpać materiał z życia, ze współczesności i środowiska [...], umie radzić dzieciom w wynajdywaniu środków rozwiązywania różnych zagadnień, znakomicie orientuje się w literaturze danego przedmiotu”³⁰. Przedstawiony powyżej ideał to nauczyciel o szerokiej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i określonych (wyjątkowych) cechach charakteru.

Odnosząc się do ideału nauczyciela–wychowawcy Rowid pisze: „przed oczyma naszymi przesuwa się [...] cała galeria postaci nauczycieli, począwszy od oschłego biurokraty [...] aż do mistrza w sztuce nauczania, do przyjaciela dzieci i młodzieży, który w uszlachetnianiu dusz widzi najwyższy cel swego życia”³¹.

²⁶ H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków 1926, s. 327.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 328.

³⁰ Tamże, s. 330.

³¹ H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, Warszawa–Kraków 1928, s. 337.

Rowid w swoich poglądach odnosi się nowoczesnego nauczyciela, jaki został zaprezentowany przez Floriana Znanickiego w *Szkicach z socjologii wychowania*. Znanicki pisze o nowej organizacji państwa i społeczeństwa, do którego należy przygotować młode pokolenie, a zadanie to spełnić musi nowoczesny nauczyciel.

Rowid odwołując się do dzieła Dawida *O duszy nauczycielstwa*, konstatuje „w żadnym innym zawodzie człowiek–osobowość nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, jest niemożliwością”³². Kończąc kwestie dotyczące nauczyciela i jego zadań Henryk Rowid podkreśla, że musi to być osoba gruntownie wykształcona, znająca psychologię dziecka i pisze następująco: „Potrzeba doskonalenia się, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i odwaga moralna, i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich – stanowi duszę nauczycielstwa, którą Dawid w testamencie przekazał wychowawcom młodzieży polskiej”³³.

Inni autorzy jak J. Zubczewski czy L. Wołowicz wskazywali, że nauczyciela winna charakteryzować postawa patriotyczna i obywatelska³⁴. Pierwszy z wymienionych stwierdzał „odnośnie do życia narodowego, powinien krążyć z obiegiem krwi jego. Dopiero taki nauczyciel mógłby spełniać apostolską misję w pracy narodowo-wychowawczej. Powinien przy tym być psychologiem, znawcą duszy człowieka – dziecka”³⁵.

Przywołane powyżej zadania nauczyciela zostaną rozwinięte przez ks. Jan Gralewskiego w czasie obrad plenarnych I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielstwa Polskiego (Sejmu Nauczycielskiego), który odbył się w kwietniu 1919 r. Ks. Gralewski przedstawił referat zatytułowany *O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego*. W swoim wystąpieniu ks. Gralewski odwoływał się do tytułowej „godności”, którą interpretował jako

umiejętność upodobania do pracy indywidualnej, w podatności do zorganizowania i w talencie organizowania pracy zbiorowej, wreszcie w ustawieniu duszy pod wpływy wielkości i wzniosłości nauki, sztuki i religii. Godność nauczyciela – kontynuował swoje wystąpienie – jest w zawartej w jego duszy syntezie narodu czynnego³⁶.

³² Tamże s. 340.

³³ Tamże.

³⁴ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela...*, s. 175.

³⁵ *Reforma szkolnictwa ludowego i seminariów nauczycielskich*, oprac. J. Zubczewski, Lwów 1912, s. 10.

³⁶ *O szkołę polską, cz. III. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 15, 16, 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie*, oprac. W. Kopczeński, Lwów–Warszawa 1920, s. 27.

Gralewski podkreślał zadania nauczyciela, których fundamentem ma być miłość do ojczyzny. Nauczyciel musi

wżyć się w Polskę, w jej przeszłość, by śledzić drogi, którymi się wiła nić jej misji dziejowej, zlać się organicznie z geniuszem polskiej odrębności, wchłonąć w siebie elementy polskiej kultury [...] Nauczyciel musi, wżyć się w Polskę, w jej teraźniejszość, musi znać to podłoże materialne na którym się ducha rozkwit w życiu narodu odbywa, musi znać ziemię polską i jej bogactwa naturalne, musi znać Polski krajobraz i czuć jego odrębne i swoiste piękno³⁷.

Realizacja tych zadań należy do nauczyciela, lecz Gralewski podkreśla „nauczyciel patrzący na dziecko, jako na ucznia jedynie, nigdy go nie wychowa na człowieka. Nauczyciel musi patrzeć na dziecko, jak na człowieka w pewnym momencie rozwoju”³⁸.

Ks. Gralewski wskazywał nauczycielowi istotne zadanie, misję, którą miał wypełniać wobec młodego pokolenia. Nie tylko nauczanie, ale wychowanie, w którym kształtowanie patriotyzmu uznawał za sprawę wielkiej wagi.

We wzruszających wspomnieniach syna chłopskiego – Jana Madejczyka, czytamy o jego pierwszym nauczycielu jednoklasowej szkoły Michale Lachmanie:

Z jego przemówień i wykładów dopiero dowiedziałem się, że ja jestem Polakiem; przedstawiał on tak przystępnie dzieje Polski, że my malcy boleliśmy z powodu jej upadku. W domu dotychczas nikt mi o tym nie mówił, wszak któż mi mógł mówić, kiedy rodzice sami nic o tym nie wiedzieli. Toteż opowiadanie nauczyciela o powstaniu Kościuszkowskim, o Bartoszu Głowackim, o kosynierach Raclawickich – prawie połykałem, wchłaniałem w siebie. A Lachman umiał te rzeczy podawać w takiej formie, że chłopskie dziecko zrozumiało od razu³⁹.

W innych wspomnieniach, ich autor – P. Babczyszyn wspomina nauczycielkę pracującą we wsi Łoszniowa. „Ona (Brodzińska) poderwała tamtejszy dwór i parafię do wspólnej pracy nad uświadomieniem narodowym mieszkańców wsi. Każdego roku odbywały się obchody rocznic narodowych, urządzano wieczorki mickiewiczowskie i kościuszkowskie”⁴⁰. Równie ciepło wspomina swojego nauczyciela kolejny autor – A. Oleksiński, który pisze „przede wszystkim zaszcze-

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, s. 29.

³⁹ Zakład Narodowy im. Ossolińskich, *Pamiętnik Jana Madejczyka z lat 1880–1918*, rkps 12479/II.

⁴⁰ Zakład Narodowy im. Ossolińskich, P. Babczyszyn, *Od Gniezy i Seretu po Łynę, Odrę i Nysę. Wspomnienia*, rkps 15421/II.

piał w nas umiłowanie Polski i przeświadczenie, że ona odzyska niepodległość. Uczył nas dziejów i geografii Polski, choć to nie było w programie szkolnym⁴¹.

Na powyższych przykładach można wskazać na wielką rolę nauczyciela-wychowawcy, którą pełnił w środowiskach zaniedbanych kulturowo, o niskiej świadomości narodowej.

Do „dobrego” nauczyciela nawiązuje Roman Zawiliński. Według niego być nauczycielem z powołania to znaczy

mieć 1. pragnienie wiedzy; 2. pragnienie poznawania duszy ludzkiej a szczególnie duszy dziecięcej; 3. łatwość zbliżania się do umysłów młodych i prostych i 4. jasność w rozwiązywaniu zagadnień i objaśniania zjawisk; 5. usposobienie spokojne chociaż żywe i energiczne; 6. wytrwałość w przedsięwzięciu i hartowaną wolę⁴².

W II Rzeczypospolitej powinności – obowiązki nauczyciela miały być skierowane nie tylko na uczniów, ale na ich rodziców i całą społeczność lokalną. Jak ważny był to temat, świadczą m.in. liczne artykuły zamieszczane nie tylko w prasie pedagogicznej.

Przykładowo w 1921 r. na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” szczegółowo zaprezentowano trojaki obowiązki nauczyciela: 1. względem siebie; 2. względem szkoły i 3. względem społeczeństwa. „Obowiązki nauczyciela względem siebie samego – pisze autor artykułu – mają na celu przede wszystkim pozyskanie mu szacunku i zaufania. Do tego prowadzi kształcenie się ciągłe, szanowanie swej własnej godności i swego stanu⁴³. Kontynuując obowiązki nauczyciela autor stwierdza: „Nauczyciel, zwłaszcza w gminie, która jest szkole niechętną, musi swą wiedzą wieśniakowi zaimponować, a z czasem doprowadzi do tego, że ten wieśniak będzie szukał u niego porady⁴⁴. Podsumowując obowiązki nauczyciela „względem siebie” czytamy: „Powinien być uprzejmym w postępowaniu z ludem, okazywać mu przychyłość, służyć chętnie swą pomocą, w biedzie współczuć z nim, ale z drugiej strony unikać fałszywej popularności⁴⁵. Wśród obowiązków wobec szkoły autor dostrzega, że „oprócz gorliwego nauczania dziatwy – musi ją nauczyciel wychowywać tj. przyzwyczajając ją do karności, posłuszeństwa, czystości i spełniania obowiązków w szkole i w domu⁴⁶. W tym względzie sam musi

⁴¹ Zakład Narodowy im. Ossolińskich, J. Rączkowski, *Wspomnienia*, cz. I i II, rkps 12730/II.

⁴² R. Zawiliński, *Życie a szkoła*, Kraków 1919, s. 52.

⁴³ S. Rzeszowski, *Obowiązki nauczyciela względem siebie, szkoły i społeczeństwa*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1921, nr 2.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

być przykładem dla uczniów. Obowiązki wobec społeczeństwa zostały w artykule określone następująco:

powinien on starać się pogadankami i odczytami popularnymi oświecać lud, ma się zająć [...] zakładaniem kółek rolniczych, kas oszczędności, bibliotek. Jego obowiązkiem nauczać o ulepszeniu uprawy roli, zakładanie sadów i pielęgnowanie i hodowanie pszczół – jednym słowem ma dążyć do podniesienia oświaty i dobrobytu ludu⁴⁷.

Nawiązując do obowiązków względem siebie należy podnieść sprawę samokształcenia. „Jednym z licznych wychowawczych celów jest rozbudzenie w uczniu zamiłowania do nauki, a co za tym idzie, do samouctwa, a raczej samokształcenia”⁴⁸ – zauważa kolejny autor artykułu. Jeżeli nauczyciel pragnie zachęcić do pracy nad sobą uczniów, to musi sam znać tę metodę i w życiu ją stosować. Praca nad sobą to nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również doskonalenie „duchowe”. Współczesny nauczyciel musi „dłoń swoją bezustannie trzymać na pulsie życia umysłowego, musi stale śledzić ścierające się prądy tak w życiu społecznym, jak w nauce, sztuce a przede wszystkim w dziedzinie wychowania”⁴⁹. Autor podkreśla: „kształcić się umysłowo to znaczy rozwijać swój umysł, doskonalić zdolności, wspinać się ku wyżynom ducha, przyjmować inny kształt umysłowy; kształcić się moralnie, to dążyć do doskonałości, to postępować z cnoty w cnotę”⁵⁰.

W krótkiej wypowiedzi innego autora, na łamach „Przyjaciela Szkoły”, czytamy: „praca nauczyciela wtedy przyniesie pożytek, gdy będzie dobrowolna oraz świadoma swych zadań”⁵¹. W kolejnych zdaniach można dostrzec nawiązanie do myśli wybitnych pedagogów na temat osobowości nauczyciela.

W pedagogice rzeczą największej wagi jest nie tylko znajomość i zrozumienie duszy dziecka [...]. Największy pożytek przyniesie nauczyciel o umyśle otwartym, sercu pełnym zapału, o charakterze czynnym i uczynnym, nauczyciel wrażliwy na wszystko, co ludzkie, wielkie i piękne, co tchnie życiem i ma w sobie zarodki przyszłości⁵².

Autor podkreśla, że nauczyciela winna charakteryzować wrażliwość na wszystko co ludzkie, musi być człowiekiem czynu twórczego i powinny go zdobić cnoty ludzkości, sumienności i rzetelności w sądach i postępowaniu, stanowczo-

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ A. Bukowski, *O kształceniu się nauczycieli*, „Przyjaciel Szkoły” 1932, nr 14.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ A. Spieź, *Wartości duchowe dobrego nauczyciela*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 3.

⁵² Tamże.

ści i wytrwałości, punktualności i słowności, a wreszcie „poszanowanie godności ludzkiej i niezależności przekonań, zamiłowanie do pracy i prawdziwy zapał do nauki i prawdy oraz samokrytycyzm i skromność”⁵³.

Wśród zadań pozaszkolnych nauczyciela wielokrotnie eksponowano jego pracę na rzecz środowiska i ze środowiskiem. Władze szkolne oczekiwały szczególnego zaangażowania od nauczyciela wśród społeczności zaniedbanych kulturowo, a także wśród ludności niepolskiej. Postulaty te adresowano do nauczycieli na ziemiach województw północno-wschodnich i południowo-wschodnich. „Nauczyciel kresowy nie tylko nie może się spodziewać współpracy ze strony domu, lecz musi wykorzeniać wszystkie przywary, które dzieci nabywają w domu, musi walczyć z domem”⁵⁴ pisze J. Kopankiewicz w 1925 r. Uważa, że współdziałanie wychowawcze domu, w innych środowiskach tak pożądane dla szkoły, na kresach wschodnich nie da się obecnie zrealizować, a „wpływ domu stanowi tutaj główną przeszkodę w dążeniach wychowawczych nauczycielstwa [...]. Dopóki uczeń jest w szkole, wpływ nauczyciela jest widoczny; [...] Jego wpływ ma ściśle określone granice: zamyka je izba szkolna”⁵⁵. Na ziemiach wschodnich podkreślano wagę pracy społeczno-narodowej nauczyciela. „Od nauczyciela zależy czy potrafimy pozyskać dla Narodu i Państwa te liczne rzesze zbłąkanych w pochodzie dziejowym dusz, garnące się ostatnimi czasy żywiłowo do swej Macierzy”⁵⁶. Autor skoncentrował uwagę na działaniach nauczyciela w wielokulturowym społeczeństwie Wołynia i Polesia. W województwie poleskim władze oświatowe zachęcały nauczycieli do pracy kulturalno-oświatowej w środowisku. Apelowano do dobrej woli i uczuć obywatelskich nauczycieli, którzy nie pobierając wynagrodzenia za swą nadobowiązkową pracę prowadzili kursy wieczorowe, świetlice, chóry i teatry⁵⁷. Jeszcze mocniej niż na innych terenach Rzeczypospolitej podkreślano szczególne umiejętności nauczyciela, których celem było włączenie licznie zamieszkujących te tereny mniejszości w życie kulturalno-społeczne państwa polskiego.

Przykłady pracy nauczycieli szkół powszechnych w powiecie wilejskim w czasach II Rzeczypospolitej wskazują, że w swoich działaniach kierowali się dobrem dzieci i ich rodziców. W Mikulinie nauczycielka Zofia Sewerynowna prowadziła świetlicę, urządzała choinki, zabawy dla dzieci, wystawiała jasełka. „Cieszyła się

⁵³ Tamże.

⁵⁴ J. Kopankiewicz, *Na Kresach Wschodnich*, „Praca Szkolna” 1925, nr 3.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ J. Szpunar, *Szczytne zadania ale i ciężkie warunki polskiego nauczyciela na Kresach Wschodnich*, „Przyjaciel Szkoły” 1938, nr 12.

⁵⁷ *Sprawozdanie Kuratorium z oświaty pozaszkolnej w r. 1931/32*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” za rok 1933.

zaufaniem i szacunkiem, a także uznaniem u władz szkolnych”⁵⁸. Kolejny nauczyciel mikulińskiej szkoły – Karol Kulisz, skierował swoją pracę wychowawczą na starsze społeczeństwo wsi, organizując często przedstawienia teatralne i zabawy, uczył tańców, „ujmował wieśniaków wysoką kulturą osobistą i jednocześnie przyjaznym stosunkiem do wszystkich. Miał też opinię wzorowego pedagoga”⁵⁹. Zorganizował chór, który występował z dużym powodzeniem w okolicznych wsiach oraz rozwijał sport. Nauczył młodzież grać w piłkę nożną, która stała się pasją mieszkańców Mikulina. Również kolejny miejscowy nauczyciel Józef Kuczyński był pedagogiem i działaczem–społecznikiem. „Nauczyciel cieszył się ogromnym autorytetem u młodzieży i starszych mieszkańców. [...] Na wszystkim się znał, wszystko umiał, był niespożyty w pomysłach”⁶⁰. Idąc śladem cytowanej książki Franciszka Sielickiego można wskazać w większości wsi powiatu wilejskiego na aktywnych nauczycieli, którzy zyskali autorytet i szacunek lokalnej społeczności, nie tylko za pracę w szkole, ale za szeroką aktywność kulturalno-oświatową adresowaną do dorosłych mieszkańców wsi.

Konkretne działania nauczycieli na rzecz środowiska w Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego zostały przedstawione przez autorkę niniejszego artykułu wielokrotnie⁶¹. Można przywoływać kolejne nazwiska tych pedagogów, którzy wzorowo wypełniali swoje zadania w szkole i w środowisku. Podobnie jak nauczyciele na Polesiu i Wołyniu musieli przełamywać niejednokrotnie niechęć mieszkańców do polskiej szkoły. Ich praca dla dzieci i dorosłych w końcu zyskiwała powszechną aprobatę i niejednokrotnie mówiono „nasz nauczyciel”. Stawał się autorytetem dla „miejscowych”, włączających się do inicjowanych przez nauczyciela prac.

W 1934 r. Sylwester Klebanowski pisał:

pierwsze miejsce zajmuje bezpośredni, osobisty wpływ nauczycieli na uczniów. Wpływ taki jest zawsze, w każdej szkole; lecz na poziomie wieku uczniów szkoły powszechnej wpływ ten jest szczególnie wielki i doniosły. [...] dla 7-letniego dziecka osoba nauczyciela stanowi niemal nieodparty, niesporny autorytet. Nauczyciel uczy to dziecko stawiać pierwsze kroki na obcym dla niego gruncie, wdraża je do wżycia się w środowisko szkolne; stąd słowo i przykład nauczy-

⁵⁸ F. Sielicki, *Życie gospodarcze i społeczne, szkolnictwo oraz kultura wiejska na Wilejszczyźnie w okresie międzywojennym*, Wrocław 1991, s. 92.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, s. 93.

⁶¹ S. Walasek, *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków 2006; S. Walasek, *Nauczyciele szkół powszechnych w województwach północno-wschodnich w latach 1915–1926*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XLIII 2004, s. 93–111.

ciela, cały jego stosunek do dzieci, opieka nad nimi rozciągana – wszystko to stanowi fundament oddziaływania⁶².

Prezentowany powyżej obraz nauczyciela i kreowany ideał przez teoretyków i praktyków pedagogiki nie wyczerpuje zagadnienia. Pominięto rozważania Izy Moszczeńskiej, która pisała „kwalifikacji pedagogicznych nie podobna odłączyć od innych życiowych uzdolnień. Nie podobna rozumieć wychowania nie rozumiejąc życia, ani odczuwać tętna młodzieńczego rozwoju nie trzymając ręki na pulsie własnego narodu”⁶³. Nie poddano głębszej analizie poglądów Mieczysława Kreutza, które budował na fundamencie myśli J.W. Dawida⁶⁴. Nie odwołano się do Zygmunta Mysłakowskiego, który pisał o talencie pedagogicznym⁶⁵ i Stefana Szumana⁶⁶ oraz wielu innych. W poglądach prezentowanych przez poszczególne osoby na temat nauczyciela można odnaleźć wiele wspólnych wątków, w których zgodnie podkreślano, że zadaniem (powinnością) nauczyciela jest wychowanie całego społeczeństwa. Dlatego też wskazywano na cechy osobowości, którymi winien wyróżniać się nauczyciel.

Cechować go musi:

poczucie współodpowiedzialności w budowaniu państwa polskiego, twórczy wysiłek, rzetelność w pracy i w myśleniu, wytrwałość w działaniu, obowiązkowość, sumienność, punktualność, dokładność, wysokie poczucie odpowiedzialności za każdą najdrobniejszą nawet wykonaną pracę, karność, posłuszeństwo wobec praw i zasad religii, samoopanowanie, zdolność podporządkowania się wymogom ogólnym, nie żądanie od państwa przywilejów, ale oddanie Państwu pracy intensywnej, poszanowanie wszelkiej pracy cudzej, miłość Ojczyzny szczerą i głęboką oraz współobywateli jako swych bliźnich bez różnicy pochodzenia i zajmowanego stanowiska w społeczeństwie, zrozumienie, że wyższość człowieka wypływa jedynie z jego wartości moralnych, wysiłku twórczego, dorobku jego pracy i użyteczności jego pracy dla Narodu i Państwa, hart ducha i ciała, pogarda łatwizny, radość ponoszenia trudów dla dobra ogólnego, zdolność do oddawania się bez reszty wykonywanej pracy, poczucie obowiązku walki w obronie narodu polskiego i ideałów polskich⁶⁷.

⁶² S. Klebanowski, *Co ma dać dzieciom szkoła powszechna*, Warszawa 1934, s. 34.

⁶³ I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s. 16–17.

⁶⁴ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela–wychowawcy*, [w:] *Encyklopedia Wychowania*, t. III, z. 5 i 6, Warszawa 1938, s. 265–292; tenże, *Osobowość nauczyciela–wychowawcy* (przedruk z *Encyklopedii Wychowania*), Warszawa 1947.

⁶⁵ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”*, „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 1–2.

⁶⁶ *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya ze wstępem W. Okonia*, Warszawa 1959.

⁶⁷ K. Pomorski (Toruń), *Garść myśli o nowym szkolnictwie, II. Nauczycielstwo*, „Kultura Polska”, Poznań 1939, nr 1, s. 22.

Czytając powyżej przedstawione obowiązki można postawić pytanie: Czy możliwe było wypełnienie postawionych powyżej zadań przez nauczyciela? Czy był przygotowany do ich realizacji? W jaki sposób system kształcenia kandydata do zawodu rozwijał jego wysokie kompetencje zawodowe i moralno-etyczne? Potwierdzeniem dla działalności nauczycieli niech będą relacje uczniów i ich rodziców, reprezentantów lokalnej społeczności, sprawozdania i inne druki szkolne. Trudno jest odpowiedzieć na pytanie jaki procent nauczycieli szkół powszechnych, szczególnie wiejskich, wyróżniał się poprzez swoją pracę, zgodnie z teoretycznymi założeniami pedagogiki osobowości nauczyciela. Czy można, odnosząc się do poziomu wypełnionych przez nich zadań stwierdzić, że zostało w pełni wykonane?

Odpowiedzi na te pytania możemy poszukiwać m.in. w 1938 r. w uroczystościach związanych z obchodem 20-lecia niepodległości państwa w Warszawie. Zostały one (12 listopada) połączone z odsłonięciem pamiątkowego głazu (w parku Traugutta) dla uczczenia zasług nauczycielstwa Stolicy. Na głazie zostały wyryte słowa Józefa Piłsudskiego: „Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, potężniejszym i silniejszym – oto wasze zadanie”. W trakcie uroczystości zgromadzeni mogli wysłuchać licznych wystąpień, w tym m.in. prezydenta miasta stołecznego Stefana Starzyńskiego, który na zakończenie swojego wystąpienia powiedział:

Niechaj ten głaz pamiątkowy służy młodym pokoleniom za przykład, jaką wdzięczność i cześć winni są swoim wychowawcom i nauczycielom, niech im przypomina zawsze o tym wysiłku, ofiarności i poświęceniu, jakie nauczycielstwo wkładać musi w swa pracę, aby zadanie wskazane przez Wielkiego Marszałka wykonać⁶⁸.

⁶⁸ *Uczczenie zasług nauczycielstwa (artykuł redakcyjny)*, „Przyjaciel Szkoły” 1938, nr 20.

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK

Nauczyciel w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku (wybrane aspekty)

The Teacher in the Polish Pedagogical Thought of the 19th Century and Early 20th Century

Interesting developments in the Polish pedagogical thought took place in the mid-19th century, sparked by rapid social, political and economic changes. In the Kingdom of Poland (established in 1815), the education was subject to Russification. Such a development did not support free pedagogical thought. A new socio-political and educational movement known as the Warsaw positivism emerged, advocating careful fulfillment of everyday duties in order to provide permanence for the Polish national identity. The teacher was supposed not only to teach, but also to bring up the younger generation in a patriotic spirit, and thus had to possess thorough psychological and pedagogical knowledge.

Keywords: Polish pedagogical thought, Warsaw positivism, Russification, Kingdom of Poland

Rozwój myśli pedagogicznej, rozumianej jako jednostronne poglądy wypowiedziane na temat oświaty i wychowania w traktatach, teoriach i dokumentach lub praktyka, wyraz określonej koncepcji i przemyślanych zamierzeń edukacyjnych, dokonał się w połowie XIX wieku na podłożu gwałtownych przeobrażeń w stosunkach ekonomicznych, społecznych i politycznych¹. W Królestwie Polskim, ze względu na politykę oświatową caratu w drugiej połowie XIX wieku całkowicie

¹ K. Poznański, *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość (materiały z konferencji)*, pod red. S. Michalskiego, R. Ossowskiego, Bydgoszcz 1994, s. 189.

zrusefikowano szkołę średnią, elementarną i zakłady kształcenia nauczycieli². Te przeobrażenia nie sprzyjały rozwojowi wolnej myśli pedagogicznej. Powoli zarysowywał się jednak nowy program społeczno-polityczny i oświatowy zwany pozytywizmem warszawskim. Wyrastająca z tego nurtu pedagogika zalecała właściwe wypełnianie codziennych obowiązków, aby zapewnić trwałość tożsamości narodowej Polaków³. Zwracała się ku rodzinie i wychowaniu domowemu, a więc oświacie pozaszkolnej. Myśl pedagogiczną tego czasu reprezentowali: Henryk Wernic (1839–1905) oraz pisarze – Piotr Chmielowski (1848–1904) i Aleksander Świętochowski (1849–1936). Mimo że wyrastała ona z założeń pozytywizmu, nie była jednolita. Główny jej kierunek akcentował psychologiczne i biologiczne aspekty wychowania, a wyznacznikami celów i treści kształcenia były utylitaryzm i realizm, reprezentowane przede wszystkim przez pedagoga Adolfa Dygasińskiego (1839–1902) oraz psychologa Jana Władysława Dawida (1859–1914), podejmującego badania eksperymentalne nad dziećmi, ich światem wyobrażeń, pojęć, myśleniem i inteligencją. W ostatnim dziesięcioleciu XIX wieku na społeczne aspekty wychowania zwrócili uwagę socjolog Ludwik Krzywicki (1859–1941) i pedagodzy: Stanisław Karpowicz (1864–1921), Iza Moszczeńska (1864–1941), Helena Radlińska (1879–1854), Aniela Szycówna (1869–1921)⁴.

W niniejszym artykule chcemy zaprezentować poglądy przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku, pedagogów, psychologów i działaczy społeczno-oświatowych na temat osobowości nauczyciela, cech i przymiotów, jakie powinien posiadać, jego relacji z uczniami, sprawy doskonalenia zawodowego czy przygotowania do zawodu.

Polska myśl pedagogiczna XIX i początków XX wieku jako cel główny stawiała sobie wychowanie młodzieży w duchu ideału niepodległości i wolności, wyrobienie prawego charakteru i uzdolnienie jednostki do pracy twórczej⁵. Nowoczesny nauczyciel miał nie tylko uczyć, ale przede wszystkim wychowywać, co wymagało gruntownego przygotowania psychologicznego i pedagogicznego⁶.

Druga połowa XIX wieku charakteryzowała się rozwojem ruchów emancypacyjnych, co z kolei nasuwało propozycje w zakresie pracy zawodowej kobiet w szkolnictwie. Był to trudny okres w dziejach polskiego narodu, czas zaborów. Nauczyciel miał do odegrania znaczącą rolę w wychowaniu młodego pokolenia w duchu patriotycznym. W szkole rządowej na terenie zaboru rosyjskiego, pruskiego, czy austriackiego (do czasu autonomii) nie było możliwości realizacji tego projektu, gdyż programy nauczania były podporządkowane rządowi zaborczym.

² Tamże, s. 197.

³ Tamże, s. 212.

⁴ Tamże, s. 224.

⁵ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 314.

⁶ Tamże, s. 329.

Niebagatelną rolę przypisywano zatem nauczaniu domowemu. Stąd problematyka wizerunku nauczyciela domowego była podejmowana w myśli pedagogicznej omawianego okresu.

U początku XX wieku ukazało się wiele wybitnych dzieł nakreślających cele, zadania, środki i metody wychowawcze⁷. Oryginalny dorobek w tej dziedzinie odnotowało Królestwo Polskie i Wielkopolska. Myśl pedagogiczną zaboru pruskiego reprezentowali: Józef Jeziorowski (1767–1856), nauczyciel, propagator nowych metod nauczania początkowego; Bronisław Trentowski (1808–1869), pedagog i filozof; Karol Libelt (1807–1875), filozof, nauczyciel i działacz społeczno-polityczny oraz Ewaryst Estkowski (1820–1856), pedagog, działacz oświatowy i nauczyciel szkoły elementarnej. Trzej ostatni byli właśnie autorami teoretycznych koncepcji szkoły elementarnej⁸.

W okresie międzywojennym szerzej obecna była natomiast problematyka pedeutologiczna. Ten nowy dział pedagogiki podjął badania nad naukową analizą problematyki nauczycielskiej⁹. Zwracano baczniejszą uwagę na zagadnienie talentu i taktu pedagogicznego. Na ten temat wypowiedzieli się między innymi pedagog Zygmunt Mysłakowski (1890–1971) czy psycholog Henryk Rowid (1877–1944), mówiący o świeżości umysłowej nauczycieli. Ten ostatni podkreślał rolę, jaką odgrywa właściwe przygotowanie zawodowe, polegające na zdobyciu umiejętności kierowania rozwijającym się i dojrzewającym dzieckiem na podłożu danej kultury i w związku z jej rozwojem¹⁰. Talent pedagogiczny miał się przejawiać w metodzie wychowania i nauczania¹¹.

Do pojęcia osobowości nauczyciela odnosiła się psycholog i pedagog Józefa Joteyko (1866–1928), wysuwająca postulat uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli. Impulsem w rozwoju polskiej pedeutologii była w tym czasie „szkoła pracy”. Wymienieni wyżej przedstawiciele tego kierunku opowiadali się za tak zwanym „nowym nauczycielem”, przygotowanym na wyższym poziomie. Wysuwali koncepcje dotyczące organizacji zakładów kształcenia nauczycieli. Podkreślali twórczą postawę pedagogów, pełną nowych inicjatyw. Uważali, że powinni oni szukać nowych dróg i metod pracy.

⁷ C. Majorek, *Myśl pedagogiczna na ziemiach polskich pod zaborem austriackim 1772–1918*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce...*, s. 183.

⁸ A. Szcówna, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Warszawa 1926, s. 12.

⁹ A. Winiarz, *Geneza i rozwój zainteresowań nad zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*, [w:] *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*, pod red. S. Popka, A. Winiarza, Lublin 2009, s. 54.

¹⁰ H. Rowid, *Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym (na tle koncepcji osobowości w Chowanie Trentowskiego)*, Kraków 1934, s. 1.

¹¹ Tenże, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 353.

Rozwój świadomości narodowej sprawił, że dzieje ojczyste, język i literatura stały się istotnymi elementami w wychowaniu młodego pokolenia, a szkoły uniezależnione od obcych wzorców kształciły w duchu narodowym. Powszechność nauczania, organizacja systemu szkolnego, postulat szkoły świeckiej, dostęp do szkół bez względu na pochodzenie społeczne, oparcie programu nauczania na osiągnięciach nauki, docenianie nauk społecznych i przyrodniczych, propagowanie oświaty dorosłych, zbliżenie programów szkolnych do praktycznych potrzeb życia, podkreślanie konieczności przygotowania zawodowego – były ideami, które legły u podstaw polityki oświatowej wielu państw.

W drugiej połowie XIX wieku, pod wpływem twórczości na polu nauk przyrodniczych, psychologii i socjologii, wzmożł się rozwój myśli pedagogicznej. Podjęto też szereg reform w szkolnictwie. Nowe prądy pedagogiczne w XX wieku wysuwały jako ostateczny cel wychowania rozwój osobowości moralnej i twórczej, której cechą była wolność¹². Realizacja tych zadań i celów w dużej mierze zależała od osobowości nauczyciela. To właśnie ta kwestia stała się jednym z tematów częściej poruszanych w drugiej połowie XIX i początku XX wieku. Było to związane z poglądem, że myśl pedagogiczna wiąże się silnie z procesem wychowania i nauczania. W okresie pozytywizmu zwracano baczną uwagę na powołanie do wykonywania zawodu pedagoga. Wychodzono z założenia, że od tego kim on jest, będzie zależeć w dużej mierze obraz przyszłej, wolnej ojczyzny¹³.

Powołanie nakładało na nauczyciela poczucie odpowiedzialności przed społeczeństwem i wobec własnego sumienia. Przeciwnym do zawodu niepowołanym występował już w XIX wieku Ewaryst Estkowski¹⁴. August Jeske przywoływał słowa Sokratesa, według którego jedyną wiadomością potrzebną ludziom jest nauka ich powinności¹⁵. Nauczycieli określał jako stan. Bronisław Trentowski twierdził, że stabilizacja nauczycieli w danej szkole jest jednym z warunków jej sprawności¹⁶. W swoim dziele przedstawił charakterystykę osobowościową wszystkich rodzajów nauczycieli z przeszłości: ochmistrzów, ochmistrzyń, guwernerów, nauczycieli prywatnych zatrudnionych w pensjonatach męskich i żeńskich, nauczycieli szkół wojewódzkich, wydziałowych, podwydziałowych, realnych, elementarnych, zawodowych oraz profesorów akademickich¹⁷. Uważał, że wy-

¹² Tamże, s. 41, 43.

¹³ T. Jałmużna, *Geneza i rozwój pedeutologii w Polsce*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce...*, s. 466.

¹⁴ M. Szulkin, *Ewaryst Estkowski. (Z dziejów polskiej postępowej myśli wychowawczej)*, Warszawa 1954, s. 90.

¹⁵ A. Jeske, *Pedagogika, obejmująca zasady i metody moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dzieci. Ze szczególnym względem na potrzeby wychowania domowego*, Warszawa 1875, s. 156.

¹⁶ B. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842, t. 2, s. 363.

¹⁷ Tamże, s. 35, 76, 108.

chowanie spełnia należycie swe zadania jedynie wtedy, gdy przygotowuje młode pokolenie do uczestnictwa w życiu i kulturze narodu, przyczyniając się do wytwarzania więzi pożądanych ze społecznego punktu widzenia¹⁸. Doskonałe wychowanie jest zatem dziełem doskonałego wychowawcy.

Ewaryst Estkowski od nauczyciela wymagał poczucia godności powołania¹⁹. Nieugięty charakter, niezachwiana wola oparta na zasadach moralnych i pewność siebie miały stanowić źródło szacunku wobec jego osoby ze strony uczniów i środowiska. Wartość moralna, godność wewnętrzna i etyczny charakter były stawiane wyżej od wiedzy.

W pracy nauczyciela ważne było poświęcenie. Nawoływał do tego Adolf Dygasiński, wychodząc z założenia, że taka jedynie postawa może zapewnić autorytet i szacunek²⁰. Jego zdaniem zawód pedagoga jest trudny i wymaga świadomego powołania. Henryk Wernic określał to powołanie jako głos wewnętrzny, któremu ulegając, wybiera się ulubione zatrudnienie na całe życie. Lekkożylny wybór zawodu był i jest przyczyną braku sumienności jego wykonywania²¹. Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i miłość dusz ludzkich stanowiły istotę tego, co określa się „duszą nauczycielstwa”. Jest to dar indywidualny, który może zostać zniszczony poprzez troskę materialną, zbyt wyęzowaną pracę aż do zupełnego wyczerpania umysłu, stłumienie życia duchowego²².

Zdaniem Anieli Szycówny dobrym nauczycielem nie mógł być ten, kto uważał pracę wyłącznie za źródło zarobku. „Uczeń powinien być przedmiotem lekcji zajęty, nauczyciel winien być nim przejęty” – pisała²³. Podobny pogląd reprezentował Józef Ciembroniewicz (1877–1929), twierdząc, że nauczyciel musi lubić swoją pracę, inaczej stawał się tylko „wyrobnikiem” a nie „artystą”²⁴.

Nie zawsze przed przyjęciem do seminarium nauczycielskiego powołanie już się ujawniało, dlatego należało koniecznie w przyszłych nauczycielach je wyrobić. Doznawali w swej pracy niepowodzenia głównie z tej przyczyny, że byli słabo do zawodu przygotowani, posiadali niedostateczne wykształcenie lub nie

¹⁸ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutzza, St. Baleya*, opracowanie i wstęp W. Okoń, Warszawa 1959, s. 5.

¹⁹ E. Estkowski, *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. i wstęp M. Szulkin, Warszawa 1955, s. 192.

²⁰ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 101.

²¹ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891, s. 335.

²² W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 50.

²³ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 179.

²⁴ J. Ciembroniewicz, *O zawodowe przygotowanie polskich nauczycieli*, Poznań–Warszawa 1922, s. 4.

unormowali swej pracy pod względem etycznym²⁵. Dobry pedagog powinien być rozważny, punktualny, wierny swoim przekonaniom, uczciwy. Napisane pod koniec XVIII wieku *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza (1735–1801), pisarza i działacza oświatowego, pozostawały przez cały wiek XIX wykładem metodyki wychowania, kształcenia oraz etyki zawodu nauczycielskiego²⁶.

Potęga wpływu na młodzież, wszczepianie wiedzy w umysły dzieci i młodzieży zależało i zależy od talentu i przymiotów nauczyciela²⁷. Pedagog i teoretyk wychowania Zygmunt Mysłakowski (1890–1971)²⁸ twierdził, że talent pedagogiczny to wrodzona dyspozycja psycho-fizjologiczna, sprzyjająca wypełnianiu zadań wychowawczych. Cechowały go wyobraźnia i zdolność obserwacji ruchów ekspresyjnych u innych²⁹.

Zagadnieniu osobowości nauczyciela poświęcił wiele uwagi Jan Władysław Dawid. Jego zdaniem powinien on być odpowiedzialny, świadomy celu wychowania, odważny, konsekwentny w działaniu i mieć zamiłowanie do pracy społecznej³⁰. Ważnym zadaniem miało być dla niego kształtowanie własnej indywidualności i podmiotowości.

Nauczyciel, w ujęciu nauczyciela gimnazjalnego przedmiotów filologiczno-historycznych Feliksa Jezierskiego (1817–1901), powinien się charakteryzować nienagannym postępowaniem, stałością w swoich sądach, szacunkiem dla norm moralnych i przestrzeganiem ich³¹. Istotne było umiłowanie zawodu, wpływ wychowawczy na młodzież, sprawiedliwa ocena uczniów³².

Według pedagoga i metodyka nauczania początkowego Henryka Wernica (1829–1905) nauczyciela powinna cechować dojrzałość, takt, konsekwencja, samokrytycyzm, odpowiednie poczucie wartości, zdolność do poświęceń, cierpliwość, wytrwałość i energia³³.

August Jeske pisał, że wśród przymiotów nauczyciela najważniejszy jest charakter. Nie mógł on wywierać pozytywnego wpływu na uczniów, jeśli sam

²⁵ Tamże, s. 5.

²⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia. Dzieło użyteczne pasterzom, panom i ich namiestnikom o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim edukacją bawiącym się*, Warszawa 1787.

²⁷ J.K. Całczyński, *Jak powinna wyglądać nowoczesna szkoła średnia?*, Rzeszów 1900, s. 18–19.

²⁸ Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny?*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 63.

²⁹ Tamże, s. 65.

³⁰ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1946, s. 9.

³¹ Feliks Jezierski jest autorem pracy: *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego. Dzieło napisane dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1847. Zob. W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010, s. 158.

³² F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska...*, s. 84–105, 260, 268.

³³ H. Wernic, *Przewodnik wychowania*, Warszawa 1868, s. 181–183.

nie dysponował nieugiętą wolą. Ów charakter objawiał się niezachwianą wolą. Nauczyciel, który postępował zgodnie z zasadami moralnymi, wzbudzał u młodzieży szacunek. Zatem nie sama zdobyta wiedza teoretyczna i doświadczenia, nie dowcip, nie bystrość, nie zewnętrzne przymioty, ale wartość moralna i godność, działały w procesie wychowawczym najsilniej. Sztuka wpływania na młodzież, ów prawdziwy takt nauczycielski, mieściły się w charakterze nauczyciela³⁴.

Z charakterem nauczyciela wiązała się także konsekwencja. Konsekwentnego nauczyciela można poznać po posłuszeństwie i karności panującej w jego szkole – pisał August Jeske. Nie chodziło oczywiście o ślepą uległość uczniów, lecz raczej posłuszeństwo wynikające z przekonania moralnego. Konsekwencja natomiast to niezłomne dążenie do celu. Tylko taka postawa pozwalała nauczycielowi ustrzec się przed negatywnymi opiniami ze strony uczniów³⁵.

Znajomość dziecka i jego psychiki była pierwszym obowiązkiem wychowawcy w ujęciu Anieli Szycówny³⁶. Podobnie uważał Feliks Jezierski³⁷. Nauczyciel miał za zadanie obserwować ucznia. Powinien znać zasady nauczania, rozumieć je, nie trzymać się niewolniczo utartych formułek, zasady przystosowując do indywidualności uczniów³⁸. Szycówna zalecała, aby usunąć z otoczenia malucha wszystko, co go rozpraszało³⁹. O potrzebie poznania natury dziecka pisali również Henryk Wernic⁴⁰ i Piotr Chmielowski⁴¹.

Doświadczenie wielu nauczycieli wskazywało, że można było znaleźć czas na obserwację dziecka bez szkody dla innych zajęć. Codzienne z nim obcowanie nasuwało nauczycielowi wiele cennych wskazówek. Przestrzegano przed przygodną obserwacją jako niebezpieczną szczególnie dla osób rozpoczynających praktykę pedagogiczną. Ze spostrzeżeń czy uwag czynionych w pośpiechu wypływały często fałszywe wnioski, dotyczące nadzwyczajnych zdolności dziecka bądź ich braku⁴². Pracę w szkole bardzo ułatwiało nauczycielowi pozyskanie serc dzieci⁴³.

³⁴ A. Szycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1895, s. 179.

³⁵ A. Jeske, *Pedagogika, obejmująca zasady...*, s. 160–162.

³⁶ A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 6.

³⁷ F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego...*, s. 84–105, 260, 268.

³⁸ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 17.

³⁹ A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 67.

⁴⁰ H. Wernic, *Przewodnik wychowania*, Warszawa 1868, s. 4.

⁴¹ P. Chmielowski, *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce*, Warszawa 1874, s. 134.

⁴² A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 7–8.

⁴³ J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka nauki w klasach elementarnych, napisana dla użytku nauczycieli początkujących*, Warszawa–Lublin–Łódź 1916, s. 8–9.

Pełna charakterystyka osobowości nauczyciela wymagała uwzględnienia jego stosunku do społeczeństwa. Nauczyciel musiał być dobrym człowiekiem⁴⁴. Główną pobudką był dla niego sam uczeń, a celem – trwałe oddziaływanie i urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania i woli. Nie mógł być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nieprzemysłanych⁴⁵.

Każda lekcja powinna mieć wartość artystyczną, być dowodem większej lub mniejszej twórczości pedagoga. Tym samym – jak pisała Aniela Szycówna – dobry nauczyciel stawał się w pewnym sensie artystą. Sztuka pedagogiczna musiała pozostać wolna od wszelkiej pozy i przesady, a jej mistrzostwo wyrażało się w prostocie⁴⁶.

Nie da się dobrze wypełniać swojej pracy bez należytego do niej przygotowania. Już w połowie XIX stulecia pedagog Ewaryst Estkowski (1820–1856) pisał o konieczności ciągłego doskonalenia się nauczycieli. Uważał, że nawet talent pedagogiczny da się wykształcić poprzez pracę nad sobą⁴⁷. Postulat ciągłego doskonalenia był w omawianym okresie powszechnie uznawany. Wypowiadali się w tej kwestii m.in. Aniela Szycówna⁴⁸ czy Bronisław Trentowski (1808–1869)⁴⁹. August Jeske zalecał czytanie dzieł pedagogicznych i robienie z nich notatek oraz dyskusję w gronie światłych ludzi. Aby doświadczenia nabyte przez nauczyciela w szkole miały pożyteczny wpływ, powinien mieć ciągle na oku siebie samego oraz swoich uczniów, tak pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. Miał do tego służyć dzienniczek wydarzeń szkolnych, pozwalający wyciągać wnioski ze swojej pracy⁵⁰. Uważano, że kandydaci na nauczycieli powinni się kształcić pod kierunkiem najlepszych pedagogów a środkiem pośredniego nabywania wiedzy miało też być słowo drukowane⁵¹. Doskonalenie nauczycieli było uznawane za aktualny kierunek także w XX wieku. Nauczyciel miał być łącznikiem pośredniczącym między światem kultury a młodym pokoleniem. Główną jego funkcją było wprowadzenie dzieci w świat wartości i uzdalnianie ich do czynnego uczestnictwa w dorobku kulturalnym⁵².

⁴⁴ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 36

⁴⁵ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 37, 41.

⁴⁶ A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1915, s. 20–21.

⁴⁷ E. Estkowski, *Kilka myśli wstępnych i kilka uwag nad środowiskami oświecenia ludu naszego*, [w:] *Wybór pism pedagogicznych...*, s. 72–73, 75; tenże, *Nauczyciel*, [w:] *Wybór pism pedagogicznych...*, s. 192–193.

⁴⁸ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 17; też, *O powinnościach nauczyciela...*, s. 7.

⁴⁹ B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej...*, s. 361.

⁵⁰ A. Jeske, *Pedagogika, obejmująca zasady...*, s. 158, 159.

⁵¹ J.W. Dawid, *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju. Podstawy psychologiczne. Metoda oraz wzory lekcy*, Warszawa 1892.

⁵² H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, s. 57.

Wartość edukacji niewątpliwie zależała od odpowiedniego wykształcenia nauczycieli. Już w XIX wieku wśród pedagogów panowało przekonanie, że przygotowanie do tego zawodu powinno obejmować kompetencje rzeczowe z nauczanych przedmiotów, a także metodyczne oraz społeczno-etyczne. Kształcenie nauczycieli miało ich przygotować do racjonalnej i uczciwej oceny zjawisk społecznych. Instytucje przygotowujące do zawodu miały się charakteryzować pewnym stopniem koleżeńskej integracji, życzliwością dla ludzi, przy jednoczesnym zachowaniu analitycznego i krytycznego do nich stosunku. Pedagodzy domagali się osobnych wyższych uczelni. Taki postulat wysuwali m.in. Stanisław Karpowicz (1864–1921) i Jan Władysław Dawid (1859–1914), proponując stosowne struktury organizacyjne i programowe instytutu nauczycielskiego⁵³.

Nieobojętne w wychowaniu przyszłych nauczycieli było to gdzie i w jakich warunkach zamieszkiwali. Józef Ciembroniewicz podkreślał, że młodzież uczęszczająca do seminariów nauczycielskich rekrutowała się najczęściej z warstw biedniejszych⁵⁴.

W XIX stuleciu powstały i rozwinęły się seminaria nauczycielskie jako specjalny typ zakładu kształcenia nauczycieli we wszystkich krajach europejskich. W wielu krajach do seminariów nauczycielskich wstępowali ludzie w przedziale wiekowym 15–16 lat, z wykształceniem ogólnym, odpowiadającym mniej więcej 3–4 klasom szkoły średniej. Praktyka ta była źródłem szeregu braków w systemie kształcenia nauczycieli. W szkole była młodzież niedojrzała, nie przekonana do ostatecznej decyzji o zawodzie. Ponadto specjalne kształcenie nauczycieli ludowych w seminariach i nauczycieli szkół średnich w uniwersytecie sprawiało, że zamiast jednego stanu nauczycielskiego były dwie odrębne klasy nauczycieli, zupełnie obce i często patrzące na siebie z niechęcią⁵⁵.

Aniela Szycówna opowiadała się za reformą seminariów, za zakładaniem dwuletnich lub trzyletnich kursów pedagogicznych dla osób posiadających już średnie wykształcenie ogólne. Optowała za rozszerzeniem programu nauczania. Kurs takiej szkoły miałby trwać 5 lub 6 lat i dzieliłby się na dwa stopnie: ogólny, kładący nacisk między innymi na język, literaturę polską, historię powszechną i historię kultury, matematykę w zakresie szkoły średniej, nauki przyrodnicze, geografii Polski, wychowanie fizyczne, estetyczne, rysunki oraz stopień specjalny uwzględniający między innymi kształcenie zawodowe, etykę, logikę, historię filozofii, psychologii ogólnej, pedagogię, anatomię, fizjologię, higienę szkolną,

⁵³ S. Karpowicz, *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp, oprac. R. Wroczyński, Wrocław 1965, s. 232; J.W. Dawid, *Polski Instytut Pedagogiczny*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, wybór, oprac. i wstępem opatrzył R. Wroczyński, Wrocław 1961, s. 155–160; por. A. Smolański, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wrocław 2003, s. 97.

⁵⁴ J. Ciembroniewicz, *O zawodowe przygotowanie...*, s. 13–14.

⁵⁵ A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela...*, s. 34–35.

historię pedagogiki z uwzględnieniem dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, dydaktykę ogólną, metodykę specjalną różnych gałęzi nauczania⁵⁶.

Za reformą kształcenia nauczycieli i stworzeniem nowoczesnego wzoru wychowawcy, doskonale znającego dziecko i metody pedologiczne opowiadała się Józefa Joteyko (1866–1928)⁵⁷. Jej zdaniem nauczyciel miał się doskonalić i rozwijać, znać ogólne zasady nauczania, oparte na psychologii i logice⁵⁸. Samokształcenie miało się łączyć z samodzielną pracą, trafną obserwacją faktów i ich krytyczną oceną.

Nowa organizacja studiów nauczycielskich w ujęciu Henryka Rowida miała na celu przygotowanie przyszłych nauczycieli do umiejętnej obserwacji różnorodnych faktów i sytuacji wychowania oraz wskazać im metody samodzielnego rozwiązywania zagadnień nasuwających się w praktyce pedagogicznej⁵⁹.

W XIX i na początku XX wieku pisano sporo o obowiązkach nauczyciela względem ucznia. Uważano, że powinien mieć właściwy wpływ wychowawczy, wzbogacać wiedzę, rozwijać zdolności i zainteresowania, podkreślać zalety charakteru i zwalczać wady. Profesor Mieczysław Kreutz w swojej pracy na temat osobowości nauczyciela kładł nacisk na wywoływanie zamierzonych zmian osobowości wychowanków. Nauczyciel był według niego najsilniejszym czynnikiem mającym oddziaływać w szkole⁶⁰. Jan Władysław Dawid uważał, że obcowanie z nauczycielem decyduje o całym późniejszym życiu jednostki, gdyż to pod jego wpływem rozwija się osobowość⁶¹. Aby był skuteczny musiał posiadać odpowiednie predyspozycje: miłość do ludzi i skłonność do oddziaływania społecznego⁶².

Sporo o wpływie szkoły na wychowanków pisał Henryk Wernic⁶³. Uważał, że powinna być dopełnieniem rodziny, pierwszym kontaktem dziecka ze społeczeństwem⁶⁴. Zatem obowiązkiem nauczyciela miała być świadoma i celowa praca nad przygotowaniem do życia obywatela kraju i wzbudzenia w nim uczuć ogólnoludzkich⁶⁵.

⁵⁶ Tamże, s. 37–38.

⁵⁷ Zob. *Józefa Joteyko. Księga pamiątkowa poświęcona jej życiu i działalności*, Warszawa 1929; O. Lipkowski, *Józefa Joteyko. Życie i działalność*, Warszawa 1968.

⁵⁸ A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela...*, s. 15–17.

⁵⁹ H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, Warszawa 1946, s. 45; tenże, *Reforma kształcenia nauczycieli*, Kraków 1917; tenże, *Szkola twórcza*, Kraków 1931.

⁶⁰ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela–wychowawcy*, Warszawa 1947, s. 9.

⁶¹ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, wyd. 4, Warszawa 1946, s. 14; M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela–wychowawcy...*, s. 13.

⁶² Tamże, s. 27.

⁶³ H. Wernic, *Przewodnik wychowania...*, s. 4.

⁶⁴ P. Chmielowski, *Dom i szkoła*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 21.

⁶⁵ A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela...*, s. 25.

Pisarz pedagogiczny Karol Libelt (1807–1875), zwracający uwagę na zależność wychowania od wpływów środowiska przyrodniczego i społecznego oraz czynników politycznych, ustrojowych i historycznych, eksponował narodowe właściwości nauczyciela. Według niego miał on stać na straży obyczajów narodu, języka, wierzeń i świadomości historycznej oraz wzbudzać szacunek dla pamiątek narodowych⁶⁶.

O poziomie kultury człowieka świadczy jego stosunek do pracy – pisał w pierwszej połowie XX wieku Henryk Rowid. Przy pomocy dóbr kulturalnych wychowawca miał pobudzać aktywność dziecka, wyzwalać w jego psychice energię twórczą i kształtować jego strukturę. Nauczyciel musiał poznać dokładnie środowisko swej działalności, dokonać doboru tych elementów i zagadnień z dziedziny otaczającej przyrody i kultury, które odpowiadały rozwojowi duchowemu dziecka i jego potrzebom⁶⁷.

Psycholog i metodyk nauczania początkowego Aniela Szycówna przez wychowanie rozumiała przysposobienie młodego pokolenia do życia⁶⁸. Wychowawcą jest się przez sam fakt obcowania z dziećmi. Wpływ na nie dokonuje się za pośrednictwem przykładu, przestróg, napomnień, ale też podczas nauczania. Wychowawca usiłuje wpłynąć na poglądy i uczucia uczniów, kieruje ich pracą, żądając od nich uwagi. Bezpośrednio oddziałuje na ich wolę, wyrabiając pożądane cechy charakteru.

Na wizerunek nauczyciela składa się również to, w jaki sposób przekazuje wiedzę swoim uczniom. W chwili wejścia do klasy powinien być przygotowany do swojej pracy, ogólnie uzdolniony do zawodu nauczycielskiego i specjalnie przysposobiony do danej lekcji a więc znać wykładany przedmiot, posiadać wiedzę pedagogiczną i dydaktyczną, której podstawy zdobył w seminarium. Dobre nauczanie, zdaniem Aniela Szycówny, powinna cechować swoboda i naturalność⁶⁹.

Nauczyciel, chcąc utrzymać uwagę i zainteresowanie ucznia do końca lekcji, powinien wystrzegać się nadmiernego ułatwiania nauki, ale także piętżenia nadmiernych trudności⁷⁰. Miał dawać przykład pracy chętniej i gorliwiej. Szycówna dawała wskazówki, jak uczynić naukę interesującą⁷¹. Uważała, że program nauczania powinien być dostosowany do popędów i zainteresowań dziecka w danym okresie, a nauczyciel miał pobudzić jego uwagę⁷². Nauczanie nie było rzeczą łatwą. Nie

⁶⁶ K. Libelt, *Nauczyciel pod względem narodowym*, [w:] *Pisma o oświacie...*, s. 277.

⁶⁷ H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, s. 36, 38.

⁶⁸ A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela...*, s. 5–6.

⁶⁹ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 177, 178.

⁷⁰ Tamże, s. 85.

⁷¹ Tamże, s. 81–87.

⁷² Tamże, s. 78–81.

tego nauczyciela nazwano dobrym, który sam dużo umiał, ale tego, który drugim nauczać potrafił – pisał Józef Ciembroniewicz⁷³.

August Jeske wskazywał w jaki sposób nauczyciel powinien wykładać każdy przedmiot wchodzący w zakres nauczania. Podkreślał rolę religii, która dawała możliwość kształtowania młodego człowieka pod względem moralnym⁷⁴. W dobie zaborów było to niezmiernie ważne. W ten sposób starano się wychować odpowiedzialnych i gotowych do wypełniania należytych obowiązków Polaków. Jeske dawał również cenne rady, przydatne w nauce języka ojczystego, nauce pisania i czytania⁷⁵.

„Nauczyciel, który chce czegoś nauczyć, musi mieć anielską cierpliwość, chytrą węża, ogromną wiedzę i ogromne umiłowanie i przedmiotu i dzieci” – pisał Józef Ciembroniewicz. Jego postępowanie w klasie cechować powinna pewność siebie i stanowczość⁷⁶. W nauczaniu elementarnym istotną rzeczą była wymowa nauczyciela. Powinien wypowiadać się poprawnie, dobitnie, należycie akcentować słowa. Niecierpliwienie się, łatwe unoszenie się gniewem, zamiast ułatwić, utrudniało mu pracę i narażało na śmieszność.

Wychowanie powinno się opierać na posłuszeństwie i karności uczniów wobec nauczycieli – pisał Antoni Danysz (1853–1925)⁷⁷. Karność szkolna miała polegać na przyzwyczajeniu do prawidłowego zachowywania się uczniów i do etycznego postępowania. Nauczyciel musiał pamiętać, że karność ta zależała od przygotowania się do lekcji. Zazwyczaj jeśli dzieci były podczas zajęć niespokojne, nie słuchały tego, czego uczył nauczyciel, wina leżała po jego stronie. Ważne było zainteresowanie przedmiotem. Musiał też pamiętać, że karami nigdy karności szkolnej nie utrzyma⁷⁸. Złe metody wychowania stosowane przez nauczyciela krytykował Adolf Dygasiński, twierdząc, że zabijają w człowieku zainteresowanie dla wiedzy⁷⁹.

W myśli pedagogicznej często padało stwierdzenie, że nauczyciel nie powinien zbyt surowo osądzać swoich wychowanków, którzy w szkole nie czynili wymaganych postępów. Przymus źle wpływał na naukę⁸⁰. Napominając dziecko powinno się mieć na celu jego dobro. Wychowawca miał zatem unikać długich przemów, połączonych z moralizowaniem. Nagana i strofowanie same w sobie

⁷³ J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka...*, s. 2.

⁷⁴ A. Jeske, *Pedagogika, obejmująca zasady...*, s. 175–190.

⁷⁵ Tamże, s. 191–208; 209–245.

⁷⁶ J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka...*, s. 9–12.

⁷⁷ A. Danysz, *O wychowaniu*, Lwów–Warszawa 1925, s. 208; tenże, *Studia z dziejów wychowania w Polsce* Kraków 1921; tenże, *O kształceniu*, Lwów 1918.

⁷⁸ J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka...*, s. 21–24.

⁷⁹ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 4.

⁸⁰ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik...*, s. 163, 164.

wyrażały niezadowolenie, można je było uznać za karę. Nie mogły jednak prze-
radzać się w szyderstwo⁸¹. Nauczyciel nie powinien udzielać dziecku kary jedynie
dla sprawienia przykrości, lecz dla nauki moralnej⁸². Postulowano, aby nie karał
za przekroczenia popełnione nieświadomie ani za winy jeszcze nie popełnione,
niejako na zapas. Henryk Wernic wskazywał także na szkodliwość kary wymie-
rzonej publicznie⁸³. Podobne stanowisko prezentował August Jeske. Według niego
upomnienie i przestroga powinny poprzedzić karę. Wychowawców skwapliwych
w stosowaniu napominań odsyłał do przestroóg i uwag Grzegorza Piramowi-
cza⁸⁴. Każde kolejne zwracanie uwagi czy napominanie ucznia mógł nauczyciel
uczynić przy innych osobach, w zależności od sytuacji mógł też użyć surowszego
napomnienia, pamiętając o tym, że winę powinien wyrzucać uczniowi spokojnie,
a nie zagniewany. Kara powinna być adekwatna do natury przewinienia i tempera-
mentu dziecka. Nauczyciel powinien roztropnie rozpatrywać, które przestępstwa
zasługują na naganę, a które są wyłącznie błędem. Ludzie nieroztropni, nerwowi
brali często dziecinne igraszki czy brak uwagi za ciężkie winy, sądząc dzieci zbyt
surowo⁸⁵. Przestrzegano przed tego rodzaju postępowaniem.

W myśli pedagogicznej drugiej połowy XIX wieku Henryk Wernic wyra-
żał pogląd, iż nauka szkolna góruje nad nauką udzieloną w domu. Nauczyciel
w szkole mógł być mistrzem w swej dyscyplinie wiedzy. Dbając o postęp ogółu
uczniów, nie zadowalał się prawidłową odpowiedzią jednego z nich, lecz zatrzy-
mywał się na wykładzie dopóki nie sprawdził, czy większość słuchaczy należycie
go zrozumiała⁸⁶. Tym samym stwarzał wychowankom sposobność do ponownego
zastanowienia się nad jego treścią⁸⁷.

Szczególnie doniosłą rolę odrywał nauczyciel na etapie początkowej edukacji
dziecka. Pedagog Józef Ciembroniewicz uważał, że jest ono trudniejsze i wymaga
umiejętnego postępowania ze strony nauczyciela, który na tym etapie nauki musi
dostosować się do pojęć dziecka oraz starać się o rozszerzenie ich zakresu. Lekcja
powinna stanowić całość, składając się ze wstępu, właściwej lekcji oraz zakończe-
nia⁸⁸. Nauczyciel miał jednocześnie oddziaływać na rozum, uczucia i wolę ucznia
oraz czuć, aby ogniwa lekcji były ze sobą połączone. W budynku szkolnym
powinien znaleźć się kwadrans przed zajęciami, aby zwrócić uwagę na stan sal

⁸¹ Tamże, s. 217, 218.

⁸² Tamże, s. 223.

⁸³ Tamże, s. 224–227.

⁸⁴ A. Jeske, *Pedagogika, obejmująca zasady...*, s. 165.

⁸⁵ Tamże, s. 170.

⁸⁶ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik*, s. 320.

⁸⁷ Tamże, s. 322.

⁸⁸ J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka...*, s. 3.

lekcyjnych i sprawy związane z higieną osobistą uczniów⁸⁹. Punktualność na stanowisku pracy miała i ma dobre strony pedagogiczne. Nauczyciel przystępując do lekcji powinien zdawać sobie sprawę z celu, jaki zamierza osiągnąć.

Wiek XVIII – pisała Aniela Szycówna, był czasem walki o racjonalne metody nauczania. Francuski pisarz, filozof, pedagog i twórca koncepcji swobodnego wychowania Jan Jakub Rousseau (1712–1778) kładł nacisk na wiedzę, którą otrzymuje się z doświadczenia, propagował nauczanie i wychowanie zgodne z naturą. Wybitny przedstawiciel pedagogiki oświecenia w Niemczech Johann Bernhard Basedow (1724–1790) wprowadzał metodę heurystyczną. W następnym stuleciu rozwinęły się natomiast zasady metody pogładowej w zastosowaniu do wszystkich działań nauczania. Niemiecki pedagog, psycholog i filozof Johann Friedrich Herbart (1776–1841) i jego szkoła opracowali naukowo zasady nowoczesnej metodyki. Polscy pedagodzy XIX wieku udoskonalali stopniowo metodę nauczania w ogólności i metody poszczególnych przedmiotów⁹⁰.

Aniela Szycówna wskazywała na pogładowość w procesie nauczania⁹¹. Miało to według niej sprzyjać tworzeniu nowych pojęć i ich biegłemu używaniu oraz stawianiu przez uczniów wniosków⁹². W ostateczności dopiero nauczyciel powinien uciekać się do opowiadań i opisów. Szycówna odwoływała się do metody apercepcji, indukcji i dedukcji. Uważała, że wiedza powinna stanowić harmonijną całość⁹³. Wśród środków pogładowych wymieniała m.in. odpowiednio zorganizowane wycieczki, powiązane z wykładem danego przedmiotu⁹⁴. Podobne poglądy głosił Adolf Dygasiński, uznając wagę samodzielnej obserwacji w zdobywaniu wiedzy⁹⁵. Metodę pogładową propagował w artykułach, wykładach publicznych i dyskusjach pedagogicznych⁹⁶. Wyrażał przekonanie, że do indukcji dochodzimy drogą obserwacji i doświadczenia⁹⁷.

Pedagog, popularyzator metody indukcyjno-pogladowej, August Jeske (1836–1875) zalecał taki sposób nauczania, który pobudzi zapał do nauki oraz zainteresowanie konkretnym przedmiotem. Zalecał, by nauczyciele stosowali chronologiczny sposób opowiadania, pozwalający w najprostszej formie uchwycić

⁸⁹ Tamże, s. 8–9.

⁹⁰ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 74.

⁹¹ A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 36.

⁹² A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne. Podług prac: Hardera, Richtera, Armstronga, Pape-Carpantier, pani Yumans, Delon'a, Huxley'a i innych*, Warszawa 1882, s. 54–55.

⁹³ A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 37–41.

⁹⁴ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 89.

⁹⁵ D. Brzozowska, *Adolf Dygasiński*, Warszawa 1957, s. 97.

⁹⁶ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie...*, s. 5.

⁹⁷ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 31.

związek pomiędzy przeszłością a terażniejszością. Wskazywał jako właściwą metodę biograficzną. Zyciorysy poszczególnych osób były dlań tym, czym są monografie pojedynczych wypadków lub przedmiotów – obrazami mogącymi posłużyć za podstawę w dalszym postępie nauki⁹⁸.

Nauczanie i uczenie się wymagało czasu, nie można dziecka przemęczać, uwzględniając jego zdrowie. Krytykowano nauczyciela, który rozpoczynał nowy przedmiot zanim w nauce pokrewnej nie zostały utrwalone pojęcia trudniejsze do rozróżnienia przez ucznia⁹⁹. Przeciwno przeładowywaniu programów szkolnych występował Piotr Chmielowski, opowiadając się za metodą indukcyjną¹⁰⁰. Aniela Szycówna radziła z kolei używanie metody heurystycznej, która stopniowo prowadzi ucznia od konkretów i faktów do pojęć ogólnych¹⁰¹.

Na utrzymanie uwagi uczniów wpływała forma nauczania, która powinna być odpowiednia do wieku uczniów. Od nauczyciela wymagano umiejętności opowiadania pobudzającego wyobraźnię i uczucia¹⁰². Nauczyciel miał przy tym pamiętać, aby na grunt rodzimy nie przeszczepiać od razu zagranicznych nowinek. Zalecano raczej, aby szczegółowo zapoznać się z innowacjami i w sposób obiektywny je ocenił. Miał także obowiązek znajomości dzieł polskich pedagogów i historii szkolnictwa¹⁰³.

Józef Ciembroniewicz uważał, że błędy w nauczaniu wynikają z lekceważenia przez nauczyciela mniej istotnych przepisów dydaktycznych. Mogły być one również skutkiem lenistwa lub gadulstwa, rozprasającego uwagę uczniów¹⁰⁴. Aby uniknąć porażek pedagogicznych, zalecał nauczycielom zapoznanie się z podręcznikami między innymi Mieczysława Baranowskiego¹⁰⁵, Kazimierza Twardowskiego¹⁰⁶, Karola Falkiewicza¹⁰⁷, Juliana Maciołowskiego¹⁰⁸. Poznanie natury

⁹⁸ Zob. W. Korzeniowska, *Mysł pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010, s. 167–168.

⁹⁹ A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 28, 35.

¹⁰⁰ P. Chmielowski, *Co wychowanie z dziecka zrobić może...*, s. 151–152.

¹⁰¹ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 78.

¹⁰² J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka...*, s. 29–30.

¹⁰³ Tamże, s. 46–48.

¹⁰⁴ Tamże, s. 49–51.

¹⁰⁵ M. Baranowski, *Dydaktyka uzupełniona „Zasadami logiki” do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych*, Warszawa 1926.

¹⁰⁶ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901.

¹⁰⁷ K. Falkiewicz, *Praktyczny nauczyciel. Przewodnik dydaktyczno-metodyczny i poradnik dla nauczycieli szkół typu wiejskiego*, Lwów 1899.

¹⁰⁸ J. Maciołowski, *Pierwszy rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny*, Kraków 1893.

dziecka miały ułatwić prace Anieli Szycówny¹⁰⁹. Ciembroniewicz pisał także, że początkowa nauka powinna się odbywać w łączności z elementarzem i uwzględniać umiejętność czytania i pisanie¹¹⁰. Błędem nauczania było nadmierne wyprzedzanie informacji dostarczanych przez nauczyciela w stosunku do zainteresowań ucznia¹¹¹.

Badania nad relacjami nauczyciel – uczeń prowadził w okresie międzywojennym w Polsce Henryk Rowid¹¹². W oczach wychowanków tajemnicą powodzenia wysiłków nauczycieli zależała głównie od tego czy byli sprawiedliwi, wymagający, serdeczni, stanowczy, cierpliwi i wyrozumiali. Uczniowie zwracali też uwagę na zalety intelektualne, poziom wiedzy, przystępność wykładu, umiejętność zaciekania przedmiotem¹¹³. Cenili zwłaszcza zalety moralne i charakterologiczne.

Nauczyciel miał przede wszystkim motywować ucznia do nauki. Od niego często zależała osobowość ucznia. Uprzywilejowane miejsce w edukacji zajmowało nauczycielskie słowo¹¹⁴. Nauczyciel miał być wzorem osobowym dla uczniów¹¹⁵. Miał być kontaktowy, mieć talent do prowadzenia rozmowy i starać się zawsze we właściwy sposób reagować¹¹⁶. Nauczyciela i ucznia powinien łączyć wspólny entuzjazm dla wysiłku, przymusu i obowiązku¹¹⁷. Dobry nauczyciel żył życiem swojej klasy, razem z nią pracował, i cieszył się z osiągniętych rezultatów¹¹⁸. Dla dzieci powinien zachować pełną powagę miłość, dla młodzieńców pełną szlachetności powagę¹¹⁹.

Zjawiskiem charakterystycznym dla drugiej połowy XIX wieku w Królestwie Polskim było nauczanie domowe. W warunkach ucisku politycznego i likwidacji szkoły narodowej upowszechniło się jako główny tor kształcenia polskich dzieci. Tą problematyką zajmowali się m.in. Aniela Szycówna, Henryk Wernic i Piotr Chmielowski. Pierwsza wysunęła konieczność poszerzania wiedzy pedagogicznej

¹⁰⁹ A. Szycówna, *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6–12 lat*, Warszawa 1899; A. Szycówna, J. Ciembroniewicz, *Kwiaty i dzieci. Przyczynek do psychologii dziecka*, Warszawa 1906; A. Szycówna, J. Ciembroniewicz, *Dzieci a ptaki*, Warszawa 1910.

¹¹⁰ J. Ciembroniewicz, *Praktyczna metodyka...*, s. 56–64.

¹¹¹ A. Smołański, *Tezy i hipotezy...*, s. 59.

¹¹² W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 16.

¹¹³ Tamże, s. 16.

¹¹⁴ A. Smołański, *Tezy i hipotezy...*, s. 60–65.

¹¹⁵ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891, s. 327–328.

¹¹⁶ Z. Mysłakowski, *Co to jest talent...*, s. 65.

¹¹⁷ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 46.

¹¹⁸ A. Szycówna, *Ogólne zasady...*, s. 181.

¹¹⁹ F. Jeziński, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego. Dzieło dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1847, s. 62–63.

wśród tego typu nauczycieli. Jej poradnik *Nauka w domu*¹²⁰, pisany był głównie dla nauczycieli uczących w domach mieszkańskich. Także Henryk Wernic postulował podwyższenie poziomu nauczania prywatnego. Chciał do nauki domowej wprowadzić pierwiastki kształcenia szkolnego, a nawet przydzielić wychowankowi towarzysza nauki. Uważał, że konieczne są egzaminy z postępów dziecka w obecności rodziców oraz dokładne sprawdzanie prac domowych. Wówczas tylko tego typu kształcenie mogło się zbliżyć do szkolnego¹²¹. Nazywał nauczyciela swoistym „ochmistrem”, którego zadaniem było nauczanie i wychowanie. Uważał, że jego podstawowym obowiązkiem jest to, by słowa jego nie pozostawały w sprzeczności z czynami¹²². Jego głównymi przymiotami miały być: poczciwość, sumienność, umiejętność kierowania sobą, doświadczenie życiowe¹²³. Nie powinien jednak brać odpowiedzialności za błędne postępowanie rodziców dziecka. Jednak jego obowiązkiem było przedstawienie możliwych następstw zachowań niezgodnych z zasadami wychowawczymi, bez osobistych aluzji¹²⁴. W razie czego mógł powoływać się na argumenty uczonych pedagogów¹²⁵. W połowie XIX wieku podobne cechy ochmistrow i ochmistrzyń uważał za pożądane Bronisław Trentowski. Uważał, że powinni być wyrozumiali i cierpliwi, spostrzegawczy i stanowczy¹²⁶.

Zadaniem nauczyciela domowego było przygotowanie dziecka do szkoły. Proces ten zwykle bywał zaburzony przez częste zmiany nauczającego. Nie ma dzieci trudniejszych do prowadzenia nad te, których wychowanie przez różne przechodziło ręce – pisała Aniela Szycówna¹²⁷.

W poglądach niejednokrotnie wskazywano na właściwe relacje między nauczycielami i rodzicami. Szycówna pisała, jak ważne jest dzielenie się nawzajem swymi doświadczeniami¹²⁸. Niestosowne było według niej lekceważenie osoby nauczyciela, czy wyśmiewanie go w obecności dzieci¹²⁹.

U progu XX wieku zaczęły się podnosić głosy, by stworzyć odrębny stan nauczycielski. Iza Moszczeńska twierdziła, że

¹²⁰ A. Szycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1895.

¹²¹ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik...*, s. 322.

¹²² Tamże, s. 327.

¹²³ Tamże, s. 329

¹²⁴ Tamże, s. 333.

¹²⁵ Tamże, s. 328.

¹²⁶ B.F. Trentowski, *Chorwanna czyli system pedagogiki narodowej...*, t. 2, s. 35–76; s. 31, 71.

¹²⁷ A. Szycówna, *Nauka w domu...*, s. 123.

¹²⁸ Tamże, s. 10–16.

¹²⁹ Tamże, s. 23.

szkoła stoi osobą nauczyciela, jego talentem, wykształceniem, charakterem, jego indywidualnością, należałoby jak największą bacność zwrócić na stworzenie uzdolnionego stanu nauczycielskiego, otoczyć go jak największym szacunkiem i jak najserdeczniejszą opieką społeczeństwa. Należy na nauczycieli patrzeć [...] jako na działaczy społecznych, wpływowych i zasłużonych obywateli, trzymających w ręku klucz narodowego postępu¹³⁰.

Jej zdaniem do zawodu nauczycielskiego winni iść ludzie spośród inteligencji, dobrze wykształceni i należycie ukształtowani. Za wykształceniem nauczyciela, zapewnieniem mu odpowiednich warunków bytu materialnego, stworzeniem odpowiednich warunków moralnych optowała także działaczka społeczno – oświatowa, pedagog i publicystka Stefania Sempołowska (1870–1944)¹³¹. Żądała wykształcenia ogólnego, a w konsekwencji potem zawodowego¹³².

Na uwagę zasługują idee Józefa Jeziorowskiego (1767–1856), takie jak nowatorstwo pedagogiczne, autonomia nauczyciela i ucznia, swoboda w wychowaniu, idea rozwijania umiejętności i moralnej odpowiedzialności. Nauczyciel powinien być sumienny, pilny w wypełnianiu obowiązków dydaktyczno-wychowawczych, ciągle się doskonalić, być cierpliwy i łagodny w obchodzeniu się z uczniami oraz pracowity¹³³.

Troska o elementarne potrzeby życia, lęk przed jutrem prowadzi do wyczerpania energii, rozpraszania myśli, współzawodnictwa, walki i nienawiści. Nauczyciel niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, poniżany przez zwierzchników, stawał się apatycznym, na wszystko obojętnym, często złośliwym¹³⁴.

Sama praca nauczyciela i wypełnianie czynności nauczycielskich nie wystarczały często na utrzymanie, dlatego koniecznością stawało się szukanie dodatkowych zajęć i dodatkowego zarobku. Pozycja i ranga społeczna nauczyciela zmieniały się na przestrzeni wieków również z tego powodu. Indywidualizacja i socjalizacja były dopełniającymi wartościami edukacyjnymi¹³⁵.

Na przestrzeni dziejów zmieniały się wyobrażenia o nauczycielu oraz stawiane mu wymagania. Pedagog Bronisław Trentowski postulował, aby rząd postawił

¹³⁰ I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s. 69.

¹³¹ S. Sempołowska, *Powszechna szkoła elementarna*, [w:] *Pisma pedagogiczne i oświatowe...*, s. 226.

¹³² A. Smołański, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997, s. 25.

¹³³ J. Jeziorowski, *Projekt do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, zebrał i wstępem poprzedził Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 111–119.

¹³⁴ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela...*, s. 51.

¹³⁵ A. Smołański, *Tezy i hipotezy...*, s. 84.

stan nauczycielski na pierwszej pozycji w kraju, gdyż dostarcza narodowi światła duchowego¹³⁶. Propagował podniesienie rangi społecznej nauczyciela. Postulował szkołę powszechną, jednolitą i upaństwowioną.

Rozwijająca się od drugiej połowy XVIII wieku w Europie oświata elementarna spowodowała wzrost zainteresowania nauczycielem tego szczebla szkolnego¹³⁷. Trentowski szczególną uwagę zwracał na rozwój elementarnego szkolnictwa wiejskiego¹³⁸. Domagał się, aby szczególnie cenić tego, który się mu poświęca, pracując „... nie dla własnej sławy, ale dla dobra kraju obrabia naród pod względem naukowym z wiorów”¹³⁹. Jak się okazało, była to na długo złudna nadzieja. Szkoła wiejska pozostawała niedoceniana, co miało swoje źródło zarówno w egoizmie klasowym i politycznym klas wyższych, jak i w ogólniejszych zapatrywaniach na życie i jego wartości. Trentowski bronił godności i praw stanu nauczycielskiego, opowiadał się za należytym przygotowaniem kandydatów do tego zawodu. Postulował, aby nie obciążać nauczycieli nadmiernymi zajęciami dydaktycznymi, pozostawiając im czas na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Zwracał również uwagę na godziwe wynagrodzenie za trudną i wyczerpującą pracę¹⁴⁰.

Pisarz epoki pozytywizmu polskiego i pedagog Adolf Dygasiński (1839–1902)¹⁴¹ stał na stanowisku, że od oświaty zależy dobrobyt, koleje życia społeczeństw lub nieszczęścia narodów¹⁴². Ekspozował rolę nauczyciela w społeczeństwie. Przestrzegał, żeby nie oceniać ogółu nauczycieli według tych jednostek, które przypadkowo znalazły się w zawodzie i nie wypełniały należycie swoich zadań¹⁴³. Dzisiaj również w wyniku braku pozytywnej selekcji do tego zawodu, trafiają się ludzie bez pasji, leniwi, często wypaleni zawodowo.

W praktyce pozycja społeczna nauczyciela była niska na terenie wszystkich zaborów. Wskazywano na niedostateczne wykształcenie ogółu nauczycieli. W zaborze rosyjskim tylko niewielka ich liczba miała ukończony instytut nauczycielski w Radzyminie. Pozostałych dobierano spośród osób niewykwalifikowanych, stawiając im niewygórowane wymagania. Żądano od nich znajomości języka rosyjskiego i prawomyślności politycznej. Nauczycielami zostawali nawet usunię-

¹³⁶ B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej...*, t. 2, s. 363.

¹³⁷ A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, s. 51.

¹³⁸ W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, s. 150.

¹³⁹ B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej...*, s. 363–364.

¹⁴⁰ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 360.

¹⁴¹ Spopularyzował w Polsce metodę poglądową w nauczaniu. Na uwagę zasługują prace: *Nauczanie bez książki* (1880); *Pierwsze nauczanie w domu i szkole, jak się uczyć i jak uczyć innych* (1891), zob. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, s. 168.

¹⁴² W. Danek, *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*, Wrocław 1954, s. 119.

¹⁴³ A. Dygasiński, *Przegląd pedagogiczny*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, oprac. i wstępem opatrzył W. Danek, Wrocław 1957, s. 138.

ci urzędnicy czy karczmarze. Poziom ich wiedzy był niski, stosunek do dzieci niechętny. Stąd też opinie o nauczycielach nie były pozytywne¹⁴⁴.

W okresie międzywojennym większą uwagę zaczęto przykładać do przygotowania zawodowego nauczycieli. Józef Ciembroniewicz wiele pisał o problemach polskich seminariów nauczycielskich. Opracował podręczniki *Metodyka pracy w klasach elementarnych* (1918) oraz praktyczny podręcznik *Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej* (1918)¹⁴⁵. Uważał, że należy tworzyć własne zakłady, w których będzie się należycie kształcić przyszłych pedagogów.

Socjolog wychowania i oświaty Józef Chałasiński (1904–1979) zdefiniował zawód nauczycielski jako wyodrębnione zajęcie stałe, będące głównym źródłem utrzymania¹⁴⁶. Głosił postulat udziału nauczyciela w życiu środowiska lokalnego. Podkreślał, że jego wpływ na społeczność wiejską będzie ograniczony, jeśli spróbuje tam zaszczerpić kulturę szlachecko-inteligencką. Aby pozytywnie oddziaływać, będzie musiał się związać ze wsią duchowo, stać się jej doradcą w samodzielnym rozwoju własnej kultury¹⁴⁷.

W XIX wieku i na początku XX wieku przedstawiciele myśli pedagogicznej byli zgodni co do tego, że nauczyciel w swoim postępowaniu nie mógł kierować się impulsami i instynktami czy przyzwyczajeniami, świadczyłoby to o braku kultury pedagogicznej. Głębsza znajomość psychiki dziecka, doświadczenie wychowawcze ułatwiały wychowawcy właściwy sposób działania w konkretnej sytuacji¹⁴⁸. Spójne w myśli pedagogicznej drugiej połowy XIX i początków XX wieku były poglądy na temat postulatu umiejętnej organizacji zajęć indywidualnych i zbiorowych uczniów, w zachowaniu porządku podczas zajęć lekcyjnych, w urządzaniu zabaw, wycieczek krajoznawczych oraz posługiwaniu się pomocami naukowymi. Wśród zdolności pedagogicznych jakimi miał odznaczać się nauczyciel w omawianym czasie wysuwano powołanie, zainteresowania, zdolność wczuwania się w stany duchowe dzieci i młodzieży, reagowania na nie w sposób skuteczny, takt pedagogiczny czyli rozumienie radości i trosk dziecka, okazywanie mu zaufania i poszanowania jego godności.

Wszystkie oczekiwane w przeszłości pozytywne cechy nauczyciela i stawiane wobec niego wymagania są w pełni pożądane także u współczesnego pedagoga. Nauczyciel był przez przeszłe pokolenia traktowany instrumentalnie, ograniczono mu możliwości samorealizacji, wprzęgano go w maszynę państwa, innym razem w kościelną, szafując przy tym frazesami patriotyzmu, szczególnej misji,

¹⁴⁴ A. Smołański, *Wizje nauczyciela*, s. 20–23.

¹⁴⁵ W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna...*, s. 194.

¹⁴⁶ J. Chałasiński, *Zawód nauczycielski*, Warszawa–Wilno 1938, s. 3; por. A. Smołański, *Bibliografia adnotowana do dziejów nauczycielstwa w Polsce (Wybór publikacji)*, Wrocław 2000, s. 14–15.

¹⁴⁷ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów. O chłopską szkołę*, Warszawa 1938, s. 79–80.

¹⁴⁸ H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, s. 50.

wierności Bogu czy partii politycznej. Od współczesnego nauczyciela wymaga się, aby wziął odpowiedzialność za kształt i los swojego zawodu. Podobnie jak w przeszłości, współcześni nauczyciele funkcjonują w rozproszeniu, nie stanowiąc zwartej grupy zawodowej¹⁴⁹.

¹⁴⁹ A. Winiarz, *Geneza i rozwój...*, s. 54–55.

MONIKA NAWROT-BOROWSKA

Nauczyciel domowy na ziemiach polskich w latach 1850–1914

Homeschool Teacher in the Polish Lands During the Years 1850–1914

Homeschooling has been practiced for centuries in the Polish lands, and its shape in various historical periods has been influenced by many different factors. This article aims to shed light on the issue of homeschool teachers in the Polish territories in the years 1850–1914. The author examines which types of Polish families used to hire homeschool teachers and what the backgrounds of such teachers were. In addition, the article illuminates the criteria and methods used by families in hiring homeschool teachers, the teachers' tasks and responsibilities, and the nature of relationships between the teachers, the students and the parents. Finally, the article examines recommendations for an ideal homeschool teacher presented in pedagogical journals, educational guides for parents, and the press, analyzing whether such recommendations had any bearing on the educational reality.

Keywords: homeschooling, homeschool teachers

Były czasy, kiedy ojciec lub matka w święto lub o wieczornej porze uczyli dzieci różnych ciekawych i pożytecznych rzeczy. Te czasy domowej nauki zniknęły bezpowrotnie, szkoła zapanowała wszechwładnie. Mimo to są jeszcze rodziny, które kształcą dzieci w domu, posługując się jednak obcymi ludźmi – mianowicie guwernantkami

– pisał w 1892 r. E. Haufe¹.

¹ Dr E. Haufe, *Dziecko i rodzina. Wskazówki kształcenia domowego dla matek*, XXI. *Guwernantki*, Warszawa 1892, s. 109.

Nauczanie domowe ma na ziemiach polskich wielowiekową tradycję, zaś jego organizacja w poszczególnych okresach historycznych warunkowana była wieloma różnorodnymi czynnikami. By nauczanie domowe mogło być realizowane, niezbędne były osoby, którym powierzano pieczę nad kształceniem młodego pokolenia. W XIX i początku XX wieku, kiedy szkolnictwo państwowe w Królestwie Polskim i Prusach, a do 1867 r. także w Galicji było zrusyfikowane i zgermanizowane, zaś istniejące od drugiej połowy wieku XIX szkolnictwo prywatne – w większej lub mniejszej mierze – uzależnione było od oświatowych władz zaborczych, edukację domową organizowały najczęściej rodziny arystokratyczne, szlachecko-ziemiańskie, a także bogate i średniozamożne rodziny mieszczańskie. Powszechnie stało się tu zatrudnianie nauczycieli prywatnych, którzy nadawali kierunek naukom dziecka i przejmowali nad nim zupełną nieraz kontrolę i opiekę².

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wizerunku nauczycieli i nauczycielek domowych na ziemiach polskich w latach 1850–1914. Dokonana zostanie analiza terminologii, jaką posługiwano się dla określenia profesji osób trudniących się kształceniem dzieci w domach, zaprezentowane zostaną wyniki badań nad pochodzeniem narodowym i społecznym nauczycieli i nauczycielek domowych, a także motywami podejmowania przez nich pracy nauczycielskiej. Celem badań jest także wskazanie na kryteria i sposoby doboru i zatrudniania domowych pedagogów, zakres powierzanych im zadań i obowiązków, stosunki i relacje z podopiecznymi i ich rodzinami³. Podstawę źródłową dokonanych

² „Nie pozwalano zbyt często korzystać dzieciom ze szkół publicznych, a powszechnie nauczanie i wychowanie domowe przenoszono nad publiczne, uważając, że mając w domu dyrektora, gubernera i metrów edukacja będzie o wiele skuteczniejszą” – pisał w początku wieku XIX jeden z pamiętnikarzy, zob. J. Matkowski, *Zbiór niektórych szczegółów życia mego*, [w:] *Źródła historyczno-literackie*, t. 2, *Pamiętniki z lat 1792–1849*, Wrocław 1961, s. 100. Słowa te, aktualne stały się aż do początków wieku XX, kiedy to inna z pamiętnikarek pisała: „Społeczeństwo polskie, biedne, fizycznie i moralnie wyczerpane, pozbawione szkoły polskiej, radziło sobie jak mogło – kształceniem dzieci w domu”, zob. M. Znatowicz-Szczepańska, *„Wszczęświat” z ducha Szkoły Głównej poczęty*, [w:] *Moi rodzice*, oprac. M. Skwarnicki, Kraków 1960, s. 22.

³ Badany problem nie jest zagadnieniem nowym, prowadzono już bowiem na ten temat bardziej lub mniej obszerne analizy, z wykorzystaniem różnorodnych źródeł, nie dają jednak one pełnego obrazu tej specyficznej grupy zawodowej, zob. np.: Z. Chyra, *Nauczyciele prywatni (1765–1807)*, [w:] *Społeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku*, red. J. Leskiewiczowa, tom 4, Warszawa 1974; J. Ender, *Początki kształcenia nauczycielek w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, nr 1; G. Karłowska, M. Nawrot, *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*, [w:] *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXIII, Historia wychowania*, Toruń 2004; G. Karłowska, *Literacka kreacja postaci gubernantki w wybranych utworach pozytywistów polskich*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2002, nr 1–2 (15–16); *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz 2004 (część 4 – *Nauczyciele domowi*); *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009 (tu na uwagę zasługują teksty poświęcone nauczycielom domowym autorstwa B. Kalinowskiej-Witek, R. Bednarz-Grzybek, M. Stawiak-Ososińskiej i M. Hajkowskiej); M. Nawrot-Borowska, *Najemni wychowawcy domowi dzieci polskich w II połowie XIX i początku*

ustaleń stanowi literatura pedagogiczna i poradnikowa dla rodziców i nauczycieli, polskie czasopisma pedagogiczne, rodzinne, kobiece i polityczno-społeczno-literackie, wydawane i rozpowszechniane na ziemiach polskich pod zaborami w drugiej połowie wieku XIX i w początkach wieku XX. Źródła tego typu posłużą do rozpoznania i określenia zaplecza teoretycznego analizowanego zagadnienia, gdyż na ich podstawie przeanalizowana została ówczesna pedagogiczna refleksja dotycząca nauczycieli domowych. Dla poznania praktyki edukacyjnej wykorzystane zostały źródła pamiętnikarskie i wydane drukiem wspomnienia.

W analizowanym okresie na określenie profesji i zajęcia nauczyciela domowego używano różnorodnych określeń. Jak podaje *Encyklopedia Wychowawcza* wyrazy guwerner i guwernantka (*gouverneur, gouvernante*) w języku francuskim oznaczają: „osobę zajmującą się wychowaniem dzieci w zastępstwie rodziców, przebywającą w domu obcym i pobierającą za to umówione wynagrodzenie; (...) jako też osobę, zajmującą się wychowaniem i nauczaniem dziewcząt w domu prywatnym”⁴. Po polsku zaś znaczą dosłownie kierownik i kierowniczką⁵. Stan zaś i zajęcia prywatnego nauczyciela czy nauczycielki nazywano guwernerką⁶. Oba wyrazy ustaliły się w Polsce pod koniec XVIII wieku wraz z nastaniem mody francuskiej i napływem francuskich wychowawców obojga płci, którym zamożniejsze domy polskie powierzały albo wychowanie i wykształcenie dzieci, albo dozór ogólny i ćwiczenia w konwersacji francuskiej. Nazwy te z czasem przeniesiono na nauczyciela i nauczycielkę, przebywających stale w domu rodzicielskim podopiecznego⁷. Jak podaje *Encyklopedia Pedagogiczna* z 1900 r. „dziś guwernerem nazywają w ogóle nauczyciela domowego w zamożniejszych domach”⁸.

XX wieku, [w:] *O wychowaniu i wychowawcach. Perspektywa myślenia pedagogicznego*, red. E. Kubiak-Szyborska, Bydgoszcz 2010; też, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz 2011, s. 109–137.

⁴ W. Osterloff, *Guwerner, guwernantka*, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, najpierw redagowana przez Ks. T. Lubomirskiego, E. Stawiskiego, S. Przysańskiego i J.K. Plebańskiego, później R. Pleniewiczza, Warszawa 1912, t. V, s. 240.

⁵ *Listy o wychowaniu. Wychowawca*, „Myśl Niepodległa” 1911, nr 171, s. 691.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże; podobnie definiuje guwernantkę jeden z pamiętnikarzy, pisząc, iż guwernantkami nazywano „nauczycielki cudzoziemki, które mieszkaly na stałe w domach swych podopiecznych”, zob. I. Baliński, *Wspomnienia o Warszawie*, Warszawa 1987, s. 189 (zabór rosyjski, mieszczaństwo). Jak pisał W. Osterloff, „nauczycielki Polki nazwy guwernantki nie lubią, gdyż niezbyt wzorowe prowadzenie się wielu Francuzek, przebywających po dworach wiejskich w charakterze nauczycielek i wychowawczyń, spospolitowało te nazwę i w wielu razach nadało jej obelżywe znaczenie. I rzeczywiście lud i służba wiejska wymawia nazwę «guwernantki» z pewnym lekceważeniem i odcieniem ironii, gdy «guwernera» za coś wyższego uznaje. Mimo, że miano to nie jest tak zdyskredytowane, jak nazwa «guwernantki», mężczyźni również nie bardzo je lubią”, [w:] W. Osterloff, *Guwerner, guwernantka...*, s. 241.

⁸ Tamże.

Warto podkreślić, iż obok pojęcia guwerner-guwerkantka, w badanym okresie funkcjonował też termin ochmistrz-ochmistrzyni⁹. *Słownik Języka Polskiego* A. Zdanowicza z 1861 r. określa ochmistrza „jako przełożonego nad dziećmi, nauczyciela, guwenera, ochmistrzynię” jako „nauczycielkę, guwernantkę”, ochmistrzowanie oznaczało „być nauczycielem czyimś, guwenerem, prowadzić kogoś”, zaś ochmistrzostwo to „nauczycielstwo, powołanie guwenera, nauczyciela, guwernantki”¹⁰.

Zdarzało się także, że dla określenia zawodu nauczyciela domowego używano pojęcia dyrektor, czyli, jak pisano w 1861 r., „kierujący, rządzący, sprawujący nadzór, nauczyciel i guwerner dzieci”, zaś dyrektorstwem określano „obowiązek nauczyciela w domu prywatnym”¹¹. Jak jednak podawał autor o pseudonimie K.G., charakteryzując galicyjskich nauczycieli domowych w latach 60. XIX wieku, „prelegenci na nauczycieli domowych, gdy mówią po francusku i grają na fortepianie – zwani guwernerami, bez tych dodatków – dyrektorami”¹². Zdecydowanie rzadziej używano określenia bakalarz, które w 1861 r. oznaczało „nauczyciela dzieci, dla przykładu: Dobrzy bakalarze nie tylko czytać dzieci uczą, ale i innych obyczajów uczciwych w jedzeniu, w staniu, chodzeniu, w mowie”¹³. Podobnie termin ten definiowano w roku 1916: bakalarz–nauczyciel, belfer, szkołarz, zaś trudnienie się bakalarstwem, nauczycielstwem, belferką, określano jako bakalarzenie¹⁴. Dla określenia nauczyciela domowego funkcjonował też termin preceptor, który w 1859 r. definiowano jako wyraz pochodzący łaciny, oznaczający nauczyciela¹⁵, w 1865 r. zaś jako „nauczyciel, a zarazem przewodnik młodzieńca”¹⁶, lecz w analizowanym

⁹ *Encyklopedia Powszechna* z 1860 r. podaje, iż wyraz ochmistrz pochodzi z języka niemieckiego *hofmeister* i oznacza „przełożonego we dworze, marszałka domowego. W XVI wieku nazywano u nas ochmistrem dziecinny guwenera, zajmującego się wychowaniem dzieci. Wyraz ten rozpowszechniony utrzymał się do dziś w naszym języku. Ochmistrzynią dotąd nazywamy poważniejszą wiekiem matronę, czuwającą nad wychowaniem i zachowaniem młodych panien”, *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1865, t. XIX, s. 691; jak podawała Eliza Orzeszkowa, ochmistrzynie udzielały nauk zwykle w magnackich i bardzo zamożnych domach, za: E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1873, s. 177.

¹⁰ *Słownik Ilustrowany Języka Polskiego, do podręcznego użytku, wypracowany przez A. Zdanowicza i innych*, Wilno 1861, część I, s. 830.

¹¹ Tamże, s. 273.

¹² K.G., *Mysli o wychowaniu. O nauczycielach domowych*, „Czytelnia dla Młodzieży” 1860, nr 13, s. 103.

¹³ *Słownik Języka Polskiego A. Zdanowicza...*, część I, s. 45; *Encyklopedia Powszechna* z tego samego roku podaje, iż „u nas wyraz bakalarz ma znaczenie na wpół pogardliwe i oznacza zwykle lichego nauczyciela, najczęściej wiejskiej szkoły”, *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1861, t. II, s. 646.

¹⁴ *Słownik Ilustrowany Języka Polskiego...*, s. 9.

¹⁵ *Dykcjonarz zawierający wyrazy i wyrażenia z obcych języków polskiemu przyswojone (...)* Michała Amszejewicza, Warszawa 1859, s. 375.

¹⁶ *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1865, t. XXI, s. 533.

okresie używano go bardzo rzadko¹⁷. Osobną grupę nauczycieli domowych stanowili tzw. metrzy. Jak podawał Michał Amszejewicz w 1859 r., wyraz pochodził z języka francuskiego i oznaczał nauczyciela¹⁸. *Słownik Języka Polskiego* z 1861 r. definiuje metra jako „nauczyciela np. języka francuskiego, muzyki i tańców”¹⁹. Podobnie w 1916 r. określano metra jako „nauczyciela, mistrza”²⁰.

Na podstawie wyżej przedstawionych ujęć definicyjnych łatwo zauważyć, iż na ziemiach polskich w analizowanym okresie funkcjonowało bardzo wiele określeń nauczycielek i nauczycieli domowych. Słowniki i czasopisma z tego okresu używały często tych nazw zamiennie, podobnie stosowano je w języku potocznym. Niektóre z tych nazw charakterystyczne były dla określonego obszaru (np. terminu dyrektor najczęściej używano w połowie XIX wieku w Galicji, zaś ochmistrz – w Prusach), inne używane były zamiennie na terenie całych ziem polskich. Niektóre z nich, mające swe korzenie jeszcze w końcu XVIII czy początku XIX wieku, jak ochmistrz, ochmistrzyni, dyrektor, bakałarz, preceptor czy metr z czasem jednak odeszły w zapomnienie i dominującą formą określającą zajęcie udzielania lekcji dzieciom za pieniądze było guwernerstwo i nauczycielstwo prywatne.

Różne było pochodzenie narodowe nauczycieli i nauczycielek domowych. Nauczaniem domowym dzieci trudnili się nauczyciele i nauczycielki nie tylko narodowości polskiej, choć ci zdecydowanie przeważali, ale była wśród nich znaczna liczba cudzoziemców. Jak wynika z analizy 404 opublikowanych pamiętników i wspomnień, na ziemiach polskich w latach 1850–1914 najczęściej dla kierowania nauką domową dziecka zatrudniano nauczycieli i nauczycielki domowe pochodzenia polskiego. Na 781 nauczycieli różnych narodowości zajmujących się nauką domową dzieci w rodzinach polskich w analizowanym okresie, 519 było narodowości polskiej. Co ciekawe, wśród nich znajdowało się 206 kobiet i 313 mężczyzn. Wynik ten świadczy o tym, iż, pomimo że literatura i prasa o charakterze pedagogicznym, kobiecym i rodzinnym bardzo szeroko rozpisywała się o fakcie zdominowania zawodu nauczycielskiego przez kobiety, szczególnie na przełomie XIX i XX wieku, to jednak nadal sporą grupę guwernerów stanowili mężczyźni. Wynika to być może z faktu, iż dla kształcenia dzieci, szczególnie na poziomie średnim, dla nauczania poszczególnych przedmiotów zatrudniano ich chętniej, uważając za lepiej wykształconych. Nie bez znaczenia jest z pewnością fakt, że dla przygotowania dzieci, szczególnie chłopców, do szkół średnich również zdecydowanie częściej zatrudniano mężczyzn.

¹⁷ Popularny był on głównie w końcu XVIII i początku XIX wieku. Jak pisał Krasicki w „Podstolim” – „Przyszedł czas nauk panicza, sprowadzono guwenera Francuza, preceptora Szwajcara i dwóch metrów muzyki i tańców”, [w:] tamże.

¹⁸ *Dykjonarz...*, s. 308

¹⁹ *Słownik Języka Polskiego...*, część I, s. 649.

²⁰ Tamże, s. 184.

Dokonane analizy powalają na stwierdzenie, iż zatrudnianie dla nauki dzieci nauczycieli cudzoziemców było praktykowane przez cały analizowany okres, zaś najliczniejszą grupę stanowili Francuzi²¹. Ta znaczna liczba nauczycieli Francuzów wynikała z pewnością z funkcjonującej jeszcze w znacznej części rodzin polskich modzie na cudzoziemszczyznę, szczególnie francuszczyznę, zaś znajomość języka francuskiego wciąż uważana była za swoisty blichtr i niezbędny warunek dobrego wykształcenia i obycia towarzyskiego, szczególnie w przypadku dziewcząt. Kolejną grupę nauczycieli cudzoziemców, cieszącą się powodzeniem w rodzinach polskich, stanowili Niemcy²². Tutaj, jak łatwo się domyślić, nauczanie pod kierunkiem tychże nauczycieli miało miejsce w rodzinach zamieszkujących w zaborze pruskim i austriackim, gdzie znajomość tego języka niezbędna była w nauce szkolnej i życiu publicznym (szczególnie w zaborze pruskim, gdyż w Galicji od 1867 r. wprowadzono autonomię), lecz i w zaborze rosyjskim znajomość języka niemieckiego, podobnie jak francuskiego, uważana była za istotny element wszechstronnego wykształcenia młodego człowieka, dlatego też znaczna liczba dzieci i w zaborze rosyjskim uczyła się tego języka. W rodzinach polskich przez całe analizowane sześćdziesięciolecie wśród nauczycieli domowych spotkać można było osoby pochodzące z Anglii²³ (zatrudniane dla nauczania popularnego wówczas, obok francuskiego, języka angielskiego) i Rosji²⁴ – nauczyciele Rosjanie najczęściej zajmowali się przygotowywaniem dzieci polskich, głównie chłopców, do podjęcia nauki w zrusyfikowanych szkołach rządowych zaboru rosyjskiego. Ciekawostką jest fakt, że publicyści pedagogiczni pisali o powszechności zatrudniania guwernantek Szwajcerek, które miały stanowić rzekomo najniższą klasę cudzoziemek, zaś w badanych materiałach pamiętnikarskich udało się odnaleźć zaledwie 10 wzmianek na temat nauczycieli tejże narodowości²⁵. Również niewielu wśród nauczycieli domowych było narodowości włoskiej²⁶, irlandzkiej, czy czeskiej²⁷. Zupełnym natomiast wyjątkiem było zatrudnienie w rodzinie arystokratycznej w zaborze pruskim nauczyciela narodowości perskiej i hinduskiej.

²¹ Pamiętnikarze wspominali o 103 osobach tejże narodowości uczących dzieci w polskich rodzinach. Tutaj jednak zdecydowaną przewagę miały nauczycielki–kobiety (których liczba stanowiła 74, mężczyzn zaś doliczono się 29).

²² Na 76 osób tejże narodowości nauczaniem trudniło się 39 kobiet i 37 mężczyzn.

²³ Tu jednak zdecydowanie dominowały kobiety – na 40 osób tejże narodowości trudniących się guwernerką było jedynie 4 mężczyzn.

²⁴ Na podstawie badanych źródeł pamiętnikarskich udało się ustalić, iż 21 z nich – 8 kobiet i 13 mężczyzn – udzielało lekcji prywatnych w polskich domach.

²⁵ Jak wskazują analizy, pamiętnikarze uczący się w domu w latach 1850–1914 wspominają jedynie 8 kobiet i 2 mężczyzn tej narodowości.

²⁶ 3 kobiety i 3 mężczyzn.

²⁷ Po 2 osoby.

Krytyka, jaka spotykała ze strony publicystów pedagogicznych tak popularne najmowanie nauczycieli i nauczycielek cudzoziemców nie znajdowała więc zwykle swego odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej. Moda na cudzoziemszczyznę, mimo że już nieco osłabła, ciągle jeszcze obecna była wśród rodzin polskich, szczególnie w wiejskich dworach. I tak jak do lat 60. XIX wieku sprowadzano cudzoziemki z powodu niedostatecznej liczby nauczycielek Polek²⁸, tak po 1863r., gdy zajęciem nauczycielskim zaczęło parać się coraz więcej panienek – Polek, przyczyną takiego stanu rzeczy była nie tylko moda, ale i próżność rodziców²⁹. Posiadanie nauczycielki cudzoziemki pozwalało uplasować się na wysokiej pozycji wśród sąsiednich dworów czy też w zaprzyjaźnionym kółku miejskich rodzin. Co ciekawe, Eliza Orzeszkowa podawała, iż chlubę, jaką przynosiły rodzinie i domowi guwernantki cudzoziemki, stopniowano według narodowości. Szwajcarki i Niemki uważano za coś zwyczajnego i bardziej powszedniego, Francuzki były bardziej pożądanymi i szanowanymi³⁰, zaś szczytem dobrego tonu było posiadanie Angielki³¹.

Teoretycy wychowania i nauczania domowego, krytykując zatrudnianie cudzoziemek i cudzoziemców przekonywali jednocześnie rodziców, jak niekorzystnym było powierzanie tej grupie nauczycieli wykształcenia młodego pokolenia³². Zarzucano im brak elementarnej nieraz wykształcenia³³, przygotowania peda-

²⁸ Jak w 1844 r. pisała Karolina Nakwaska: „Nieszczęściem kraju naszego jest, że nie mamy zupełnie prawie, osób kształceniu młodzieży się poświęcających; stąd konieczność sprowadzania z zagranicy bon i guwernantek, które jakby jaki towar zapisywane, często z mniejszym staraniem, jakby suknię lub trzewiki, przybywają do kraju zupełnie obcego (...) Że sprowadzamy z daleka osoby zdadne do wychowania dzieci naszych, to czynić musimy (pomimo wszelkich krzyków i złorzeczeń filozoficznych), póki rodaczki klas średnich nie będą chciały brać na siebie powołania nauczycielek, kształcąc się umyślnie do tego zawodu; lepiej bowiem jest mieć cudzoziemkę — jak nikogo”, K. Nakwaska, *Dwór wiejski – dzieło poświęcone gospodyniom polskim, przydatne osobom w mieście mieszkającym przerobione z francuskiego Pani Aglaë Adanson z wielu dodatkami i zupełnym zastosowaniem do naszych obyczajów i potrzeb*, Poznań 1843, t. III, s. 121–122.

²⁹ M. Ilnicka, *Nauczycielka–gubernantka*, [w:] *Nauka i wychowanie dziewcząt*, „Bluszcz” 1878, nr 43, s. 337.

³⁰ Patrz: *Emigranci francuscy u nas przez Wielistawa*, „Kłosa” 1881, nr 829, s. 319; *Francuzi w Polsce*, „Świat” 1911, nr 15, s. 9–10.

³¹ E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach...*, s. 176; K. Nakwaska, *Dwór wiejski...*, s. 120–121.

³² *Rozmaitości przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową*, Tom 2, *Encyklopedia doręczna A–M, Guwernantki Francuzki*, Berlin 1849, s. 44; *Młoda nauczycielka, Francuzo–muzykomania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, nr 10, s. 117; *Pokłosie*, „Kłosa” 1877, nr 621, s. 338.

³³ Eliza Orzeszkowa podkreślała i uczulała matki na fakt, iż do kraju przyjeżdżają głównie osoby bez żadnych innych kwalifikacji jak paryski akcent mówienia, a bywa, że zamiast uczennicy sławnych zakładów Sacré Coeur lub St. Claire, zamiast kobiet z powołania usposobionych do nauczycielstwa, przybywały paryskie eks-pracunki lub eks-baletniczki de bas étag, [w:] E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach...*, s. 178; Zob. też: Zofia z Brzozówki, *Słótko o nauczycielkach*, „Opiekun Domowy” 1869, nr 30, s. 234; *Młoda Nauczycielka, Francuzo–muzykomania...*, s. 17; E. Żmijewska, *Czego*

gogicznego³⁴, pychę i wywyższanie się nad Polakami, przekonanie o wielkości swojego kraju³⁵, brak szacunku dla pracodawców i sympatii dla podopiecznych. Jedna z polskich nauczycielek, krytykując tę wciąż powszechną w społeczeństwie manię cudzoziemszczyzny, na łamach „Kraju” w 1897 r. pytała rodziców:

Czy przybywająca cudzoziemka zna potrzeby i wady naszego społeczeństwa? Czy pojmuje, jak oddziaływać na uczennice, by przygotować je do życia późniejszego? Czy może przywiązać do kraju, którego nie tylko kochać nie może, ale prawie wstręt do niego czuje, tak jest inny i tak zupełnie odmienny z jej ojczyzną? Czy może pojąć i rozumieć, jakie uczucia tłumić, a jakie rozwijać należy³⁶?

Wobec wskazanych rozterek i wątpliwości radzono więc, by „serc, uczuć i pojęć nie rozwijały w naszych dzieciach lekkie i powierzchowne Francuzki, wzgardliwe i obojętne Angielki i zimno wyrachowane Niemki”³⁷, a wychowaniem umysłowym, moralnym i etycznym zajęły się rodaczki, Polki. „Tylko więc rodaczka nauczycielka powinna wychowywać, jeśli wychowanie ma błogie skutki zapewnić”³⁸ – pisał na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” autor posługujący się pseudonimem Stary Nauczyciel, zaś jego opinia w tej kwestii podzielana była przez większość publicystów. Jednak pomimo tej systematycznie narastającej krytyki nauczycieli i nauczycielek–cudzoziemców, byli oni przez cały analizowany okres chętnie zatrudniani w polskich rodzinach. Na kartkach wspomnień i pamiętników z lat 1850–1914 w znacznej większości przypadków odnaleźć można mniej lub bardziej obszerne wzmianki dotyczące posiadania nauczyciela o cudzoziemskim pochodzeniu. Niezależnie od okresu historycznego i zaboru zatrudniano ich do nauki języków obcych, głównie konwersacji, a także – szczególnie mężczyzn – do nauki talentów. Pamiętnikarze często i chętnie barwnie wspominali swoich obcojęzycznych guwernerów czy guwernantki, charakteryzując ich sylwetki,

powinniśmy zadąć od nauczycielek. Jeszcze o wychowaniu domowym słów kilka, „Tygodnik Ilustrowany” 1900, nr 50, s. 978; C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903, s. 246–247.

³⁴ T.A., *Z powodu odezwy Starego Nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, s. 246.

³⁵ *Rozmaitości przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową*, dz. cyt., s. 44; Strzyga, *Pamiętnik guwernantki Francuzki przez M...*, „Kłosa” 1880, nr 797, s. 226–227, nr 798, s. 241–242, nr 799, s. 257–258, nr 800, s. 274–275; Zob. też: *Zwycięstwo duszy. Studium z dziejów miłości macierzyńskiej*, „Biesiada Literacka” 1889, nr 5, s. 707–708.

³⁶ F.B., *Nauczycielki cudzoziemki. List otwarty do redaktora „Kraju”*, „Kraj” 1897, nr 10, s. 98.

³⁷ Tamże.

³⁸ Stary nauczyciel, *Z przyczyn odezwy Młodej Nauczycielki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, nr 11, s. 129.

począwszy od wyglądu zewnętrznego, przez cechy osobowości, relacje z rodziną i podopiecznym po metody kształcenia³⁹.

Analizując problematykę dotyczącą nauczycieli i nauczycielek domowych należy zwrócić także uwagę na ich pochodzenie społeczne oraz motywy podejmowania obowiązku kształcenia i wychowania młodego pokolenia. W drugiej połowie XIX wieku, a szczególnie po powstaniu styczniowym, znacznie wzrosła liczba nauczycielek domowych, zaś coraz częściej zawodu nauczycielskiego imają się także panny z warstw średniozamożnych, a nawet możnych – mieszczańsko-inteligentnych i szlachecko-ziemiańskich⁴⁰. Po powstaniu styczniowym biura przemysłowe

³⁹ Galeria postaci nauczycieli i nauczycielek cudzoziemców jest przebogata i wymaga osobnych badań. Różnorodne informacje o Francuzach i Francuzkach podają np.: E. Ligocki, *Dialog z przeszłością*, Warszawa 1970, s. 16 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); I. J. Paderewski, *Pamiętniki*, Warszawa 1982, s. 22, 35 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); S. Włoszczowski, *Na przelomie dwóch epok*, Warszawa 1974, s. 12, 20 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); W. Lednicki, *Pamiętniki*, t. I, Londyn 1963, s. 37 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); K. Pruszyński, *Wspomnienia, reportaże, artykuły*, Warszawa 2000, s. 52 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); K. Libiszowska-Dobrska, *Moje złote lata 1913–1939*, Warszawa 1997, s. 38 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); T. Tyc, *Pamiętnik*, Poznań 1931, s. 20 (zabór pruski, ziemiaństwo); J. z Raczyńskich-Umiastowska, *Z Raczyńskimi w tle. Wspomnienia z minionego świata*, Poznań 1997, s. 52 (Prusy, arystokracja); R. Jarocki, *Ostatni ordynat. Z Janem Zamoyskim spotkania i rozmowy*, Warszawa 1991, s. 20–22 (zabór pruski, arystokracja); K. Beylin, *Dni powszednie Warszawy w latach 1880–1900*, Warszawa 1967, s. 43–45 (zabór rosyjski, mieszczaństwo); E. Raczyński, *Rogalin i jego mieszkańcy*, Poznań 1991, s. 44 (zabór pruski, arystokracja); O nauczycielach i nauczycielkach Niemkach pisali m. in.: H. A. Gayer, *Z mojego życia. Wspomnienia z lat 1855–1914*, Łódź 2002, s. 10 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); M. Wańkowicz, *Szczeniące lata*, Kraków 1987, s. 25 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); Z. Karpiński, *O Wielkopolsce, złocie i dalekich podróżach. Wspomnienia 1860–1960*, Warszawa 1971, s. 80 (zabór pruski, ziemiaństwo); J. Klemensiewiczowa, *Przebojem ku wiedzy. Wspomnienia jednej z pierwszych studentek krakowskich w XIX w.*, Warszawa 1961, s. 76 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); M. Grodzicka, *Wśród polskich pól przed laty*, Włocławek 200, s. 23–24 (zabór pruski, ziemiaństwo); Sylwetki nauczycieli Rosjan znajdujemy we wspomnieniach np.: S.A. Korwin, *Na przelomie dwóch epok. Wspomnienia*, Warszawa 1966, s. 43 (zabór rosyjski, ziemiaństwo), s. 39; M. Strzemski, *Nasze Puławy. Kolekcja wspomnień*, Lublin 1986, s. 141 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); O gubernatorach i gubernantkach Anglikach pisali np.: W. Lednicki, *Pamiętniki...*, s. 163; M. Jałowicki, *Na skraju imperium*, Warszawa 2000, s. 8 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); T. Szufdrzyński, *Wspomnienia wielkopolskie*, Londyn 1977, s. 25 (zabór pruski, ziemiaństwo); J. Waydel-Dmochowska, *Dawna Warszawa Wspomnienia*, Warszawa 1958, s. 41 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); M. Samozwaniec, *Maria i Magdalena*, Kraków 1989, s. 43 (zabór austriacki, mieszczaństwo).

⁴⁰ Patrz np.: D. Rzepniewska, *Kobieta w rodzinie ziemiańskiej. Królestwo Polskie*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku*. Zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 1990, s. 55–56; A. Szwarca, *Aspiracje edukacyjne i zawodowe kobiet w środowiskach inteligencji Królestwa Polskiego u schyłku XIX wieku*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 1992, s. 104–105; A. Żarnowska, *Praca zarobkowa kobiet i ich aspiracje zawodowe w środowisku robotniczym i inteligentnym na przelomie XIX i XX wieku*, [w:] *Kobieta i Praca. Wiek XIX i XX*, Zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 2000, s. 30–32.

słowe i handlowe, redakcje czasopism niechętnie jeszcze przyjmowały kobiety⁴¹, więc dziewczęta z podupadłych rodzin ziemiańskich, nieposiadające patentów, by nauczać na pensjach, rozjeżdżały się po dworach i dworkach wiejskich, ucząc często tego, czego same dobrze nie umiały⁴². Kobiety samotne, wdowy lub panny, zmuszone sytuacją życiową często wybierały zawód pedagogiczny⁴³. Niewiele kobiet z rodzin ziemiańskich kształciło się specjalnie na nauczycielki⁴⁴. Większość z nich podejmowała się tego zajęcia nie z powodu zamiłowań, ambicji, chęci, czy też z poczucia powołania do nauczania i wypełniania swoistej misji edukacyjnej, ile z konieczności podjęcia pracy przynoszącej dochody i zapewniającej utrzymanie zubożałej rodzinie⁴⁵.

Obok kobiet pochodzących ze zubożałych rodzin ziemiańskich, czy średniozamożnego mieszczaństwa i inteligencji, zmuszonych sytuacją majątkową do podjęcia pracy nauczycielki domowej w celu zapewnienia bytu sobie i swojej rodzinie, coraz częściej, szczególnie od lat 80. XIX wieku, pojawiać zaczęły się wśród nauczycielek kobiety pochodzące z możliwych warstw społecznych, które podążając za hasłami emancypacji kobiet pragnęły samodzielnie zarabiać na własne utrzymanie i uzyskać niezależność od płci męskiej. Taki właśnie sposób zdobywania środków na utrzymanie miał nie tylko wyzwolić je od zależności materialnej od innych, ale i – jak pisano – przyczynić się do wyrobienia charakteru, nawiązania nowych kontaktów i znajomości, uzyskania określonego miejsca w społeczeństwie dzięki własnym wysiłkom i staraniom, a wreszcie przyczynić się do wzrostu dobrobytu krajowego⁴⁶. Konieczne jednak jest podkreślenie, iż nauczycielek takich

⁴¹ Poseł Prawdy w 1886 r. pisał o pracy kobiecej obejmującej coraz szersze dziedziny, i o funkcjonującym wciąż w społeczeństwie przekonaniu, że jedynym przywilejem kobiet jest rodzenie i karmienie dzieci. Do wielu więc zawodów (adwokatura, służba urzędnicza, aptekarstwo itd.) kobiety były wcale niedopuszczane, a w innych (praktyka lekarska) stanowiły zupełnie znikomy procent. Podawał też za „Tygodnikiem Ilustrowanym”, iż „najliczniej pracują białogłowy w zajęciach pedagogicznych nieokreślonych, w prostytucji, służbie zdrowia itd.”, [w:] Poseł Prawdy, *Felieton. Liberum veto. Wypieranie mężczyzn przez kobiety*, „Prawda” 1886, nr 31, s. 369. Podobnie pisano w końcu XX wieku: „Dla pań, które ukończyły jakąś szkołę i mają pretensję do jakiegoś takiego wykształcenia, pozostaje jedyna droga zarobkowania – nauczycielstwo i zastęp ich coraz wzrasta”, [w:] Mar. Szk., *Z różnych stron, Położenie materialne nauczycielek prywatnych w Wilnie*, „Głos” 1898, nr 8, s. 184.

⁴² F. Eger, *Słowo o obowiązkach rodziców i nauczycielek w prowadzeniu dzieci*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 12, s. 191.

⁴³ M. Wierzbička, *Kilka uwag o kobiecie samotnej w XIX wieku*, [w:] *Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarcza, Warszawa 2006, s. 449–451.

⁴⁴ Z. Pietkiewicz, *Twardy chleb*, „Prawda” 1895, nr 43, s. 512; Dr J. Olszyc, *Proletariat kobiety VI. Nauczycielki*, „Kronika Rodzinna” 1877, nr 23, s. 254.

⁴⁵ K. Szaniawska, *Rzeczypospolita nauczycielska, szkic kooperacji*, „Bluszcz” 1907, nr 17, s. 179.

⁴⁶ W. Podgórska, *Tradycja i postęp w życiu kobiet naszych*, „Bluszcz” 1883, nr 35, s. 345; E. Orzeszkowa, *List do kobiet niemieckich i o Polsce – Francuzom*, Warszawa 1900, s. 70–71; *Głosy. O powołaniu kobiet*, „Głos” 1898, nr 16, s. 370.

było znacznie mniej w porównaniu z pierwszą wskazaną grupą, która dominowała wśród szeregu guwernantek.

Nauczaniem domowym trudniły się oczywiście nie tylko kobiety (choć zdecydowanie zawód ten był przez nie zdominowany), wielu było także nauczycieli domowych–guwernerów. Pochodzenie społeczne nauczycieli było niemal identyczne jak kobiet–nauczycielek. Większość z nich wywodziła się z rodzin ziemiańskich i mieszczańskich. Przyczyn podejmowania się zajęcia domowego przez mężczyzn było wiele. W pierwszych dziesiątkach drugiej połowy XIX wieku wśród nauczycieli domowych często można było spotkać byłych żołnierzy i uczestników walk powstańczych (szczególnie w wiejskich dworach, zamieszkujących tam jako rezydenci), zaś niezmiennie przez cały analizowany okres guwernerką trudnili się starsi gimnazjaliści, studenci, przedstawiciele inteligencji, głównie zawodów urzędniczych, artystycznych, duchowni, a także wszyscy inni, którzy posiadali „jako–takie” wykształcenie, a potrzebowali zarobku. Stan nauczycielski doskonale scharakteryzował Antoni Potocki w 1895 r. na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”:

Bo któż to są ci nauczyciel domowi? Są to w pewnej części ludzie wykołajeni, którzy nauczycielskiego chleba chwycili się nie mogąc np. zostać doktorami, adwokatami itd., są to dalej studenci, czasowo tylko dla zebrania na wpis i następny rok studiów pełniący funkcje guwenera, są to wreszcie ludzie, którzy w każdym razie stan ten traktują jako coś przejściowego, jako zło konieczne swego życia⁴⁷.

Warto jednak podkreślić, iż wśród nauczycieli domowych – mężczyzn można było stosunkowo często spotkać wykształconych nauczycieli szkolnych – szkół elementarnych czy gimnazjów. Jak wykazują analizy, przez cały omawiany okres szczególnie chętnie zatrudniano ich w celu przygotowania chłopców do egzaminów gimnazjalnych. Wśród nauczycieli domowych spotkać też można było nauczycieli pensji prywatnych, którzy dorabiali sobie do pensji, udzielając lekcji na

⁴⁷ A. Potocki, *Rok dziecięcy (z notatek nauczyciela domowego)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1895, nr 1, s. 2; patrz też: Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, Warszawa 1881, s. 221. Identyfikację charakterystyczną już w 1860 r. galicyjskich guwernerów autor o pseudonimie K.G.: „Czyście kiedy widzieli na dworze szlacheckim smutniejsze zjawisko, niż tak zwanego pana dyrektora? (...) Pierwszy lepszy student, co nie zdał egzaminu, a nie ma chwilowo funduszy by uczęszczać do szkół, były wojskowy co dostawszy pokwitowanie swych zasług nie wie co ze sobą zrobić, słuchacz teologii w okresie przejścia do stanu świeckiego, osłabiony młodzieniec, co chcący świeżym powietrzem wiejskim krzepić siły – oto po największej części pretendenci na nauczycieli domowych”, [w:] K.G., *Mysli o wychowaniu. O nauczycielach domowych*, „Czytelnia dla Młodzieży” 1860, nr 13, s. 103; Jeszcze w 1919 roku czytamy: „W czasach naszych spospolitował się typ nauczyciela z musu, który, ukończywszy studia na uniwersytecie (...) nie mogąc jąć się niczego, zniża się do zawodu nauczycielskiego (...) i uważając się za ofiarę stosunków daje do poznania, że jest to jego zajęcie tymczasowe”, *Nauczyciele*, [w:] R. Zawiliński, *Życie a szkoła*, Kraków 1919, s. 51.

godziny⁴⁸, a także byłych nauczycieli i pedagogów, którzy porzuciwszy z różnych przyczyn (głównie politycznych) nauczanie w szkołach, trudnili się guwernerką⁴⁹. Dla większości pracujących jako guwernerzy czy korepetytorzy mężczyzn zawód ten był jedynie zajęciem tymczasowym, w znacznie większości oddawali mu się ludzie młodzi, potrzebujący zarobku na kontynuację własnej nauki, gimnazjalnej lub uniwersyteckiej. Dla starszych była to często droga zdobycia dodatkowych pieniędzy, niezbędnych dla utrzymania rodziny. Jak bowiem wynika z analizy źródeł pamiętnikarskich, w poszukiwaniu zarobku bardzo duża liczba mężczyzn podejmowała się także nauczania dzieci w zakresie talentów – rysunku, tańca, gry na instrumentach, śpiewu. Posiadali oni nierzadko wykształcenie specjalistyczne w danym kierunku, byli absolwentami znanych i cenionych konserwatoriów muzycznych czy szkół plastycznych. Nie można jednak zapominać, iż kształceniem specjalistycznym w zakresie sztuk trudniły się też kobiety.

Jak łatwo wywnioskować na podstawie powyższych analiz, dotyczących motywów podejmowania pracy nauczycielskiej, często nauczyciele i nauczycielki domowe nie posiadali powołania do swej pracy, nie mówiąc już o odpowiednim przygotowaniu pedagogicznym, zaś nauczanie dzieci było dla nich koniecznym warunkiem godziwej egzystencji. I tak jak w pierwszej połowie XIX wieku niektórzy mężczyźni, szczególnie weterani walk narodowowyzwoleńczych, pozostając na dworach jako rezydenci często podejmowali się pracy guwenera, to już w drugiej połowie XIX wieku znaczna część mężczyzn rezygnowała z tej pracy jako jedyne go źródła dochodu i sposobu na życie, gdyż ograniczał on jakiegokolwiek możliwości awansu, a także uniemożliwiał założenie rodziny i samodzielną egzystencję. Już w 1872 r. August Jeske pisał, iż mężczyźni, którzy jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku trudnili się belferką znacznie częściej niż kobiety, w drugiej połowie wieku XIX oddali pole wychowania i wykształcenia kobietom, poszukując chleba w innych dziedzinach pracy, na korzystniejszych stanowiskach⁵⁰. W przypadku kobiet zaś jeszcze do początku XX wieku wiele z nich szukało w zawodzie domowej nauczycielki sposobu na życie. Często nienawidząc swojej pracy, nie mając do niej odpowiedniego przygotowania, skarżąc się na jego trudy i niedogodności nigdy nie obierały innego zawodu i trwały w nim do późnej starości, żyjąc na koszt swoich zmieniających co jakiś czas pracodawców.

⁴⁸ Patrz np.: *Życie społeczne. Nauczyciele*, „Prawda” 1899, nr 50, s. 591.

⁴⁹ W ogłoszeniach czytamy: *Były nauczyciel gimnazjum, lat 33, poszukuje lekcji na wsi za przystępne wynagrodzenie*, „Kraj” 1892, nr 1; *Korepetycji i lekcji w zakresie szkoły średniej udziela były wychowawca szkoły polskiej*, „Sfinks” 1911, nr 11.

⁵⁰ A. Jeske, *Wychowanie kobiet*, „Wieniec” 1872, nr 28, s. 255; patrz też: *Motywy podjęcia pracy w charakterze nauczycieli prywatnych*, [w:] M. Czapska, *Prywatne szkoły średnie w Królestwie Polskim latach 1831–1862*, Kielce 2002, s. 153; J. Leskiewiczowa, *Warszawa i jej inteligencja po powstaniu styczniowym 1864–1870*, Warszawa 1961, s. 90; R. Czepulis-Rastenis, *Inteligencja*, [w:] *Przemiany społeczne w Królestwie Polskim 1815–1964*, red. R. Kula, J. Leskiewiczowa, Wrocław 1979, s. 331–332.

W końcu wieku XIX i w początkach wieku XX sytuacja ta uległa nieznacznej zmianie na lepsze. Wprawdzie nadal nie brakowało nauczycielek–dyletantek, które ciągle miały przewagę nad nauczycielkami z powołania, lecz coraz więcej kobiet kształciło się w tym kierunku specjalnie, traktując swą pracę nie jak przykrą konieczność, zgotowaną przez los, ale jak zamiłowanie. Innym powodem, dla którego nieco mniej kobiet z warstwy średniej próbowało swych sił w nauczycielstwie było coraz powszechniejsze zatrudnianie ich w innych zawodach, jak np. buchalterki, telegrafistki, korektorki, introligatorki, i w wielu innych, głównie związanych z rzemiosłem i handlem⁵¹. Mimo to, w 1905 r. Izabela Moszczeńska pisała, iż obowiązków pedagogicznych podejmowali się uczeni, artyści, przyrodnicy, lekarze, adwokaci, korespondenci handlowi, urzędnicy, studenci, kobiety wszelkich zawodów i nieposiadające żadnych zawodowych kwalifikacji, słowem wszyscy, którzy się czegoś nauczyli, uczyli innych⁵².

Warto dokładnie przyjrzeć się także sposobom zatrudniania najemnych sił pedagogicznych. Jak wynika z analizy materiałów źródłowych, sposoby angażowania nauczycieli domowych przez całą analizowany okres były jednakie i niezmiennie. Poszukiwanie dobrej pomocy pedagogicznej dla edukacji dziecka nie było sprawą łatwą. Najczęściej zalecano rodzicom zatrudnianie tych nauczycielek czy nauczycieli, którzy zostali im poleceni przez rodzinę czy znajomych. Pozwalało to uniknąć przykrych rozczarowań co do wykształcenia kandydata, jego zdolności pedagogicznych czy moralności. Najlepiej jeśli kandydat czy kandydatka zakończyli z powodzeniem pracę w polecającej rodzinie i rozpoczynali kolejną w domu poszukujących. Niejednokrotnie bowiem zdarzało się, że guwernantki czy guwernerzy, szczególnie cudzoziemcy, mimo iż posiadali doskonałe świadectwa i rekomendacje z biur pośrednictwa pracy, w rzeczywistości okazywali się słabo przygotowani do pracy z dziećmi⁵³. Wobec jednak ciągle rosnącej liczby chętnych do zawodu nauczycielskiego, zaledwie niewielka liczba guwernantek czy guwernerów mogła liczyć na zatrudnienie z polecenia. Dlatego też w analizowanym okresie bardzo popularne stały się ogłoszenia prasowe⁵⁴. Ukazywały się one

⁵¹ Waleria Marrené wskazuje na bardzo wiele zawodów, do których w końcu XIX i początku XX wieku dopuszczono kobiety, zob.: *Jakie zawody są przed kobietami otwarte*, [w:] W. Marrené, *Kobieta czasów obecnych*, Warszawa 1903, s. 42–77.

⁵² I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim*, Lwów 1905, s. 21

⁵³ E. Haufe radził, by guwernantki: „brać z prywatnej, pewnej rekomendacji osób znanych, którym zaufać można. Świadectwa i piśmienne rekomendacje nie zawsze zasługują na zaufanie; zdarzają się guwernantki do niczego, opatrzone jednak najlepszymi świadectwami, ponieważ świetnie uczą, ale źle wychowują, bądź dużo umieją, ale moralnie nisko stoją”, Dr E. Haufe, *Dziecko i rodzina*, Warszawa 1892, s. 110; zob. też: C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli...*, s. 247.

⁵⁴ Poszukiwanie posad nauczycielskich przez ogłoszenia prasowe praktykowane było już w drugiej połowie XVIII i na przełomie XVIII i XIX wieku – Zofia Chyra, analizując zbiorowość nauczycieli prywatnych w latach 1764–1807 jako główny materiał źródłowy do badań wykorzystana została właśnie ogłoszenia prasowe, patrz: Z. Chyra, *Nauczyciele prywatni 1864–1807...*, s. 7–41; o

z reguły w najbardziej poczytnych tytułach prasowych, i to nie tylko w pismach o charakterze pedagogicznym⁵⁵, rodzinnym czy kobiecym, ale w dziennikach i tygodnikach adresowanych do szerokich kręgów społecznych, zarówno o zasięgu ogólnokrajowym, jak i regionalnym. Na łamach prasy pojawiały się także polecenia byłych pracodawców, charakteryzujące nauczycieli i nauczycielki i rekomendujące ich pracę⁵⁶.

Obok rekomendacji znajomych czy ogłoszeń prasowych bardzo popularną formą poszukiwania nauczycieli domowych były kantory stręczeń. Nazywano je także biurami informacyjnymi, biurami rekomendacyjnymi, kaucjonowanymi biurami nauczycielskimi, biurami pedagogicznymi, biurami komisowymi. Pośredniczyły one między rodzicami a nauczycielami, przyjmując oferty pierwszych co do poszukiwania nauczycielki czy nauczyciela domowego, jak i drugich co do poszukiwania posady. Pośrednictwo to odbywało się oczywiście za odpowiednią opłatą, pobieraną od obu stron transakcji⁵⁷. Oferty takich biur bardzo często pojawiały się w ogłoszeniach prasowych⁵⁸, a posad poszukiwano nie tylko w granicach danego zaboru, ale na terenie całego byłego państwa polskiego. Dobrym sposobem było także poszukiwanie chętnych do pracy nauczycieli czy nauczycielek w seminariach czy szkołach, w których się kształcili, jednak tacy młodzi adepci sztuki nauczycielskiej mieli istotną wadę – mimo wykształcenia teoretycznego nie posiadali odpowiedniej praktyki nauczania.

Kiedy już zdecydowano się już na określoną drogę poszukiwania nauczyciela czy nauczycielki domowej, bardzo ważną kwestią pozostawał odpowiedni wybór kandydata czy kandydatki. „Nie bierzcie do domu swego ani partacza, ani nieuka, ale człowieka, co przynosi lub przyniesie sławę ochmistrzom” – radzo-

popularności ogłaszania się w warszawskiej pracy różnego rodzaju nauczycieli domowych pisała też J. Waydel-Dmochowska, *Jeszcze o dawnej Warszawie*, Warszawa 1960, s. 40–41 (zabór rosyjski, mieszczaństwo).

⁵⁵ Np.: *Języka francuskiego i literatury udziela nauczyciel specjalista, który przebywał dłuższy czas w Paryżu; Nauczycielka z patentem, konwersacją francuską i muzyką pragnie wyjechać na wieś na letnie miesiące; Gimnazjalistka z patentem poszukuje kondycji na lato na wieś*, „Przegląd Pedagogiczny” 1896, nr 1.

⁵⁶ Np.: *Nauczyciel gimnazjalny z Krakowa, doświadczony, przyjmie posadę nauczyciela lub wychowawcy w domu obywatelskim na wsi lub w mieście (...)* Polecą prof. uniwersytetu dr Józef Kallenbach, „Kraj” 1905, nr 34.

⁵⁷ Koszty rekomendacji przez biuro zob. np.: *Kronika miesięczna*, „Biblioteka Warszawska” 1905, t. I, s. 395.

⁵⁸ Np.: *Mam honor zawiadomić Szanowną Publiczność, iż z dniem 15 lipca otworzyłam Biuro Rekomendacji Nauczycieli, Nauczycielek z patentami, posiadających różne stopnie wykształcenia, oraz bon Niemek, Francuzek, które na żądanie sprowadzam z zagranicy. Spodziewam się, że Szanowna Publiczność raczy mnie zaszczyścić swoimi względami, a ja z mej strony będę się starała godnie i sumiennie wywiązać z przyjętego na siebie obowiązku.* F. Sikorska, *Kaucjonowane Biuro Nauczycielskie w Warszawie, ulica Niecała 12*, „Kłosa” 1888, nr 56.

no w 1846 r., zaś zalecenie to pozostało aktualne także w początku wieku XX⁵⁹. Jak twierdzili teoretycy wychowania i nauczania, rola zatrudnianych sił pedagogicznych była szczególnie ważna, gdyż rozwijali oni nie tylko umysł dziecka, ale znacząco oddziaływali na jego osobowość i charakter, a w konsekwencji na całe jego przyszłe życie:

Przejęty swym powołaniem guwerner nie tylko uczy, ale przez naukę rozwija umysł wychowanka; nie tylko czuwa nad nim, by nie poniósł szkody na ciele, ale uszlachetnia jego uczucia, kształci i umacnia wolę, wpływem swym i przykładem urabia jego charakter⁶⁰.

Skoro więc nauczyciele i nauczycielki mieli do spełnienia tak doniosłe zadanie wobec podopiecznego – ucznia i wychowanka, koniecznym było, by posiadali także odpowiednie do wykonywania zawodu predyspozycje. Autorzy dzieł traktujących o wychowaniu i nauczaniu rozpisywali się obszernie na temat wymaganych od nauczycieli domowych kwalifikacji naukowych czy posiadanych patentów. By bowiem dobrze nauczać, trzeba było umieć uczyć, co wymagało od nauczyciela znajomości sztuki nauczania, metodyki, dydaktyki, a także wprawy, zdobytej w praktyce nauczania. Należało także zwrócić szczególną uwagę nie tylko na odpowiednie wykształcenie, ale i na „osobisty charakter, osobistą uczciwość i poglądy moralne na życie”⁶¹, a więc nie tylko na fakt, czy jest on dobrym pedagogiem, ale czy jest i dobrym człowiekiem⁶². Dlatego też na łamach poradników pedagogicznych czy prasy szeroko pisano także na temat cech osobowości i przymiotów moralnych nauczyciela, za najważniejszy jednak czynnik dobrego wychowawcy i opiekuna umysłów dziecięcych uważając powołanie do zawodu nauczycielskiego⁶³. Nie bez znaczenia były także i inne cechy, które jednak przy pierwszym

⁵⁹ *Wypisy z pedagogiki przez B.T.*, Warszawa 1846, s. 174; „Wybór osób nauczających jest znaczenia bardzo wielkiego. Wybór nauczycielki domowej spoczywa w ręku rodziców i powinien być czynionym bardzo uważnie, z możliwym zbadaniem nie tylko naukowej wiedzy kandydata, ale i charakteru, skłonności osoby, która matka czyni współpracownicą swoją w wychowaniu dzieci”, M. Ilnicka, *Dziecko i rodzina*, „Bluszcz” 1892, nr 48, s. 380; patrz też: *Wychowanie domowe*, „Bluszcz” 1894, nr 10, s. 73–74; *Nasze współczesne warunki domowego wychowania i nauczania*, „Kronika Rodzinna” 1876, nr 17, s. 258; *Jakim nauczycielom powierzać wychowanie dzieci*, [w:] A. Morawski, *Matka chrześcijańska. Ukochanym dziatkom podług najcelniejszych mistrzów ułożył Adam Morawski*, Kraków 1894, s. 167–169; F. de Ceez, *Dobrze zrozumiane życie. Z francuskiego dla naszych pań przełożył Ks. Aleksander M.*, Brody 1912, s. 92–93, 98–99; A. Szycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1895, s. 11; *O wyborze nauczyciela*, C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli...*, s. 252.

⁶⁰ W. Osterloff, *Nauczyciel domowy*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, s. 241; Dr J. Olszyc, *Proletariat kobiety VI, Nauczycielki*, „Kronika Rodzinna” 1877, nr 23, s. 353.

⁶¹ *Kartki z dziennika nauczyciela domowego*, „Kronika Rodzinna” 1873, nr 14, s. 213.

⁶² A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1915, s. 7.

⁶³ *Powołanie nauczyciela. Cele i środki towarzyszące powołaniu*, [w:] F. Jeziński, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego, dziełko napisane dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1847, s. 20–23;

kontakcie z nauczycielem czy nauczycielką trudno było ocenić, a które ujawniały się dopiero podczas pracy z dziećmi – pracowitość, sumienność, rzetelność, poczucie humoru, wyrozumiałość⁶⁴. Publicyści, formułując wskazówki dotyczące cech idealnego nauczyciela czy nauczycielki domowej odnosili się nawet do określenia pożądanych cech dotyczących ich wieku, wyglądu zewnętrznego czy troski o higienę. Wszystkie te zalecenia, formułowane na stronach pism pedagogicznych i prasy miały pomóc rodzicom w wyborze jak najlepszego guwernera czy guwernantki, zaś samym nauczycielom uświadomić doniosłość pełnionej przez nich powołania.

Jasny wydaje się fakt, iż im więcej kwalifikacji i przymiotów posiadał taki nauczyciel, im więcej zalet jednocześnie przejawiał, tym wyżej był ceniony. Rodzice jednak przy wyborze nauczycielki czy nauczyciela domowego kierowali się różnymi względami. To, jakiego pedagoga wybrano, uzależnione było od oczekiwań pracodawców i poziomu ich kultury pedagogicznej. Bywali bowiem rodzice, którzy wybierając nauczycielkę żądali od niej świadectwa ukończenia zakładu naukowego, patentu nauczycielki domowej czy rekomendacji poprzednich pracodawców⁶⁵. Często o wyborze nauczycielki, szczególnie, jeśli przyjmowana była dla edukacji dziewcząt, decydowała głównie jej znajomość języka obcego i talentów, szczególnie muzyki⁶⁶. Niejednokrotnie rodzice starali się przekonać i sprawdzić rzeczywiste uzdolnienia nauczycielki, przy czym, jak pisała Anna Herman, zwykle egzaminowali ją z konwersacji i muzyki, bo te umiejętności najłatwiej było ocenić⁶⁷. Bywali jednak i tacy, którzy „poprzestają na gołosłownym zapewnieniu rekomendujących co do uzdolnienia przyszłej nauczycielki swych dzieci”⁶⁸.

Nauczyciel, [w:] J.I. Kraszewski, *O pracy*, Warszawa 1879, s. 29–30; *Nauczyciel z powołania*, [w:] R. Zawiliński, *Życie a szkoła...*, s. 53; *Wychowawca wzorem tego, czego uczy*, [w:] *O wychowaniu*, Poznań 1907, s. 24–27; *Nauczyciel*, [w:] S. Zarański, *O sposobach wykładania dziejów*, Kraków 1864, s. 42–43; A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 181; Dr L. Kelner, *Pedagogika w urywkach obejmująca sprawy szkoły początkowej i wychowania domowego*, oprac. Z. Sawczyński, Kraków 1872, s. 18–20, 36–37; *Jakie przymioty powinny zdobić nauczyciela*, [w:] M. Baranowski, *Pedagogika do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych*, oprac. dr F. Majchrowicz, wyd. 10, Warszawa–Kraków 1919, s. 130–133; *Nauczyciel*, [w:] F. Regener, *Zarys dydaktyki ogólnej*, przeł. W. Osterloff, Warszawa 1913, s. 302–309; *Osobisty charakter nauczyciela*, [w:] A. Bain, *Nauka wychowania, przekład z angielskiego pomnożony rozdziałem o wykładzie języka polskiego*, Warszawa 1880, s. 127–28.

⁶⁴ J. Chmielewski, *Prawidła wychowania domowego. Kilka uwag dla rodziców według Dra Lauckharda*, Wadowice 1887, s. 30–35.

⁶⁵ K. Nakwaska, *Dwór wiejski...*, t. III, s. 122; patrz też: A. Szyćówna, *Nauka w domu...*, s. 13–14.

⁶⁶ *Młoda Nauczycielka, Francuzo-muzykomania...*, s. 118.

⁶⁷ *Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 21, s. 267; Z. Kaczkowski, *Kobieta w Polsce. Studium historyczno-obyczajowe*, Petersburg 1895, s. 416.

⁶⁸ Tamże; *Wybór nauczycieli*, [w:] C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli...*, s. 246.

Nieco inne kryteria wyboru stosowano, wybierając nauczycieli domowych na tzw. godziny, szczególnie w celu przygotowania dzieci do szkół publicznych. Rodzicom zależało jedynie na tym, by dziecko dobrze zdało egzamin wstępny do wybranej przez nich szkoły, od nauczyciela wymagali więc jedynie odpowiedniego przygotowania go z przedmiotów objętych egzaminem⁶⁹.

Bywali także rodzice, którzy zatrudniając nauczycielkę, nie kierowali się jej przygotowaniem pedagogicznym czy posiadaną wiedzą i uzdolnieniami, lecz głównie kosztami związanymi z jej pracą. Im koszty te były niższe, tym lepiej. „Rodzice chciwi i rządzący się tylko sumieniem kupieckim, korzystają z licytacji i biorą nauczycielkę najtańszą, nie zwracając uwagi na jej uzdolnienia”⁷⁰ – pisano.

Niejednokrotnie o zatrudnieniu opiekuna naukowego dla dziecka decydowała płeć. Dla edukacji młodszych dzieci, dla tak zwanych początków, a także dla kształcenia dziewczynek i panien zatrudniano zwykle kobiety. Dla chłopców, szczególnie do nauczania przedmiotów koniecznych do zdania egzaminu gimnazjalnego, a także do kształcenia na poziomie średnim, gimnazjalnym, a nawet w zakresie kursów wyższych (szczególnie do nauki matematyki, nauk przyrodniczych, filozofii, dziejów rozumowanych) chętniej angażowano mężczyzn⁷¹. Szczególne wymagania dotyczące wykształcenia i przygotowania pedagogicznego mieli rodzice wobec kobiet-nauczycielek. Guwernantka powinna bowiem władać kilkoma językami obcymi (najczęściej był to francuski, angielski, niemiecki, rzadziej włoski czy rosyjski), znać literaturę krajową i zagraniczną, matematykę, przyrodę, geografę, historię, a do tego jeszcze powinna być utalentowana, czyli posiadać umiejętność gry na jakimś instrumencie (najczęściej fortepianie), rysunku i innych robót kobiecych⁷². Mężczyznom zazwyczaj, by zostać guwernerem wystarczyło przygotowanie przedmiotowe, zdecydowanie rzadziej wymagano od nich znajomości „talentów” czy „sztuk” (chyba, że zatrudniali się oni jako metrzy). Fakt chętnego angażowania nauczycieli płci męskiej argumentowano wyższym i gruntowniejszym ich przygotowaniem, gdyż często posiadali oni nawet wykształ-

⁶⁹ W. Osterloff, *Nauczyciel domowy...*, s. 241.

⁷⁰ Sęp, *Z Warszawy. Nauczycielki prywatne*, „Biesiada Literacka” 1896, nr 49, s. 363; Zob. też: K. G., *Mysli o wychowaniu...*, s. 103; *Wychowanie Polek*, „Gwiazda” 1869, nr 16, s. 133; *Wypisy z pedagogiki przez B.T. ...*, s. 173.

⁷¹ W połowie XIX wieku Ewaryst Estkowski, rozpatrując wady kształcenia domowego chłopców stwierdzał, iż główną przyczyną trudności w nauce szkolnej dzieci kształconych wcześniej w domu był fakt, iż uczeni oni byli przez kobiety, które „prawie nigdy chłopców uczyć nie potrafią”, *Jak trzeba chłopca przysposobić do szkół*, [w:] Ewaryst Estkowski, *Wybór pism pedagogicznych*, oprac. M. Szulkin, Warszawa 1955, s. 230.

⁷² „Od nauczycielki wymagają, by umiała wszystko i wszystkiego uczyła: retoryki i szycia, ortografii i roboty szydełkowej, katechizmu i smażenia konfitur, arytmetyki i robienia trucizny na szczury. Wymagają, by pisała jak anioł, śpiewała jak słowik, deklamowała jak aktorka dramatyczna, aby na zawołanie prowadziła rozmowę towarzyską (...)”, F.D., *Nauczycielka*, „Biesiada Literacka” 1879, nr 160, s. 86; M. Ilnicka, *Słowo o nauczycielkach*, „Przegląd Pedagogiczny” 1896, nr 3, s. 40.

cenie uniwersyteckie. Argument ten był prawdziwy, biorąc pod uwagę całe rzesze nauczycielek, które po ukończeniu nauk domowych czy kilku klas pensji trudniły się belferką, krzywdził on jednak nauczycielki z powołania, które kształciły się w tym kierunku specjalnie i traktowały swą pracę rzetelnie. Powszechne było też twierdzenie, że posiadanie guwernera jest pewnym rodzajem zaszczytu dla domu i uświetnieniem edukacji dzieci. Nawet dla nauki takich przedmiotów jak języki obce, sztuki i talenty, w których to dziedzinach kobiety dorównywały mężczyznom, rodzice przez „próżność i chęć chlubienia się nauczycielem” zatrudniali mężczyznę⁷³. Jak stwierdzał Adolf Dygasiński: „Nauczyciele płci żeńskiej wykazują często małą bystrość umysłową i rozporządzają za szczupłymi zapasami wiedzy, wynagradzają to jednak wyższym stopniem cierpliwości i pobłażliwości”⁷⁴. W rzeczywistości jednak zarówno wśród nauczycielek, jak i wśród nauczycieli znajdowały się osoby dobrze, jak i słabo przygotowane do swego zawodu, z powołaniem lub bez powołania, zaś przekonanie, że kobieta, nawet posiadająca odpowiednie świadectwa i dyplomy będzie gorzej nauczała niż posiadająca te same kwalifikacje mężczyzna była jedynie stereotypem⁷⁵. Co więcej, kobiety w trakcie nauki w szkole średniej przechodziły zazwyczaj krótki kurs pedagogiki, pozwalający im na poznanie choćby podstawowych zasad i metod wychowania i nauczania. Mężczyźni – nawet z wykształceniem uniwersyteckim, posiadali jedynie wiedzę merytoryczną, pozbawieni byli często jakichkolwiek podstaw nauk pedagogicznych⁷⁶. Dowodem na różnorodność poziomu przygotowania do zawodu, stosowanych metod pracy z dziećmi i rezultatów ich kształcenia są wspomnienia pamiętnikarskie, w których spotykamy zarówno informacje o rzetelnych, dobrze wykształconych nauczycielach i nauczycielkach, jak i o dyletantach i dyletantkach.

Gdy już dokonano wyboru odpowiedniej nauczycielki lub nauczyciela, należało umówić się z nim co do warunków pracy. Konieczne było określenie obowiązków i zadań nauczyciela, zakresu wykładanych przedmiotów, omówienie spraw bytowych, a przede wszystkim kwestii finansowych. Zwykle ustaleń tych dokonywano ustnie, bez podpisywania jakiegokolwiek umowy pisemnej⁷⁷. Zaleca-

⁷³ E. Orzeszkowa, *Kilka słów...*, s. 180–181; patrz też: M. F., *Z notatek pesymistki*, „Kłosa” 1884, nr 992, s. 4.

⁷⁴ A. Dygasiński, *Jak się uczyć...*, s. 176; identyczną opinię wyraził ks. dr W. Kosiński, *Pedagogika. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*, Poznań–Warszawa, br, s. 124.

⁷⁵ „Jak nauczyciel może być człowiekiem wysoko oświeconym, i w pracy swej sumiennym, tak oświecona i sumienna może być nauczycielka, i również pierwszy, jak i druga, mogą mimo posiadanych dyplomów nie odpowiadać swemu zadaniu”, E. Orzeszkowa, *Kilka słów...*, s. 183.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Na łamach „Opiekuna Domowego” ukazał się artykuł, dokładnie opisujący, w jaki sposób zwykle zawierane są umowy o pracę: „(...) znaleźliśmy takiego wyręczyciela–nauczyciela. Jest on nie drogi, rzecz to najważniejsza, poprzestanie na płacy podrzędnego lokaja, ma patent, świadectwa, dość przyzwoitą powierzchowność i minę spokojnego człowieka. Pracodawcy zamienili z nim kilka

no więc, by zaraz na początku pracy sporządzić wstępną umowę pisemną między pracodawcą a pracobiorcą, wykorzystując w tym celu specjalne kwestionariusze umów, które były ważnym krokiem do uregulowania stosunków nauczyciele – dom, a także zapewniały wielu nauczycielom i nauczycielkom pewność i stabilność finansową i bytową⁷⁸.

Stosunki, jakie panowały między nauczycielami i nauczycielkami domowymi a pracodawcami zależne były w głównej mierze od atmosfery panującej w domu, osobowości i kultury pedagogicznej rodziców, a także osobowości samych nauczycieli domowych. Zależne były one także od charakteru pracy nauczycielskiej, a mianowicie od faktu czy była to praca stała, gdzie nauczycielka mieszkała w domu swych podopiecznych, czy lekcje na godziny, wymagające dochodzenia nauczycielki tylko na czas ich trwania do domu ucznia⁷⁹.

W poradnikach dla rodziców, w prasie i licznych publikacjach z zakresu wychowania i kształcenia zawarto wiele wskazówek, jak należy traktować nauczycieli i nauczycieli domowych. Zalecano wyrozumiałość, okazywanie odpowiednich względów, zaufania, szacunku, należyte wynagrodzenie, sprowadzenie potrzebnych książek i pomocy, a nawet odpowiednie nastawienie dzieci wobec opiekunki.

Starajcie się o zapewnienie ochmistrzom należytego szacunku – nagradzajcie ich pracę hojnie, i to nie tylko pieniędzmi, ale i zaufaniem i przyjaźnią, nie wymagajcie od nich za wiele, dopomagajcie im we wszystkim co się tyczy wychowania i nauki, życie z nimi w zgodzie i jedności, zwłaszcza pod pedagogicznym względem –

zalecał rodzicom w połowie XIX wieku Bronisław Trentowski, zaś zalecenia te pozostały aktualne do początków XX wieku⁸⁰. Ogromne znaczenie miało także porozumienie między rodzicami a nauczycielką czy nauczycielem w sprawie kierunku wychowawczego dziecka, zgodność w poglądach i przekonaniach, a także

utartych frazesów i oznajmili, że mają zamiar w miarę możliwości najwyżej awansować swe dzieci w domu, aby wcześniej oddane do szkoły nie ocierały się o hołotę. Życzyli by więc, by on, tzn. nauczyciel, godnie opowiedział swym obowiązkom, jeżeli chce do końca kierować edukacją powierzonych mu paniąt i zasłużyć sobie na gratyfikację. Nauczyciel bąknął parę słów, zacerwieniwszy się zapewne z radości i rozpoczął spełniać swą powinność”, [w:] *Z galerii chorobliwych typów społecznych. Nauczyciel domowy*, „Opiekun Domowy” 1874, nr 15, s. 118.

⁷⁸ „Uczyń ugodę porządną i sprawiedliwą dla obu stron i dotrzymaj jej rzetelnie. Jeżeli ugodzić chcesz nie obecna, nie dawaj w tej mierze zleceń, jak osobom sumiennym i świadomy” – radziła w połowie XIX wieku Karolina Nakwaska, [w:] K. Nakwaska, *Dwór wiejski...*, s. 123.

⁷⁹ M. Garczyńska, *W kwestii położenia nauczycielek*, „Przegląd Pedagogiczny” 1896, nr 6, s. 103; Nauczycielka, *O położeniu nauczycielek*, „Przegląd Pedagogiczny” 1896, nr 8, s. 144.

⁸⁰ *Wypisy z pedagogiki...*, s. 174–175; Dokładniej o stanowisku rodziny wobec guwernantek patrz: M. Ilnicka, *Nauczycielka-guwerantka...*, nr 44, s. 347, nr 45, s. 354–355; K. Nakwaska, *Dwór wiejski...*, t. III, s. 125; H. Lotzky, *Poznaj duszę dziecka twego*, przeł. F.R., Warszawa 1914, s. 136–137.

konsekwencja i zdolność do kompromisów w sprawach spornych⁸¹. Publicyści pedagogiczni radzili rodzicom i nauczycielom jako konieczny warunek dobrej i owocnej współpracy wzajemny szacunek, sympatię, cierpliwość, wyrozumiałość, porozumienie i jednomysłność w poglądach na edukację dziecka. Ułożono nawet specjalny kodeks postępowania dla obu stron – nauczycielek i rodziców. Przestrzeganie owego kodeksu miało sprawić, że byłoby mniej nieszczęśliwych, zniechęconych i narzekających na swój los nauczycielek, a także mniej rodziców, utyskujących na bark odpowiedniej pomocy w wychowaniu dzieci⁸². Najważniejsza w dobrych stosunkach, jak radzono, była odpowiednia miara grzeczności, poufałości i swobody, pobłażliwość, wyrozumiałość, dobro, a także dobranie się charakterów nauczycielki czy nauczyciela i domowników⁸³ oraz ich „duchowy związek”⁸⁴.

Warto także przyjrzeć się stosunkom, jakie panowały między nauczycielami i nauczycielkami domowymi a ich podopiecznymi – uczniami. Na stosunki te miało wpływ bardzo wiele czynników – począwszy od osobowości i temperamentu zarówno nauczycieli, jak i uczniów, poprzez umiejętności pedagogiczne guwernerów i guwernantek, a także postawę rodziców i stosunek otoczenia wobec nauczyciela czy nauczycielki, jego pozycję w rodzinie. Nie można także zapominać, że zjednanie sobie przychylności wychowawców zależne było również od metod stosowanych przez guwernerów i guwernantki. Nauczanie metodą „paznokciową”, nakazy wbijania do głowy niezliczonej liczby faktów z różnych dziedzin nauki, częste kary i nagany powodowały niechęć nie tylko do osoby uczącej, ale i do samego uczenia się⁸⁵.

Publicyści pedagogiczni podpowiadali nauczycielom i nauczycielkom, jak mieli postępować, by zjednać sobie sympatię i przychylność dzieci, lecz na ile te

⁸¹ Bliżej patrz: M. Ilnicka, *Nauczycielka-guwernantka...*, nr 46, s. 363–364; *Ojcowie i nauczyciele*, [w:] E. Legouve, *Ojcowie i dzieci w XIX wieku*, Warszawa 1874, s. 80–84; *Rodzice i nauczyciel*, [w:] X.B. Dziegielecki, *Dziesięcioro przykazań wychowania katolickiego*, Poznań 1904, s. 273–287; I. Moszczeńska, *Dobre i złe wychowanie dzieci w przykładach*, Warszawa 1904, s. 62–71.

⁸² F. Eger, *Słowo o obowiązkach rodziców i nauczycielek w prowadzeniu dzieci*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 13, s. 207; patrz też: *Porozumienie rodziców i nauczycieli*, [w:] A. Szcycówna, *Nauka w domu...*, s. 10–16; *O wyborze nauczyciela*, [w:] C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli...*, s. 253; *Wypisy z pedagogiki przez B.T.*, s. 171; E. Żmijewska, *Stanowisko rodziców wobec dzieci i wychowawców. Referat wygłoszony na Zjeździe Kobiet Polskich (sekcja ogólnooświatowa)*, „Bluszcz” 1907, nr 41, s. 457–458; C. Mason, *Wychowanie domowe. Wychowanie dzieci do lat dziesięciu*, Warszawa 1908, s. 170–172.

⁸³ W. Bruzda, *Kasa nauczycielska i dola nauczycielska*, „Kraj” 1903, nr 45, Petersburg, s. 11; *Wypisy z pedagogiki...*, s. 175–176.

⁸⁴ Zofia z Brzozówki, *Słowo o nauczycielkach...*, s. 235.

⁸⁵ Jak pisał Henryk Wernic, niejeden nauczyciel popełniając wiele błędów metodycznych, nie umiał zjednać sobie sympatii uczniów, „nie umiał chwycić ich za serce, nie uzmysławiał tego, co uzmysłowionym być powinno (...), nie odróżnił tego, co dzieci w jego obecności i pod jego kierunkiem robić powinny od tego, co do samodzielnej ich pracy zostawić należało”, H. Wernic, *Wspólna praca w wychowaniu domowym*, „Kronika Rodzinna” 1884, s. 613.

rady sprawdzały się w praktyce, przy tak różnorodnych temperamentach i indywidualnościach uczniów, i czy w ogóle nauczyciele się do nich stosowali, trudno stwierdzić⁸⁶. Podobnie było w przypadku uczniów. W wypadku, kiedy nauczyciel lub nauczycielka okazywali się niesympatyczni i nie zjednali sobie wychowanków, stawali się często ofiarą złośliwości i żartów z ich strony. Dobry nauczyciel z kolei pozostawał prawdziwym przyjacielem uczniów, doczekał się nie tylko szacunku i przywiązania, ale jego doświadczenie i rady były później w życiu bardzo cenne i często wykorzystywane. We wspomnieniach pamiętnikarskich odnaleźć można wiele wzmianek mówiących o relacjach i stosunkach między nauczycielami a pracodawcami, a przede wszystkim między nauczycielami a podopiecznymi – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Stosunki te barwnie relacjonowane są przez obie ze stron biorących udział w procesie nauczania i wychowania – uczniów⁸⁷, opisujących swych nauczycieli i relacje, jakie ich z nimi łączyły (od nienawiści, przez sympatię, po silne przywiązanie i miłość), ale i nauczycieli, wspominających troski i radości swej pracy w domu podopiecznych⁸⁸.

⁸⁶ Szczegółowe rady jak postępować z dziećmi, by zdobyć ich przywiązanie, miłość i szacunek patrz np.: *Wypisy z pedagogiki*, s. 182–184; W. Seredyński, *Pedagogika polska w zarysie*, Lwów 1868, s. 197–202; C. Mason, dz. cyt., s. 141–142; M.I., *Uczucie szacunku*, „Bluszcz” 1893, nr 43, s. 265–266; S. Karpowicz, *Jak sobie radzić z wychowancem?*, „Wędrowiec” 1894, nr 16, s. 312–313; I. Moszczeńska, *Jak postępować z dziećmi, aby nam ufały*, „Głos Wielkopolanek” 1908, nr 8, s. 8–9; Marya G., *Czego się wystrzegać wobec dzieci?*, „Głos Wielkopolanek” 1908, nr 21, s. 3; J. Ciembroniewicz, *Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej. Podręcznik praktyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1918, s. 32–33; M. Pęczalski, *Ogólne zadania i metody szkoły elementarnej*, Warszawa 1919, s. 26.

⁸⁷ S. Tołwiński, *Wspomnienia 1895–1939*, Warszawa 1970, s. 18 (zabór rosyjski, mieszczaństwo), s. 21; J. W. Grabski, *Blizny dzieciństwa*, Warszawa 1971, s. 103, 175 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); J. Dowbor Muśnicki, *Moje wspomnienia*, Warszawa 1935, s. 16 (zabór rosyjski, ziemiaństwo) s. 16; W. Lednicki, *Pamiętniki...*, s. 37 (zabór rosyjski, ziemiaństwo), A. Kieniewicz, *Nad Prypecią, dawno temu... Wspomnienia zamierchłej przeszłości*, Wrocław–Gdańsk 1989, s. 46 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); M. Lewicka, *Dzieciństwo*, Warszawa 1073, s. 187–192 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); H. Ceysinger, *Ze znalezionych kartek*, Warszawa 1894, s. 22 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); J. Toeplitz-Mrozowska, *Stoneczne życie*, Kraków 1963, s. 29 (Galicja, ziemiaństwo), J. Porazińska, *I w sto koni nie dogoni. Gawęda o moim dzieciństwie*, Warszawa 1998, s. 155–157 (zabór rosyjski, mieszczaństwo); M. Samozwaniec, *Maria i Magdalena...*, s. 46 (zabór austriacki, mieszczaństwo); *Moi rodzice*, oprac. M. Skwarnicki, Kraków 1960, s. 42 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); J. Kulski, *Z minionych lat życia 1892–1945*, Warszawa 1982, s. 35 (zabór rosyjski, mieszczaństwo); Z. Solarzowa, *Mój pamiętnik*, Warszawa 1985, s. 23 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); Ż. Kormanowa, *Ludzie i życie*, Warszawa 1982, s. 169–171 (zabór rosyjski, mieszczaństwo); J. Rosen, *Wspomnienia 1860–1925*, Warszawa 1933, s. 19 (zabór rosyjski, mieszczaństwo); A. Iwański, *Pamiętniki 1832–1876*, Warszawa 1968, s. 61 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); K. Wroczyński, *Z moją młodością przez Warszawę*, Warszawa 1875, s. 34–35 (zabór rosyjski, mieszczaństwo).

⁸⁸ G. Malinowska, *Pamiętnik kresowej nauczycielki z lat 1833–1921*, Bydgoszcz 1995, s. 13 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); J. Fedorowicz, J. Konopińska, *Marianna i róża. Życie codzienne w Wielkopolsce w latach 1889–1914 w tradycji rodzinnej*, Poznań 1995, s. 39 (zabór pruski, ziemiaństwo); *Świadek epoki. Listy Elizy z Branickich Krasińskiej z lat 1835–1876*, Warszawa 1996, t. III, s. 58; P. Cegielska, *Z moich wspomnień. Przechadzki po mieście*, Poznań 1997, s. 72 (zabór pruski,

Jak wykazuje analiza źródeł, grupa osób trudniących się opieką, wychowaniem i nauczaniem dzieci w analizowanym okresie była bardzo zróżnicowana pod wieloma względami. Już same nazwy określające tę profesję były różnorodne, choć często stosowano je zamiennie, najczęściej zaś używanymi terminami były guwernerka i nauczycielstwo prywatne.

Na stanowiska nauczycieli domowych zatrudniano zarówno kobiety jak i mężczyźni, przy czym, jak wynika z analizy źródeł, preferowano tę drugą płęć. Uważano bowiem, często błędnie, że mężczyźni posiadają zdecydowanie lepsze wykształcenie niż kobiety. Podobnie ogromne zróżnicowanie zauważyć można w poziomie wykształcenia nauczycieli i nauczycielek domowych. W analizowanej grupie zawodowej znajdowały się zarówno osoby z dyplomem uniwersyteckim, jak i studenci czy gimnazjaliści. Bardzo rzadko spotkać można było, szczególnie wśród mężczyzn, osoby wykształcone pod względem pedagogicznym, gdyż w średnich zakładach naukowych czy wyższych uczelniach nie przekazywano takiej wiedzy. Sytuacja ta lepiej przedstawiała się w przypadku kobiet, które zazwyczaj posiadały ukończone szkoły średnie, które oferowały im kursy pedagogiczne, choć nie brakowało i takich, które otrzymały jedynie domową edukację. Niestety, ówczesne społeczeństwo bardzo często nie zwracało uwagi na wiedzę czy umiejętności przyszłego pedagoga ich dzieci. Rodzice przy wyborze nauczyciela najczęściej kierowali się panującą modą i referencjami kandydata. Często istotniejsza była znajomość języka obcego niż stosunek do wychowanka. Był to jeden z powodów dyskryminacji polskich guwernerów i guwernantek, bowiem na ich miejsce chętniej przyjmowano obcokrajowców, którzy zazwyczaj nie posiadali żadnego przygotowania pedagogicznego, ale za to biegle władali językiem obcym. Sami nauczyciele natomiast wykonywali ten zawód z powodu trudnej sytuacji życiowej, a nie z powołania. Co za tym idzie, często nie posiadali oni odpowiedniej wiedzy ani też umiejętności postępowania z dziećmi i młodzieżą.

Trudne jest jednoznaczne określenie pochodzenia społecznego nauczycieli i nauczycielek domowych. Można jednak stwierdzić, że od lat 60. XIX w., w wyniku pogorszenia się sytuacji materialnej ziemiaństwa i przeobrażeń gospodarczo-ekonomicznych w kraju przeważającą część tej grupy zawodowej stanowiły osoby pochodzenia ziemiańskiego i mieszczańskiego. Wśród narodowości nauczycieli domowych zdecydowanie dominowały osoby pochodzenia polskiego, chętnie za-

mieszczaństwo); M. Fijałkowski, *Uśmiechy lat minionych*, Katowice 1962, s. 18 (zabór austriacki, ziemiaństwo); K. Iłakowiczówna, *Niewczesne wynurzenia*, Warszawa 1958, s. 9–11 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); M. Curie-Skłodowska, *Autobiografia*, Warszawa 1959, s. 16–18 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); J. Błoński, *Pamiętnik 1891–1939*, Kraków 198, s. 76 (zabór austriacki, ziemiaństwo); J. Ostromęcka, *Pamiętniki z lat 1862–1911*, Warszawa 2002, s. 160–161 (zabór rosyjski, ziemiaństwo); M. Wańkiewicz, *Szczenięce lata...*, s. 25 (zabór rosyjski, ziemiaństwo), s. 38; R. Pachucka, *Pamiętniki z lat 1886–1914*, Wrocław 1958, s. 119 (zabór rosyjski, mieszczaństwo); J. Łoś, *Na poznańskim bruku. Z pamiętnika powstańca, tułacza i guwernera 1840–1882*, Kórnik 1993, s. 72, 79, 85, 128, 138, 143, 182, 202, 262, 191–192 (zabór pruski, ziemiaństwo).

trudniano też osoby narodowości francuskiej, niemieckiej, rzadziej szwajcarskiej czy angielskiej.

Rodzice, poszukujący nauczyciela czy nauczycielki domowej czynili to najczęściej korzystając z pomocy i polecenia znajomych czy rodziny, pośrednictwa kantorów stręczeń, a także za pośrednictwem ogłoszeń prasowych. Zwracano uwagę rodziców na poszukiwanie nauczycieli posiadających określone wykształcenie, umiejętności pedagogiczne, znajomość metodyki i odpowiednie cnoty moralne. Jednak praktyka często odbiegała od zaleceń publicystów i do domów polskich trafiały osoby bez należytego przygotowania i wykształcenia.

Analizując fragmenty postulatów i zaleceń, dotyczących wymagań wobec osób trudniących się opieką, wychowaniem i nauczaniem dzieci w analizowanym okresie można stwierdzić, iż to publicyści pedagogiczni, dostrzegając liczne błędy wychowawcze i dydaktyczne apelowali do rodziców i nauczycieli o zmianę działań praktycznych. To niewłaściwa praktyka wychowawcza była przyczyną wołania na alarm, pisania kolejnych poradników i „artykułów w sprawie”. Co za tym idzie, publicyści chcąc zmienić nieprawidłowe działania praktyczne, przez dziesięciolecia kreślili na stronach swych poradników obraz idealnego opiekuna, wychowawcy i nauczyciela dziecka, który potrafił będzie właściwie zatroszczyć się o jego wszechstronny rozwój, i to nie tylko fizyczny, ale i umysłowy czy moralny. Lecz niestety, literatura pamiętnikarska, będąca opisem rzeczywistości, pokazuje często nieco inny obraz. Na kartach wspomnień, w przekazach mówiących o nauczaniu domowym, odnaleźć można bowiem przykłady wszelkich zawartych w poradnikach czy artykułach o charakterze poradnikowym zarzutów co do niewłaściwego postępowania najemnych sił pedagogicznych. Nie można jednak przesadnie generalizować i stwierdzać, że wszyscy nauczyciele czy nauczycielki byli źli, nieprzygotowani do swej pracy i niewykształceni. Pamiętnikarze wspominali także o mądrych, zdolnych i doskonałych opiekunach naukowych, którzy stali się dla nich wzorami postępowania, a ich rady i wskazówki służyły im przez całe życie.

Podsumowując, podkreślić należy, iż niemożliwe jest w tak krótkim tekście, dotyczącym tak złożonej i wieloaspektowej tematyki poruszyć wszystkich istotnych dla tematu zagadnień, zaś pewnie problemy jedynie zostały zasygnalizowane i wymagają pogłębionych analiz. Dlatego też niezbędne jest dalsze dokładne, wnikliwe i wszechstronne rozpoznanie przedmiotu badań, jakim jest nauczycielstwo prywatne na terenie ziem polskich pod zaborami, w oparciu o szerokie spektrum materiałów źródłowych.

KAZIMIERZ RĘDZIŃSKI

Współdziałanie polskich i żydowskich nauczycieli w Galicji na przełomie XIX i XX wieku (do 1918 r.)

Cooperation between Polish and Jewish Teachers in Galicia at the Turn of the 20th Century (Until 1918)

During World War I, Polish and Jewish teachers cooperated fairly closely. In October 1914, the Secondary School Teachers Committee was established. On 12 November 1914, the committee was transformed into two organizations: the Committee of Higher Education Teachers and the Committee of Galician Teachers of People's Schools. Poles and Jews collaborated on the boards of both associations. At schools, there was no hostility between Polish and Jewish youth. The conditions imposed by the Habsburg monarchy enabled the birth of social and cultural integration based on common interests, while organized education influenced the processes of assimilation. The teachers from Jewish and Polish people's schools met during joint conferences organized by the Polish Society of Pedagogy.

Keywords: Polish and Jewish teachers, Galicia, integration, assimilation, cooperation

Budowanie tożsamości narodowej Żydów galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku dokonywało się w trudnych warunkach. W 1914 r. na terenie Galicji zamieszkiwało 870 tysięcy Żydów, tj. blisko 11% ogółu mieszkańców. Mieszkali głównie w miastach: w Brodach stanowili aż 72,1%, 57,3% w Buczaczu, 57,1% w Rawie Ruskiej, 52,7% w Sanoku, 52,3% w Stanisławowie, 50,8% w Kołomyi, 42,1% w Tarnowie, 28% we Lwowie i 21,3% w Krakowie¹.

¹ B. Wasiutyński, *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX*, Warszawa 1930, s. 91–93; por. również *Podręcznik statystyki Galicji wydany przez Krajowe Biuro Statystyczne*, pod red. T. Piłata, t. 7, cz. 1, Lwów 1903, s. 3.

Pod względem wyznaniowym dzielili się na trzy główne grupy: chasydów, ortodoksów i reformowanych w duchu niemieckiej Haskali. Chasydzi i ortodoksi, przeciwni wszelkiej modernizacji życia społeczno-religijnego, stanowili około 5/6 ogółu. W życiu codziennym dominowały spory religijne ortodoksów z chasydami i obu tych grup z reformatorami. Mimo konfliktów i niepokoju targających gminami żydowskimi dominowało poczucie wspólnych korzeni religijnych i narodowych.

Dominowała ortodoksja. W połączeniu ze znacznym ubóstwem mas żydowskich wpłynęło to na pozostawanie Żydów¹ w kulturowym i religijnym getcie. Oświatę świecką traktowano jako poważne zagrożenie. W większych miastach, w których odsetek zamożnego mieszczaństwa i inteligencji był wyższy, proces akulturacji poprzez oświatę przebiegał szybciej.

Inteligencja i burżuazja żydowska dostrzegły w oświacie świeckiej sposób na amalgamację, a może i europeizację, której potrzebę odczuwały coraz bardziej, zwłaszcza w konfrontacji z modelem życia Żydów zachodnioeuropejskich.

Najważniejszym czynnikiem osuwającym ludność żydowską z oświatą świecką były zmiany zachodzące w niej samej. Gdy od końca XIX wieku stałym składnikiem jej życia stały się ruchy i partie polityczne, zmiany te przybierały na sile. Przed społecznością żydowską pojawiło się pytanie, czy jest ona wspólnotą religijną czy też narodem, czy rzeczywiście tylko aspekt religijny określa spójność diaspory.

Sprawą szczególnie dyskutowaną w okresie autonomii galicyjskiej był problem żydowskiej autodefinicji, to jak Żydzi postrzegali siebie. Skłonność do asymilacji wydawała się możliwa do pogodzenia z ogólnie określanym interesem własnym społeczności oraz z pewnym sentymentalnym utożsamieniem z narodem polskim i jego kulturą.

Jeśli jednak asymilację czyniono celem, do którego należałoby dążyć, to nie było jasne, jak daleko należało się w niej posunąć, ile z dziedzictwa zapisanego w tradycji religijnej porzucić.

Nowy porządek polityczny umożliwił powstanie w dużo większym niż dotychczas stopniu społeczeństwa otwartego. Żydzi galicyjscy dążyli do formalnej akulturacji i integracji w strukturze społeczeństwa polskiego. Polacy zaś oczekiwali, że emancypacja Żydów będzie prowadziła do ich społecznej przemiany, obywatelskiej naprawy, dostosowania do norm chrześcijańskich egzystencji zbiorowej.

W warunkach autonomii Galicji po 1867 r. Żydzi rozpoczęli intensywną edukację w szkolnictwie świeckim, tj. ludowym, średnim i uniwersyteckim, od razu odnosząc nadzwyczajne sukcesy. Pod koniec XIX wieku Żydzi galicyjscy podjęli studia w uniwersytetach. W naukach przyrodniczych, a głównie w medycynie, ale także na studiach prawniczych osiągnęli pozycję, którą, bez względu na interpretację przyczyn takiej sytuacji, śmiało można określić jako dominującą.

Z czasem uzyskali znaczenie wiodące również w dziennikarstwie, a niebawem przyszło zainteresowanie polityką i nauką. W nauce Żydzi poczynili bezprzykładowy skok do przodu.

Żydzi wykształceni przyczyniali się do utrwalenia opinii o zręczności, przebiegłości i mądrości, o trzeźwej inteligencji ich nacji i oddaniu nauce silniej niż innych narodów.

Jeszcze w 1867 roku do wszystkich gimnazjów galicyjskich uczęszczało jedynie 556 uczniów żydowskich, podczas gdy w roku 1910 stanowili oni już wśród gimnazjalistów 20,5% uczniów, a wśród studentów Uniwersytetu Lwowskiego – 25%, Jagiellońskiego – 14%, a na Politechnice Lwowskiej – 18%. Wśród lekarzy Żydzi stanowili 30% ogółu, dentyków było 60%, farmaceutów – 11%, adwokatów – 58%. Wśród aplikantów adwokackich było aż 64% Żydów².

Zmiany w poglądach na świecką edukację okazały się wynikiem zmian w położeniu politycznym Żydów w Galicji, rozpadu tradycyjnych wzorów życia i religii, ale także i warunków zamieszkania. Pozytywnymi następstwami były: poprawa warunków ekonomicznych życia i rozwój kulturalny. Wyłoniły się również żydowskie koncepcje tego, w jaki sposób można usunąć patologie i niesprawiedliwości ciążące na egzystencji owej mniejszości. Powstały liczne organizacje stawiające sobie za cel poprawę edukacji i zapewnienie pełnych praw obywatelskich, co zaowocowało akulturacją do dominującego etosu i stylu życia, osłabieniem więzi religijnych i umocnieniem lojalności społeczności żydowskiej wobec kraju zamieszkania.

Byłoby oczywiście przesadą twierdzić, że patriotyzm polski był cechą powszechną wśród Żydów galicyjskich. Przeciw asymilacji działało wiele czynników – byli izolowani, traktowani często z pogardą. Ale środowiska żydowskie dawały wiele dowodów przywiązania do ziemi polskiej jako swej wybranej ojczyzny. Historia Żydów galicyjskich pełna jest sprzeczności i dramatycznych wyborów między asymilacją a dążeniem do zachowania narodowej i religijnej tożsamości, między chęcią udziału w życiu publicznym i świadomością tego, że ich inność nie jest akceptowana.

Idea akulturacji i asymilacji u części Żydów galicyjskich (około 10–15%) była żywa. Mówiła o tym, że Żyd powinien być jednocześnie Polakiem i Żydem. Polakiem ze społecznych i politycznych sentymentów, a Żydem z wyznania religijnego.

O problemach tych pisze w swoich pamiętnikach Stanisław Ehrlich, bankier z Przemyśla:

Jednych mierziło zacofanie ortodoksów, karykaturalność chasydyzmu, gorsze tu dławiącego indywidualność i szansę osobistego rozwoju, innych pobudzała

² J. Holzer, *Asymilacja i akulturacja Żydów galicyjskich*, „Więź” 1989, z. 4, s. 102–109; por. również: L. Kaprańska, *Pluralizm kulturowy i etniczny a odrębność regionalna Kresów południowo-wschodnich w latach 1918–1939*, Kraków 2000, s. 185–196.

perspektywa kariery zawodowej, społecznej, może nawet politycznej. Bardziej wrażliwych fascynował po prostu blask żywej kultury, uroda języka i piękno kultury³.

Współcześnie tę opinię potwierdzają literat Wilhelm Dichter oraz prof. Israel Bartal. Wilhelm Dichter (ur. w 1935 w Drohobyczu) pisze:

Druga rzecz to kultura polska, której nauczyłem się albo sam, albo w szkole od kolegów. W tej kulturze najważniejszy jest Mickiewicz. Po przeczytaniu wielu książek z wielu krajów, ciągle widzę Mickiewicza na tej samej wysokości co przedtem. Miał on ogromny wpływ na moje smaki literackie, poglądy na życie, szacunek dla człowieka i wreszcie na moją miłość do Polski⁴.

Natomiast Israel Bartal pisze:

Wyrastałem z podwójnym wyobrażeniem polskości. Pierwsze to niezwykle wartościowa literatura polska i piękno polskiego języka. Moi rodzice mówili po polsku. Czytali cały czas polskie książki, matka mogła czytać całe passusy z polskiej literatury [...]. Po pierwsze „Pan Tadeusz”. Moja matka знаła na pamięć całe jego fragmenty⁵.

Przed I wojną światową Żydzi polscy stanowili poważną – jeżeli nie największą – część czytelników prasy, byli grupą nabywców uwzględnianą w każdej kalkulacji wydawniczej książek. Z nich wreszcie rekrutowała się znaczna część wydawców, np. Feliks West z Brodów (od 1882), Alfred Altenberg ze Lwowa, który starannie wydawał polskie reprodukcje dzieł sztuki, utwory pisarzy polskich, prace naukowe i popularnonaukowe z zakresu humanistyki; Ozjasz i Wilhelm Zuckerkandel ze Złoczowa (od 1874) ze znaną i zasłużoną serią „Biblioteki Powszechnej” czy wreszcie Napoleon Telz z Krakowa. Lepsza połowa książek polskich, jakie miały się ukazać w ciągu następnego półwiecza, były dziełem zapobiegliwości – a wreszcie wiary w przyszłość książki polskiej tych wydawnictw.

Na początku XX wieku w 4 szkołach publicznych (Lwów i Kraków), 10 szkołach świeckich prowadzonych przez gminy wyznaniowe żydowskie, 5 szkołach fundacyjnych Alliance Israelite oraz 42 szkołach fundacji barona Maurycego Hirscha uczyło się 12 tysięcy uczniów, to jest 15% podlegających obowiązkowi szkolnemu⁶.

³ S. Ehrlich, *Żydowie polscy*, „Tygodnik Powszechny” 1996, nr 51/52.

⁴ W. Dichter, *Poczucie nieśmiertelności*, „Tygodnik Powszechny” 1996, nr 51/52.

⁵ *Sentymenty i urazy, z prof. J. Bartelem rozmawia A. Freidrich*, „Znak” 1998, nr 9, s. 159–160.

⁶ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 227.

Tworzenie szkół świeckich, wprowadzenie do nich języka polskiego stworzyło dla społeczności żydowskiej ogromną szansę awansu społeczno-zawodowego. W ciągu dwóch pokoleń – między powstaniem Rady Szkolnej Krajowej (1867) a okresem poprzedzającym I wojnę światową – dzięki nowym formom szkolnictwa powstała silna warstwa inteligencji pochodzenia żydowskiego. Instytucją wiodącą Żydów galicyjskich do kultury polskiej były żydowskie szkoły świeckie, którym początek dała w 1813 r. szkoła Józefa Perla w Tarnopolu. Świeckie szkoły żydowskie w Galicji stały się miejscem współdziałania ludzi różnej narodowości.

Szkoła, w której językiem nauczania był język polski, albo w nauczaniu przeważał, pozostawiała głęboki ślad na młodym pokoleniu Żydów polskich. Nie ulega wątpliwości, że wytworzył się typ Żyda polskiego, różny od typu Żyda rosyjskiego, niemieckiego czy litewskiego.

Odczuwana potrzeba nauczania języka polskiego i docenienie jego utylitarnej i jednocześnie integrującej roli spowodowało wprowadzenie tego przedmiotu w szkołach w Tarnopolu, Brodach, Lwowie i Krakowie jeszcze na długo przed uzyskaniem autonomii Galicji.

W związku z rozwojem życia społecznego Galicji zaczęto szerzej pojmować funkcje zawodu nauczycielskiego. Okres poprzedzający I wojnę światową przyniósł w tej dziedzinie korzystne zmiany. Pojawiły się takie formy pracy wychowawczej, jak uroczystości – organizowane nie tylko z okazji wiedeńskich rocznic dworskich, lecz również z okazji polskich rocznic narodowych, jubileuszy twórców kultury polskiej. Organizowano więc akademie poświęcone twórcom polskiego romantyzmu. Dużą rolę w procesie wychowania patriotycznego odgrywały szkolne zespoły muzyczne i wokalne.

Organizowano także uroczystości upamiętniające zwycięstwa i porażki oręża polskiego, czczono wieszczów narodowych, rocznice ważnych wydarzeń historycznych.

W ten sposób nauczyciele galicyjscy różnych narodowości stawali się nie tylko urzędnikami państwowymi, reprezentującymi interesy państwa zaborczego, lecz również obywatelami własnego narodu identyfikującymi się z przeszłością i tradycją państwa polskiego.

W okresie autonomicznym ważnym czynnikiem integrującym młodzież żydowską były obchody polskich rocznic narodowych, a więc powstania kościuszkowskiego, listopadowego, uchwalenia Konstytucji 3 maja. Kulmem otaczano Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego. Urządzano również wspólne wycieczki do Muzeum Narodowego, na Wawel, na mogiłę Wandy, do Zakopanego oraz do Michałowic, gdzie przebiegała granica z carską Rosją. Wycieczki te uważano za pątnictwo narodowe.

Dawały one okazję do prowadzenia dyskusji, podczas których wiele miejsca zajmowały sprawy budzące świadomość narodową.

Działalność wychowawcza świeckich szkół żydowskich zmierzała w kierunku wyznaczonym przez dorobek ówczesnej pedagogiki i życie codzienne, uwzględniając jako główne cele:

- Wychowanie obywatelsko-państwowe i społeczne,
- Wychowanie narodowo-żydowskie
- Ukształtowanie osobowości wychowanka.

W Krakowie, Brodach, Dukli, Tarnopolu, Dąbrowie Tarnowskiej, Obertynie, Skolem i Tyśmienicy wszystkie imprezy miały szerszy zasięg społeczny – dzisiaj można je nazwać środowiskowymi. W Dukli, gdzie kierownikiem szkoły fundacyjnej barona Hirscha był Józef Bader, organizowano cykliczne imprezy dla rodziców i kuracjuszy z sanatorium w Iwoniczu. W programie szklonych koncertów były utwory skrzypcowe Franciszka Liszta i Henryka Wieniawskiego oraz przedstawienia sztuk dramatycznych⁷.

W Tyśmienicy, pod przewodnictwem Bernarda Blausteina, organizowano wieczorki artystyczne poświęcone Adamowi Mickiewiczowi, uczestniczyli w nich również Polacy i Ukraińcy, nauczyciele i uczniowie pobliskich szkół ludowych⁸.

W Tarnopolu w 1891 r. szkoła Józefa Perla, z inicjatywy dyrektora Samuela Taubelesa, zorganizowała uroczystą akademię z okazji 100. rocznicy Konstytucji 3 maja, a podczas nabożeństwa w synagodze chór szkolny zaintonował *Boże, coś Polskę*⁹.

W Krakowie w szkole na Kazimierzu na 600-lecie urodzin króla Kazimierza Wielkiego – patrona szkoły – w 1910 roku uroczystą akademię szkolną poprzedziły nabożeństwa w kościele Bożego Ciała oraz w synagodze reformowanej. Podczas akademii szkolnej wiersz J.U. Niemcewicza pt. *Kazimierz Wielki* recytował uczeń Leopold Infeld (1898–1968), późniejszy światowej sławy fizyk. Podobne imprezy szkolne organizowano we Lwowie w szkołach uzupełniających przemysłowych, do których uczęszczała młodzież żydowska¹⁰.

Końcowe egzaminy w szkołach fundacyjnych (tzw. popisy), odbywające się najczęściej pod koniec czerwca i na początku lipca, były okazją do zapraszania przewodniczących rad szkolnych okręgowych, burmistrzów i starostów oraz nauczycieli pobliskich szkół ludowych.

⁷ „Światło-Hamaor” 1899, nr 5, s. 6.

⁸ Tamże.

⁹ Centralny Derżawnij Istorycznyj Archiw Ukrainy we Lwowie (dalej: CDIAUL), fond 179, opis 2, sygn. 3354, k. 7.

¹⁰ *Jubileuszowe sprawozdanie Dyrekcji Szkoły Wydziałowej imienia Kazimierza Wielkiego w Krakowie za rok szkolny 1909/1910*, Kraków 1910, s. 22; por. również *Osiemnaście sprawozdanie Wydziału Szkolnego zarządzającego uzupełniającymi szkołami przemysłowymi we Lwowie za rok szkolny 1911/1912*, Lwów 1912, s. 79.

Tak więc w Dąbrowie Tarnowskiej w 1895 r. przybyli: starosta J. Ostrowski, lekarz powiatowy dr H. Kramarzyński, nauczyciele szkoły ludowej: ks. K. Boratyński, J. Młynarski, K. Śliwa, J. Wrześniowski, P. Retyngier¹¹.

W Skolem 10 maja 1897 r. w uroczystości zakończenia roku szkolnego udział wzięli: burmistrz oraz obaj proboszczowie – rzymskokatolicki ks. J. Wanatowicz i greckokatolicki ks. Mikołaj Marcinków¹².

W Obertynie w 1896 r. na półroczny popis uczniowski przybyli: ks. Jan Dręgiewicz – dziekan rzymskokatolicki, oraz ks. Michał Lewicki – proboszcz greckokatolicki, a ponadto Filomena Grabowska – właścicielka majątku ziemskiego w Haliczu, Walter Emsig – zastępca burmistrza, oraz dr Marian Bujalski – lekarz okręgowy¹³.

Wizyty te służyły przełamaniu wzajemnych uprzedzeń oraz początkowej niechęci Żydów ortodoksyjnych do szkół świeckich.

W warunkach autonomicznej Galicji wokół szkół świeckich skupiła się grupa nieortodoksyjnych Żydów, mocno uwikłanych we współczesność i jej ideologię. Sądziła ona, że akces do ideologii liberalnej jest najwłaściwszą reakcją na współczesność. Świecki humanizm, który przeniknął do części Żydów galicyjskich, spowodował otwarcie na świat zewnętrzny. Społeczeństwo żydowskie w Galicji znalazło więc nie zagrożenie, lecz ożywiające wyzwanie swymi postawami intelektualnymi.

Trudnym problemem dla oceny warunków akulturacyjnych i integracyjnych, a zarazem dezintegracyjnych, są zależności między oświatą a nauczaniem religii. Trzeba już na wstępie zaznaczyć, że problem nauczania religii mojżeszowej był w znacznej mierze czynnikiem osłabiającym procesy integracyjne. Naukę religii mojżeszowej do szkół publicznych w Galicji wprowadzono w 1872 r. Nauka religii mojżeszowej w szkołach zaowocowała dwoma liniami sporu: laicką i ortodoksyjną oraz asymilacyjną i syjonistyczną. To współzycie mogło rodzić duchowe bogactwo, ale w praktyce prowadziło do konfliktów degenerujących obie strony. Wprowadzenie religii do szkół miało przyczynić się do podniesienia frekwencji dzieci żydowskich w szkołach publicznych. W 1879 r. Rada Szkolna Krajowa zaleciła przestrzeganie świąt żydowskich na równi z chrześcijańskimi, a w 1883 r. wprowadzono język hebrajski – jako nadobowiązkowy – wymiarze od 2 do 4 godzin tygodniowo na życzenie rodziców. Właściwie dopiero wprowadzenie języka hebrajskiego spowodowało zwiększenie frekwencji szkolnej.

Problemu nauczania religii mojżeszowej w szkołach publicznych nie rozwiązano do I wojny światowej. Nie było świeckich nauczycieli tego przedmiotu, rabini zaś w Galicji pod koniec XIX wieku mieli dość powierzchowną formację intelektualną i przejawiali brak przygotowania pedagogicznego. Dokonującą się

¹¹ „Światło-Hamaor” 1896, nr 3, s. 20.

¹² Tamże 1897, nr 6, s. 20.

¹³ Tamże.

ewolucję społeczną rozumieł słabo, traktując powstające problemy z doktrynerską nieustępliwością. Ów integrystyczny nurt głosił stan obłączenia przez wrogą mu nowoczesność, zaś panaceum upatrywał nie w dialogu, lecz w getcie niezłomnych. Dominowały urazy i podejrzliwość, przypisywanie adwersarzom najgorszych zamiarów względem Żydów w ogóle.

Na początku XX wieku religii mojżeszowej nauczano w 63 szkołach ludowych oraz 57 fundacyjnych. Lekcje prowadziło 116 nauczycieli religii, w tym 5 kobiet, co spotykało się krytyką ortodoksów.

Rabini ortodoksyjni byli przeciwni nauce religii mojżeszowej w szkołach, uważając, że wystarczy jej nauczanie w domach i chederach. Krytyką objęto również zaaprobowane przez władze oświatowe podręczniki do nauki religii. Przełożeni gmin wyznaniowych, mając prawo nadzoru nad nauczycielami religii, byli przeciwni w wielu przypadkach nauczaniu w języku polskim. W Mościskach na przykład usunięto z pracy nauczyciela Maurycego Sameta za to, że „modli się z dziećmi po polsku, a modlitwy kończy słowami: Amen. Niech będzie pochwalony Pan Bóg”¹⁴.

Znacznie trudniejszym problemem był konflikt z ówczesnymi przywódcami syjonistycznymi. Chcieli oni nie religii, lecz języka hebrajskiego. Jak pisał nauczyciel Gedalie Hecht z Czortkowa, w tamtejszej szkole fundacyjnej barona M. Hirscha na kursie dla dorosłych rzemieślników uczniowie wyraźnie ignorowali nauczyciela religii uczącego po polsku. Chóralnie odpowiadali mu: „Wir verstehen nich polnisch, wir sind Jude”, a przed nauką religii śpiewano *Czerwony sztandar*¹⁵.

W Stanisławowie w 1906 r. wybuchł największy konflikt na tle nauczania religii mojżeszowej w Galicji. Tamtejszy rabin dr Markus Braude – syjonista, domagał się usunięcia z pracy 60 nauczycieli religii uczących w języku polskim. Proponował im wyrzucenie się i zajęcie się nauczaniem innych przedmiotów¹⁶.

Reakcją na liczne wystąpienia rabina M. Braudego było powołanie w Stanisławowie pod koniec 1905 r. Towarzystwa Nauczycieli Religii Mojżeszowej, skupiającego 68 członków. Towarzystwo domagało się, aby lekcje religii odbywały się w języku polskim, a jedynie modlitwy i liturgia w języku hebrajskim. Apelowano ponadto, aby „do zawodu nauczycieli religii mojżeszowej dostawali się ludzie przeniknięci polskim duchem obywatelskim, posiadający dostateczną wiedzę ogólną i fachową oraz przywiązani szczerze do ziemi ojczystej”¹⁷.

¹⁴ „Wychowanie i Oświata” 1907, nr 1314, s. 116. Już w 1882 r. dr Bernard Goldman we Lwowie wystąpił do RSK o zwolnienie jego 3 córek z nauki religii mojżeszowej. Religię nauczano w języku niemieckim, a one nie znały tego języka. Goldman domagał się nauki tego przedmiotu w języku polskim (CDIAL, f. 178, op. 2, sygn. 2079, k. 19).

¹⁵ „Wychowanie i Oświata” 1907, nr 1314, s. 116.

¹⁶ Tamże 1906, nr 7, s. 50.

¹⁷ Tamże 1912, nr 69, s. 2.

Z inicjatywy towarzystwa w 1907 r. odbyła się we Lwowie narada w sprawie nauczania religii oraz kształcenia nauczycieli tego przedmiotu. W naradzie udział wzięli czołowi przedstawiciele społeczności żydowskiej: prof. Leon Sternbach z Krakowa, Szymon Schaff, J. Czeszer, Rafał Landau, Jecheskiel Caro ze Lwowa, dr W. Hochfeld z Rzeszowa, J. Glanz z Przemyśla, Samuel Mandel z Sambora, dr H. Ettelberg ze Złoczowa, Leopold Herzl z Brodów, Juliusz Strisower z Jarosławia, Edward Milgorn z Kołomyi i Abraham Schnurr z Tarnowa. Reprezentatywne dla uczestników narady było wystąpienie A. Schnurra – rabina z Tarnowa, który wypowiedział się następująco: „Jestem Polakiem z krwi i kości i dumny jestem z tego. Kocham tę ziemię, na której żyjemy. Wychowanie religijne powinno iść w parze z miłością kraju rodzinnego”¹⁸.

Działania integracyjne w żydowskich szkołach świeckich były dążeniem do osiągnięcia czegoś więcej, a nie tylko do utrzymania stanu istniejącego.

W szkołach tych nie było niechęci młodzieży żydowskiej do Polaków i odwrotnie. W warunkach określonych przez monarchię Habsburgów integracja społeczna i kulturowa rodziła się na podstawie wspólnoty interesów, a zorganizowana oświata wpływała na procesy asymilacyjne.

Ważną rolę w kształtowaniu postaw nauczycieli odegrały prądy i kierunki pedagogiczne na początku XX wieku, a zwłaszcza „nowe wychowanie”. Henryk Rowid (właśc. Naftali Kanarek), nauczyciel szkół fundacyjnych barona Hirscha w Rawie Ruskiej i Tarnowie, a od 1908 r. szkoły żydowskiej na Kazimierzu w Krakowie, w licznych opracowaniach stwierdzał, że nauczyciela powinna cechować pomysłowość, zdolność inicjatywy i umiejętność kierowania samodzielną pracą ucznia.

Nauczyciele szkół ludowych żydowskich i polskich spotykali się na wspólnych konferencjach w ramach kółek pedagogicznych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Organizowano lekcje koleżeńskie, dyskutowano na temat organizacji czytelní ludowych i ich urzãdzenia. Aktywnymi uczestnikami wspólnych polsko-żydowskich kółek pedagogicznych w Brodach byli: Leopold Herzl, Szymon Aszkenazy, Teodor Friedmann, w Podwołoczyskach Salomon Tartakower, w Drohobyczu: Rebeka Gottlieb, Anna Tiegermann, Sara Löwenthal, we Lwowie zaś Artur Załęcki, Salomon Mandel, Herman Spät, Nehemiasz Landes, Alfred Munk i Bertold Merwin¹⁹.

¹⁸ Tamże 1907, nr 13–14, s. 116.

¹⁹ „Szkoła” 1891, nr 26, s. 305; por. również: S. Demant, *Briefe aus Galizien*, Stryj 1886, s. 6. Autor, nauczyciel szkoły im. J. Perla w Tarnopolu, tak pisze o korzyści konferencji nauczycielskich: „Nauczyciel stojący ponad poziomem przeciętności rozpowszechnia swoje poglądy i dowodzi racji cytując pisarzy–pedagogów” [tłum. moje K.R.]. Należy również dodać, że nauczyciele szkół fundacyjnych barona M. Hirscha szybko ulegali asymilacji, a wielu z nich było gorącymi patriotami polskimi. Na przykład Wilhelm Margulies, kierownik szkoły fundacyjnej w Słotwinie w latach 1900–1914 ochotniczo wstąpił w 1914 r. do Legionów Polskich. Służbę w Wojsku Polskim zakończył w roku 1921 w stopniu rotmistrza. W szkole TSL im. B. Goldmana we Lwowie, skupia-

Lata I wojny światowej przyniosły zacieśnienie współpracy nauczycieli polskich i żydowskich. Na uchodźstwie wojennym znalazło się blisko 2500 nauczycieli galicyjskich, to jest około 15% ogółu czynnych przed wojną²⁰.

Do wojska austro-węgierskiego powołano 2132 nauczycieli szkół ludowych i średnich²¹. Wiedeń jako stolica monarchii ściągnął największą liczbę uchodźców, ale także i nauczycieli. W kwietniu 1915 r. zarejestrowano 643 nauczycieli w polskich stowarzyszeniach, z tego wyznania rzymskokatolickiego 449, mojżeszowego 191, greckokatolickiego 3. Wśród nich było 153 mężczyzn, a kobiet 490²².

Już w październiku 1914 r. utworzono Komitet Nauczycielski Szkół Średnich, by od 12 listopada tegoż roku zmienić go na dwie organizacje nauczycielskie: Komitet Nauczycieli Szkół Wyższych oraz Komitet Galicyjskich Nauczycieli Szkół Ludowych. W zarządzie obydwu stowarzyszeń zgodnie współpracowali Polacy i Żydzi. Przewodniczącym Komitetu Nauczycielstwa Ludowego był Józef Soleski ze Lwowa, a jego zastępcami byli Żydzi: Izaak Planer i Róża Kikinis ze Lwowa. Do Zarządu weszli ponadto Wanda Weigel ze Lwowa, Adolf Lilienthal z Krakowa, Ella Ettinger i Sara Freiwilg z Borysławia²³.

Inspektor Jan Rąb, oceniając pracę nauczycieli Żydów na uchodźstwie, w tym również nauczycieli szkół fundacyjnych barona Hirscha, stwierdził, że

nauczycielstwo to pracowało w duchu narodowym, pielęgnując u dzieci uczucia religijne, narodowe i patriotyczne, a zwłaszcza dbały o czystość języka polskiego i nie czyniły różnicy między dziećmi pod względem wyznania czy narodowości. Zdarzało się, że nauczycielka Żydówka, angażowana do polskiej szkoły, prosiła by ją dać do takiej, gdzie choć parę jest polskich dzieci, bo bez nich nie umie w szkole uczyć²⁴.

Jak zaś napisał Maksymilian Mosler, kierownik szkoły uchodźczej barona Maurycego Hirscha w Kralevskich Vinohradach koło Pragi, do szkoły uczniów

jącym 594 członków, prowadzono czytelnię, chór Bard, zespół dramatyczny. Czytelnie prowadzono także w: Tarnopolu, Horodence, Mostach Wielkich, Rudkach, Dobromilu, Kołomyi, Obertynie, Kałuszu, Żółtkwi, Tłumaczu. Roczne składki w 1907 r. wyniosły 5866,44 koron, za co prenumerowano 49 czasopism do czytelni, zakupiono 710 książek oraz zorganizowano 21 odczytów. Zarząd Koła TSL im. B. Goldmana stanowili: N. Löwenstein, H. Fehstein, I. Schenker, B. Pordes, Leon Bałaban, Eleazar Byk, Emil Czeszer, Stefan Dąbrowski, Henryk Imeles, Feliks Jurowicz, Alfred Kohl, Artur Załęcki, Walerian Serbeński, Franciszek Tomaszewski, Jan Piepes-Poratyński, Tobiasz Aszkenazy, Salomon Ruff, Adolf Beck, Bertold Merwin, Adolf Lilien („Jedność” 1907, nr 18).

²⁰ K. Rędziński, *Szkolnictwo galicyjskie na uchodźstwie wojennym (1914–1918)*, Częstochowa 2008, s. 102.

²¹ Tamże, s. 103.

²² Tamże, s. 107.

²³ Tamże, s. 110.

²⁴ Tamże, s. 198.

posyłali spolonizowani Żydzi „tylko dlatego, żeby dzieci nie zapomniały języka polskiego”²⁵.

Wychowanie w szkole przebiegało w duchu patriotyzmu polskiego. Na uroczystość szkolną poświęconą Konstytucji 3 maja złożyły się deklamacje wierszy Adama Mickiewicza oraz śpiew polskich pieśni narodowych.

W szkole barakowej w Niemieckim Brodzie, gdzie w 1916 r. zgromadzono blisko 20 tysięcy Żydów wysiedlonych powtórnie z Galicji Wschodniej w związku z kontrofensywą wojsk carskich gen. Aleksieja Brusilowa, o pracy nauczycieli w placówce liczącej 2154 uczniów podczas wizytacji w czerwcu 1917 r. inspektor Jan Rąb zapisał: w klasie II a dla dziewcząt, lekcja języka polskiego prowadzona przez Leontynę Eisler: „Nauczycielka czuwa, aby pytana uczennica poprawnie się wyraziła i pod tym względem żaden błąd nie uchodzi jej uwagi. Również i dyktat przeprowadziła metodycznie z wielką korzyścią dla dziatwy”²⁶.

O pracy jej kierownika Fabiana Uhrmana wyraził się: „Wyrażam panu swe pełne uznanie i pochwałę za nader pilne, sumienne, gorliwe, a zarazem zawsze owiane ciepłem ofiarności spełnianie obowiązków kierowniczych szkoły”²⁷.

Nauczyciele żydowscy widzieli poszerzenie funkcji nauczyciela o nowe tereny działalności. Pragnęli wyzwolić go z ciasnego utylitaryzmu intelektualnego i biernej postawy zawodowej i społecznej. Galicja, będąca pograniczem kultur, języków, wyznań i narodów, wydawała ludzi widzących szerzej i pełniej, próbujących zrozumieć innych, szukać tego, co łączy.

²⁵ Tamże, s. 188.

²⁶ Tamże, s. 191.

²⁷ Tamże, s. 193.

BARBARA KALINOWSKA-WITEK

**Warunki życia i pracy nauczycieli ludowych
w latach 1905–1914
w świetle czasopism pedagogicznych
Królestwa Polskiego**

**The Living and Working Conditions
of Rural Teachers During the Years 1905–1914
in Light of Education Magazines Published
in the Kingdom of Poland**

The life of rural teachers in the Kingdom of Poland was difficult. The wages were barely enough to live on. School buildings, classrooms, and apartments of teachers did not meet basic standards of hygiene. Overcrowded classrooms made teaching difficult. As a result, school districts hired mostly teachers with low professional qualifications. To improve people's education, magazine columnists demanded improvements in teachers' education as well as their living and working conditions.

Keywords: teachers' living and working conditions, education in the Kingdom of Poland

**Czasopisma pedagogiczne w Królestwie Polskim
w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku**

W pierwszych latach XX wieku na terenie Królestwa Polskiego wciąż ukazywał się „Przegląd Pedagogiczny”, czasopismo wydawane od 1882 roku. Poświęcone było sprawom wychowania szkolnego i domowego. Obowiązki redaktorów

pełnili kolejno: Eugeniusz Babiński (1882–1885), Florian Łagowski (1886–1889), Jan Władysław Dawid (1890–1897) i Kazimierz Król (1898–1905)¹. Na początku 1906 roku zmieniło ono nazwę na „Szkoła Polska”. Obowiązki redaktora objął wówczas Kazimierz Kujawski². Dwa lata później ukazywało się już pod tytułem „Sprawy Szkolne”, a redaktorem został Zygmunt Lipka³. W latach 1909–1916 czasopismo redagowane przez Tomasza Świętochowskiego wychodziło pod tytułem „Wychowanie w Domu i Szkole”⁴. Chociaż zmieniały się nazwy i redaktorzy, „nie zmieniał się zasadniczy charakter i kierunek pisma, bo pozostał przecież niezmienny zręb potrzeb wychowania i nauczania, którym ono pragnęło zarządzić i pozostali przy nim na posterunku dawni wierni współpracownicy”⁵. W latach 1906–1914 ukazywało się czasopismo „Nowe Tory”, redagowane przez Stanisława Kalinowskiego⁶. Od roku 1912 wychodził „Ruch Pedagogiczny”, redagowany przez N. Herz-Kanarkę, późniejszego Henryka Rowidę. Początkowy był dodatkiem do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego” (wydawanego w latach 1912–1914 i 1915–1920), a po przerwie wojennej stał się samodzielnym pismem i wychodził aż do roku 1949⁷. Analizując zasygnalizowane w tytule artykułu zagadnienia skupiono się więc na „Nowych Torach” oraz trzech czasopismach, kontynuujących tradycje „Przeglądu Pedagogicznego”: „Szkole Polskiej”, „Sprawach Szkolnych” oraz „Wychowaniu w Domu i Szkole”.

Czasopisma pedagogiczne pełniły ważną rolę w życiu społecznym. Z jednej strony kształtowały opinię publiczną, pomagały zrozumieć istotne zagadnienia społeczno-wychowawcze, sytuację szkolnictwa i pracujących w nim nauczycieli, z drugiej zaś niosły istotną pomoc merytoryczną pracującym pedagogom. Zachęcały ich do samokształcenia, pracy nad sobą, zdobywania i pogłębiania kwalifikacji.

Początek XX wieku był czasem, kiedy zaczęto zwracać szczególną uwagę na zagadnienia kształcenia elementarnego i konieczność pracy oświatowej wśród warstw najuboższych. Problematyce szkolnictwa ludowego i nauczycieli pracujących na tym polu poświęcano wiele uwagi. Szczególnie dało się to zaobserwować w roku 1906. W „Szkole Polskiej” wprowadzono dział odnoszący się do spraw szkolnictwa ludowego. Nosił on nazwę: *Szkoła ludowa* i był poświęcony wszyst-

¹ A. Karbowski, *Polskie czasopisma pedagogiczne*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1912, nr 3, s. 53.

² Tamże, s. 94.

³ *Od Redakcji*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 1, s. 3.

⁴ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909–1916.

⁵ A. Karbowski, *Polskie czasopisma pedagogiczne...*, s. 1.

⁶ „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 1.

⁷ E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid – twórca Państwowego Pedagogium w Krakowie*, [w:] *Państwowe Pedagogium i Szkoła ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, Kraków 2011, s. 14.

kim istotnym kwestiom, dotyczącym kształcenia na najniższym szczeblu. Zwracając się do czytelników K. Kujawski pisał:

Zanim przyjdzie chwila, w której całe szkolnictwo nasze będzie urządzone zgodnie z wymaganiami sprawiedliwości i pedagogii, musimy pracować usilnie w takich warunkach, jakie mamy i zbliżyć się nieustannie do tej chwili upragnionej, gdy będziemy mogli powiedzieć, że mamy dobrą szkołę polską, w której nie zabraknie miejsca dla żadnego dziecka w wieku szkolnym⁸.

Zwrócił się jednocześnie do nauczycieli ze słowami: „Kształćmy więc serce, umysł i ciało, działajmy z dobrą wolą, porozumiewając się wzajemnie szczerze, a wynik musi być dobry”⁹.

Ponieważ jednak nie wszyscy zdawali sobie sprawę z istoty zagadnienia, należało uświadomić społeczeństwu rolę oświaty ludowej, a nauczycieli odpowiednio przygotować do ich pracy. Tym bardziej, że zadaniem nauczyciela ludowego było oddziaływanie zarówno na dzieci, jak i dorosłych. Dlatego też powinien starać się „usunąć to, co jest złe, a zaszcześcić dobre”¹⁰. Musi mieć jednak do tego odpowiednie warunki.

W czasopiśmie pedagogicznych omawianego okresu niejednokrotnie nawiązywano do niedostatecznego przygotowania nauczycieli do ich pracy, wskazywano na konieczność przeprowadzenia reformy seminariów nauczycielskich, udzielano nauczycielom wskazówek merytorycznych, dotyczących nauczania różnych przedmiotów. Ale zwracano też uwagę, że trudno reformować szkołę elementarną i podwyższać wymagania wobec nauczyciela, dopóki nie zmienią się warunki pracy i wynagrodzenie, jakie za tę pracę otrzymuje. Przestrzegano, że nie wystarczą też jak najbardziej słuszne wskazówki prelegentów, udzielane w czasie odczytów dla nauczycieli ludowych, jeśli nie zmienią się realia życia i pracy osób wykonujących ten zawód.

Sytuacja w szkolnictwie ludowym w pierwszych latach XX wieku

W szkołach ludowych w Królestwie Polskim, zwłaszcza na terenach wiejskich, jeszcze na początku XX wieku pracował przeważnie jeden nauczyciel, który musiał prowadzić „naukę nieraz czterech naraz oddziałów”¹¹. Nie stanowiło to problemu jeszcze w ubiegłym wieku, chociaż i wtedy szkół rządowych elementarnych było niewiele. Chłopi, źle nastawieni do tych szkół, przeważnie nie posyłali do nich swoich dzieci, więc nie były one zapełnione. Ponieważ na początku

⁸ K. Kujawski, *Słowo wstępne*, „Szkoła Polska” 1906, nr 1, s. 2.

⁹ Tamże, s. 3.

¹⁰ M.A., *Zadania nauczyciela ludowego*, „Szkoła Polska” 1906, nr 1, s. 15.

¹¹ *Sprawy szkolne. Nowa szkoła ludowa*, „Nowe Tory” 1908, nr 3, s. 257.

XX wieku „zmieniła się trochę szkoła”, więc „lud zaczął garnąć się do wiedzy”¹². Pomimo powstania wielu szkół prywatnych początkowych, ich przepełnienie było powszechne.

Dotychczasowa szkoła elementarna nie wzbudziła zaufania i większego zainteresowania społeczeństwa¹³. Nauczyciela „uważano powszechnie za intruza i darmozjadę, przysłanego przez władze naukowe jedynie po to, aby darmo pobierał nie zapracowaną pensję”¹⁴. Działo się tak dlatego, że w rzeczywistości szkoła nie realizowała swego podstawowego celu, określonego już w ustawach Komisji Edukacji Narodowej¹⁵. Szkoła ludowa, będąca szkołą elementarną, „winna być najczęstszym a najważniejszym zakładem ogólnie kształcącym, tj. ma dawać podstawy wiedzy i ćwiczyć władze umysłowe, widząc w każdym dziecku przede wszystkim przyszłego człowieka i obywatela kraju”¹⁶. Przez szereg lat, w kraju pod zaborami, szkoła ludowa pełniła zupełnie inne zadanie – była narzędziem rusyfikacji najniższych warstw społecznych. Sytuacja uległa zmianie po 1905 roku. Wówczas pojawiła się możliwość wprowadzenia do nauczania języka polskiego oraz zakładania szkół prywatnych z polskim językiem wykładowym¹⁷. Publicyści wskazywali jednak, że to nie wystarczy, aby szkoła od razu stała się dobrą i popularną również wśród najniższych warstw społecznych. Przekonywano, że dobra szkoła ludowa oprócz tego, że „przejęta będzie duchem swojskim” oraz „mieć będzie odpowiednio wykwalifikowanych i uzdolnionych nauczycieli”¹⁸, musi także odpowiadać wymaganiom nowoczesnej pedagogiki i higieny. Dotyczy to zarówno pomieszczeń szkolnych, jak też wyposażenia placówek w odpowiednie pomoce naukowe. Pracujący w szkole nauczyciele powinni mieć zabezpieczony byt. Tylko człowiek syty i nie myślący z niepokojem o przetrwaniu kolejnego dnia może z zapałem poświęcić się pracy i należycie wywiązywać się z przyjętych na siebie obowiązków. Natomiast „niedostatek rujnuje zdrowie i siły, wystudza zapał, tamuje wszelkie szlachetne aspiracje i każe częstokroć traktować nasz szczytny zawód jako niewdzięczne rzemiosło”¹⁹.

¹² Tamże, s. 258.

¹³ S.G., *Korespondencja z guberni płockiej*, „Szkoła Polska” 1906, nr 1, s. 24.

¹⁴ S.G., *Szkolnictwo ludowe w guberni płockiej*, „Szkoła Polska” 1906, nr 5, s. 182.

¹⁵ J. Grabowski, *Szkoła ludowa w ustawach Komisji Edukacji Narodowej*, „Szkoła Polska” 1906, nr 1, s. 14.

¹⁶ A. Szycówna, *Szkoła początkowa w Europie Zachodniej i Galicji*, „Nowe Tory” 1906, nr 2, s. 158.

¹⁷ Zezwalał na to Ukaz carski z 14 października 1905 roku.

¹⁸ B. Serejko, *Szkoła ludowa. Czego potrzeba, aby szkoła ludowa była dobra?*, „Szkoła Polska” 1907, nr 6, s. 245.

¹⁹ Tamże, s. 248.

Sytuacja lokalowa i wyposażenie szkół ludowych

Jako placówki przeznaczone dla warstw najuboższych szkoły te dość często znajdowały się w opłakanym stanie. Większość z nich mieściła się w starych budynkach lub wynajmowanych lokalach. Pomieszczenia były niskie, ciasne, źle oświetlone. W sufitach, ścianach i podłogach znajdowało się wiele szpar – zbierał się w nich kurz i brud. Sale były przepełnione. Dla wielu dzieci brakowało ławek, siedziały więc na podłodze. W szkołach przeważnie brakowało wentylacji. Otwieranie drzwi i okien powodowało przeciągi, stąd dzieci przeziębiały się. Zimą oraz gdy padał deszcz pojawiała się wilgoć. Sale szkolne nie były należycie ogrzewane. W wielu szkołach brakowało ustępów lub nie były one odpowiednio zbudowane. Jednak także w nowych budynkach, budowanych na potrzeby szkoły, często nie uwzględniano zasad higieny. Przedsiębiorcy dbali przeważnie o swój zysk, a nie o zdrowie i wygodę uczniów i nauczycieli. Stąd osoby korzystające z tych pomieszczeń często chorowały, tracąc siły i zdrowie. A przecież – jak przypominała korespondentka „Szkół Polskiej” – nie od dziś wiadomo, że w zdrowym ciele – zdrowy duch²⁰. Szkoły wiejskie przeważnie nie posiadały też szatni. Jej rolę pełniły „sienie ciasne, zimne, komunikujące się wprost z zewnętrznym powietrzem”²¹. Przy wielu szkołach nie było też placu do gier i zabaw dla dzieci. Sytuacja nie przedstawiała się lepiej również w szkołach elementarnych miejskich. Zwłaszcza wtedy, gdy mieściły się one w wynajętych lokalach, dookoła znajdowały się inne budynki, czasem ciasne podwórka²².

Jeden z nauczycieli tak opisywał salę szkolną, w której prowadził zajęcia:

Dwa piece dostatecznie ogrzewają zimą szczupłą salkę szkolną, a wiatr, jak przez sito, przez ściany przewiewa. Warunkom zdrowotnym [szkoła – dop. aut.] odpowiada w zupełności podczas pogodnego lata, albowiem budynek szkoły (była willa letnia) położony jest wśród lasu sosnowego²³.

Również publicysta „Szkół Polskiej”, B. Serejko, negatywnie ocenił warunki higieniczne w szkołach. Twierdził, że nawet w Warszawie higiena jest mało przestrzegana, natomiast w szkołach położonych na wsi panuje „brud i niechlujstwo”. W każdej szkole powinna być miska, mydło i kawałek płótna²⁴. Okazuje się, że większość szkół nawet tak podstawowych środków nie posiadała. Co więcej, dzie-

²⁰ S.D., *Kilka słów o higienie szkół ludowych u nas*, „Szkoła Polska” 1906, nr 6, s. 216–218.

²¹ S. Kopczyński, *Stan współczesny higieny szkolnej w Królestwie Polskim. Rzecz odczytana w d. 24 lipca r. z. na X Zjeździe lekarzy i przyrodników polskich*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 2, s. 103.

²² K.D., *Wzorowa szkoła ludowa*, „Nowe Tory” 1910, nr 1, s. 80.

²³ O., *Odpowiedź na kwestionariusz*, „Szkoła Polska” 1907, nr 1, s. 33.

²⁴ B. Serejko, *O higienie szkolnej*, „Szkoła Polska” 1907, nr 12–13, s. 501–503.

ci nie odczuwały potrzeby mycia rąk. Stąd właśnie nauczyciel powinien zwracać uwagę na higienę²⁵.

Także w szkołach elementarnych w miastach warunki lokalowe były trudne. Dr S. Kopczyński tak pisał o sytuacji tych szkół w stolicy:

do roku 1905 w milionowym mieście, jakim jest Warszawa, nie było ani jednego specjalnego gmachu dla szkół elementarnych, a mieściły się one i przeważnie do tej pory się mieszczą w prywatnych wynajętych lokalach, zazwyczaj na szkołę bardzo nieodpowiednich²⁶.

Nauczyciela rozpoczynającego pracę zaraz na wstępie mógł zrazić wygląd sal szkolnych. „Witają go ciemny korytarz, nieopalona kancelaria, brudne i skrzypiące ławki klasowe, tandetne obrazki na ścianach”²⁷. W 1908 roku w stolicy tylko dwie szkoły elementarne mieściły się w specjalnie dostosowanych budynkach. Na prowincji – w małych miasteczkach, wsiach i osadach, większość szkół mieściła się w osobnych budynkach, ale tylko „kilkanaście z nich, wzniesionych w ostatnich latach, odpowiada skromnym wymaganiom budownictwa szkolnego”²⁸. W całym Królestwie Polskim było około 4 tysięcy szkół elementarnych, gdy tymczasem, biorąc pod uwagę liczbę ludności, powinno być 24 tysiące takich szkół. Ponieważ istniejące szkoły elementarne były przepelnione, „jako takie, kardynalnemu warunkowi higienicznemu – dostatecznej ilości powietrza – zadość czynić nie mogą”²⁹. Brakuje też opieki lekarskiej. Również brak sal gimnastycznych i placów przy szkołach „uniemożliwia racjonalne stosowanie gimnastyki, a zwłaszcza stosowanie gier i ćwiczeń ruchowych na powietrzu”³⁰. To wszystko powodowało zły stan higieny szkolnej.

Na łamach „Szkoly Polskiej” zamieszczono również wytyczne dotyczące wyglądu i usytuowania budynków szkolnych. Wynika z nich, że najbardziej odpowiedni jest budynek murowany, który ma co najmniej dwa wejścia. Położony jest na suchym, otwartym terenie. W budynku znajduje się tyle sal lekcyjnych, ile szkoła liczy oddziałów. Jest tam też pokój na zbiory szkolne i sala gimnastyczna. Wskazane, aby znajdowały się w nim również natryski. Okna są zwrócone na wschód, nigdy nie na północ, posiadają oberlufty. Ławki są tak ustawione, aby światło padało z lewej strony. Na ścianie przed ławkami wisi tablica, mapy, obrazy. Zewnętrzna powierzchnia pieców nie rozgrzewa się, przy dymnikach są zamontowane wentylatory. Sala gimnastyczna jest obszerna i wygodna – na jed-

²⁵ Tamże, s. 502–503.

²⁶ S. Kopczyński, *Stan współczesny higieny szkolnej...*, s. 91.

²⁷ W. Jurgis, *Sala szkolna*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1913, nr 4–5, s. 161.

²⁸ S. Kopczyński, *Stan współczesny higieny szkolnej...*, s. 102.

²⁹ Tamże, s. 92.

³⁰ Tamże, s. 98.

nego ucznia przypada nie mniej niż 3 metry kwadratowe. Oddzielne ubikacje dla dziewcząt i chłopców są tak umieszczone, by zapach nie przenikał do klas lub na korytarze. Jeśli budynek nie jest skanalizowany, ubikacje mieszczą się na zewnątrz. Obok szkoły znajduje się plac zabaw – na każdego ucznia przypada co najmniej 8 metrów kwadratowych powierzchni. Na podwórku szkolnym znajduje się studnia z czystą wodą. Mieszkanie nauczyciela nie jest połączone korytarzem ani z salą szkolną, ani z korytarzem dla uczniów³¹.

W czasopiśmie pojawiały się też projekty budynków wzorowych szkół elementarnych wiejskich. Jeden z nich, autorstwa C. Domaniewskiego, zamieszczono w „Szkole Polskiej” z 1906 roku. Zakładał on, że będzie to budynek „murowany, kryty dachówką, w prostym, szlacheckim, polskim stylu” – na wzór dworców szlacheckich. Będą się w nim mieścić duża izba szkolna oraz mieszkanie nauczyciela. W mieszkaniu zaplanowano trzy pokoje, kuchnię i spiżarnię. Salę szkolną zaprojektowano dla grupy 60–100 dzieci. Pomieszczenia będą widne, jasne i przestronne³². Wkrótce czasopismo zamieściło kolejny projekt, autorstwa Z. Chrzanowskiego. Budynek zaprojektowany został dla szkoły, do której będzie uczęszczać około 50 uczniów. Poza salą lekcyjną w budynku znajdują się: izba na pracownię i słojd, biblioteka i czytelnia, kancelaria, obszerna sień, klozety i umywalnie. Mieszkanie dla nauczyciela obejmuje: 2 pokoje, kuchnię, spiżarnię, przedpokój i klozet³³.

Dla efektywnej pracy dydaktycznej istotne jest także wyposażenie szkół. W przypadku szkół ludowych także ono nie odpowiadało podstawowym wymaganiom procesu dydaktyczno-wychowawczego. W jednej z opisywanych szkół była wprawdzie biblioteka, ale uczniowie z niej nie korzystali. Nauczyciel używał jedynie podręczników. Wprawdzie każdego roku gmina, na terenie której znajdowała się szkoła, przeznaczała 15 rubli na książki do biblioteki, jednak dyrekcja naukowa przysyłała je według własnego uznania. Książki te nie miały przeważnie żadnej wartości ani dla uczniów, ani dla nauczyciela. Były to głównie powieści rosyjskie, przestarzałe podręczniki i także dzieła pedagogiczne, czyli pozycje, których prawdopodobnie nie udało się sprzedać w księgarniach i dlatego trafiły do szkoły wiejskiej. W opisywanej bibliotece wśród 192 książek były tylko dwie napisane w języku polskim. Pomocy naukowych szkoła posiadała niewiele. Były to: globus, 3 mapy, atlas geograficzny, igła magnesowa, liczydła, ruchome abecadło polskie i rosyjskie. Nauczyciel miał jednak szczęście: w gminie były zbiory prywatne, więc dzięki uprzejmości ich właścicieli mógł korzystać z książek³⁴.

³¹ „Urania”, *Przepisy dotyczące budynków szkolnych. (Przyczynek do sprawy budowania szkół elementarnych)*, „Szkola Polska” 1906, nr 9, s. 328–329.

³² M. Brzeziński, *Projekt budynku szkoły wiejskiej*, „Szkola Polska” 1906, nr 1, s. 141–143.

³³ Z. Chrzanowski, *Dom szkoły ludowej wg projektu budowniczego Zenona Chrzanowskiego*, „Szkola Polska” 1906, nr 7, s. 253–256.

³⁴ L., *Odpowiedź na kwestionariusz*, „Szkola Polska” 1906, nr 11–12, s. 431–433.

W innej szkole nieliczne pomoce zostały samodzielnie zakupione przez nauczyciela na koszt firmy, która prowadziła placówkę. Wkrótce potem pedagog usłyszał od właściciela pytanie, czy szkoła nie mogłaby istnieć bez tych rzeczy. Placówka korzystała z podręczników nauczyciela. Wykorzystywał on też w pracy własne materiały piśmienne, a zakup atramentu częściowo finansowały dzieci. Inny nauczyciel – korespondent „Szkół Polskiej” tak przedstawił swoją sytuację: „w chwilach wolnych korzysta ze wspomnień z przeszłości, kiedy miał co czytać; na prenumeratę pism lub zakup książek nie ma środków, gdyż pensja nie wystarcza na opędzenie potrzeb domu”³⁵.

Również B. Serejko zwracał uwagę na braki w zakresie pomocy naukowych, występujące zwłaszcza w szkołach elementarnych wiejskich. W placówkach tych brakuje „jakichkolwiek bądź pomocy naukowych, niezbędnych przy prowadzeniu różnego rodzaju pogadank przyrodniczych i objaśnianiu ustępów z historii i geografii kraju ojczyzszego”³⁶. W krajach „więcej kulturalnych i oświeconych” już dawno istniały muzea szkolne. Przekonywał, że również u nas ułatwiłyby one pracę nauczycieli i uczniów³⁷.

W czasopiśmie niejednokrotnie zwracano uwagę na konieczność zapewnienia nauczycielom pomocy merytorycznej i wsparcia w zakresie pomocy naukowych. Szczególną rolę mogłaby spełniać w tym zakresie biblioteka, zwłaszcza ruchoma powiatowa „z odpowiednim materiałem myślowym”³⁸. Podkreślano, że biblioteka szkolna ułatwi dzieciom „możność kształcenia umysłu i serca”, biblioteka nauczycielska da „możność niejako dopływu świeżej krwi do znękanego mózgu nauczyciela, podtrzyma jego zdolności umysłowe i uchroni je od wyjałowienia”³⁹. Nie ulegało wątpliwości, że biblioteki są przy szkole potrzebne, jednak dotychczasowe przeważnie nie spełniały swojej roli. Znajdowały się w nich głównie książki rosyjskie, ich treść była często szkodliwa dla dzieci. Dlatego apelowano do społeczeństwa, aby jak najszybciej zajęło się to sprawą poprzez utworzenie w gminach komisji, które dokonają wyboru odpowiednich książek i uzupełnią zbiory⁴⁰. W „Szkole Polskiej” z 1906 roku pojawiła się też informacja o Muzeum szkolnym w Płocku. Mogą z niego korzystać nauczyciele i uczniowie z różnego typu szkół⁴¹.

³⁵ O., *Odpowiedź na kwestionariusz*, „Szkola Polska” 1907, nr 1, s. 33.

³⁶ B. Serejko, *Pomoce naukowe*, „Szkola Polska” 1907, nr 5, s. 219.

³⁷ Tamże.

³⁸ B. Serejko, *Szkola ludowa...*, s. 247.

³⁹ H. Willman-Grabowska, *O potrzebie biblioteki szkolnej i nauczycielskiej*, „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 82.

⁴⁰ G., *Kilka słów o bibliotekach przy szkołach ludowych*, „Szkola Polska” 1906, nr 9, s. 335.

⁴¹ S.G., *Muzeum szkolne w Płocku*, „Szkola Polska” 1906, nr 11–12, s. 437.

Warunki pracy nauczycieli ludowych

Zwłaszcza nauczyciele szkółek wiejskich borykali się z wieloma trudnościami. Jeden z publicystów tak przedstawił warunki pracy nauczyciela w szkole ludowej wiejskiej:

Trzeba wyobrazić sobie tylko klasę z 80 do 100 niesfornych dzikusów, rozpadających się na 3–4 oddziały, rozczochranych, brudnych, z obyczajami dziedzicznymi, szczególnie na punkcie prawa własności. Wszystko to mieści się w izbie dusznej, źle przewietrzonyj, z piecem dymiącym, oświetlonej niedostatecznie, pozostając w niej 5–6 godzin dziennie⁴².

Jeśli w szkole pracuje tylko jeden nauczyciel, a tak wygląda sytuacja we wszystkich szkółkach elementarnych jednoklasowych na wsi, wówczas

po zadaniu [...] samodzielnego ćwiczenia jednemu oddziałowi, nauczyciel musi spieszyć do innych, które go niecierpliwie oczekują, a często niecierpliwosć swą okazują gwarem wszczynającym się w klasie. Trudno się temu dziwić, gdyż zdarza im się oczekiwać kolei 15–20 minut⁴³.

W tej sytuacji nauczyciel

poświęcać może każdemu oddziałowi dziennie godzinę lub najwyżej dwie zajęć osobistych, a i ta godzina sprowadza się właściwie do połowy, gdyż wyznaczanie samodzielnego zajęcia pozostałym oddziałom, szczególnie dla uczęszczających do szkoły pierwszy rok, przedstawia ogromną trudność⁴⁴.

To wszystko powoduje, że trudno im osiągnąć zamierzone rezultaty i łatwo się zniechęcają. Tylko doświadczeni nauczyciele, mający uzdolnienia pedagogiczne, potrafią zapanować nad uczniami. Ale nawet im trudno będzie zrealizować przewidziany program nauczania. Tym bardziej, że znaczna część uczniów uczęszczała na zajęcia jedynie w miesiącach zimowych, w pozostałym czasie pomagając rodzicom w gospodarstwie. Ponadto zdarzały się sytuacje, że „aby nie płacić za dwoje, posyła się do szkoły dwoje dzieci co drugi dzień, po jednym”⁴⁵. Publicysta „Nowych Torów” apelował, aby chociaż w okresie zimowym przydzielić nauczycielowi pomocnika. Mógłby nim być jeden ze starszych uczniów, ale konieczna w tym przypadku byłaby druga ogrzewana klasa. Wtedy nauczanie mogłoby być bardziej skuteczne, gdyż: „dwie grupy w klasie pozwalają jeszcze

⁴² *Sprawy szkolne...*, s. 253.

⁴³ Tamże, s. 257.

⁴⁴ Nauczyciel, *Nasze szkoły początkowe*, „Nowe Tory” 1910, nr 4, s. 357.

⁴⁵ O., *Odpowiedź na kwestionariusz*, „Szkola Polska” 1907, nr 1, s. 33.

pracować z dość dobrym skutkiem, gdy choć połowę czasu może nauczyciel każdej z grup poświęcić⁴⁶.

W 1906 roku na skutek większego zainteresowania najniższych warstw społecznych kształceniem dzieci w szkołach początkowych w Warszawie w wielu placówkach zabrakło miejsc. Aby temu zaradzić podniesiono limity miejsc z 40 do 60 uczniów w klasie. Ponadto inspektor szkolny polecił wynajmować tylko takie lokale, które pomieszczą 60 uczniów. Nikt nie pomyślał o nauczycielu, o tym, czy sobie poradzi. A przecież zwiększając limity przyjęć do szkoły należało też zatrudnić większą liczbę nauczycieli „o ile oczywiście, chodzi o dobre nauczanie, a nie o to, żeby dzieci *chodziły do szkoły*”⁴⁷.

Również J. Kamiński na łamach „Szkoły Polskiej” domagał się reformy szkoły ludowej. Wskazywał na konieczność poprawy warunków pracy nauczyciela w szkole wiejskiej. W szkołach ludowych w Warszawie jeden nauczyciel prowadzi jednocześnie najwyżej dwa oddziały. Jego praca przynosi więc większe efekty, niż w przypadku nauczycieli, prowadzących w tym samym czasie zajęcia dla czterech oddziałów⁴⁸.

Sytuacja materialna i warunki mieszkaniowe nauczycieli

„Nowe Tory” zamieściły w 1906 roku na swoich łamach *Kwestionariusz w sprawie warunków materialnych pracy nauczycielskiej*. Redakcja zwróciła się z prośbą do nauczycieli ludowych o odesłanie wypełnionego kwestionariusza i podzielenie się z czytelnikami informacją o warunkach własnej egzystencji i pracy w zawodzie. Prośbę uzasadniano tym, że zawód nauczycielski „zajmuje bezwarunkowo pod względem materialnym stanowisko upośledzone”⁴⁹, stąd aby podjąć działania prowadzące do zmiany sytuacji, należy ją najpierw dokładnie poznać. Kwestionariusz ten znalazł się również w „Szkoła Polskiej” z tego samego roku. Dotyczył on funkcjonowania szkoły oraz osoby nauczyciela. Twórców kwestionariusza interesowało szczególnie to, skąd szkoła czerpie środki na swoje utrzymanie (kto jest jej właścicielem), jaki jest stan budynków szkolnych, czy w szkole jest biblioteka i czy placówka jest zaopatrzona w pomoce naukowe oraz jak wygląda działalność i „pożytek” szkoły. Pytano również respondentów o to, kim są, jakie mają przygotowanie do wykonywania zawodu, jaka jest ich sytuacja rodzinna. Interesowano się również wysokością ich wynagrodzenia, warunkami

⁴⁶ *Sprawy szkolne...*, s. 253.

⁴⁷ *Ze szkolnictwa ludowego. Rozszerzenie szkół początkowych*, „Szkoła Polska” 1906, nr 10, s. 371.

⁴⁸ J. Kamiński, *W sprawie reformy szkoły ludowej*, „Szkoła Polska” 1907, nr 8, s. 327–328.

⁴⁹ Redakcja, *Kwestionariusz w sprawie warunków materialnych pracy nauczycielskiej*, „Nowe Tory” 1906, nr 2, s. 187.

mieszkaniowymi oraz otoczeniem, w którym żyją i pracują. Zastrzegano jednocześnie, że „niektóre z tych pytań wydać się mogą drastycznymi”, lecz taki ich dobór uzasadniano następująco: „dobry lekarz powinien dokładnie znać stan chorego, by skutecznie go leczyć i szczerzy przyjaciel stara się poznać istotne potrzeby przyjaciela, by mu pospieszyć z pomocą skuteczną”⁵⁰.

W odpowiedzi na kwestionariusz jeden z nauczycieli napisał, że wysokość jego pensji została określona 15 lat temu i od tego czasu nic się nie zmieniło. Jego roczna pensja wynosi zaledwie 333 ruble 24 kopiejki. Dlatego „bez zarobków postronnych trudno dziś koniec z końcem związać”. Chociaż przy szkole znajdowała się 1 morga ogrodu i 2 morgi pola, to ziemia była tak wyjątkowa przez ciągle zmieniających się nauczycieli, że nie przynosiła żadnego dochodu⁵¹. Inny nauczyciel, który pracował w szkole fabrycznej, utrzymywanej przez właścicieli i ze składek robotników, określał swoją roczną pensję na 480 rubli. Jego zdaniem minimalna płaca, wystarczająca na zaspokojenie podstawowych potrzeb, powinna wynosić 750 rubli rocznie⁵². Inny nauczyciel zarabiał 250 rubli rocznie. Sądził, że kwota ta nie powinna być niższa niż 600 rubli. Pensja powinna wystarczyć nie tylko na wyżywienie, ale też na zaspokojenie potrzeb kulturalnych⁵³.

Wskazywano też na przeciążenie nauczycieli pracą. Wynikało ono z jednej strony z rosnących kosztów utrzymania, z drugiej – z niedostatecznej wysokości wynagrodzenia. Zdaniem publicysty, w 1906 roku, aby żyć na przeciętnym poziomie nauczyciel mający na utrzymaniu kilka osób powinien zarabiać 2400 rubli rocznie, tj. około 100 rubli za godzinę tygodniowo, tymczasem przeciętne zarobki sięgały zaledwie 50 rubli⁵⁴. Zarobki nauczycieli w szkołach różniły się czasem znacznie. Przy czym nie było to związane z kwalifikacjami nauczyciela, ale raczej z tym, kto utrzymywał szkołę. Jeden z nauczycieli podawał minimalne stawki wynagrodzenia w szkołach ludowych. Przedstawiały się one następująco: w szkołach wiejskich nauczyciel powinien zarabiać nie mniej niż 200 rubli rocznie, w gminnych – przynajmniej 250 rubli, natomiast w szkołach położonych w miastach – minimum 320 rubli. Ponadto nauczyciel miał też prawo do mieszkania, opału i usługi. Autor artykułu podsumował to następująco: „to jest utrzymanie tego rodzaju, że umrzeć z głodu nie można, lecz i żyć nie bardzo”⁵⁵. Oczywiście, pensja mogła być wyższa, często jednak niewiele przekraczała wyznaczone progi minimalne. W większych miastach przeważnie było lepiej. Nauczyciele niżej opłacani

⁵⁰ K.K., *Kwestionariusz w sprawie życia i potrzeb szkoły ludowej*, „Szkoła Polska” 1906, nr 1, s. 20.

⁵¹ *Sprawy szkolne...*, s. 256.

⁵² O., *Odpowiedź na kwestionariusz ...*, s. 34.

⁵³ L., *Odpowiedź na kwestionariusz ...*, s. 436.

⁵⁴ n, *O nadmiernej pracy nauczycielskiej*, „Nowe Tory” 1906, nr 2, s. 174–175.

⁵⁵ Nauczyciel, *Nasze szkoły początkowe...*, s. 359–360.

pracowali często równie ciężko „niezgorzej wywiązując się ze swego obowiązku”⁵⁶, niż ich mający więcej szczęścia koledzy ze szkół położonych w bogatszych gminach.

W szkołach wyższych szczebli i wśród nauczycieli zatrudniających się na godziny w domach prywatnych sytuacja była również zróżnicowana. W 1906 roku podawano, że w szkołach męskich i nielicznych żeńskich nauczyciele otrzymywali 60–75 rubli miesięcznie za godzinę zajęć tygodniowo, ale częściej zdarzały się takie, gdzie płacono zaledwie 40 rubli⁵⁷. Dwa lata później inny publicysta przytaczał kwoty od 10–15 rubli do 75–120 rubli miesięcznie za godzinę zajęć tygodniowo⁵⁸. Ogólnie więc sytuacja finansowa nauczycieli nie przedstawiała się najlepiej.

W konsekwencji wielu nauczycieli musiało pracować 6–7 godzin dziennie, a ich koleżanki – które były gorzej opłacane – nawet 9–12 godzin. Tymczasem „aby wykładający mógł spełniać należycie bez zbytniego przeciążenia swoje obowiązki nauczycielskie, nie powinien mieć lekcji więcej niż 4 godziny dziennie, czyli 24 tygodniowo”⁵⁹. Publicysta pytał czytelników:

...czy przy podobnej pracy, którą zaiste porównać można do ciężkich robót karnych, może być mowa o należywym, owocnym spełnianiu trudnych obowiązków nauczycielskich? Czy tak zapracowany nauczyciel może być zawsze na lekcji spokojnym, energicznym, cierpliwym, nie zdenerwowanym?⁶⁰

A przecież po powrocie do domu musiał jeszcze przygotować się do lekcji na następny dzień, powinien mieć też czas i siłę do pracy nad sobą. Często podkreślano, że nauczyciel powinien się dokształcać, tymczasem był on często ze względu na swoją sytuację materialną takiej możliwości pozbawiony. Wielu nauczycieli chciało zdobywać nową i pogłębiać posiadaną wiedzę, ale brakowało im środków na podręczniki. Przeważnie nie mieli też na to czasu, gdyż aby móc się utrzymać poza pracą w szkole musieli szukać dodatkowych źródeł zarobku, np. korepetycji. Dopiero wtedy – przekonywał korespondent „Szkoły Polskiej” – gdy nauczyciele będą mieć wystarczające środki na utrzymanie, zyskają czas na odpoczynek i samokształcenie⁶¹.

Także warunki mieszkaniowe nauczycieli ludowych pozostawiały wiele do życzenia. Jeden z nich tak scharakteryzował budynek szkolny, swoje w nim mieszkanie i najbliższe otoczenie:

⁵⁶ *Sprawy szkolne*, „Nowe Tory” 1908, nr 5, s. 461.

⁵⁷ *Zob.: O nadmiernej pracy nauczycielskiej...*, s. 174–175.

⁵⁸ *Sprawy szkolne...*, s. 461.

⁵⁹ *O nadmiernej pracy nauczycielskiej...*, s. 174.

⁶⁰ Tamże, s. 175.

⁶¹ L., *Odpowiedź na kwestionariusz...*, s. 435.

Mieszkanie nauczyciela składa się z 2 izb o jednym oknie każda, w domu będącym rodzajem czworoboku. Połowę jego zajmuje przytułek dla starców, czwartą część mieszkanie nauczyciela, a czwartą część klasa, przedzielona sienią od mieszkania nauczyciela. Studni, stodółki ani ogrodzenia szkoła nie posiada⁶².

Mieszkanie kolejnego nauczyciela stanowił pokój z kuchnią. Przy szkole znajdował się budynek gospodarczy, ale szkoła nie posiadała ziemi⁶³.

Inny respondent pisał: „Podczas deszczu (niedawno naprawiano dach) nauczyciel siedzi w mieszkaniu pod parasolem, a z dołu, pode drzwiami wypływają strugi wody”. Jego mieszkanie to pokoik „12 stóp długości i 8 szerokości”, pozbawiony kuchni, więc „nauczyciel gotuje u fornalki”. Nie mógł korzystać z budynków gospodarczych, w pobliżu szkoły nie było też wody do picia – trzeba chodzić po nią do innej wsi. Przy szkole znajdowały się ustępy, „tylko sposób oczyszczania ich woła o pomstę; nieczystości zakopują się tuż obok szkoły i studni, by nie zanieczyszczą pola i lasów”⁶⁴.

Trudne warunki lokalowe i materialne uniemożliwiały nauczycielom kształcenie się i doskonalenie zawodowe⁶⁵. Młody nauczyciel w tej sytuacji często „wyjaławia się, zużywa, marnieje umysłowo i moralnie”⁶⁶.

Funkcjonowanie szkół elementarnych poza granicami Królestwa Polskiego

Aby uświadomić społeczeństwu, że sytuacja szkół ludowych nie była normalna i że należało jak najszybciej je zreformować, sięgnięto do przykładów organizacji szkolnictwa najniższego szczebla w innych krajach europejskich. Dostrzegano i sygnalizowano pewne braki poszczególnych systemów oświatowych, ale jednocześnie podkreślano, że inne narody dostrzegły już znaczenie kształcenia na najniższym szczeblu i ten typ szkół obejmują szczególną opieką. Rola szkoły elementarnej była trudna do przecenienia, gdyż to właśnie ona „ma dawać podstawy wiedzy i ćwiczyć władze umysłowe, widząc w każdym dziecku przede wszystkim przyszłego człowieka i obywatela kraju”⁶⁷.

⁶² *Sprawy szkolne...*, nr 3, s. 256.

⁶³ L., *Odpowiedź na kwestionariusz...*, s. 431–433.

⁶⁴ O., *Odpowiedź na kwestionariusz...*, s. 32.

⁶⁵ A. Radlicki, *Głos z prowincji*, „Szkola Polska” 1906, nr 9, s. 328.

⁶⁶ A. Boleski, *O godność nauczyciela szkoły polskiej*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 3, s. 169.

⁶⁷ A. Szygówna, *Szkola początkowa w Europie Zachodniej i Galicji*, „Nowe Tory” 1906, nr 2, s. 158.

Informowano czytelników, że w Niemczech nauczyciel ludowy „poważany i kochany, otrzymuje też za swe trudy, jeśli nie *sowite*, to przynajmniej w zupełności wystarczające na zaspokojenie potrzeb życiowych wynagrodzenie”⁶⁸. W Saksonii społeczeństwo zrozumiało potrzebę moralnego i materialnego wsparcia dla szkół ludowych. Przy tym Sasi domagali się szkoły powszechnej demokratycznej, przeznaczonej zarówno dla dzieci z rodzin ubogich jak i zamożnych. Taka szkoła musi być bezpłatna, dzieci nie powinni płacić również za podręczniki. Mieszkańcy Saksonii rozumieli, że reforma szkolna wymaga nakładów pieniężnych, „są one jednak niewielkie wobec ogromnych korzyści, jakie nowa szkoła przyniesie ludowi”⁶⁹. I chociaż publicysta nie nawiązał wprost do sytuacji w naszym kraju, można przypuszczać, że przedstawiony przykład miał pobudzić czytelników do refleksji nad koniecznością przeprowadzenia u nas reformy szkolnictwa najniższego szczebla.

W szkołach czeskich w Pradze sytuacja lokalowa szkół, także najniższego stopnia, przedstawiała się zupełnie inaczej niż na ziemiach polskich. Wynikało to z położenia nacisku na stworzenie dzieciom jak najlepszych warunków rozwoju

pogodnych i szczęśliwych – nauka przeplatana jest pracą w ogrodzie lub zajęciami ręcznymi, które służą za wstęp do późniejszych ćwiczeń w szkołach zawodowych, gry i zabawy na świeżym powietrzu urozmaicają męczącą naukę szkolną. Estetyczne przybieranie ścian, piękne formy budynku, posągi i obrazy wyrabiają smak artystyczny⁷⁰.

Wzoru dla naszych szkół ludowych szukano także w Szwajcarii. Jedna z korespondentek „Nowych Torów” pisała:

Gmach szkolny jest najładniejszym budynkiem we wsi. Trzypiętrowy, na wzniesieniu, przy tym przed szkołą od frontu obszerny taras, wysypany żwirem, z tyłu ogródki nauczycieli. Na parterze po jednej stronie sala narad gminnych, po drugiej sala gimnastyczna. Na pierwszym i drugim piętrze sale szkolne, na trzecim – mieszkania nauczycieli. Szkoła dzieli się na 5 oddziałów, ale przeważnie jeden nauczyciel, względnie nauczycielka, prowadzi dwa oddziały razem⁷¹.

Wygląd sal lekcyjnych znacznie różnił się od klas w szkołach ludowych na ziemiach polskich.

Sala przedstawia obszerny pokój o 5 wielkich weneckich oknach. Na oknach kwiaty, które dzieci same pielęgnują. Ławki dwuosobowe, ustawione w trzy sze-

⁶⁸ D. Żółtyński, *O kształceniu nauczycieli szkół początkowych*, „Nowe Tory” 1906, nr 6, s. 771.

⁶⁹ M.T., *Lud i szkoła*, „Nowe Tory” 1912, nr 2, s. 171.

⁷⁰ K.D., *Wzorowa szkoła ludowa...*, s. 77–80.

⁷¹ J. Młodowska, *Odwiedziny w szkole szwajcarskiej*, „Nowe Tory” 1912, nr 2, s. 163.

regi, przed ławkami katedra i tablica. Na ścianie przeciwległej oknom olbrzymia mapa [...]. Mapa ta uwzględnia najdrobniejsze wioski i góry⁷².

Jadwiga Młodowska wspominała z nostalgią:

W ławkach siedzi pięćdziesięcioro dzieci w wieku od 7 do 9 lat. Rzuci mi się w oczy ich schludny wygląd i nadzwyczaj karne zachowanie. Przez cały czas mojej rozmowy z nauczycielką dzieci siedzą spokojnie, a jedno nawet nie przestaje recytować rozpoczętych przed mym wejściem wierszy⁷³.

Była zaskoczona sprawną organizacją nauczania:

Cały ten czas oba oddziały pracują razem, nauczycielka dobiera dla każdego stosowne pytania. Dzieci na ogół odpowiadają bardzo dobrze, śmiało, nie skrępowane ani obecnością nauczycielki, ni moją. Same zadają pytania, i tu jeszcze raz muszę podziwiać karność, bo pomimo widocznej swobody, nie ma tu żadnego hałasu, nauczycielka nie potrzebuje głosu podnosić⁷⁴.

Również w Finlandii urządzenie sal lekcyjnych odpowiadało potrzebom uczniów i nauczycieli. H. Radwanowa tak opisywała ich wygląd:

Klasy są wszędzie obszerne i widne. Ławki wygodne i estetyczne. Każda szkoła ma pokoje przeznaczone na bibliotekę i na czytelnię, niektóre mają osobne pomieszczenie na laboratoria i pomoce naukowe. [...] Wszędzie widzimy sale gimnastyczne z przyrządami. [...] Wszędzie w oknach firanki i kwiaty, na ścianach reprodukcje obrazów, wszędzie ład i porządek. Oświetlenie przeważnie elektryczne, ogrzewanie centralne⁷⁵.

W Szwecji

od wioski zapadłej na dalekiej północy do wielkiego miasta stołecznego, we wszystkich punktach skupienia na jednym miejscu ludności, wznoszą się obszerne, widne, z mniejszym lub większym urządzone komfortem budynki szkolne. Każde dziecko w tym kraju ma nie tylko zapewnione miejsce w szkole, ale obowiązkowo musi do niej uczęszczać⁷⁶.

H. Radwanowa w jednym ze swych artykułów informowała o wyższych szkołach rolniczych w krajach skandynawskich. Były to szkoły ludowe wyższe-

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże, s. 164.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ H. Radwanowa, *Wyższe szkoły rolnicze. Sprawozdanie z wycieczki do Danii, Szwecji, Norwegii i Finlandii*, „Nowe Tory” 1912, nr 8–9, s. 183–184.

⁷⁶ A. Krysiński, *Wychowanie fizyczne w Szwecji*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 10, s. 782.

go stopnia, do których zadań należało „przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy umysłowej i do życia w społeczeństwie”⁷⁷. Dzięki temu „zmniejszają przepaść umysłową, jaka by dzieliła chłopów od inteligencji nawet tam, u nich, gdzie nauczanie początkowe (z wyjątkiem Finlandii) jest obowiązujące”⁷⁸. Szkoły te posiadały odpowiednie do potrzeb procesu dydaktyczno-wychowawczego lokale i urządzenia. Niemal wszystkie zwiedzane przez autorkę szkoły

są w ładnym położeniu [...]. Wszystkie też prawie szkoły toną w starannie utrzymanych ogrodach, wiele z nich mieści się w nowych, pięknych i obszer-nych gmachach [...]. Niektóre szkoły [...] mieszczą się w kilku niewielkich, przeważnie parterowych domkach, porzucanych w ogrodzie⁷⁹.

Publicystka „Wychowania w Domu i Szkole” przytoczyła obraz „idealnej” szkoły w Niemczech, mieszczącej się w Heppenheim niedaleko Frankfurtu. Urzekł ją szczególnie wygląd klas szkolnych:

Każda z nich jest jakby królestwem pewnej gałęzi wiedzy, co zresztą spotyka się dziś w wielu innych szkołach. I tak np. w jednej odbywają się tylko lekcje geografii: na ścianach mapy, widoki różnych krajów, półki ze specjalnymi książkami; w drugiej, przeznaczonej na wykłady języka francuskiego: portrety znakomitych ludzi Francji, zbiór cenniejszych książek francuskich, mapa Francji, słowniki, itd.⁸⁰.

Uczniowie pracowali w grupach maksymalnie 15-osobowych, przechodzą na poszczególne przedmioty z klasy do klasy. W salach zamiast ławek, były stoliki i krzeselka dla każdego dziecka. Część lekcji odbywała się poza szkołą – w lesie lub na polanie. Nie był to jednak czas stracony, dzieci lepiej poznawały omawiane zagadnienia i z większym zainteresowaniem uczestniczyły w zajęciach⁸¹.

Porównanie sytuacji w szkolnictwie elementarnym na ziemiach polskich i w innych krajach europejskich musiało pobudzić czytelnika do refleksji. I chyba właśnie taki cel stawiali sobie publicyści czasopism. Skoro innym krajom się udało, warto także u nas przeprowadzić konieczne reformy.

Zakończenie

Warunki życia i pracy nauczycieli ludowych w pierwszych latach XX wieku przedstawiały się nader niekorzystnie. Dlatego też – pisano – „stan nauczycielski

⁷⁷ H. Radwanowa, *Wyższe szkoły rolnicze...*, s. 174.

⁷⁸ Tamże, s. 183.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ J. Kołodzka, *Szkola „idealna”*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 1–2, s. 60.

⁸¹ Tamże, s. 60–61.

u nas uważany jest powszechnie za coś niższego w porównaniu z innymi zawodami, np. lekarskim, inżynierskim, prawniczym, itp., jest bardziej lekceważony, mniej poważany⁸². Jedną z istotnych przyczyn tej sytuacji były niewątpliwie złe warunki materialnego bytu pedagogów. Płaca w ich zawodzie była niższa niż w innych, wymagających podobnego przygotowania fachowego – nawet nauczyciel „z wykształceniem uniwersyteckim nigdy nie może marzyć o zdobyciu takiego dochodu rocznego, do jakiego dochodzą lekarz, inżynier, handlowiec”⁸³. Do tego dochodziła niepewność zarobku (byt materialny szkół utrzymywanych przez pojedyncze osoby lub gminy nie był dostatecznie zapewniony) i brak zabezpieczenia na przyszłość (niskie zarobki uniemożliwiały oszczędzanie w funduszach przezorności lub funduszach emerytalnych, które dodatkowo wśród nauczycieli nie były rozpowszechnione)⁸⁴. Jedynym sposobem, poza uwrażliwianiem społeczeństwa na trudną sytuację nauczających, było tworzenie zrzeszeń nauczycielskich⁸⁵. Przekonywano więc czytelników, że taką instytucją zawodową wyłącznie nauczycielską mogłaby być kasa emerytalna dla osób pracujących na polu wychowawczym. Miałaby ona jednak na celu nie tylko zabezpieczenie emerytalne nauczycieli. „Takie zespolenie nauczycieli [...] umożliwiłoby pociągnięcie do kosztów ubezpieczenia emerytalnego nie tylko osoby, poświęcającej się zawodowi nauczycielskiemu, ale także szkołę i rodziców” – nie da się tego osiągnąć w żaden inny sposób⁸⁶.

Warunki pracy w zawodzie i związane z nimi niski prestiż społeczny nauczycieli ludowych powodowały, że „nauczyciel polski rzadko wiąże się na stałe ze szkołą, rzadko upatruje w nauczycielstwie ostateczny cel i zadanie swego życia”⁸⁷. Jednocześnie publicyści podkreślali, że obowiązki nauczycieli ludowych podejmowały często osoby, które nie mogły znaleźć bardziej korzystnego zajęcia. Nie czuły się więc związane z zawodem. Znacznie mniej było natomiast tych, którzy podejmowali tę działalność kierując się powołaniem, dla których praca na rzecz innych stanowiła treść życia.

Jednak nawet ci, którzy odczuwali w sobie powołanie do tego zawodu, czasami wstydziли się przyznać, że pracują w szkole ludowej. Zdaniem A. Boleskiego powodem były bardzo niskie zarobki. W krajach, w których nauczyciele mieli możliwość awansu zawodowego, w miarę jego osiągania zmniejszała się liczba obowiązkowych godzin pracy, a jednocześnie wzrastała płaca. U nas nie było niestety takich uregulowań, stąd sytuacja nauczycieli przedstawiała się mniej ko-

⁸² P.S., *Spółczeństwo i szkoła a nauczyciel*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, nr 8, s. 202.

⁸³ Tamże, s. 203.

⁸⁴ Tamże, s. 204.

⁸⁵ Tamże, s. 210.

⁸⁶ L. Krzywicki, *Kasa emerytalna dla osób pracujących na polu wychowawczym*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 1–2, s. 70.

⁸⁷ *Sprawy szkolne...*, s. 248.

rzystnie. Nie mogli oni liczyć po wielu latach służby społeczeństwu na wypoczynek i zasłużoną emeryturę. Jeśli ktoś „nie zdołał wyrobić sobie w nauczycielstwie dobrej marki”, u schyłku życia i sił może znaleźć się na bruku⁸⁸. Nauczyciel, przez wiele lat z poświęceniem pracując dla dobra społecznego „w razie starości pozostaje nazbyt często bez środków do utrzymania”⁸⁹. To odręczało wielu z nich i powodowało, że nawet dobrzy pedagodzy wycofywali się z zawodu. Jeśli mieliby zapewniony byt na lata, kiedy nie będą mogli już dłużej pracować, to „oswobodzi ich od troski o starość, a nadto pociągnie niejednego do zawodu nauczycielskiego”⁹⁰. Nauczyciele musieliby jednak sami o to zadbać i założyć instytucję, broniącą ich interesów.

Jednocześnie starano się uświadomić społeczeństwu, że

w pocie czoła pracuje nauczyciel na kawałek chleba, póki mu zdrowie i siły służą; wobec choroby, nieszczęść i słabości stoi zupełnie bezradny. Nadmierna praca zarobkowa nie daje możliwości należytego pełnienia trudnej, a tak doniosłej służby społecznej, nie pozwala również nauczycielowi na rozwijanie swego umysłu, na oddziaływanie na rozwój obranej gałęzi wiedzy i pracy⁹¹.

Publicyści przestrzegali czytelników, że nie można żądać od nauczycieli pracy „tylko dla idei”, muszą przecież także z czegoś żyć. Najczęściej żądają bezinteresowności od nauczyciela „ci, którzy społeczeństwu nic nie dają lub bardzo mało”⁹². W ten sposób „naród lekkomyślnie zabija młode pokolenie w tych dumnych junakach i niszczy zdrowie tego, który niesie im światło”⁹³.

Przekonywano, że

jeżeli w przyszłości nauczyciel wioskowy otrzymywać u nas będzie takie same za swą uciążliwą, wyczerpującą pracę wynagrodzenie, jak dotychczas, to nie ma co i myśleć o tym, ażeby lud nasz zyskał kiedykolwiek nieco wyższą kulturę umysłową. Tak, boć wiadomo: jaka płaca, taka praca⁹⁴.

Tymczasem to właśnie szkoła była „rozsadnikiem kultury nie tylko wychowując odpowiednio dzieci, ale i wpływając bezpośrednio na środowisko, z którego pochodzą”⁹⁵.

⁸⁸ A. Boleski, *O godność nauczyciela...*, s. 169.

⁸⁹ L. Krzywicki, *Kasa emerytalna...*, s. 72.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Redakcja, *Kwestionariusz...*, s. 187.

⁹² J. Kamiński, *W sprawie reformy...*, s. 329.

⁹³ B. Serejko, *Szkoła ludowa...*, s. 250.

⁹⁴ D. Żółtyński, *O kształceniu nauczycieli...*, s. 772.

⁹⁵ K.D., *Wzorowa szkoła ludowa...*, s. 77.

Jednocześnie ubolewano, że nasze społeczeństwo „nie chce nic wiedzieć o szkole”⁹⁶, a bardziej zaangażowani nauczyciele pozostają samotni w swych wysiłkach nad podniesieniem poziomu intelektualnego i moralnego najniższych warstw społecznych. Jeden z nauczycieli zarzucał przedstawicielom wyższych warstw społecznych, że chociaż interesowali się losem szkolnictwa najniższego szczebla, zdawali sobie sprawę z problemu analfabetyzmu i zbyt małej w stosunku do potrzeb ilości szkół, podejmowali nawet próby zakładania nowych placówek, szukali dla nich wzorów poza granicami kraju, to wszystko było oparte tylko na pozorach. Wszak – jak z rozgoryczeniem pisał jeden z nauczycieli szkoły wiejskiej – „nikt z nich w naszej szkole ludowej nie był”⁹⁷.

Po roku 1905 sytuacja w szkołach uległa niewielkiej poprawie. Podniesiono nieco nakłady finansowe na szkolnictwo, ale przede wszystkim dotyczyło to szkół średnich, z których korzystały dzieci wyższych warstw społecznych. Niewiele natomiast zrobiono dla podniesienia oświaty ludu. A przecież „każdy zgodzi się z tą prawdą, że kulturę narodu stanowi nie większa lub mniejsza ilość ludzi z wyższym wykształceniem, lecz wykształcenie całych mas ludowych”⁹⁸.

⁹⁶ Nauczyciel, *Nasze szkoły początkowe...*, s. 356.

⁹⁷ Tamże, s. 357.

⁹⁸ Tamże, s. 360.

JOANNA KRÓL

Model nauczyciela–wychowawcy w propagandzie Polski Ludowej

The Model of a Teacher/Educator in the People’s Republic of Poland’s Propaganda

According to government propaganda in the People’s Republic of Poland, a model teacher/educator had to display a number of characteristics; for example, an ideal teacher/educator would be young, completely obedient to the authorities, and full of belief in socialist ideals. A model teacher/educator would also have to take on specific duties and tasks, as outlined in various legislative acts related to education (especially those concerning rights and responsibilities of teachers). This ideal of a teacher/educator was heavily promoted through different propaganda tools, including socio-political and education press as well as speeches of political and educational activists.

This article attempts to evaluate the extent to which the ideal of a teacher/education was being implemented in schools. This question is very important because answering it can shed light on the degree of government’s success in establishing a new social order.

Keywords: teachers, youth, socialist ideals

Wprowadzenie

Model nauczyciela–wychowawcy funkcjonujący w okresie Polski Ludowej¹ można uznać za wzorcową emanację obowiązującego wówczas ładu społeczno-

¹ W niniejszym artykule ograniczono się do lat 1948–1956, czyli okresu w Polsce Ludowej najbardziej wyrazistego. W tym też czasie zostały zarysowane główne tendencje w edukacji nauczy-

politycznego i związanych z nim praktycznych implikacji. Stosując terminologię Stanisława Ossowskiego był to ład monocentryczny, w którym życie społeczne organizowano i kontrolowano na podstawie decyzji centralnego ośrodka władzy². Wykładnią dla wspomnianych decyzji były cele ideologiczne służące urzeczywistnieniu nowego ustroju społecznego wspartego na świadomości proletariackiej i sojuszu robotniczo-chłopskim.

Punktem zwrotnym w powojennych dziejach edukacji polskiej okazał się dzień 23 kwietnia 1947 r., kiedy odbyło się kolejne posiedzenie Biura Politycznego KC PPR. Przedstawiono wówczas projekt rezolucji oświatowej PPR³ i chociaż sama rezolucja nie została nigdy opublikowana, to jednak wytyczyła kierunek dalszego rozwoju szkolnictwa. Autorzy projektu rezolucji jednoznacznie stwierdzili, że „szkolnictwo stanowi jeden z najbardziej opóźnionych w procesie demokratycznej przebudowy odcinków”⁴, a dokonane reformy uznali za niezdecydowane i połowiczne. W związku z tym zapowiedziano „przejsie z dotychczasowej pozycji defensywnej do zdecydowanej i szerokiej ofensywy ideologicznej”⁵.

Projektowane zmiany miały charakter totalny i oznaczały ingerencję w każdy aspekt funkcjonowania szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem polityki kadrowej. Przywiązywanie tak dużej wagi do kwestii kadrowych nie było dziełem przypadku, ale wynikało z logiki wydarzeń. Władze zdawały sobie doskonale sprawę z faktu, że w procesie wspomnianej ofensywy ideologicznej nie ma miejsca na przypadek, a osoba realizującego ją nauczyciela odgrywa pierwszorzędną rolę. Już w 1947 roku stwierdzono, że „szkoła nie spełnia głównej swej funkcji, jaką jest wiązanie młodego pokolenia z problematyką demokracji polskiej”, a odpowiedzialność za to ponosiła antydemokratyczna i antypaństwowa postawa nauczycieli⁶. Kilka miesięcy później, na sierpniowej naradzie kuratorów, „bój o duszę nauczycielstwa” ogłosił minister oświaty Stanisław Skrzyszewski⁷. Równie symptomatyczne w swojej treści było wystąpienie Zbigniewa Pomianowskiego – ówczesnego kierownika kadr w Ministerstwie Oświaty. Przypominając

ciela, które w różnym stopniu były obecne w następnych latach. Jakkolwiek nigdy nie wrócono do modelu wypracowanego w okresie stalinowskim, to trudno zaprzeczyć, że propagowane wówczas ideały zostały do końca zapomniane.

² S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 2001, s. 60.

³ Dokument został przygotowany przez Komisję Oświatowo-Kulturalną Biura Politycznego KC PPR w marcu 1947 r., zob. J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 227.

⁴ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN) 295/XVII – 8. PPR KC. Rezolucje Sekretariatu 1944–1948. Projekt rezolucji w sprawie szkolnictwa, s. 27.

⁵ Tamże.

⁶ AAN, zesp. KC PPR, sygn. 295/XVII–43, za: E.J. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej*, Białystok 2003, s. 155.

⁷ E.J. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej...*, s. 156.

o zasadności znanego stalinowskiego powiedzenia, że kadry decydują o wszystkim, zaznaczył jednocześnie, że tylko człowiek uspołeczniony i upolityczniony, potwierdzający swoimi działaniami wprowadzany porządek ustrojowy mógł być nauczycielem na miarę nowych czasów⁸. Tylko taki mógł sprostać zadaniu wychowania nowego człowieka. Z tego tytułu, postulat „psychicznej przebudowy nauczyciela, zwekslowania go na nowe tory myślenia i pracy” autorstwa Eustachego Kuroczki⁹ uznano za podstawowy priorytet polityki oświatowej.

Z biegiem czasu, wraz z kolejnymi przemówieniami decydentów oświatowych, publikacjami książkowymi i prasowymi, zaczął się wyłaniać obowiązujący model nauczyciela państwa ludowego. Do Kongresu Jedności Ruchu Robotniczego był to tzw. nauczyciel–demokrata¹⁰, po tym wydarzeniu zaczęto już mówić o nauczycielu socjalistycznym¹¹. W proces rozpowszechniania postulowanego modelu zaprzęgnięto najczęściej wówczas stosowane narzędzia propagandy: prasę społeczno-polityczną i nauczycielską oraz przemówienia działaczy politycznych, jak i oświatowych.

Fundamentalnym elementem wspomnianych publikacji i przemówień było przypomnienie faktu, że „nauczyciel jest centralną figurą szkoły” i że

od jego pracy, od jego wiedzy i od jego umiejętności wychowawczych zależy ostateczny wynik pracy szkoły, zależy to czy szkoła spełni swe podstawowe zadanie – wychowa uczniów powierzonych jej przez Polskę Ludową na wykształconych, kulturalnych ludzi, gorących patriotów i świadomych, fachowo przygotowanych budowniczych socjalistycznej ojczyzny¹².

Waga zadania, które postawiono przed nauczycielem określała z kolei zespół jego kompetencji. Mówił o nich m.in. Bolesław Bierut w przemówieniu skierowanym do absolwentów liceów pedagogicznych:

nauczyciel i wychowawca dzisiejszy musi być równocześnie bojownikiem społecznym, rewolucjonistą, walczącym o socjalizm, tj. nowy ustrój wolności [...].

⁸ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej. Referat wygłoszony na Zjeździe Kuratorów, 27. VIII. 1947 r.*, „Nowa Szkoła” 1947, nr 2–3, s. 39.

⁹ E. Kuroczko, *O postawę społeczną nauczyciela*, Warszawa 1947, s. 43.

¹⁰ Należy wziąć pod uwagę fakt, że „demokracja” w wydaniu ludowym oznaczała zupełnie coś innego niż w swoim pierwotnym znaczeniu – przyp. aut., zob. M. Mazur, *Paradygmat tzw. demokracji ludowej na przykładzie polskiego stalinizmu*, [w:] *Demokracja. Centrum i peryferia. Procesy modernizacyjne państwa w polskiej myśli politycznej XX–XXI wieku*, pod red. A. Bałabana, J. Farysia, T. Sikorskiego, P. Słowińskiego, Szczecin 2008.

¹¹ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 25–26.

¹² E. Kuroczko, *Nauczyciel Polski Ludowej*, „Nowe Drogi” 1952, nr 5, s. 52.

Nauczyciel i wychowawca nowego pokolenia musi być szermierzem prawdy, postępu i sprawiedliwości społecznej¹³.

Tylko taki nauczyciel był w stanie zrealizować wyznaczone przez władzę cele:

wnoszenie świadomości, planowości i systematyczności w procesy i przemiany życia kulturalnego; niezłomne piętnowanie fałszu i oszustwa imperialistów; walkę z kosmopolityzmem, nacjonalizmem i ciemnotą oraz oczyszczenie systemu nauczania i wychowania z wszelkich pozostałości ideologicznych starego ustroju¹⁴.

Poziom zaangażowania w realizację przedstawionych powyżej zadań stanowił zarazem podstawę prowadzonej wówczas polityki kadrowej. Treść wystąpienia działaczy polityczno-oświatowych, a także zawartość czasopism społeczno-pedagogicznych nie pozostawiała złudzeń co do tego, który nauczyciel spełnia oczekiwania władzy, a który sprzeniewierza się ustalonemu kierunkowi rozwoju edukacji. Stosowano przy tym charakterystyczny dla omawianego okresu historycznego zabieg kategoryzowania, czyli dzielenia społeczności pedagogicznej na „dobrych” i „złych” nauczycieli:

Polsce służy tylko taki nauczyciel, który wychowuje dla Polski socjalistycznej, który wierzy w słuszność drogi, jaką kroczy Polska od Manifestu Lipcowego PKWN – pisał autor artykułu w „Głosie Nauczycielskim” z 1949 roku – Nie służy Polsce, a służy wrogom Polski wewnętrznym i zagranicznym ten nauczyciel, który jest potencjalnym wrogiem Polski Ludowej i który wychowuje w nieufności do socjalizmu lub wprost w nienawiści do wszystkiego, co prawdziwie polskie, w nienawiści do ZSRR, do internacjonalizmu, do klasy robotniczej, do czołowej partii i osób Polski Ludowej, który krzewi nacjonalizm i szowinizm¹⁵.

Tezy przytoczonego artykułu powtórzył też ówczesny minister oświaty, Stanisław Skrzeszewski:

Nie wolno Wam też zapominać, Koledzy, że dobrym nauczycielem może być tylko ten, kto się najściślej związał z nurtem dokonujących się w naszym życiu przeobrażeń społecznych, wiodących nas ku socjalizmowi. Dobrym wychowawcą może być tylko ten, kto w pełni pojął przodującą rolę klasy robotniczej

¹³ B. Bierut, *Nauczyciel i wychowawca musi być szermierzem prawdy, postępu i sprawiedliwości społecznej*, „Nowe Drogi” 1950, nr 3, s. 2–3.

¹⁴ *Wychować nowe pokolenie światłych, wszechstronnie rozwiniętych i aktywnych społecznie obywateli nowej Polski – to zaszczytne zadanie nauczycielstwa. Przemówienie Prezydenta R. P. Bolesława Bieruta wygłoszone w dniu 18. III. 1951 roku na III Krajowym Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Sztandar Młodych” 1951, nr 68, s. 2.

¹⁵ M. Piątkowski, *Nauczyciel w ‘Służbie Polski’*, „Głos Nauczycielski” 1949, nr 2, s. 2.

w życiu narodu, kto ukochał jej wielkie ideały i aktywnie włączył się do ich realizacji¹⁶.

Model nauczyciela–wychowawcy

Przemówienie Stanisława Skrzyszewskiego, jak i poprzednio zacytowane wypowiedzi decydentów oświatowych oraz publicystów stanowią tylko przyczynek do firmowanego wówczas modelu nowego nauczyciela–wychowawcy. Przytoczenie ich ukazuje jedynie ogólny kierunek zmian, w jakim podążano w realizowanej w tym czasie polityce kadrowej. Dopiero szersza analiza wystąpień, artykułów prasowych i wynikających z nich rozwiązań legislacyjnych pozwala na zarysowanie sylwetki lansowanego pracownika oświatowego. Na podstawie zbadanych materiałów źródłowych można wyróżnić szereg podstawowych cech, które składały się na obowiązujący w omawianym czasie model nowego nauczyciela: młodość, właściwe pochodzenie społeczne, ideowość, aktywność społeczna i pełna dyspozycyjność wobec władz. Każdy z wymienionych elementów posiadał swoje dogłębne uzasadnienie i oparcie w obowiązującej wówczas ideologii. Z każdego wynikały również konkretne powinności i zadania, które precyzowano w poszczególnych aktach legislacyjnych dotyczących oświaty, a w szczególności w zakresie praw i obowiązków nauczycielskich.

Młodość

„Młodość” była jedną z najbardziej pożądanых cech nauczyciela Polski Ludowej. Miało to – jak już wspomniano – swoje głębokie uzasadnienie i przynosiło docelowo szereg wymiernych korzyści. Promowanie młodego wieku znajdowało przede wszystkim oparcie w lansowanej ideologii, gdzie to, co „nowe” wypierało to, co „stare”; gdzie „świat tradycji” ustępował pola „światowi postępu”. Co więcej, w takim świecie to co „awangardowe” wykluwało się w atmosferze konfliktu pokoleń, który niejednokrotnie był celowo prowokowany, aby udowodnić nieprzystawalność uznawanych od lat wartości do nowej rzeczywistości. Poprzez dowartościowanie ludzi młodych i postawienie ich na czele pochodzących ku lepszej przyszłości odnoszono potencjalną podwójną korzyść: pozyskiwano młodzież dla urzeczywistnianej ideologii, a przy okazji dokonywano deprecjacji świata tradycji reprezentowanego przez ich rodziców. Zmniejszono tym samym niebezpieczeństwo niepożądanego wpływu środowiska rodzinnego i zyskiwano szansę na modelowanie poglądów samych rodziców rękoma ich dzieci. Kolejną korzyścią, która płynęła z faktu lansowania młodości był brak – jak to nazywano – „starych naleciałości”, którym było obciążone nauczycielstwo ze starszego pokolenia.

¹⁶ *Minister oświaty do nauczycieli. Fragmenty przemówienia*, „Głos Nauczycielski” 1949, nr 16, s. 1.

W przełożeniu na język praktyki oznaczało to większą podatność na uformowanie. Dla władzy było więc oczywiste, że jeśli chce się realizować skuteczny proces ideologizacji, to tylko z pomocą młodych nauczycieli i to tych wyedukowanych w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej.

Nie można też zapominać o specyfice okresu młodości, która z racji przypisanych jej cech mogła w szczególny sposób ułatwiać realizację odgórných celów. Naczelne hasła lansowanej ideologii: solidarność międzyludzka, demokracja, humanizm, walka o sprawiedliwość na świecie mogły brzmieć dla młodych ludzi bardzo atrakcyjnie. Nie bez racji liczono też na charakterystyczne cechy okresu adolescencji: radykalizm poglądów, podważanie ustalonego porządku świata i spontaniczność.

Wymienione atuty młodości pozostawały również nie bez znaczenia dla przyszłych działań edukacyjnych względem uczniów. Zakładano, że młodzi, energiczni i pełni entuzjazmu nauczyciele będą skuteczniej wchodzić w relację z młodzieżą, co zapewni większy sukces w przekazywaniu treści ideologicznych.

Zaprezentowane powyżej korzyści, jakie mogła odnieść władza z tytułu promowania młodych nauczycieli zdecydowały o tym, że do sprawy tej przywiązywano szczególną wagę. Wystarczy w tym miejscu zacytować B. Bieruta, który zwracał się do absolwentów liceów pedagogicznych w następujących słowach: „Wy, młodzi nauczyciele, będziecie wychowawcami kadr socjalistycznych, kadr, które kierować będą nową Polską, tworzyć będą nowe warunki życia społecznego – zgoła odmienne od tych, w których nam żyć wypadło”¹⁷. Bierut nie zapomniał też o zadaniach, które czekały na młode pokolenie nauczycieli:

Od Was zależy, aby jak najszybciej wykorzystać z psychiki ludzkiej ponury osad średniowiecznych przesądów oraz bakcyle zatruwających życie społeczne wypaczeń okresu kapitalistycznego, grabieżczych instynktów zwyrodnienia faszystowskiego, które reprezentuje dziś obóz imperializmu¹⁸.

Urzeczywistnianie hasła, aby to właśnie młodzi nauczyciele byli „w awangardzie szermierzy frontu narodowego”¹⁹, wymagało konkretnych rozwiązań w dziedzinie polityki kadrowej. Było to tym bardziej niezbędne, że jak zauważano: „trzon [...] armii nauczycielskiej stanowią nauczyciele, którzy w okresie przedwojennym byli już czynnymi pracownikami oświatowymi”, a więc ludzie, których „psychika kształtowała się w okresie historycznym, tak odmiennym od przeżywanego przez nas obecnie”²⁰. Najwięcej nieufności wzbudzali nauczyciele szkół średnich, którzy

¹⁷ B. Bierut, *Nauczyciel i wychowawca...*, s. 4–5.

¹⁸ Tamże, s. 5.

¹⁹ *Nauczyciel polski w awangardzie szermierzy frontu narodowego (Przemówienie sekretarza KC PZPR Edwarda Ochaba, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 38, s. 1.*

²⁰ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 39–40.

zarówno ze względu na swe pochodzenie społeczne, jak i na wpływ szkoły uniwersyteckiej przez którą przeszli, stanowili wyraźną arystokrację wśród masy nauczycielskiej, uprzywilejowaną pod wieloma względami i z tego tytułu bardziej jeszcze niechętną wszelkim zmianom, a tym bardziej wszelkim posunięciom rewolucyjnym²¹.

Większą nadzieję wiązano zatem z nauczycielami szkół powszechnych, którzy w większości rekrutowali się ze środowiska wiejskiego. Jednakże i tutaj istniało zjawisko tzw. wyszerzenia się, czyli sytuacji, gdy po zdobyciu wykształcenia nauczyciel taki przywoził na wieś „przywary przedwojennego inteligenta polskiego”²². Zmiana była więc nieodzowna i temu właśnie była poświęcona realizowana polityka kadrowa. O jej głównych kierunkach mówił niejednokrotnie minister oświaty Stanisław Skrzeszewski. Propagowana przez niego „walka o nowe kadry” miała koncentrować się na pięciu głównych celach: terminowości ruchu służbowego, właściwym rozmieszczeniu kadr, odmłodzeniu kadr w dużych miastach, kierowaniu najlepszych nauczycieli do wiejskich spółdzielni produkcyjnych oraz wyeliminowaniu z szeregów nauczycielskich elementów wrogich²³. Znamienne, że w centrum zainteresowania władz resortu oświaty znaleźli się przede wszystkim nauczyciele ze starszego pokolenia, o których minister wypowiadał się w sposób następujący:

w miastach skupieni się przeważnie nauczyciele w podeszłym wieku, ludzie o wysokich nieraz kwalifikacjach, nie podążający jednak za przemianami ideologiczno-politycznymi, nie pozbywających się starych poglądów i tradycji. Stanowią oni często wręcz klikę sanacyjno-endeckie, hamujące nasz rozwój. Klikę te trzeba rozbić i część tych ludzi bezwzględnie przenieść do środowisk wiejskich, ale takich, które pod względem ideowo-politycznym stoją na wysokim poziomie. Trzeba wpuścić do miast młodą, zdrową kadrę nauczycielską²⁴.

Polityka premiowania ludzi młodych skutkowało tym, że dokonywano masowych rozszarad personalnych polegających na zastępowaniu pedagogów z dużym stażem pracy nauczycielami młodymi. Odbywało się to zarówno wobec szeregowych pracowników, jak i ludzi piastujących stanowiska kierownicze. Co gorsza, częstokroć okazywało się, że młodość to jeden z nielicznych atutów, jakie posiadał nowo przyjęty nauczyciel. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że dla decydentów nie stanowiło to problemu. Co więcej, w braku kompetencji były

²¹ Tamże, s. 40.

²² Tamże, s. 39.

²³ *II Ogólnopolski Zjazd Inspektorów Szkolnych. Zadania Ministerstwa Oświaty w walce o nowe kadry (streszczenie referatu ministra oświaty Stanisława Skrzeszewskiego, „Głos Nauczycielski” 1950, nr 27, s. 3.*

²⁴ Tamże.

skłonne widzieć bardziej zaletę niż wadę. Świadczy o tym chociażby niniejsza wypowiedź: „Nauczyciele niekwalifikowani stanowią lepszy element jak kwalifikowani, większy ich odsetek jest upartyjniony i uspołeczniony”²⁵.

Z punktu widzenia władz partyjno-oświatowych młodość w połączeniu z ideowością i właściwym pochodzeniem społecznym dawały wystarczającą gwarancję dla efektywnej pracy edukacyjnej. Wymienione powyżej cechy, czyli ideowość i odpowiedni rodowód społeczny, stanowiły zarazem kolejne elementy propagowanego modelu nauczyciela-wychowawcy.

Właściwe pochodzenie społeczne

Uczynienie z pochodzenia społecznego oręża w walce politycznej posiadało swoje przełożenie na sytuację w kwestii polityki kadrowej. Wspomniano, że ideał nauczyciela ludowego ucieleśniał ten, który był nie tylko młody, ale i wywodził się z odpowiedniego środowiska społecznego. Analogicznie jak w przypadku „młodości”, tak i tutaj istniało głębokie uzasadnienie ideologiczne. Naczelnym celem kreatorów nowego porządku społecznego stało się bowiem stworzenie takiej rzeczywistości społecznej, w której straciłyby rację bytu dawne podziały społeczne. Kluczem przeprowadzanych zmian był zamysł stworzenia od podstaw własnej „bezpiecznej ideowo” warstwy inteligentnej o rodowodzie robotniczo-chłopskim. Wykreowanie nowej inteligencji ludowej miało również istotny walor praktyczny. Stworzenie możliwości awansu społecznego ludziom, którzy do tej pory byli rzeczywiście takiej szansy pozbawieni wyzwalalo u nich postawę lojalnościową. Władza mogła więc liczyć na to, że w drodze wdzięczności będą oni wykazywać wobec nowego porządku społecznego zachowania afirmujące. Relacja zależności pomiędzy władzą (jako dystrybutorem dóbr materialnych i korzyści pozamaterialnych) a młodym nauczycielem o rodowodzie robotniczo-chłopskim zwiększała niewątpliwie skuteczność działań indoktrynacyjnych. Hanna Świda-Ziemba wskazuje na fakt, że właśnie spośród tych jednostek rekrutowali się główni kreatorzy systemu²⁶.

Ideowość

Ideowość, obok młodości i odpowiedniego pochodzenia społecznego, stanowiła trzecią najważniejszą cechę wzorowego nauczyciela Polski Ludowej. Łączyła ona w sobie kilka komponentów, które decydowały o tym, który z nauczycieli zasługuje na zaufanie ze strony czynników nadrzędnych.

²⁵ Archiwum Państwowe w Szczecinie (dalej: APS), ZMP-ZW w Szczecinie, Wydział Szkolno-Harcerski, sygn. 310. Analiza pracy na odcinku szkolnym w związku z rozpoczęciem roku szkolnego – 1950 r., s. 52.

²⁶ H. Świda-Ziemba, *Człowiek wewnątrznie zniewolony*, Warszawa 1998, s. 107–108.

Identyfikacja z obowiązującą ideologią

Na znaczenie postawy ideowej wskazywał m.in. S. Skrzyszewski już w 1947 roku: „musimy doprowadzić do tego, aby każdy nauczyciel dobrze rozumiał istotę szczęśliwych przemian społecznych, gospodarczych i kulturalnych, które się u nas dokonały i dokonywają”²⁷. Słowa Skrzyszewskiego rozwijał Z. Pomianowski:

Są pewne stałe elementy w psychice nauczycielskiej [...], na których można i należy budować. Są to: ideowość i rzetelność myślenia. Ideowość tę należy właściwie skierować, a myśli pragnącej zdrowo się rozwijać należy dać odpowiedni pokarm, należy ją zetknąć z niesfałszowaną prawdą. Budując na tych elementach zmierzać winniśmy do ukształtowania nowego typu polskiego działacza oświatowego²⁸.

Postawa ideowa, o której wspominał zarówno Skrzyszewski jak i Pomianowski mieściła w sobie szereg elementów, których wykładnię znajdujemy m.in. w przemówieniu Józefa Cyrankiewicza:

Wy, nauczyciele [...] jesteście uzbrojeni w najpotężniejszą i najpiękniejszą ideologię, ideologię socjalizmu, ideologię przesiąkniętą na wskroś humanizmem, umiłowaniem człowieka, umiłowaniem sztuki, kultury, tradycji, piękna, ideologię miłości własnego kraju i miłości wszystkich ludów świata, ideologię, która łączy patriotyzm z internacjonalizmem, umiłowanie kultury zarówno własnej jak i ogólnoludzkiej, ideologię postępu, z której wykwitł najbardziej szlachetny i masowy ruch obrony pokoju, dziś realizowany, bo oparty o siłę Związku Radzieckiego i całego obozu pokoju²⁹.

Podbudową, na której miał się kształtować wspomniany powyżej patriotyzm, internacjonalizm, umiłowanie postępu, humanizm i pozostałe cechy, o których wspominał Cyrankiewicz był światopogląd marksistowski z nieodłącznym dla siebie naukowym spojrzeniem na świat.

Wysoki stopień wiedzy ideologicznej

Utożsamienie się nauczyciela z urzeczywistnianą ideologią było niezbędnym warunkiem do tego, aby proces odpowiedniego urabiania wychowanków mógł się zakończyć sukcesem. Przekonywano, że „nauczyciel, by mógł świadomie kształtować u wychowanków światopogląd naukowy, musi nieustannie pogłębiać swą

²⁷ S. Skrzyszewski, *Przemówienie radiowe do nauczycielstwa z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego wygłoszone dnia 8 maja 1947 roku*, „Nowa Szkoła” 1947, nr 2–3, s. 3.

²⁸ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 43.

²⁹ *Nauczyciel–wychowawca młodzieży, doradca rodziców, działacz społeczny. Przemówienie wiceprezesa Rady Ministrów Józefa Cyrankiewicza na krajowej naradzie aktywu ZZNP*, „Nowa Szkoła” 1954, nr 1, s. 8.

świadomość ideologiczną, musi stać twardo na gruncie marksizmu³⁰. Nic więc dziwnego, że nawoływania do pogłębiania wiedzy ideologicznej nauczycieli były stałym elementem w przemówieniach i publikacjach prasowych³¹.

Władza miała jednak świadomość, że samo nawoływanie do nabywania światopoglądu marksistowskiego nie wystarczy. Z miejsca przystąpiono więc do organizowania systemu szkoleń, kursów i konferencji, podczas których nauczyciele mieliby szansę ugruntowywać swoje postępowe poglądy. Szkolenie ideologiczne kadry pedagogicznej stało się niezbędne w momencie wprowadzenia do szkół w roku szkolnym 1949/1950 programów o podbudowie marksistowsko-leninowskiej³².

O wadze, jaką decydenci partyjno-oświatowi przywiązywali do kwestii kształcenia i samokształcenia ideologicznego nauczycieli świadczy chociażby propozycja E. Kuroczki, aby wyniki samokształcenia brać pod uwagę przy awansowaniu nauczycieli, przyznawaniu bezpłatnych wczasów, przyjmowaniu dzieci nauczycielskich do szkół średnich i wyższych oraz przyznawaniu specjalnych premii³³. Samokształcenie ideologiczne obejmowało naukę o Polsce i świecie współczesnym, naukę o społeczeństwie i podstawy pedagogiki socjalistycznej. Materiały do nauki stanowiły dzieła klasyków marksizmu-leninizmu oraz radziecka literatura pedagogiczna (Makarenko, Kairov, Gonczarow)³⁴. Ranga szkolenia ideologicznego została dodatkowo podkreślona poprzez obowiązkowy egzamin państwowy, który obowiązywał od kwietnia 1951 roku przez następne trzy lata³⁵. Akcją uświadamiającą prowadzono również w ramach tzw. narad wytwórczych, rad pedagogicznych oraz tak charakterystycznych dla omawianego okresu konferencji sierpniowych³⁶.

W uzupełnieniu można dodać, że dodatkową wymierną korzyścią płynącą z wysokiego stopnia uświadomienia nauczycieli miało być ich upartyjnienie, które władze traktowały jako kolejny przejaw akceptacji prowadzonej przez siebie polityki.

³⁰ *Nieustannie pogłębiajmy naszą wiedzę marksistowsko-leninowską*, „Głos Nauczycielski” 1954, nr 2, s. 1.

³¹ E. Kuroczko, *Nowe zadania ZNP*, „Głos Nauczycielski” 1949, nr 2, s. 1; J. Kowalczyk, *Aktualne zagadnienia naszej polityki oświatowej*, „Nowe Drogi” 1950, nr 1, s. 29; *Kształtowanie światopoglądu naukowego-elementarny obowiązek każdego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1953, nr 3, s. 241–252.

³² Obowiązek szkolenia ideologicznego dla wszystkich nauczycieli wprowadzono w 1949 r. (DzUMO 1949 r., nr 16, poz. 321. Instrukcja Ministra Oświaty z 27 X 1949 r.) – przyp. aut.

³³ E. Kuroczko, *Perspektywy szkolenia ideologicznego nauczycieli*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 24, s. 2.

³⁴ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli...*, s. 19–20.

³⁵ Tamże, s. 20, 24.

³⁶ Tamże, s. 33–46.

Świadomość istnienia wroga klasowego i walka z nim

Figura „wroga klasowego” stanowiła immanentną część wdrażanej ideologii. Podział świata na dwie dychotomiczne części z góry zakładał walkę „świata postępu” ze „światem reakcji” i w tym kontekście istnienie przeciwnika było nieuniknione. Zgodnie z szerzoną propagandą wróg klasowy nie szczędził wysiłków, aby zdeorganizować pracę instytucji państwa ludowego i opóźnić pochód ku mitycznej krainie szczęśliwości. Nie można też zapominać o tym, że z domniemanej działalności przeciwnika politycznego decydenci czerpali doraźne korzyści. Wróg klasowy nie tylko integrował, ale i był odpowiedzialny za wszystkie niepowodzenia władzy ludowej. Z tego powodu walkę z nim uczyniono jednym z głównych celów ideologicznych.

Rozprawę z przeciwnikami zapowiadał S. Skrzyszewski już w 1947 r.:

Wspólnym wysiłkiem władz szkolnych, uczciwych nauczycieli – szczerych patriotów i rodziców – wykorzystamy ze szkoły to wszystko, co jest w niej jeszcze nieprawego i niezgodnego z interesami naszego ludowego państwa, niegodne naszego wielkiego narodu, który chce budować dobrobyt i szczęście szerokich mas ludowych w Polsce. Nie może być i nie będzie miejsca w naszej szkole dla wrogów naszego demokratycznego państwa i jego niepodległości, dla wrogów świadomie lub nieświadomie działających i usiłujących rzucać kłody na drodze ku lepszej przyszłości wolnego narodu [...] Czasy bezkarności się skończyły³⁷.

W podobnym tonie wypowiadał się też Z. Pomianowski, pisząc, że oświatowiec w Polsce Ludowej powinien być: „Człowiekiem przeciwstawiającym się stanowczo wszelkiego rodzaju elementom reakcyjnym, za którymi stoi najczęściej ordynarny interes wyzyskiwaczy i wsteczników lub obca agentura”³⁸. Zagrożenie było tym większe, że jak przekonywano:

Wróg Polski Ludowej liczy na to, że wśród nauczycieli napotka na wiele naleciałości drobnomieszczańskiej psychiki, na zbyt daleko posuniętą pobłażliwość i źle zrozumiane koleżeństwo, na unikanie ostrych walk ideologicznych, na oportunistyczne tolerowanie propagandy reakcyjnej³⁹

Wezwanie do „rewolucyjności w walce z wrogiem klasowym” stało się wkrótce jednym z głównych haseł mającym organizować pracę edukacyjną⁴⁰. Przekucie wspomnianego hasła na praktykę miało się odbywać w toku szeroko rozumianej aktywności społecznej, którą uznać można za ostatni element dopełniający lansowanego modelu nauczyciela–wychowawcy Polski Ludowej.

³⁷ S. Skrzyszewski, *Przemówienie radiowe do nauczycielstwa...*, s. 2.

³⁸ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 44.

³⁹ K. Mariański, *Wzmóc czujność ideologiczną*, „Głos Nauczycielski” 1950, nr 2, s. 1.

⁴⁰ F. Mielczarek, *Ideologiczno–polityczna indoktrynacja nauczycieli...*, s. 26.

Aktywność społeczna

Czynną obecność w życiu społecznym Polski Ludowej traktowano jako niezbędne uzupełnienie lansowanego wzoru nauczyciela–wychowawcy, gdyż właśnie w trakcie podejmowanych przez siebie czynności mógł urzeczywistniać obowiązujące postulaty ideologiczne. Do intensyfikacji swojej aktywności wzywano niemalże w każdym przemówieniu czy publikacji prasowej. „Człowiek uspołeczniony i upolityczniony – oto nowy typ nauczyciela w Polsce, do którego winniśmy zmierzać” – nawoływał Z. Pomianowski⁴¹. Taki kierunek zmian był tym bardziej niezbędny, że – jak twierdził E. Kuroczko – „większość nauczycielstwa nie wyzwoliła się ze swej biernej postawy wobec odbywających się procesów w skali historycznej”⁴². Stanowisko władzy w kwestii wspomnianej „bierności” było zaś klarowne: „Nam nie wystarcza postawa lojalności politycznej, która zawsze jest postawą bierną. My żądamy od naszych kadr czynnej i twórczej postawy”⁴³ – twierdzono. Co więcej, dowiedzono, że:

Nie może być dobrym wychowawcą, nie może mieć autorytetu wśród młodzieży taki nauczyciel, który nie jest zdolny wykrzesać z siebie promieniającej siły patriotyzmu. Nie może być dobrym nauczycielem ten, kto nie widzi siebie w roli świadomego budowniczego ustroju socjalistycznego, kto nie przeżywa głęboko każdego twórczego zrywu mas pracujących i kto nie widzi wyraźnie płaszczyzny rozgrywającej się walki o nowe, szczęśliwe jutro tych mas i nie bierze w tej walce czynnego udziału⁴⁴.

Postulowana „czynna” i „twórcza” postawa nauczyciela miała być realizowana na wielu płaszczyznach i z tego powodu niezbędne stało się wyszczególnienie głównych aspektów żądanej aktywności.

Działania indoktrynacyjne wobec dzieci i młodzieży

Działalność edukacyjna nauczyciela była przez władze traktowana jako narzędzie do kształtowania pokolenia budowniczych Polski Ludowej. Były temu podporządkowane nie tylko programy wychowawcze, treści nauczania, podręczniki, ale i cała organizacja pracy szkoły. Nie ukrywano, że wzorem dla nauczycieli polskich powinni być w tym względzie pedagodzy radzieccy. Propagowaniem wzorca radzieckiego zajęło się głównie czasopiśmiennictwo pedagogiczne i zawarte w nim artykuły. W pierwszym rządzie prezentowano w nich poglądy klasyków marksizmu-leninizmu oraz czołowych przedstawicieli pedagogiki radzieckiej: Lenina, Stalina, Makarenki, Gonczarowa i Kalinina. W każdej z pub-

⁴¹ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 44.

⁴² E. Kuroczko, *Nauczyciel Polski Ludowej*, s. 43.

⁴³ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 59.

⁴⁴ *Dyscyplina zależy od postawy ideowej nauczyciela*, „Głos Nauczycielski” 1950, nr 14, s. 3.

likacji przedstawiano nie tylko poglądy wspomnianych autorytetów, ale i konkretne wskazówki do pracy nauczycielskiej. Przykładowo, zgodnie z wolą Michaiła Kalinina, czołowym zadaniem nauczyciela–wychowawcy powinno być wychowanie „aktywnego i świadomego budowniczego komunizmu”⁴⁵. Realizacja tego szczytnego celu wymagała z kolei od nauczyciela właściwej postawy ideowej, ugruntowanej świadomości proletariackiej, fachowości w wykładanym przedmiocie, walki o nową kulturę i bycia obecnym w życiu społeczeństwa radzieckiego⁴⁶. Według autorki innego artykułu wprowadzenie w życie nauk Kalinina i innych wymagało od nauczyciela–wychowawcy m.in.: stworzenia w klasie silnego aktywu uczniowskiego i oparcia na nim działalności oświatowej, dbania o postępy w nauce i zachowanie uczniów, pracy nad uświadomieniem politycznym wychowanków i podniesieniem ich poziomu ideowego, prowadzenia zajęć pozalekcyjnych pogłębiających cele pracy szkolnej oraz współpracy z rodzicami⁴⁷.

Wzory radzieckie szybko przeszczepiono na grunt polski, a zalecenia dawane polskiemu nauczycielowi nie różniły się od tych, które kierowano pod adresem pedagogów zza wschodniej granicy. Najczęściej nauczyciela–wychowawcę określano jako „działacza oświatowego, społecznika, kolegę i przyjaciela młodych, niedoświadczonych”⁴⁸. Postawienie nauczyciela w roli wspomnianego przyjaciela niedoświadczonych nakładało na niego obowiązki wychowawcze, z których na plan pierwszy wysunęła się kwestia uczynienia z każdego dziecka i ucznia „czynnego współuczestnika w walce o przebudowę świata, bojownika o wyzwolenie ludzkości z kajdan przemocy imperialistycznej, gorącego patriotę miłującego swój naród” oraz wychowania „naszej młodzieży w duchu braterstwa i solidarności, którego wzór dają nam bohaterskie narody Związku Radzieckiego i ich dzielna młodzież”⁴⁹. Bardziej szczegółowy ideał wychowawczy jako cel działań nauczyciela przedstawił S. Skrzyszewski:

modelem obywatela w okresie budowy socjalizmu jest jednostka kierująca się naukowym, powtarzam naukowym światopoglądem, wyzwolona z przesądów, działająca w grupie społecznej, przygotowana do pracy i upatrująca w niej najwyższe wartości, przepojona duchem ludowego patriotyzmu i poczuciem prawdziwego internacjonalizmu, czujna na interesy klasy robotniczej, pracującego chłopstwa i ludowej inteligencji, zawsze gotowa do pracy dla narodu⁵⁰.

⁴⁵ J. Lipkowski, *M. I. Kalinin o roli nauczyciela w wychowaniu komunistycznym*, „Nowa Szkoła” 1952, nr 1, s. 9.

⁴⁶ Tamże, s. 7–15.

⁴⁷ I. Altszuler, *Praca wychowawcy klasowego w szkole radzieckiej*, „Życie Szkoły” 1948 rok, s. 383–387.

⁴⁸ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 44.

⁴⁹ B. Bierut, *Nauczyciel i wychowawca...*, s. 4.

⁵⁰ S. Skrzyszewski, *Przemówienie wygłoszone na zebraniu ZNP z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego 1947/1949*, „Nowa Szkoła” 1948, nr 1, s. 45.

Kolejny minister oświaty Witold Jarosiński deklarował zaś na łamach prasy: „Wychowamy nowe pokolenie świątłych, wszechstronnie rozwiniętych i aktywnych budowniczych socjalizmu”⁵¹. W tym celu postulowano, aby nauczyciel–wychowawca „oczyszczał” w swojej praktyce edukacyjnej „system nauczania z wszelkich pozostałości ideologicznych starego ustroju, uwalniał go z resztek wsteczności, kryjących się za parawanem fałszywych teorii, obnażał i demaskował społeczną naukę i filozofię burżuazyjną”⁵².

Za niezbywalny warunek powodzenia w pracy indoktrynacyjnej uznano wytworzenie u uczniów „najgłębszego zaufania”⁵³. Tylko taki nauczyciel, który cieszył się autorytetem swoich uczniów mógł zrealizować postawione przed nim zadania. I tylko taki mógł wspólnie z młodzieżą tropić i zwalczać wroga klasowego. Cel ten uznano za jeden z filarów ideowego oddziaływania na wychowanków, a efektywność w tym zakresie postrzegano jako probierz oceny pracy nauczyciela. Charakterystyczne było na przykład, że hasło „budzenia miłości do ojczyzny” sąsiadowało najczęściej z wezwaniem do jednoczesnego wywoływania u młodzieży „nienawiści do wroga”⁵⁴. Lista potencjalnych wrogów była długa: tworzyli ją nie tylko osławieni imperialiści i podżegacze wojenni, ale i osoby z bliższego otoczenia młodzieży. Przeciwnikiem politycznym mógł być na przykład nauczyciel–reakcjonista lub ksiądz przemycający w swojej działalności wrogie państwu ludowemu treści czy też koleżanka lub kolega wypowiadający się niepochlebnie o aktualnym ustroju społecznym i przedstawicielach władzy. Z tego powodu wobec wszystkich zalecano daleko idącą czujność, a w razie potrzeby zdecydowaną reakcję. Wachlarz środków, jakie proponowano podjąć wobec zakwalifikowanych do kategorii „wroga klasowego” był szeroki: od ostracyzmu, potępienia poprzez nakłonienie do złożenia samokrytyki aż do wydalenia ze szkoły. Okazji do napiętnowania obcych ideologicznie przysparzały też rozpowszechniane w prasie informacje o procesach politycznych: tzw. proces generałów i proces bp. Czesława Kaczmarka z 1951 r. oraz sprawa tzw. bandy Burmajstra⁵⁵. Przy każdej z tych okazji nauczyciele wraz z młodzieżą byli zobligowani do zadeklarowania swojego oburzenia i nieskrywanego obrzydzenia do wrogów ludowej Ojczyzny. Powszechną praktyką było odbywanie stosownych pogadań, odczytów czy pisanie zbiorowych listów do prasy.

Tropienie wroga na terenie szkoły i poza nią można uznać zarazem za część szeroko pojętej aktywności nauczycieli w życiu społeczno-politycznym, która to aktywność zasługuje na krótkie, odrębne omówienie.

⁵¹ „Głos Nauczycielski” 1951, nr 32, s. 1.

⁵² E. Kuroczko, *Nauczyciel Polski Ludowej...*, s. 51.

⁵³ B. Bierut, *Nauczyciel i wychowawca...*, s. 5.

⁵⁴ S. Koper, *Budzić miłość do ojczyzny i nienawiść do wroga*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 28–29, s. 7.

⁵⁵ „Głos Nauczycielski” 1951, nr 29.

Udział w akcjach propagandowych i politycznych

Aktywność społeczna nauczyciela wymagała od niego czynnej obecności przy wszelkiego rodzaju przedsięwzięciach propagandowych. Jednym z najważniejszych była tzw. walka o pokój. Przy każdej okazji żądano od nauczyciela, aby wnosił „swój wkład w dzieło walki o pokój”. Dobrym tego przejawem miało być np. wykazywanie uczniom, że

wojna jest nieodłącznym towarzyszem niesprawiedliwego i pełnego sprzeczności ustroju kapitalistycznego. Nauczyciele muszą odstąpić [...] istotny sens wydarzeń międzynarodowych, wyjaśnić im mechanizm prowokacji wojennych, uświadomić im nie tylko potworne rozmiary spisku imperialistów, ale również potęgę obozu pokoju na czele którego stoi niezwyknięty Związek Radziecki⁵⁶.

Oczekiwano, że owocem pracy nauczyciela będzie młodzież przepojona „duchem internacjonalizmu, duchem przyjaźni do Związku Radzieckiego, ostoi pokoju, krajów demokracji ludowej i mas pracujących świata”⁵⁷. Okazją do budzenia przywiązania do ZSRR był miesiąc przyjaźni polsko-radzieckiej oznaczający najczęściej wyteżoną pracę z uczniami: pisanie listów do młodzieży radzieckiej, organizowanie apeli, pogadanek oraz składanie kwiatów na grobach żołnierzy⁵⁸.

Ważnym aspektem walki o pokój było „budzenie w uczniach miłości do Odrodzonego Wojska Polskiego”⁵⁹. Odbывало się to poprzez m.in.: pokazanie uczniom, jak się w wojsku zaszczepia internacjonalizm i patriotyzm; na czym polega więź wojska z ludem pracującym miast i wsi oraz młodzieżą; wykazanie różnicy między tresurą w międzywojennym wojsku a wychowaniem żołnierza w armii ludowej oraz prezentację życiorysów najwybitniejszych dowódców⁶⁰.

Udział nauczyciela w walce o pokój – oprócz systematycznej działalności wychowawczej – zawierał w sobie również i akcje doraźne: pisanie rezolucji przeciwko wrogom przyjaźni między narodami, a także przygotowywanie tzw. plebiscytu pokoju⁶¹.

Przejawem aktywnej postawy nauczyciela były poza tym tak charakterystyczne dla omawianego okresu historycznego zobowiązania. Podejmowano je najczęściej przy okazji różnych świąt państwowych i istotnych wydarzeń: rocznicy Manifestu PKWN, wybuchu Wielkiej Rewolucji Październikowej, święta

⁵⁶ J. Winnicki, *Oświata – najpotężniejsza broń pokoju!*, „Głos Nauczycielski” 1949, nr 17, s. 1.

⁵⁷ *Nauczyciel w walce o pokój*, „Głos Nauczycielski” 1950, nr 18, s. 1.

⁵⁸ E. Jachiewiczowa, *O roli i zadaniach nauczyciela w miesiącu pogłębiania przyjaźni z ZSRR*, „Głos Nauczycielski” 1949, nr 18, s. 3.

⁵⁹ E. Kuroczko, *Zaszczepimy w uczniach miłość do Odrodzonego Wojska Polskiego*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 41, s. 1.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ „Głos Nauczycielski” 1951, nr 16, s. 1; „Głos Nauczycielski” 1952, nr 24, s. 1.

1 maja czy też rocznicy urodzin Bolesława Bieruta lub Józefa Stalina. Wykonywane w ramach zobowiązań prace sprowadzały się do dodatkowych konsultacji ze słabymi uczniami, powtórki materiału, czy prac porządkowych na rzecz szkoły i środowiska⁶².

Istotną częścią aktywności politycznej nauczyciela było działanie na rzecz umacniania autorytetu rządu i prowadzonej przez niego polityki. O takim obowiązku nauczyciela pisał m.in. Z. Pomianowski⁶³. W przełożeniu na język praktyki oznaczało to nie tylko popularyzowanie założeń i osiągnięć gospodarczych Polski Ludowej, ale i wyjaśnianie przyczyn tzw. przejściowych niedostatków na rynku⁶⁴.

Aktywność nauczyciela w środowisku wiejskim

Obecność nauczyciela w środowisku wiejskim była traktowana przez władze polityczno-oświatowe ze szczególną uwagą, co wynikało z obowiązującej wówczas ideologii. Awans środowisk wiejskich był w niej jednym z priorytetowych zadań do realizacji. W związku z tym główne nadzieje wiązano z nauczycielami o rodowodzie chłopskim. Świadczą o tym chociażby słowa Bolesława Bieruta z 1952 r.: „Szkolnictwo Polski Ludowej oczekuje na was, młode kadry wyrosłe z ludu, z głęboką ufnością, że śmiało i ofiarnie ujmiecie w swe dłonie promienny sztandar walki o wiedzę dla ludu”⁶⁵. W pierwszym rządzie chodziło o wiedzę rolniczą, o co postulował m.in. minister Witold Jarosiński: „Szkoła i nauczyciel powinni stać się propagatorami postępu rolniczego na wsi, propagatorami nowych form gospodarowania, przebudowy struktury wsi”⁶⁶. Modernizowanie wsi sprowadzało się najczęściej do pomocy przy akcji siewnej: układaniu planu akcji, zachęcaniu do stosowaniu nowoczesnych urządzeń oraz informowaniu władz o wszelkich nieprawidłowościach⁶⁷. Nie mniej ważna była jednak działalność społeczno-polityczna nauczyciela. W przekonaniu władz mogła ona stanowić istotny wkład w toczącą się na wsi „walkę z kułactwem i reakcyjnym klerem”⁶⁸. Nic więc dziwnego, że za główne zadanie nauczyciela w środowisku

⁶² „Głos Nauczycielski” 1949, nr 26, s. 1; 1950, nr 29, s. 1; 1950, nr 41, s. 1; 1952, nr 14, s. 1.

⁶³ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 44.

⁶⁴ *Popularyzowanie osiągnięć naszego Państwa Ludowego głównym zadaniem nauczyciela*, „Głos Nauczycielski” 1951, nr 1, s. 2; *Każdy nauczyciel przedstawi młodzieży osiągnięcia naszej gospodarki narodowej*, „Głos Nauczycielski” 1951, nr 2, s. 1; E. Kuroczko, *Nauczyciel w walce o potęgę gospodarczą Polski Ludowej*, „Głos Nauczycielski” 1951, nr 37, s. 1.

⁶⁵ *Prezydent Bierut o szkole, nauczycielu i młodzieży*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 15, s. 3.

⁶⁶ W. Jarosiński, *II Zjazd wytyczył nam drogę*, „Głos Nauczycielski” 1954, nr 13, s. 1.

⁶⁷ J. Adamowska, *Nauczyciele propagatorami wiedzy rolniczej*, „Głos Nauczycielski” 1955, nr 8, s. 1; *Pomożemy dobrze przeprowadzić kampanię siewną*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 16, s. 1.

⁶⁸ *Nauczyciel polski w awangardzie szermierzy*.

wiejskim uznano nie tylko walkę z analfabetyzmem, propagowanie czytelnictwa, ale i szerzenie nowej ideologii⁶⁹.

Wywiązanie się ze wszystkich nałożonych na nauczyciela zadań wymagało od niego ścisłej współpracy z innymi podmiotami edukacyjnymi: organizacjami młodzieżowymi (zwłaszcza Związkiem Młodzieży Polskiej), rodzicami i społecznościami pozaszkolnymi (komitety opiekuńcze, wojsko, milicja itp.). Wynikało to zresztą z przyjętej w owym czasie tzw. zasady jedności działań w dziedzinie edukacji oznaczającej wspólny front w dziele walki o nowe pokolenie Polski Ludowej⁷⁰.

Zakończenie

Kończąc rozważania na temat modelu nauczyciela–wychowawcy Polski Ludowej można zadać pytanie o metody i środki, jakimi starano się ów model urzeczywistnić, a także o to, w jakim stopniu zdołano tego dokonać. Odpowiedź na pierwsze z postawionych pytań została już częściowo udzielona w tekście. Można ją jednak uzupełnić o kilka podstawowych uwag. Wspomniano, że proces formowania nowego nauczyciela realizowano głównie drogą propagandy oraz polityki kadrowej. Akcja propagandowa sprowadzała się najczęściej do odpowiednich przemówień i publikacji książkowo-prasowych, w których istotną rolę spełniała np. prezentacja doświadczeń wzorowych nauczycieli. W tym celu przedstawiano na łamach prasy pedagogicznej nie tylko sylwetki wyróżniających się pedagogów, ale i ich osiągnięcia na polu pracy edukacyjnej⁷¹. Szerzeniu dobrych przykładów działalności nauczycielskiej służyła m.in. stała rubryka w „Nowej Szkole” pod nazwą „Z doświadczeń szkół i nauczycieli”. Przykładowe tytuły zamieszczanych tam artykułów to: *Książka radziecka pomaga wychowywać*, *Jak kształtowałem światopogląd naukowy na lekcji fizyki*, *Budzenie zainteresowań technicznych to poważne zadanie szkoły*⁷². Analogiczną funkcję pełnił cykl pt. „Z doświadczeń szkoły radzieckiej” w „Głosie Nauczycielskim”.

Drugim sposobem na wdrożenie w życie lansowanego modelu nauczyciela była polityka kadrowa. W dużej mierze bazowała ona na działaniach opresyjnych, spośród których należy wymienić: zwolnienia, przenoszenie na inne miejsce pracy ze względu na tzw. dobro szkoły, pozbawianie stanowisk kierowniczych oraz pomijanie przy nagrodach i awansach zawodowych. Na szeroką skalę stosowa-

⁶⁹ Z. Pomianowski, *O kadrach oświatowych w Polsce Ludowej...*, s. 44; T. Husak, *Nauczyciel aktywistą upowszechnienia książki na wsi*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 26, s. 1; „Głos Nauczycielski” 1950, nr 39, s. 1; „Głos Nauczycielski” 1950, nr 18, s. 1.

⁷⁰ E. Kuroczko, *Nauczyciel Polski Ludowej...*, s. 52.

⁷¹ *Oni zrozumieli swoje powołanie*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 36, s. 4.

⁷² „Nowa Szkoła” 1953, nr 5, s. 511–516; 1954, nr 2, s. 178–182; 1953, nr 3–4, s. 192–197.

no też techniki manipulacyjne, które w swoim zamierzeniu miały doprowadzić do rozbicia jedności środowiska nauczycielskiego. Służyły temu m.in. nieustanne roszady w zatrudnieniu, jawne pogwałcenie zasady sprawiedliwości przy przyznawaniu wspomnianych nagród i apanaży oraz szerzenie atmosfery wszechobecnego lęku i podejrzliwości.

Odpowiedź na drugie z postawionych pytań, czyli stopień realizacji propagowanego modelu nauczyciela nastęcza dużo trudności. Nie ma bowiem badań statystycznych, które odwzorowałyby skuteczność działań władz partyjno-oświatowych. Reakcje nauczycieli na wdrażane zmiany można za to w pewnym stopniu przesledzić na podstawie materiałów źródłowych. Pamiętać należy jednak, że ich wiarygodność jest częstokroć niska i nieadekwatna do panującej rzeczywistości. Odnotowane jednakże w licznych sprawozdaniach tzw. uchybienia i niedociągnięcia w pracy nauczycielskiej mogą świadczyć o tym, że realizacja propagowanego modelu napotykała liczne trudności. Można się w tym miejscu odwołać do przywołanego na początku artykułu S. Ossowskiego i wskazać na fakt, że sam charakter prowadzonej wówczas polityki uniemożliwiał pełne urzeczywistnienie sylwetki nauczyciela Polski Ludowej. Nawyk posłuszeństwa, który w ładzie monocentrycznym był cnotą powszechną, uzyskiwany był w przypadku nauczycieli w dużej mierze przy pomocy zastraszenia i opresji. Skutkowało to tym, że u wielu z nich wytworzyły się tzw. fikcje ochronne rozumiane jako „fikcje dokładnego wypełnienia rozkazu, dokładnej realizacji nakreślonego przez władze centralne planu”⁷³. Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że była to jedna z głównych przyczyn, dla której – mimo zastosowania tak szerokiego zakresu metod i środków – model nauczyciela-wychowawcy Polski Ludowej pozostał tylko konstruktem teoretycznym.

⁷³ S. Ossowski, *O osobliwościach...*, s. 62–64.

URSZULA WRÓBLEWSKA

**„Nauczyciel powinien być kochany...”
– analiza biograficzna
wspomnień nauczycieli żuławskich**

**“The teacher should be loved...”
– Analysis of Biographical Memories
of Teachers from Żuławy**

This article is a result of fieldwork conducted among the older generation of teachers in Żuławy Elbląskie in July and September of 2010. The research project was motivated by the need for preserving the memories of the teachers who created the cultural landscape of Żuławy after 1945. The research attempted to illuminate the nature of student-teacher relationships, and shed light on the importance of schools in the integration of the local community. Another important aspect of the study was to analyze the teachers' career paths, which directly affected the nature of their work.

Keywords: teachers, Żuławy, postwar education, rural schools, memories, biography, local community

Wstęp

Henryk Rowid jeden z czołowych pedagogów i działaczy oświatowych jako inicjator szkoły twórczej uważał, że nauczyciel to

człowiek dobry, szczerzy przyjaciel dzieci i towarzyszy ich zabaw i pracy, posiadający wyższe wykształcenie i zdolności pedagogiczne, będzie autorytetem dla dzieci i młodzieży – autorytetem opartym nie na obawie lub strachu, ale na szczerym zaufaniu, prawdziwej przyjaźni i miłości.

Jak bardzo zmienił się owy ideał nauczyciela po 1945 roku, gdy przyszło mu zmierzyć się z wieloma problemami i pokonać szereg trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej? W celu odpowiedzi na postawione pytanie przeprowadzono wywiady z najstarszymi nauczycielami z terenów Żuław Elbląskich. Warunki pracy nauczycieli na Żuławach wynikały ze specyficznej sytuacji osadniczej tych terenów po 1945 roku, gdyż znaczna większość autochtonów opuściła ziemię żuławską, a na „tereny odzyskane” przybyli przesiedleńcy z Wileńszczyzny, Wołynia i innych regionów Polski. Od połowy XX wieku rozpoczął się proces konstruowania identyfikacji z regionem nowo przybyłych mieszkańców Żuław. Pierwsi osadnicy, wykorzeni ze swoich rodzimych miejsc, próbowali odnaleźć się w zupełnie nowej i obcej przestrzeni kulturowej. Działalność pedagogiczna nauczycieli była jednym z podstawowych elementów integracji społeczności lokalnej.

Na obszarze Żuław pracę oświatową trzeba było rozpocząć od podstaw. Zniszczona infrastruktura szkolna, brak środków i pomocy dydaktycznych, zbyt mała liczba nauczycieli oraz intensywny napływ osadników w latach 1945–1947 to jedne z podstawowych trudności charakterystycznych dla wszystkich terenów „ziem odzyskanych”. Oprócz podstawowych funkcji wychowawczych i kształcących, procesy oświatowe były także elementem integrującym ludność przybyłą z Małopolski, Kresów Wschodnich i innych regionów Polski¹.

Niniejszy artykuł jest efektem badań terenowych przeprowadzonych w lipcu oraz we wrześniu 2010 roku na terenie Żuław Elbląskich wśród najstarszego pokolenia nauczycieli. Przeprowadzono 10 wywiadów kwestionariuszowych z emerytowanymi nauczycielami szkół wiejskich oraz zanalizowano 12 kronik szkolnych. Projekt badawczy wynikał z potrzeby zapisania i zachowania wspomnień najstarszego pokolenia nauczycieli, którzy kreowali charakter kulturowy żuławskiego krajobrazu po 1945 roku. Pedagogiczne badania metodą etnograficzną miały charakter pilotażowy i prekursorski. Do tej pory nie podejmowano badań metodą etnograficzną nad pracą nauczyciela po 1945 roku, a wydaje się, że jest to ostatni moment, w którym można jeszcze pozyskać informacje od żyjących świadków minionej epoki.

Specyfika pracy nauczycieli po drugiej wojnie światowej nadal pozostaje białą plamą w badaniach pedagogicznych. W literaturze przedmiotu nieliczne pozycje naukowe omawiają zagadnienie pracy nauczycieli w szkołach po 1945 roku z perspektywy ich przeżyć i doświadczeń. Większość publikacji pamiętnikarskich opracowano w latach siedemdziesiątych². Prezentowane publikacje powstawały w latach rozwoju szkolnictwa socjalistycznego, stąd też obecnie należy je analizować ze znacznym krytycyzmem poznawczym. Mając pełną świadomość wydarzeń

¹ *Historia wychowania wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1981, s. 312–313.

² Zob. *Wspomnienia nauczycieli śląskich*, pod red. K. Popiołka, oprac. S. Kędry, A. Szyfer, Katowice 1970; *Nauczyciele w walce o nową Polskę*, zbiór wspomnień nauczycieli opracowany przez K. Wojciechowskiego, Warszawa 1970.

minionego okresu, znacznej ideologizacji i indoktrynacji w wychowaniu, założeniem badań terenowych było ukazanie tego czasu z perspektywy przeżyć ludzkich – nauczycieli i uczniów. Kwestie polityczno-oświatowe miały stanowić jedynie kontekst badań, a główny nacisk położono na doświadczenia i wspomnienia zachowane w pamięci emerytowanych nauczycieli.

Ważne było uchwycenie relacji pomiędzy rodzicami a dzieckiem oraz pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz ukazanie znaczenia szkoły w integracji społeczności lokalnej. Istotnym aspektem badań była również ścieżka zawodowa nauczycieli, która w bezpośredni sposób wpływała na sposób i charakter ich pracy. Nauczyciele jako strażnicy pamięci przeszłości, ze względu na doświadczenie oraz umiejętność autorefleksji nad własnym życiem, byli cenną skarbnicą wiedzy dotyczącej postaw i predyspozycji niezbędnych do wykonywania zawodu.

W niniejszym artykule w oparciu o przeprowadzone wywiady z nauczycielami zostaną ukazane elementy pracy pedagogicznej nauczycieli, którzy jako pierwsi odbudowywali strukturę szkolną po zakończonej wojnie i okupacji. Celem artykułu nie jest przedstawienie pełnej charakterystyki pracy nauczyciela na Żuławach, ale zwrócenie uwagi na zasadnicze fragmenty jego działalności.

Jakie trudności pokonywał w swojej pracy nauczyciel...

Pierwsi nauczyciele, którzy przybyli po 1945 roku na tereny żuławskie próbowali stworzyć chociaż minimalne warunki do podjęcia pracy nauczycielskiej. Przyjeżdżali z różnych regionów Polski i musieli zmagać się z wieloma problemami natury organizacyjnej, wychowawczej i społecznej.

Jednym z podstawowych problemów były braki lokalowe i ograniczone możliwości w wyposażeniu szkół. Trudności były skutkiem czasu wojny i okupacji, który w znacznym stopniu zniszczył strukturę szkolną. Ze względu na brak infrastruktury, szkoły żuławskie po 1945 roku były organizowane w dużych poniemieckich mieszkaniach lub w przedwojennych budynkach szkolnych, gdzie jak opisuje jedna z informaterek: „Ławki były takie fajne, takie pochyłe połączone ze sobą, była taka dziura na kałamarz tu się wkładało tornister i wszystkie inne rzeczy”³.

Pierwsze szkoły powstawały w trudnych warunkach przy heroicznej pracy nauczycieli, młodzieży, rodziców i całej społeczności. Wyposażenie bazy szkolnej w dużej mierze zależało od działań podejmowanych przez kierownika szkoły. Jeden z nauczycieli, który przybył na Żuławę z Wielkopolski w 1955 roku tak wspomina pierwsze lata swojej pracy w szkole żuławskiej:

W 1955 roku zostałem kierownikiem szkoły w Cedrach Wielkich w szkole o czterech nauczycielach i ponad stu dwudziestu dzieciach. Po drugiej wojnie

³ Informator M.R., ur. w 1945 r. Wywiad przeprowadzony 11 VII 2010 r. w Starym Polu.

światowej szkoła była bardzo uboga i w budynki, i w nauczycieli i w sprzęt. Jak przybyłem do Cedr Wielkich to jako kierownik szkoły pełnej siedmioklasowej starałem się o ławki i nowe pomoce. Najpierw sami ogrodziliśmy swoją szkołę przy wsparciu i pomocy młodzieży i rodziców. Szkoła była z budynku nie szkolnego, bo budynek szkolny przedwojenny został spalony po 1945 roku. Szkoła mieściła się więc w domu, gdzie teraz jest tam dom kultury. Tam mieszkalem od strony północnej, tam było pięć sal, pokój nauczycielski gdzieś półtora na półtora metra – taki malutki. W szkole wtedy uczyło czterech nauczycieli: ja, żona i jeszcze dwoje⁴.

W wyniku napływu ludności, obowiązku szkolnego oraz wdrażanego procesu upowszechniania oświaty zwiększała się liczba uczniów. Kolejne wprowadzane reformy oświatowe miały poprawić warunki szkolne⁵. Nakłady finansowe państwa na rozbudowę sieci szkół nie były wystarczające, pod koniec lat pięćdziesiątych sytuację lokalową szkolnictwa poprawiała akcja społeczna Komitetu Centralnego PZPR pod hasłem „1000 szkół na 1000-lecie Państwa Polskiego”.

W latach następnych następował rozwój i przychodziło coraz więcej dzieci, było coraz ciasniej. W 1966 w ramach hasła Gomułki 1000 szkół na Tysiąclecie i nas wytypowano, żeby w Cedrach Wielkich wybudować szkołę, poparło nas kuratorium i partia i z takiej szkółki wybudowaliśmy szkołę murowaną. Bardzo dobrze nam się wtedy pracowało, duże i nowe sale, była sala gimnastyczna. Wyposażenie było inne coraz lepsze pomoce do fizyki, chemii. Miałem też SPR czyli szkołę przysposobienia rolniczego dla młodzieży, która ukończyła szkołę podstawową i nigdzie nie poszła, to wieczorami uczyliśmy ich oprócz polskiego, matematyki i innych, były też przedmioty rolnicze ze specjalistami. Młodzież przyjeżdżała z całej gminy⁶.

⁴ Informator W.C., ur. w 1929 r. Wywiad przeprowadzony 09 IX 2010 r. w Cedrach Małych.

⁵ Główne kierunki reformy oświatowej zostały ustalone na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r. (m.in. powszechność, bezpłatność, jednolitość, decentralizacja, obowiązek zakładania przedszkoli przez państwo, wprowadzenie 8-klasowej obowiązkowej szkoły powszechnej o jednakowym programie kształcenia na wsi i w mieście, reforma szkolnictwa zawodowego oraz rozszerzenie bazy socjalna dla uczniów mniej zamożnych). Ofensywa ideologiczna rozpoczęła się po 1948 roku, przypadała na lata 1948–1960, a założenia pracy wychowawczej miały się opierać na marksistowsko-leninowskich podstawach. W 1961 roku reforma szkolna wprowadziła 8-klasową szkołę powszechną i przedłużyła obowiązek szkolny do 17. roku życia. W latach 1962–1970 wzrosły nakłady państwa na oświatę, uzupełniane funduszami społecznymi. Zob. W. Bieńkowski, *Drogi przebudowy oświaty w Polsce*, Warszawa 1957; W. Tułodziecki, *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965; J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973; B. Suchodolski, *Edukacja narodu 1918–1968*, Warszawa 1970; S. Skrzyszewski, *Podstawowe zadania oświatowe*, Warszawa 1948; M. Pęcherski, *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej*, Wrocław 1970; S. Dobosiewicz, *Reforma szkoły podstawowej*, Warszawa 1971; J. Miąso, *Szkoła polska w okresie 30-lecia. Przemiany i osiągnięcia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1974, nr 4.

⁶ Informator W.C....

Ograniczając koszty budowy stopniowo powiększono liczbę szkół, szczególnie, że była tendencja w latach sześćdziesiątych, aby budować więcej szkół typu barakowego, żeby było ich więcej. Aby dzieci małe nie musiały dojeżdżać do szkoły zbyt daleko organizowano szkoły niepełne jednoklasowe⁷.

Nauczyciele postrzegają zmiany jakie zachodziły w oświacie z perspektywy dzisiejszych czasów. Podczas wywiadów szczególnie często zwracali uwagę na polepszenie warunków lokalowych oraz poziomowi wykształcenia nauczycieli.

Bardzo się wszystko polepszyło. Są lepsze drogi, nauczyciele przyjeżdżają różnymi samochodami. W latach sześćdziesiątych musiałem dwa razy zamknąć szkołę zimą bo nie mogłem opalić, było do 30 stopni i wydział oświaty się zgodził, żeby zamknąć bo młodzież nie miała jak usiedzieć. Teraz szkoły są ocieplone. I pod względem wykształcenia zmiany widać, kiedyś to po liceum czy SN nie byli nauczyciele a teraz magistrowie⁸.

Po 1945 roku również na terenie Żuław jednym z podstawowych utrudnień szkolnych był bardzo zróżnicowany poziom wykształcenia uczniów powojennych, gdyż wybuch wojny i toczące się działania przerwały i zahamowały proces zdobywania wiedzy⁹. Wobec trudnej sytuacji czasu wojny i okupacji ponad połowa dzieci przestała w ogóle uczęszczać do szkół, zaczęły kontynuować swoją edukację dopiero po 1945 roku, wobec czego poziom wiedzy dziecka nie był adekwatny do umiejętności, które teoretycznie w danym wieku powinno było posiadać. „Ja jak miałem 10 lat jak poszedłem do 1 klasy to już taki ciąg zrobili tych starszych dzieci i zrobiłem dwie klasy na rok, a niektórzy nawet trzy klasy zrobili”¹⁰.

Rozwiązaniem problemu zróżnicowanego poziomu wiedzy i trudności lokalowych miały być klasy, w których uczyli się zarówno uczniowie w wieku ośmiu, jak i szesnastu lat. Klasy łączone nie przynosiły oczekiwanych efektów, gdyż uczniowie różnili się poziomem rozwoju emocjonalnego, czego przykładem może być wypowiedź jednej z informaterek, która jako uczennica miała trudności z przyswojeniem wiedzy w zróżnicowanym wiekowo środowisku.

To były klasy łączone, łączone były tak pierwsza, druga, trzecia, były jedna klasa tu taka duża klasa była, a czwarta i piąta też dwie razem i to dwie sale były lekcyjne i to cała ta cała szkoła była (...) Dla mnie to wszystko, wszystko jedno było..., jak tej klasie coś zadał nauczyciel to wtedy druga część klasy gęby potwierała i śmiała się albo dokazywali i to takie uczenie było¹¹.

⁷ Informator W.C., ...

⁸ Informator W.C., ...

⁹ Podczas okupacji do szkół powszechnych nie uczęszczało ok. 48 % dzieci w wieku szkolnym.

¹⁰ Informator G.W., ur. w 1937 r. w Krzewicy. Wywiad przeprowadzony 12 VII 2010 r. w Kępniewie.

¹¹ Informator H.C., ur. w 1948 r. Wywiad przeprowadzony 13 VII 2010 r. w Kleciu.

Kolejnym problemem na terenie Żuław było zróżnicowanie etnicznie i regionalnie uczniów, stanowiące konsekwencję prowadzonej polityki państwa na Ziemiach Odzyskanych, w ramach której zorganizowano akcję przesiedleńczą poprzez masowe napływy ludności z różnych regionów Polski. Ludność przybyła ze zróżnicowanych etnicznie przed 1939 rokiem Kresów Wschodnich miała trudności z zaadaptowaniem się w nowych warunkach gospodarczych, a dodatkowym utrudnieniem była nauka języka polskiego. Utrudnieniem w pracy nauczycieli stały się również zróżnicowania regionalne, niepoprawne przyzwyczajenia i nawyki językowe dzieci, które posługiwały się swoim językiem macierzystym wyuczonym w domu rodzinnym. „Proszem Panią – mówiły często dzieci – to trzeba było ich poprawiać, bo to naleciałości były takie różne”¹². Oczywiście w obecnych czasach, gdy większego znaczenia nabiera idea edukacji regionalnej, owe zróżnicowania stanowią o tożsamości lokalnej, jednak wówczas wobec wytycznych ministerstwa unifikujących społeczeństwo były utrudnieniem zarówno dla dzieci, jak i dla nauczycieli, a ówczesna szkoła nie była przygotowana na zróżnicowania etniczne i regionalne uczniów.

Nauczyciele w ramach lekcji i wycieczek szkolnych przekazywali treści związane z regionem. Przekazywane wiadomości wynikały z wytycznych programowych, ale jednocześnie były istotnym elementem w „oswajaniu” krajobrazu kulturowego Żuław, co w przypadku ludności napływowej miało znaczenie w budowaniu ich nowej tożsamości regionalnej.

Na lekcjach historii mówiło się o regionie, choć muszę przyznać, że się tego mało poruszano, wspomniano o terenie Żuław, dyskutowano o Niemcach – bo te tereny należały do Wolnego Miasta Gdańska. Mówiono, że Niemcy musieli opuścić te tereny i przyjeżdżali tutaj z innych terenów Polski. Żeby zapoznać młodzież z regionem organizowaliśmy wycieczki do Fromborka, Malborka, do Gdańska chociaż drogi były bardzo słabe¹³.

Istotnym problemem wychowawczym była również niska frekwencja uczniów spowodowana wieloma czynnikami, takimi jak: szereg obowiązków domowych i gospodarczych, które spoczywały na dziecku; niechęć rodziców wobec szkoły oraz lęk dziecka przed nowym środowiskiem; status społeczny i trudności finansowe czy warunki klimatyczne. Sytuacji wychowawczej nie sprzyjał lęk dzieci przed szkołą, który hamował i osłabiał procesy poznawcze i stawiał przed nauczycielem kolejne wyzwania.

Nie było łatwo, na początku dzieci były takie lękliwe, bały się wszystkiego nawet szkoły. Trzeba było je powoli oswajać i dbać o to, aby chciały uczęszczać na lek-

¹² Informator H.J., ur. w 1941 r. w Diengelstadt (Niemcy). Wywiad przeprowadzony 12 VII 2010 r. w Zwierznie.

¹³ Informator W.C., ...

cje. Trzeba było poświęcać im więcej czasu i uwagi, nie tylko na lekcjach ale też i na przerwach. One musiały poczuć się w szkole jak w domu, bezpiecznie¹⁴.



Fot. 1. Uczniowie na wycieczce szkolnej, zdjęcie z albumu rodzinnego z Żuławki Sztumskiej. Lipiec 2010, fot. M. Bach



Fot. 2. Zdjęcie z albumu rodzinnego informatorки M.B. z miejscowości Jasna. Lipiec 2010; fot. M. Bach

¹⁴ Informator C.Z., ur. w 1919 r. w Czarni Małej. Wywiad przeprowadzony 13 VII 2010 r. w Złotowie.

Jaki powinien być nauczyciel...

Nauczyciel z racji swojego autorytetu był dla dziecka osobą ważną i często w środowisku szkolnym zastępował mu rodziców. Potwierdzeniem powyższych stwierdzeń może być opinia jednego z informatorów, że „nauczyciel był od umycia do odswawiania haha! Skończywszy na jakiś tam zajęciach. Jak matematyki nauczałam to brałam tam niektórych do domu... gotowałam obiad i uczyłam”¹⁵.

Informatorzy bardzo serdecznie i dobrze wspominają niektórych swoich nauczycieli.

Fajnych miałam nauczycieli takich w młodszych klasach mnie uczyła czytać i pisać uczyła mnie Pani Jęczkowska, ona była taką starszą Panią, ale miała taki dobry sposób i takie podejście, zawsze dla każdego z nas miała czas i cierpliwość¹⁶.

Współcześnie emerytowani nauczyciele odwołując się do swoich doświadczeń i przywołując wspomnienia z czasów własnej pracy zawodowej uważają, że pomimo poprawy warunków szkolnych nauczyciele zmienili swoje podejście do uczniów. Jeden z nauczycieli podczas wywiadu stwierdził, że „nauczyciel powinien być kochany, wyrozumiały, znać się na pedagogice i psychologii, nie może być nerwusem. Jeżeli ktoś nie lubi tej pracy to psuje wszystko i jeszcze opinie innym złą wystawia”¹⁷.

Nauczyciele posiadający wiedzę przyczyniali się także do integracji wiejskiej społeczności lokalnej, organizowali dodatkowe zajęcia dla rodziców dotyczące zasad higieny czy wychowywania dzieci. Z inicjatywy nauczyciela powstawały chóry szkolny, sekcje sportowe, teatryki, w których czynny udział brały zarówno dzieci, jak i rodzice oraz dziadkowie.

Wspólnie z rodzicami organizowaliśmy przedstawienia teatralne, w niektórych to nawet dziadkowie brali udział. To było wielkie przeżycie dla wszystkich. Wspólne przygotowania, próby a później sukces, bo przedstawienia były na wysokim poziomie. Jakoś wszyscy wtedy lepiej się poznawali, wspólna praca łączyła ludzi¹⁸.

Dodatkowe inicjatywy cieszyły się zainteresowaniem wśród społeczności, gdyż były to często jedyne formy rozrywki.

¹⁵ Informator I.R., ur. w 1937 r. w Zabórze (Wołyń). Wywiad przeprowadzony 17 VII 2010 r. w Żuławce Sztumskiej.

¹⁶ Informator M.R., ...

¹⁷ Informator W.C., ...

¹⁸ Informator Z.R., ur. w 1932 r. w miejscowości Dolina. Wywiad przeprowadzony 17 VII 2010 r. w Żuławce Sztumskiej.

Nasza szkoła to była taka ambitna, to tam się ja należałam do takiego kółka recytatorskiego, moja mama prowadziła taki teatr, teatrzyk taki, myśmy występowali, tam różne tam były przedstawienia, to tłumy na przedstawienia przychodziły, teraz na pewno na żadną imprezę w GOK-u tyle osób nie przyjdzie¹⁹.

Na integrację społeczności lokalnej wpływ miały także kontakty nauczyciela z rodzicami i angażowanie wszystkich w sprawy szkoły. Informatorzy bardzo pozytywnie wspominają współpracę z rodzicami, m.in. jak budowali np. choreografię do szkolnego teatru, wspólne remonty szkolne czy prace polowe. Nauczyciele starali się też o to, by dzieci dbały o więź z rodzicami, dlatego organizowano wspólnie Dzień Dziecka czy zabawę karnawałową. Działał też bardzo sprawnie Komitet Rodzicielski, który zawsze przygotowywał na koniec roku nagrody dla wzorowych uczniów. Nie były to zbyt cenne rzeczy, ale zeszyt, ołówek, gumka czy książka miały stanowić atrybut wyróżnienia i motywacji do dalszej nauki.

Ludność miała do szkoły bardzo pozytywny stosunek. Rodzice pomagali przy szkole, przy drzewie, jak trzeba było opał zorganizować. Ludność rzucała pracę w polu, bo szkole trzeba było węgla do szkoły przywieźć. Kiedyś rodzice razem organizowali dzień dziecka, choinkę i inne uroczystości. Kiedyś razem jak zrobili dzień dziecka jak rodzice napiekli ciasta, ojciec cukiernik przygotował lody – to taka była zabawa, że hoho. Była pomoc, ludzie byli pozytywnie nastawieni do szkoły. Te zabawy wspólne, to było potrzebne bo przychodzili popatrzeć a to zbliżało do siebie. Bardzo dobrze wspominam te czasy²⁰.

Droga zawodowa nauczyciela na Żuławach

Zawód nauczyciela od czasów Sokratesa był swoistą misją, nie wiązał się z wysokimi wynagrodzeniami, lecz ciężką pracą i ofiarnością. Działalność pedagogiczna nie była profesją o wysokich zarobkach, jednak decydując się na podjęcie tego zajęcia, przyszli pedagodzy zdawali sobie sprawę, iż będzie to bardziej praca społeczna, aniżeli kariera zarobkowa. „Płace były tak niskie, że nie mobilizowały kogoś, żeby się w tym kierunku pchał. Jeżeli to, to było takie ofiarowanie swoje po prostu”²¹.

Wobec trudnej sytuacji finansowej motywacją w pracy pedagogicznej było postrzeganie swojego zawodu jako misji społecznej niezbędnej w kształtowaniu przyszłych pokoleń. Rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że nauczyciel, aby w pełni mógł wykonywać swoje zadania musi rozumieć, cenić, a przede wszystkim lubić swoją pracę.

¹⁹ Informator M.R., ...

²⁰ Informator W.C.,

²¹ Informator Z.R., ...

Bardzo lubiłem moją pracę, bardziej lubiłem lekcje niż administrację i papiery. Po maturze uczyłem matematyki, fizyki, chemii, później skończyłem historię na uniwersytecie i uczyłem wychowania obywatelskiego o władzy ludowej. Wolałem iść na lekcje, bo praca kierownika była trudna – nieunormowana – kierownik musiał być zawsze. Byłem czasem zmęczony nie lekcjami ale administracją – dbaniem o wszystko, o sprzęt, o całe środowisko szkolne, budynki. Nauczyciel miał 36 godzin tygodniowo, od każdego nauczyciela miałem po 2 godziny na kierownika – czyli w sumie sześć godzin na administrację – to bardzo mało.



Fot. 3. Nauczyciele i uczniowie żuławscy. Zdjęcie z albumu rodzinnego J.P. z miejscowości Klecie. Lipiec 2010; fot. E. Bajda

Warto więc zastanowić się, gdzie było źródło owej ofiarności i chęci pracy z ludźmi nawet za niskie wynagrodzenie. Skąd żuławscy nauczyciele czerpali motywację i siłę do pokonywania trudności szkolnych?

Prawdopodobnie źródeł powołania nauczycielskiego należy poszukiwać w dawnym systemie wychowania oraz tradycji zawodu przekazywanej pokolemiowo. Wybór zawodu nauczyciela często nie był przypadkowy, a podyktowany zawodową tradycją rodzinną. „Kim miałam zostać, matka nauczycielka, ojciec uczył matematyki, ciocia historii, mąż mój też był nauczycielem i córka pracuje w szkole, w naszym domu zawsze mówiło się o różnych problemach szkolnych, czasem miałam wrażenie że u nas w domu jest szkoła”²².

Żuławy, podobnie jak reszta ziem północnych Polski, były terenem szczególnie intensywnych działań oświatowych, gdyż szkoła miała być na tych ziemiach podstawowym czynnikiem polskości. Wraz z akcją osadniczą i napływem ludności z różnych regionów Polski na „ziemie odzyskane” przyjeżdżali nauczyciele z okolic Małopolski i Wielkopolski, którzy swoje elementarne wykształcenie

²² Informator H.S., ur. w 1941 r. Wywiad przeprowadzony 14 VII 2010 r. w Rozgardzie.

zdobywali jeszcze przed wybuchem drugiej wojny światowej w szkołach Drugiej Rzeczypospolitej, gdzie dbano o wysoki poziom wykształcenia i przekazanie wartości etyczno-moralnych. Przedwojenni nauczyciele wyrastali bowiem na ideach pedagogicznych okresu międzywojennego opartych na nurtach nowego wychowania. Pierwsi nauczyciele, którzy podjęli pracę po 1945 roku kończyli też szkoły w trudnym okresie wojny i okupacji w ramach tajnego nauczania, dlatego nie brakowało im odwagi, zaangażowania i sił do pracy na rzecz nowej Polski. System zawodowego przygotowania nauczycieli po 1945 roku w znacznym stopniu nawiązywał do praktyki lat przedwojennych opierając się na dwuletnich liceach pedagogicznych przyjmujących kandydatów po „małej maturze” oraz na dwuletnich pomaturalnych pedagogiach. Uczniów i absolwentów szkół pedagogicznych zwalniano z obowiązkowej służby wojskowej w celu jak najszybszego pozyskania kadry nauczycielskiej, która miałaby przeciwdziałać analfabetyzmowi i skutkom wojny. Dodatkowo dla absolwentów szkół średnich (liceów i gimnazjów) powstało szereg kursów pedagogicznych, które przygotowywały do pracy w szkole²³.

Przygotowanie nauczycieli w pierwszych latach po wojnie miało charakter tymczasowy i prowizoryczny. Natomiast już w latach 1947/48 powstały pierwsze czteroletnie licea pedagogiczne, które umożliwiały ilościową rozbudowę kadry pedagogicznej. Już od II klasy takie przedmioty pedagogiczne, jak m.in.: pedagogika, higiena, metodyka nauczania oraz praktyka pedagogiczna wchodziły w zakres treści programowych czteroletniego liceum, przygotowującego głównie nauczycieli nauczania początkowego. Od nauczycieli klas V–VII wymagano dodatkowych wyższych kwalifikacji specjalistycznych, które przyznawano w oparciu o reaktywowane sprzed wojny wyższe kursy nauczycielskie, które już w latach pięćdziesiątych przekształcono w trzyletnie wyższe szkoły pedagogiczne.

Do programów liceów pedagogicznych wprowadzano także treści wychowania socjalistyczno-marksistowskie zgodne z tendencją panującą w oświacie ZSRR. Warto jednak zwrócić uwagę, że szkoły pedagogiczne długo pozostawały pod wpływem przedwojennych podręczników do dydaktyki czy psychologii. Obok obowiązkowej lektury, jaką był *Poemat pedagogiczny* Antona Makarenki, nadal czytano dzieła polskich pedagogów okresu międzywojennego, m.in. Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena, Kazimierza Sośnickiego.

Kolejne lata pięćdziesiąte przyniosły zmiany w strukturze liceów pedagogicznych i od 1957 roku wydłużono o rok naukę w liceum, dzięki czemu 5-letnie szkoły pedagogiczne mogły położyć większy nacisk na aspekty wychowawcze. Również w latach pięćdziesiątych w oparciu o koncepcję ZSRR powołano pierwsze studia nauczycielskie, które stopniowo zaczęły wypierać licea.

²³ Zob. W. Iwanowski, *Kadry nauczycielskie*, Warszawa 1968; B. Ratuś, *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944–1970)*, Warszawa 1974; W.O. Wojtyński, *O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie*, Warszawa 1971.

Zgodnie z ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 VII 1961 roku do podstawowych zadań zakładów kształcenia nauczycieli należało teoretyczne i praktyczne przygotowanie do obowiązków nauczyciela i wychowawcy, wpajanie zamiłowania do pracy pedagogicznej i rozumienia jej doniosłości dla rozwoju kraju, wdrażanie do samokształcenia, do podnoszenia swej wiedzy oraz kultury ogólnej i zawodowej, przygotowanie do działalności społecznej i kulturalnej.

Obecnie emerytowani nauczyciele zdają sobie sprawę z czasów, w jakich przyszło im nauczać i wychowywać. Z jednej strony przekonanie o misji i pracy na rzecz wolnego kraju, a z drugiej poczucie, że Polska wcale suwerenna jeszcze nie była.

Były wytyczne socjalistycznego wychowania, i przynależć do partii też trzeba było. Byłem kierownikiem, takie były czasy, ale tutaj jakoś nam łatwiej było, różne sprawy dla szkoły można było załatwić. Ważne, że człowiek zawsze musi pamiętać kim jest. Wiele spraw dopiero później na jaw wyszło. Jak teraz czytam historie, to o nowych rzeczach się dowiaduję, kto tam kiedyś mówił co złego Stalin zrobił, jeszcze z jakim smutkiem jego pogrzeb obchodziliśmy, a on tyle złego wyrządził²⁴.

Od momentu zorganizowania liceów pedagogicznych kolejni mieszkańcy Żuław zasilali własną kadrę pedagogiczną. Większość żuławskich nauczycieli ukończyła licea pedagogiczne, które dawały im praktyczne przygotowanie do zawodu. Informatorzy z uznaniem wspominają działalność liceów pedagogicznych. „Ja skończyłam najpierw liceum pedagogiczne, to były takie bardzo dobre szkoły na wysokim poziomie”²⁵.

Licea pedagogiczne funkcjonowały bezpośrednio przy szkołach, co umożliwiała nauczycielom odbywanie praktyk w ramach zajęć licealnych. „Tak! Szkoła ćwiczeń była dołączona do liceum tam i od razu na miejscu lekcje praktyczne. Dopiero w ostatnim roku mieliśmy w terenie 2 tygodnie, czy miesiąc [...] My mieliśmy od razu jakie zagadnienia się przerabia, od razu były lekcje praktyczne i każdy musiał też poprowadzić”²⁶.

Jak wiadomo „usus est optimus magister”, stąd też zajęcia praktyczne w szkołach przy liceach pedagogicznych wpływały pozytywnie na dalszą pracę zawodową nauczyciela i późniejsze obcowanie z uczniami.

My mieliśmy od razu jakie zagadnienia się przerabia, od razu były lekcje praktyczne i każdy musiał też poprowadzić²⁷.

²⁴ Informator W.C., ...

²⁵ Informator Z.R., ...

²⁶ Informator M.R., ...

²⁷ Informator M.B., ur. w 1938 r. w Prandocinie. Wywiad przeprowadzony 14 VII 2010 r. w Jasnej.

Ja skończyłam 5-letnie liceum, a najpierw były w ogóle 4-letnie. To były bardzo dobre szkoły przygotowujące nauczycieli do pracy. Tam była pedagogika, dydaktyka, psychologia, wszystkie metodyki, mieliśmy praktyczne lekcje. My jak poszliśmy do pracy to wiedzieliśmy tak dokładnie wszystko, nawet jak ławki w klasie miały być ustawione, jak lekcje zacząć. Jak już człowiek szedł do pracy to naprawdę był przygotowany. To były bardzo dobre szkoły i nie wiem czemu oni je polikwidowali. Bo teraz tak, ludzie kończą studia, mają tę wiedzę, ale nie zawsze mają tę praktykę. My mieliśmy najpierw godzinę lekcji, później cały dzień, obok była tzw. ćwiczeniówka, szkoła gdzie my praktykowaliśmy pod okiem nauczycielki. Potem wyjeżdżaliśmy gdzieś tam na wieś na praktyki²⁸.

To człowiek musiał w sumie być bardzo wszechstronny? – Tak, tak i właśnie te licea przygotowywały do tego!²⁹

Licea pedagogiczne swoją działalność kierowały w stronę praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy w środowisku szkolnym, wyposażały przyszłych pedagogów w niezbędne umiejętności i narzędzia potrzebne do pracy z uczniami.

Uczono nas, że jak nauczyciel wchodzi do klasy to nie wpada od razu i nie zaczyna mówić. Trzeba poczekać aż dzieci się uspokoją, sprawdzić obecność. A nie tak od razu! Nawet nas uczono zadawać właściwe pytania dzieciom, bo dzieci mogą czasami niefortunnie odpowiedzieć i wychodzą hece. To były takie świetne szkoły! Nie wiem dlaczego zlikwidowali!³⁰

W latach siedemdziesiątych dominować zaczęły wyższe szkoły nauczycielskie powstające przy uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, które miały sprofilowane kierunki studiów, m.in.: filologia polska z historią, filologia rosyjska, historia z wychowaniem obywatelskim, matematyka z fizyką, fizyka z chemią, nauczanie początkowe z przedmiotem pobocznym. W zakres programu nauczania na wyższych studiach pedagogicznych wchodziły treści z dyscyplin filozoficzno- i społeczno-politycznej, pedagogicznych oraz teoretyczne i praktyczne przygotowanie do nauczania z przedmiotami uzupełniającymi. Ważnym elementem WSN-u był system ćwiczeń i praktyk dydaktyczno-wychowawczych śródrocznych i ciągłych oraz zajęcia w kołach naukowych, w zespołach artystycznych, sportowych i organizacjach młodzieżowych³¹.

Emerytowani nauczyciele uważali, że pomimo większego wyspecjalizowania i naukowego charakteru licea pedagogiczne lepiej przygotowywały do zawodu

²⁸ Informator H.J., ...

²⁹ Informator M.B., ...

³⁰ Informator H.S., ur. w 1941 r. Wywiad przeprowadzony 14 VII 2010 r. w Jasnej.

³¹ Zob. W. Wojtyński, *O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie*, Warszawa 1971, S. Mauersberg, *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej*, [w:] *Historia wychowania wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1981.

nauczyciela niż studia nauczycielskie. „Zdecydowanie tak! Zdecydowanie licea pedagogiczne to były szkoły nauczania nauczycieli. A tu te studia to nie są z powołania! Jak się nie dostali na inne studia to szli na studia pedagogiczne!”³²



Fot. 4. Nauczyciele wspólnie z uczniami podczas przerwy na boisku szkolnym. Zdjęcie z albumu rodzinnego H.S. z miejscowości Jasna. Lipiec 2010; fot. M. Bach

Szkoły pedagogiczne przygotowywały do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, poza teorią zwracano także uwagę na praktyczne działanie oraz na atmosferę, która oparta na wzajemnej współpracy scalała w jedną grupę wszystkich nauczycieli. W celu podołania problemom i trudnościom nieoceniona okazywała się atmosfera szkolna, którą bez wątplenia tworzą ludzie.

Kiedyś była tendencja koleżeńska, teraz każdy patrzy na siebie na swoje sprawy. Kiedyś święta wspólnie robiliśmy, Dzień Kobiet, uroczystości Bożego Narodzenia, opłatki robiliśmy sobie i wspólne konferencje były. Taka była przyjaźń. W latach 50. były powiatowe i gminne konferencje, gdzie była lekcja pokazowa a potem omawialiśmy i wspólne posiłki, to wszystko wpływało na nauczycieli. A teraz naprawdę ja nie znam większości nauczycieli, którzy tutaj ucą. Starzy tacy co ich znałem tak jak ja na emeryturze a nowi przychodzą i nie znam ich. Nie ma tak, że nowy dyrektor przyjdzie do starych dyrektorów porozmawiać, czy zapytać jak tam było. Nie ma tego, każdy w swoją stronę, nie ma koleżeńskości. Po wojnie wszędzie w szkole kolego, koleżanko, teraz to wszystko wyszło z mody, jest Pan, Pani – nie ma, nie ma tej koleżeńskości co kiedyś była, nie ma!³³

Pomiędzy nauczycielami była więź oparta na wspólnym celu i poczuciu misji swojego zawodu.

³² Informator Z.R., ...

³³ Informator W.C., ...

My mieliśmy poczucie misji, wszyscy wspólnie przygotowaliśmy się do praktyk i wzajemnie sobie pomagaliśmy, do dzisiaj przyjaźnię się z koleżanką ze studiów pedagogicznych... Dzisiaj nauczyciele nie stanowią jednej wspierającej się grupy, a przecież razem jest prościej...³⁴.

Praca nauczyciela wymagała wielu poświęceń i ofiarowania własnego czasu, ale pomimo wielu wyrzeczeń nauczyciele bardzo pozytywnie wspominają swoją pracę w szkole. „Nauczycielem się jest z powołania! Myśmy pracowali, oboje ześmy naprawdę pracowali i mamy satysfakcję z tego! Ja się spełniłem wie pani! Może się wypaliłem, ale się spełniłem jako ten [...] To był mój obowiązek!”³⁵

Po wielu latach pracy zawodowej nauczycielom pozostały wspomnienia, satysfakcja, ale też i uczniowie, którzy jako dorośli ludzie pamiętają o swoich wychowawcach.

Zostały po latach odznaczenia i wspomnienia. Z żoną nie możemy chodzić, już 25 lat na emeryturze wszystko oddaliśmy dla dobra państwa. Mam satysfakcję, uznanie było w pracy dydaktycznej, wychowawczej i społecznej. Ale co to pomoże, że kolana nie działają. Uczniowie mnie poznają, spotykamy się na ulicy, nawet jak organizowali zjazd absolwentów to z żoną byliśmy³⁶.

Podsumowanie

Nauczyciel żuławski pełnił nie tylko funkcję edukacyjną, lecz równocześnie był odpowiedzialny za wychowywanie, opiekowanie się dziećmi, przekazywanie im dóbr kulturowych oraz integrowanie i wspieranie miejscowej społeczności. Nauczyciel pomagał i wyznaczał dziecku kierunek we wszystkich aspektach jego życia.

Zawód nauczyciela wymaga predyspozycji osobowościowych, społecznych, a nawet swoistego talentu pedagogicznego, ale również praktyki i działania edukacyjnego. Z powyższych opinii i wypowiedzi informatorów wynika, że wiedza teoretyczna zdobywana w szkołach pedagogicznych powinna być zawsze poparta działalnością praktyczną.

Nauczyciele zwracali uwagę na to jak istotna była atmosfera w pracy i ważne było poczucie wspólnoty zawodowej. Niestety, jak zauważył jeden z emerytowanych kierowników szkoły, koleżeństwo wśród nauczycieli „wyszło z mody”, nastąpił brak przekazu międzypokoleniowego pomiędzy nauczycielami. Młodzi nauczyciele nie są zainteresowani losami swoich starszych kolegów, którzy są pokoleniem posiadającym refleksję nad własnym życiem zawodowym, doświadczenia z zakresu praktyki pedagogicznej. Emerytowani nauczyciele stanowią swoi-

³⁴ Informator H.S., ...

³⁵ Informator Z.R., ...

³⁶ Informator W.C., ...

stą skarbnicą wiedzy, są elementem przeszłości, bez której nie jesteśmy w stanie tworzyć przyszłości. Podczas badań terenowych na Żuławach rozmawiałam także z nauczycielami, którzy obecnie pracują w szkołach i niestety nie wypowiadają się tak dobrze o swoich podopiecznych. Informatorzy mówili o szkole, która daje poczucie bezpieczeństwa, gdzie dziecko może przyjść do swojego nauczyciela jak do rodzica. W latach pięćdziesiątych, bezpieczeństwo uczniom zapewniał nauczyciel. W jednej ze szkół nauczycielka wspólnie ze swoimi wychowankami pomagała uczniowi przy wykopkach, aby odciążyć go od zajęć gospodarczych i aby mógł on uczyć się na lekcje do szkoły³⁷. Obecnie zakłada się monitoring, aby uczniowie ze swojej społeczności wiejskiej czuli się w szkole bezpieczniej. W oparciu o materiał z badań można zauważyć chociażby różnicę w sposobie opowiadania o szkole. Emerytowani nauczyciele w swoich wypowiedziach używają słów takich, jak: dzieci i młodzież, bardzo rzadko mówią o uczniach. Samo stwierdzenie, że „nauczyciel powinien być kochany”, ukazuje nam już element tworzenia wspólnoty opartej na rodzinnych, ciepłych relacjach. Nauczyciele wielokrotnie podkreślali swoją więź ze szkołą, wielu z nich mieszkało na terenie szkolnym, co dodatkowo identyfikowało ich z miejscem pracy.

W nauce ważne jest komparatystyczne ujęcie badanej rzeczywistości, co pozwala wysunąć wnioski i spostrzeżenia. Niestety wobec zbyt małej liczby osób przebadanych oraz braku wcześniejszych badań etnograficznych nad tym zagadnieniem wszelkie procesy zmierzające do naukowego generalizowania oraz prognozowanie są bezpodstawne. Celem niniejszego artykułu było więc ukazanie poprzez opis i narrację specyfiki zawodu nauczyciela na Żuławach Elbląskich po 1945 roku. Nauczyciele, którzy jako pierwsi odbudowywali strukturę szkolną postrzegali swój zawód jako misję, wywodzili się z rodzin o przedwojennych tradycjach nauczycielskich, ale też jak całe społeczeństwo uczestniczyli w procesie oświatowym kreowanych przez Związek Radziecki. W chwili obecnej należy podejmować badania w celu zapisania wspomnień najstarszych nauczycieli, którzy wykazują chęć rozmowy, posiadają doświadczenia i wyciągają z nich szczegółowo przemyślane wnioski. Dokumenty, które pozostaną w archiwach będą stanowiły w przyszłości podstawę badań pedagogicznych, ale relacje i wspomnienia powinny być ich uzupełnieniem i dopowiedzeniem tego, czego w dokumentach zapisać nie było można, a co tkwi jedynie w ludzkich przeżyciach zamkniętych w pamięci.

Niniejszy tekst chciałabym poświęcić nauczycielom, którzy budowali strukturę i atmosferę szkolną na Żuławach po 1945 roku, próbowali uporać się ze wszystkimi trudnościami i którzy dzisiaj z okien swoich domów przy szkole obserwują, jak zmienia się rzeczywistość i sytuacja szkolna.

³⁷ Informator Z.R., ur. w 1941 r. w Wilnie. Wywiad przeprowadzony 15 VII 2010 r. w Starym Polu.

GRAŻYNA KEMPA

**Przygotowanie wykładowców
Instytutu Pedagogicznego w Katowicach (1928)
podstawą w kształtowaniu uczniów dorosłych
przydatnych w zawodzie pedagoga**

**Professional Competencies of the Lecturing Staff
at the Institute of Pedagogy in Katowice (1928)
as a Basis for Educating Future Teachers**

The article attempts to examine the views of several Polish humanists (living at the turn of the 20th century) on the teaching profession. One of these humanists was Jan Władysław Dawid, who defined the essential prerequisites for becoming a great teacher. Another one was Zygmunt Mysłakowski, who wrote about the “pedagogical talent” as a necessary trait of effective teachers. Bogdan Nawroczyński, on the other hand, recognized the need for combining talent and professional training in working with students in all their developmental stages.

The article also discusses the contributions of the Institute of Pedagogy in Katowice to the process of developing academic competencies of adult students who organized the tutoring of young Poles living in Upper Silesia during the years surrounding World War II.

Keywords: teacher, Institute of Pedagogy in Katowice, professional competencies, postwar education

Rozważania wstępne – poglądy i doświadczenia dotyczące nauczyciela–wychowawcy

Nie tylko w przeszłości, ale i dziś, szkoła oparta jest na nauczycielu; jego osobowości, wykształceniu, kulturze i statusie społecznym, o czym pisali już członkowie Komisji Edukacji Narodowej¹.

W artykule niniejszym przeanalizowano m.in. wybrane poglądy humanistów polskich na osobę nauczyciela od przełomu XIX i XX wieku, gdyż analizowana kwestia dotyczy: udziału przygotowania edukacyjno-zawodowego kadry naukowo-dydaktycznej Instytutu Pedagogicznego w Katowicach w kształtowaniu uczniów dorosłych – animatorów i realizatorów wychowania młodych Polaków na Górnym Śląsku w szczególnych okresach historycznych, jakimi stały się lata II wojny światowej i początkowe lata PRL-u.

Z jednej strony absolwenci Instytutu Pedagogicznego – nauczyciele–wychowawcy pracujący na różnych stanowiskach oświatowych, stawali się osobowościami kształtowanymi nie tylko przez określone sytuacje polityczne, ekonomiczne i oświatowe na terenie Okręgu Górnośląskiego oraz kompetentnych wykładowców Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ale też pośrednio przez poglądy humanistów, którzy wypowiadali się w sprawie cech osobowych oraz przygotowania zawodowego potrzebnego pedagogom.

Poglądy na osobowość i specyfikę pracy nauczyciela stanowiły kanwę, na której pracownicy dydaktyczno-naukowi zatrudnieni w katowickiej uczelni pedagogicznej założonej w 1928 roku budowali swoją osobowość i przygotowanie profesjonalne, a następnie kształtowali uczniów dorosłych przydatnych w zawodzie pedagoga.

Wątek wpływu osobistego nauczyciela na wewnętrzne życie wychowanków jest mocno akcentowany przede wszystkim przez Jana Władysława Dawida (1859–1914), a także występuje w poglądach wielu humanistów.

Prekursor polskiej pedagogiki i psychologii eksperymentalnej Jan Władysław Dawid określił idealne postawy nauczyciela–wychowawcy. Według J.W. Dawida, to one zapewniają mu skuteczne oddziaływanie na ucznia, umożliwiają rozwinięcie w nim tych cech charakteru oraz zachowań, które są celowe oraz konieczne do pełnienia służby narodowej².

Dopiero w kontekście potrzeb obywatelskich można zrozumieć credo, zawarte przez Dawida w rozprawie pt. *O duszy nauczycielstwa*: „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela”³. Uważał, że istnieje taka odmiana ludzkiej osobowości, którą można zakwalifikować jako

¹ G. Kempa, *Komisja Edukacji Narodowej i jej rola w rozwoju oświaty*, [w:] *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*, red D. Drynda, Warszawa 2006.

² J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Kraków 1912.

³ Tamże, s. 12.

pedagogiczną – nazwał ją „duszą nauczycielstwa”. Jako jej składniki, a równocześnie konieczne elementy wymienił: miłość do innych ludzi, a szczególnie „miłość dusz” względem wychowanków, bogato rozwinięte życie wewnętrzne połączone ze zdolnością spokojnego rozważania, poczucie odpowiedzialności i potrzeba doskonałości, działanie celowe połączone z osobistym udziałem w formułowaniu celów wychowawczych, odczuwanie potrzeby zrealizowania ideałów („nieodparta potrzeba czynu”), wewnętrzna prawdziwość moralna oraz odwaga postępowania nauczyciela zgodnego z przekonaniami⁴.

Zatem pedeutolog wiązał sukcesy wychowawcze bezpośrednio z osobowością wychowawcy, z umiejętnością inspiracji, wyzwalania samodzielności i motywowania go do własnej twórczości, a odrzucał powielanie przyswojonych schematów myślenia i działania. Jednak, według Dawida, do uzyskania skuteczności wychowania nie wystarcza „miłość dusz” nauczyciela, ale konieczne jest jego przygotowanie zawodowe, np. w instytucie pedagogicznym.

Niestety, wybuch I wojny światowej i przedwczesna śmierć uniemożliwiły Dawidowi staranie się w MWRiOP o powołanie centralnej uczelni kształcenia nauczycieli o charakterze ogólnopolskim w Krakowie. Jednak jego zachowane projekty rozwiązań organizacyjnych i naukowych znacząco zaważyły na koncepcjach instytutów pedagogicznych tworzonych przez reformatorów kształcenia nauczycieli nie tylko w II Rzeczypospolitej, ale także w okresach następnych.

Do poglądów Dawida na temat nauczyciela nawiązywało wielu teoretyków pedagogiki, np. Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Uważał, że talent pedagogiczny umożliwia pedagogowi wypełnianie zadań wychowawczych, co uzewnętrznia się w tzw. „kontaktowości”. Cechę tę traktował jako podstawowy składnik osobowości nauczyciela i następująco zdefiniował: „dyspozycja wrodzona szczególnie sprzyjająca wypełnianiu zadań wychowawczych”⁵. Uczony uważał, że ta cecha psychofizjologiczna – talent pedagogiczny – składa się z takich elementów, jak: żywość wyobraźni, szybkość i trafność rozumienia reakcji innych ludzi. Chociaż Z. Mysłakowski twierdził, że talent pedagogiczny występuje w każdej osobowości, to jednak w różnym stopniu. U kandydatów do zawodu nauczyciela jest on rozwinięty ponadprzeciętnie, co wyraża się: instynktem rodzicielskim, zdolnościami ekspresji uczuć i nastawieniem ekstrawertywnym do innych osób. Według Z. Mysłakowskiego, ważne dla kształcenia pedagogów jest to, że talent pedagogiczny może być rozwijany, potęgowany pod wpływem nabywanej wiedzy, doświadczenia i odpowiednich przyzwyczajień⁶. Stanowisko to skłaniało ówczesnych pedagogów i psychologów do dyskusji, wszak dotyczyło jednej z problema-

⁴ Tamże.

⁵ Z. Mysłakowski, *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*, Warszawa 1933; W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, s. 61.

⁶ Tamże.

tycznych kwestii w nauce, jaką stanowiła dziedziczność cech psychicznych dotyczących zawodu pedagoga.

W sprawie osobowości nauczyciela wypowiadał się także Bogdan Nawroczyński (1882–1974). Chociaż poglądy miał on podobne do Mysłakowskiego, to bardziej akcentował potrzebę zespolenia talentu i przygotowania pedagogicznego, w którym wyróżniał wiedzę i podstawy naukowe. Uważał, że o „powołaniu” pedagogicznym nauczyciela można mówić dopiero wtedy, kiedy nastąpi ich złączenie w jedność. Uzasadnieniem dla stanowiska badacza było to, że wychowanie jest sztuką zawierającą w sobie wiele twórczych pierwiastków, a nie mechaniczną pracą ustaloną z góry określonymi przepisami⁷.

Dla Heleny Orszy-Radlińskiej (1876–1954) zaś istotną cechą w osobowości nauczyciela była tzw. aktywność wychowawcza – powodująca rozwój osobowości ucznia. Jednak, według badaczki, aby kształtowanie jej nastąpiło, musi być spełniony warunek, jakim jest aktywne uczestnictwo wychowanka w różnorodnych formach zajęć⁸. Nasuwa się wniosek zatem, że organizowanie owych zajęć jest skutkiem posiadanej aktywności wychowawczej przez pedagoga.

Przytoczone poglądy, tylko wybranych humanistów, świadczą już o tym, jak ogromną rolę w edukacji uczniów spełnia określona osobowość nauczyciela. Wskazują, że zapoczątkowana pod koniec XIX wieku dyskusja nad nauczycielem przez J.W. Dawida nadal była żywa w II Rzeczypospolitej, wszak dotyczyła najważniejszej profesji – zawodu pedagoga.

Po I wojnie światowej owa dyskusja stanowiła bazę dla kanwy merytoryczno-metodycznej w instytutach pedagogicznych, na której oparto organizowany proces kształcenia czynnych nauczycieli, często byli to absolwenci uniwersyteckich kierunków kształcenia, nie mający podstaw do prowadzenia pracy z młodzieżą. Chcąc uzyskać uprawnienia pedagogiczne musieli zdać egzamin państwowy dla nauczycieli szkół średnich⁹ lub odbyć edukację – właśnie w instytucie pedagogicznym.

W latach 1918–1925 funkcjonował Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie, a w 1921 roku otwarto 2-letni Państwowy Instytut Nauczycielski, także w stolicy, ponieważ uzyskano zgodę MWRiOP. W obu uczelniach była rozwijana działalność naukowa¹⁰.

⁷ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów–Warszawa 1938.

⁸ H. Orsza-Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.

⁹ G. Kempa, *Sylwetka nauczyciela wychowawcy szkół średnich Drugiej Rzeczypospolitej źródłem inspiracji dla współczesnej pedeutologii*, [w:] *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Katowice 2006.

¹⁰ Statut Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, *Dziennik Urzędowy MWRiOP*, 1918, nr 5; *Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego*, red. W. Radwan, Warszawa 1934.

Uczeń dorosły – pedagog na Górnym Śląsku w kontekście przygotowania edukacyjno-naukowego kadry Instytutu

Orędownikiem dokształcania pracujących nauczycieli w instytutach pedagogicznych był Henryk Rowid (1877–1944). Jego zainteresowania od samego początku były związane z zawodem pedagoga, ponieważ po ukończeniu seminarium nauczycielskiego w latach 1900–1902 uzyskał kwalifikacje do pracy w tym zawodzie w szkołach ludowych i wydziałowych. Kontynuując swą drogę edukacyjną, studiował polonistykę i germanistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim na Wydziale Filozofii w latach 1904–1909, aby dwa lata później uzyskać (z tych przedmiotów) kwalifikacje do pracy w szkołach średnich. Celem pogłębienia i rozszerzenia zainteresowań filozoficznych, napisał dysertację doktorską, którą obronił w 1911 roku. Jednak jego relacje z J.W. Dawidem w Krakowie (w latach 1910–1913) w sposób decydujący zaważyły na podjęciu studiów psychologicznych i pedagogicznych w pracowniach W. Wundta i W. Moedego w Lipsku. Przekonany o konieczności podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych przez polskich nauczycieli, H. Rowid powrócił do Krakowa w 1919 roku. W Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uzyskał zgodę na założenie Kursów Pedagogicznych, których poziom merytoryczno-pedagogiczny podwyższał m.in. stosownymi do dorobku naukowego programami nauczania – funkcjonowały one pod nazwą Państwowe Kursy Nauczycielskie do 1928 roku, a następnie zostały przekształcone w 2-letnie Państwowe Pedagogia.

Od początku tych instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli, pedeutolog związał się z nimi w Krakowie, gdzie wykładał psychologię i pedagogikę¹¹. Należy podkreślić, że kolejne wprowadzane przez niego zmiany merytoryczne były poprzedzone badaniami nad przygotowaniem nauczycieli do zawodu. Na ten temat pisał w wielu pracach: o problemach pedagogów, a także o ustroju i organizacji szkolnictwa dla nich¹². Uzasadnienia merytoryczne, które Rowid przedstawił w MWRiOP spowodowały, że przygotowanie do zawodu pedagoga w II Rzeczypospolitej stawało się coraz pełniejsze i przydatne – po utracie tożsamości narodowej w czasie zaborów – do wychowywania młodego pokolenia Polaków.

Ów reformator kształcenia nauczycieli był w gronie kadry naukowo-dydaktycznej Instytutu Pedagogicznego w Katowicach i wykładał pedagogikę ogólną w latach 1931–1939. Niestety, śmierć H. Rowida w Auschwitz przerwała w 1944 roku jego twórczą pracę w zakresie m.in. budowania naukowej pedagogiki ogól-

¹¹ Por. M. Stinia, *Rowid Henryk (1877–1944)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner i W. Szulakiewicz, Toruń 2008.

¹² M.in. H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Instytuty pedagogiczne. Akademe pedagogiczne. Pedagogia*, Warszawa 1931.

nej, systemu kształcenia nauczycieli i szkoły powszechnej, a więc działania oparte na naukach o człowieku¹³.

Przedstawione analizy upoważniają do stwierdzenia, że H. Rowid w okresie II Rzeczypospolitej przyczynił się w decydującym stopniu do tworzenia naukowej podstawy dla instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli na coraz wyższym poziomie organizacyjno-merytorycznym, mimo niedokończonego „dzieła”...

W dużym stopniu praca naukowo-dydaktyczna i jego kreatywna postawa zaważyły na tym, że MWRiOP podwyższało wymagania dotyczące kwalifikacji pedagogicznych kadry instytucji szkolnych. O tym m.in. świadczy zlecone nauczycielom zadanie „...wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych i twórczych państwowo obywateli”¹⁴.

W związku z tymi tendencjami ogólnopolskimi uzasadnione stało się otwarcie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach na Górnym Śląsku. Niestety, instytucja kształcenia czynnych nauczycieli szkolnictwa powszechnego i pedagogów różnych specjalności szkolnictwa średniego, psychologów, lekarzy, pielęgniarek oraz higienistek pracujących we wszelkich placówkach oświatowych¹⁵ dopiero powstała w 1928 roku.

Słuchacze zostali podzieleni na trzy grupy. I tak, w pierwszej skupiono tzw. uczniów zwyczajnych, którymi mogli zostać tylko:

- nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych lub powszechnych, mający pełne uprawnienia do nauczania w danej placówce szkolnej,
- pedagodzy wymienionych szkół po absolutorium uniwersyteckim lub posiadający świadectwo ukończenia kursu w jakiegokolwiek wyższej szkole w naszym kraju lub za granicą.

Do drugiej grupy, na listę tzw. słuchaczy nadzwyczajnych mogli zapisać się:

- kandydaci nie posiadający odpowiednich kwalifikacji, ale z motywacją do kształcenia się w Instytucie.

Do trzeciej zaś grupy zakwalifikowano:

- lekarzy, pielęgniarki szkolne (higienistki) i psychologów związanych z pracą w szkolnictwie, zostali oni tzw. hospitantami.

Największą grupę uczestników zajęć w Instytucie w latach 1929/30–1933/1934 stanowili mężczyźni (447 osób); kobiet było tylko 127, co miało swoje uzasadnienie w tradycyjnym wychowaniu dziewcząt na Śląsku. W świetle braku znaczącego postępu w tym zakresie, zawód nauczycielski wśród kobiet był najpopularniejszy. Warto też podać, że w grupie 574 słuchaczy najwięcej było studentów zwyczajnych (497), następnie nadzwyczajnych (67), a najmniej hospitantów (10). Najliczniejszą grupę uczniów dorosłych stanowili nauczyciele, bo aż 531;

¹³ M. Stinia, *Rowid Henryk...*

¹⁴ Dz. Urz. W.O.P. 1927, nr 12, poz. 202.

¹⁵ *Nowe dwuletnie studium Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1930, nr 8.

w tym kierowników szkół było 43, nauczycieli ze szkół powszechnych 566 i tylko 8 ze szkół średnich. Dlatego organizowano dwa ciągi wykładów w Instytucie; jeden dla nauczycieli, a drugi – dla pozostałych słuchaczy.

Zajęcia dla tej ostatniej grupy pedagogów miały charakter bardziej regionalny, bo związany z potrzebą poznawania środowiska lokalnego, a w tym szczególnie rodzinnego. Nauczyciele zaś obejmowali pomocą wychowawczą nie tylko uczniów w szkole, ale też często rodziców. Przychodzili do ich rodzin, aby udzielić porady pedagogicznej. W związku z tym przygotowanie profesjonalne słuchaczy Instytutu musiało być pogłębione.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie: W jakich zakresach stan wiedzy naukowej dotyczącej możliwości psychicznych ucznia dorosłego przydatnego w zawodzie pedagoga umożliwiał pracownikom dydaktycznym Instytutu wykonanie tego zadania?

Poglądy naukowe na temat ucznia dorosłego formułowała H. Radlińska. Uważała ona, że uczeń dorosły (pedagog) dzięki własnej aktywności, wzrastającej samodzielności i udziałowi w tworzeniu dóbr kultury przekształca się z przedmiotu w podmiot wychowania¹⁶. Stanowisko tej andragog empirycznymi badaniami psychologicznymi wspierała Maria Lipska-Librachowa. Uznała, iż jest to możliwe, ponieważ człowiek dorosły posiada bardziej rozwiniętą uwagę dowolną i większe doświadczenie życiowe, niż dziecko¹⁷. Poza tym, ma on inne predyspozycje psychiczne, niż w okresach wcześniejszych, i dlatego jego edukacja w dorosłości jest skuteczniejsza.

Wnioski płynące z badań nad człowiekiem dorosłym stały się istotne w decydowaniu o praktycznych podstawach kształtowania ucznia dorosłego–pedagoga. Stanowiły one stylobat do wyboru naukowo uzasadnionych form i metod pracy dydaktycznej w Instytucie. Dlatego, że wiedzę tę nie tylko posiadali pracownicy dydaktyczni, ale podstawy naukowe zasadne dla kształtowania uczniów dorosłych przydatnych w zawodzie pedagoga tworzyli oni sami prowadząc badania naukowe, co staram się dalej uzasadnić.

W deklaracji programowej Instytutu (1928 rok) zapisano, że: „Uczelnia ma wychowywać i nauczać kadrę pedagogiczną przedszkoli, szkolnictwa oraz instytucji pozaszkolnych”¹⁸. Z dalszych zapisów wynika, że organizatorom chodziło o skuteczne studia, gdyż absolwenci tej uczelni mieli zostać inicjatorami „...trwałego pomostu między światem nauki i pracownikami umysłowymi a szerszymi warstwami pracowników fizycznych”¹⁹. Realizacja tego zadania była całkiem możliwa, gdyż słuchacze 2-letniego Instytutu rekrutowali się z nauczycieli posiadają-

¹⁶ H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Warszawa 1947.

¹⁷ M. Lipska-Librachowa, *Dorosły a dziecko*, [w:] *Roczniki kursów dla dorosłych*, t. 2. Warszawa 1920.

¹⁸ *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*, red. E. Czernichowski, Katowice 1928, s. 58.

¹⁹ H. Rowid, *Nowa organizacja studiów...*, s. 88.

cych już: pełne kwalifikacje zawodowe, absolutorium uniwersyteckie, czy też dyplom ukończenia innej wyższej uczelni²⁰ i wielu z nich dobrze znało środowisko lokalne.

Z innych fragmentów deklaracji programowej Instytutu wynika, że kadra pedagogiczna była zobowiązana do działalności nie tylko na terenie instytucjonalnych formy edukacji dzieci i młodzieży, ale powinna też zainteresować się praktykami ojców i matek stosowanymi względem dzieci: „sądzimy, że odpowiedzialność za wyniki wychowania musi rozkładać się na dom i szkołę razem, a nie spadać tylko na dom albo na szkołę wyłącznie, stąd problem koordynacji pracy wychowawczej domu i szkoły”²¹. Tym bardziej, że matki posiadające liczne dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym pracowały nawet w górnictwie (16,1%) i hutnictwie oraz przemyśle metalowym (14,0%)²². W związku z nadmiernym obciążeniem zawodowym często nie radziły sobie one z wychowaniem dzieci. Dlatego celowe było, żeby absolwenci Instytutu prowadzili ich pedagogizację. Zatem kadra pedagogiczna Instytutu musiała być sama dobrze przygotowana do tego zadania.

Niewątpliwym gwarantem wysokiego poziomu edukacji w tej uczelni była osobowość i przygotowanie zawodowe, m.in. H. Rowida, który także pracował w tej uczelni.

Aby działalność pedagogiczna absolwentów Instytutu była owocna, kadra akademicka musiała znać środowisko lokalne. Wówczas w sposób świadomy mogła aktywizować życie umysłowe i społeczne ludności polskiej kultywującej śląską tradycję i kulturę. Bogdan Suchodolski (1903–1992), który również był nauczycielem akademickim w Instytucie, napisał: „w tych uczelniach należy kształtować osobowość wszystkich nauczycieli”²³, a więc także wywodzących się i pracujących na Górnym Śląsku.

W tym momencie nasuwa się następujące pytanie: W jakich dziedzinach przygotowanie uczniów dorosłych – pedagogów do pracy na terenie Górnego Śląska stawało się owocne w trakcie uczestniczenia w procesie edukacji w Instytucie, a więc umożliwiało ich rozwój osobowo-zawodowy oraz kształtowanie predyspozycji potrzebnych do skutecznego samokształcenia?

Uzasadnienie tej kwestii należy zacząć od stwierdzenia, że zabezpieczenie finansowe Instytutu było dobre i pośrednio przekładało się na zatrudnienie kadry naukowo-dydaktycznej określonej pod względem przygotowania. Jej kompeten-

²⁰ E. Czernichowski, *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*, „Chocwanna” 1930, z. 2; H. Rowid, *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 3.

²¹ *Instytut Pedagogiczny...*

²² W. Mierzęcki, *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*, [w:] *Kobieta i edukacja...*

²³ B. Suchodolski, *Drogi i bezdroża nauczycieli*, „Kultura i Wychowanie” 1939, z. 2, s. 12.

cje merytoryczno-metodyczne miały wpływ na organizowany proces kształcenia słuchaczy, a tym samym wybór programu nauczania, form zajęć, metod pracy itd.

Budżet w Instytucie stanowiły subwencje Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego i dotacje instytucji samorządowych województwa śląskiego. Poza tym każdy członek Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego wpłacał 12 złotych składki, a członek wspierający Towarzystwo 100 zł, natomiast słuchacze zwyczajni wpłacali 5 zł wpisowego i 120 zł czesnego, zaś słuchacze nadzwyczajni i hospitanци płacili 5 zł wpisowego oraz w zależności od liczby wykładów i ćwiczeń, na które uczęszczali (opłatę obliczano według normy wynoszącej 1 zł za wykład) uiszczali czesne.

Dyrekcja Instytutu zatrudniając kadrę dydaktyczną miała na uwadze to, że ta instytucjonalna forma kształcenia pracowników oświatowych jest załączkiem przyszłego uniwersytetu, o czym nie omieszkiał powiedzieć dyrektor E. Czernichowski na inauguracji pierwszego roku akademickiego²⁴. Dlatego, jak można przypuszczać, oceniał kandydatów pod względem osobowym i zawodowo-naukowym. Wszak powierzał im selekcję przyszłych słuchaczy Instytutu pod względem:

- przydatności osobowo-zawodowej,
- umiejętności dokonywania oceny potencjału intelektualnego i wychowawczego uczniów,
- poziomu znajomości form i metod skutecznych w pracy wychowawczej w placówkach oświatowych²⁵.

Tak złożona ocena „cech duszy nauczycielskiej” nie mogła się obyć bez dogłębnej wiedzy psychologicznej, socjologicznej, pedagogicznej i andragogicznej wykładowców Instytutu.

Poza tym zatrudniona kadra dydaktyczno-naukowa została zobowiązana do wzbogacania własnego potencjału intelektualnego oraz prowadzenia i publikowania wyników badań naukowych, wszak kształtowanie osobowości słuchacza-pedagoga było najważniejszym obowiązkiem nauczycieli akademickich²⁶, wymagało od nauczycieli akademickich dużej wiedzy i umiejętności zawodowych.

Dalsze treści statutu Instytutu stanowią o tym, że: wykłady są połączone z ćwiczeniami i zajęciami praktycznymi, a treść ich będzie dobierana (w miarę możliwości) pod kątem występowania problemów, z którymi uczeń-pedagog styka się w życiu szkolnym. Zapisano także, że: osobowość pracownika dydaktycznego jest czynnikiem decydującym, jeśli chodzi o nauczanie i wychowanie w katowickiej uczelni. Chodziło o wykształcenie „nowego nauczyciela”²⁷, pedagoga zdolnego do samowychowania w kontekście wykonywanego zawodu²⁸.

²⁴ *Instytut Pedagogiczny...*

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

W celu osiągnięcia przedstawionego ideału pedagoga w deklaracji programowej Instytutu pomocny stał się określony zestaw przedmiotów w programie nauczania oraz zakres ich treści, a także wybrane formy zajęć.

Jeśli chodzi o przedmioty nauczania, to ważkie znaczenie w ich zaklasyfikowaniu i wprowadzeniu do programu nauczania miały:

- najnowszy dorobek pedentologiczny,
- dostosowanie nauczania słuchaczy do potrzeb oraz rodzaju instytucji oświatowej i wykonywanych w niej czynności pedagogicznych,
- stan przygotowania merytorycznego i metodycznego słuchaczy.

W związku z tym zostały one podzielone na cztery następujące grupy: główne, pomocnicze, praktyki pedagogiczne i seminaria badawcze.

Zakresy przedmiotów nauczania zmieniały się lub eliminowano je – w zależności od:

- postępu naukowego,
- doświadczeń dydaktycznych podobnych instytutów w Polsce,
- aktualnych możliwości kadry dydaktyczno-naukowej Instytutu,
- potrzeb określonej liczby pracowników w oświacie województwa śląskiego²⁹.

W celu nabycia umiejętności zawodowych i wychowawczych słuchacze Instytutu zobowiązani byli do odbycia praktyk pedagogicznej i psychologicznej. W czasie ich realizacji np. obserwowali ucznia, przeprowadzali wywiad z jego rodzicami, sprawdzali wykorzystywane metody uaktywniania go, włączali się też do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, aby poznać jego zainteresowania i talenty itp. W szkole ćwiczeń, założonej w 1930 roku przy Instytucie, słuchacze prowadzili zajęcia pokazowe pod kontrolą doświadczonych, dobrze przygotowanych merytorycznie oraz metodycznie nauczycieli. Tak przemyślana i zorganizowana edukacja w Instytucie dawała uczniom dorosłym duże szanse na skuteczne przygotowanie się do pracy pedagoga w środowisku lokalnym. Wszak, według psychologów i socjologów, predyspozycje psychiczne jednostki podlegają procesowi dalszego rozwoju i doskonalenia się w jej indywidualnym życiu, które ta realizuje w środowisku zawodowym i społecznym³⁰.

Z przedstawionego materiału źródłowego wyłania się kolejne pytanie: Kto był w gronie nauczycieli akademickich Instytutu i jaka była jego droga edukacyjno-naukowa?

Dyrektorem Instytutu jeszcze w 1928 roku został Zygmunt Mysłakowski (1890–1971). Wcześniej, po ukończeniu gimnazjum podjął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, a następnie w Wiedniu i Paryżu zgłębiał wiedzę psychologiczną i andragogiczną wieńcząc ją doktoratem. Po przyjeździe do Polski, w 1924 roku objął stanowisko adiunkta na UJ, a w rok potem habilitował na podstawie rozprawy pt. „Rozwój naturalny i czynniki wy-

²⁹ Tamże.

³⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2. Warszawa 1973.

chowania”. Jego zainteresowania stabilizowały się i coraz bardziej skupiały na poznawaniu celów wychowania, określeniu miejsca pedagogiki – jej „unaukowienia”, a także tworzenia teorii wychowania. Jej źródła poszukiwał w naukach biologii, socjologii i psychologii. To interdyscyplinarne zainteresowanie się człowiekiem w różnych środowiskach społecznych, jego rozwojem i możliwościami spowodowało, że uczony podjął się w latach 1928–1930 kierowania Instytutu Pedagogiki w Katowicach i redagowania „Chowanny”³¹. Nasuwa się refleksja, że usytuowanie przez Z. Mysłakowskiego czasopisma pedagogicznego na Górnym Śląsku w rok po założeniu Instytutu świadczyło nie tylko o jego dużych kompetencjach naukowych, ale także o zainteresowaniu kadry dydaktycznej stworzeniem z Instytutu nowoczesnej uczelni pedagogicznej.

Jak już wspomniano, H. Rowid (Naftali Herz Kanarek) także należał do grona wykładowców Instytutu od 1931 roku. Doświadczony nauczyciel w pracy z uczniami w szkołach ludowych, najpierw ukończył polonistykę na UJ, a potem germanistykę u Wilhelma Creizenacha. Następnie w 1911 roku obronił doktorat z filozofii. Jego zainteresowania kierowały się jednak w stronę ucznia szkoły twórczej. Dlatego skłonił się do podjęcia kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w uczelniach wyższych, w tym w Instytucie katowickim, gdzie wykładał pedagogikę – zapoznawał słuchaczy z „nowym wychowaniem”. Zależało mu na tym, aby pedagodzy podejmowali próby eksperymentowania w szkołach na Górnym Śląsku w oparciu o rzetelną wiedzę naukową. Dlatego w organizowanych badaniach z grupami słuchaczy wykorzystywał metody dedukcyjną i indukcyjną. Chciał, aby sobie uświadomili, że pedagog musi być osobą uspołecznioną, twórczą i oddaną uczniowi całą swą osobowością³². Jego trud pedagogiczny był nieoceniony, bacząc na to, że równocześnie pełnił funkcję dyrektora Państwowego Pedagogium w Krakowie.

Kolejnym uczniem, który przyjeżdżał do Instytutu z Krakowa był Stefan Szuman (1889–1972) – znawca nauk: medycznych, filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych. Warte odnotowania jest to, że będąc już lekarzem szkolnym studiował psychologię i pracował w kuratorium oświaty, wszak chciał osiąść bogate doświadczenie pedagogiczne w pracy szkolnej. Kontakt ten i wcześniej zdobyta wiedza naukowa o różnych aspektach człowieka zaowocowały złożeniem kolokwium habilitacyjnego w Uniwersytecie Poznańskim w 1927 roku. W następnym już roku został profesorem UJ i objął Katedrę Psychologii Wychowawczej. W swoich publikacjach dorobek psychologiczny skoncentrował m.in. na pozna-

³¹ Z.K. Mysłakowski, *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1925, z. 2; tenże, *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowania*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1926, z. 1.

³² H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków 1926; tenże, *System daltoński w szkole powszechnej*, Kraków 1927; tenże, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, Warszawa 1928; tenże, *Nowa organizacja studiów...*; D. Drynda, *Rowid Henryk*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.

niu spostrzegawczości wychowanków w różnym wieku i psychologii twórczości dziecka. Pisał także o problemach pedagogicznych występujących podczas jego twórczej pracy, np. w trakcie rysunku. Zwracał uwagę opiekunów na wielostronny wpływ sztuki na wychowanie podopiecznego. W ten sposób starał się kierunkować uwagę nauczycieli i rodziców na poznawanie zainteresowań wychowanka oraz konieczność udzielania mu stosownej pomocy podczas twórczego procesu edukacji. Opracował też wskazówki dla wychowawców dotyczące postępowania pedagogicznego³³.

Ludwik Chmaj (1888–1959) także zawodowo związał się z Instytutem, chociaż jego stałym miejscem pracy naukowej był UJ. Tam ukończył studia doktoranckie z zakresu filozofii, a następnie obronił dysertację habilitacyjną na podstawie rozprawy pt. „Rozwój filozoficzny Kartezjusza” w 1930 roku i objął stanowisko prywatnego docenta na Wydziale Filozoficznym. Jego wieloletnie badania naukowe w placówkach oświatowych – także zagranicznych – spowodowały poznanie rozległej oraz głębokiej wiedzy z filozofii i dziedzictwa polskiej pedagogiki. Na ich podstawie opracował współczesne nurty i kierunki pedagogiki³⁴, z którymi zaznajamiał słuchaczy Instytutu.

Niestety, tylko okazjonalnie słuchacze Instytutu Pedagogicznego w Katowicach mogli doświadczać wykładów tak znakomitego socjologa wychowania, jakim był Józef Chałasiński (1904–1979), gdyż od początku kariery na stałe związał się on ze środowiskiem naukowym Uniwersytetu Poznańskiego. Pracował pod kierunkiem Floriana Znanieckiego nad doktoratem z socjologii, a po obronie w 1927 roku został adiunktem w Katedrze Socjologii i Filozofii Kultury. Następnie obronił pracę habilitacyjną (1931), a cztery lata później przeniósł się do Warszawy; m.in. miał etat docenta w Katedrze Socjologii i Historii Kultury w Uniwersytecie Warszawskim, a potem w Polskim Instytucie Socjologicznym w Warszawie. Istotne dla procesu edukacji nauczycieli w uczelniach wyższych było doświadczenie metodologiczne profesora oraz jego wyniki badań na temat roli i sytuacji szkoły w kulturze wsi, a w tym kwestie socjalizacji i rozwoju postaw społecznych młodzieży, rozwijane także podczas ich działalności pozaszkolnej³⁵.

Podobne zainteresowania naukowe, bo z socjologii wychowania miał Jan Stanisław Bystron (1892–1964). Po obronie dysertacji doktorskiej z filozofii na UJ w wieku 26 lat kontynuował drogę naukową, jednak habilitował się z zakresu

³³ S. Szuman, *Sztuka dziecka*, Warszawa 1927; tenże, *Geneza przedmiotu*, Poznań 1932; tenże, *Psychologia młodzieńczego idealizmu*, Warszawa 1933.

³⁴ L. Chmaj, *Samuel Przypkowski na tle prądów religijnych XVII wieku*, Kraków 1927; tenże, *Rozwój filozoficzny Kartezjusza*, Kraków 1930; tenże, *Współczesna polska myśl wychowawcza*, „Zrąb” 1934, nr 2; tenże, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa–Wilno 1938; S. Wołoszyn, *Chmaj Ludwik*, [w:] *Słownik pedagogów...*

³⁵ J. Chałasiński, *Wychowanie w domu obcym jako instytucja wychowawcza*, Poznań 1928; tenże, *Tło socjologiczne pracy oświatowej*, Warszawa 1935; tenże, *Szkola w społeczeństwie amerykańskim*, Warszawa 1936; I. Lepalczyk, *Chałasiński Józef*, [w:] *Słownik pedagogów...*

etnografii i w 1925 roku otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. Jego doświadczenie naukowe upoważniło rektora do powierzenia mu funkcji kierownika Katedry Etnografii i Socjologii na UJ. Był również ekspertem w zakresie kształcenia nauczycieli w MWRiOP, pełnił funkcję Dyrektora Departamentu Szkół Wyższych. Dobrze się więc stało, że tej miary uczoney – z wszechstronnym i bogatym doświadczeniem pedagogicznym – był także wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Jego twórczość koncentrowała się na problematyce funkcjonowania szkoły. Ukazywał szkołę w aspektach: psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym. Uzyskane wyniki badań upoważniły go do postawienia tezy: animatorzy procesu edukacji szkolnej muszą tworzyć środowiska wychowawcze dla indywidualnych uczniów, wówczas będą one sprzyjały kształtowaniu u nich samodzielnych, twórczych i społecznych postaw³⁶.

Stefan Błachowski (1889–1962), wykształcony psycholog i polonista na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, niestety bardzo rzadko (podobnie jak J. Chałasiński) mógł wykładać w Instytucie Pedagogiki w Katowicach, ponieważ z uczelni lwowskiej często wyjeżdżał do Getyngi, gdzie zgłębiał nauki filozoficzne. Jego kształcenie w tym zakresie zostało uwieńczony tytułem doktora filozofii z zakresu psychologii, filozofii i fizyki. Po powrocie do kraju podjął dalszą pracę naukową pod kierunkiem Kazimierza Twardowskiego na Uniwersytecie Lwowskim. W tej uczelni uzyskał habilitację z zakresu psychologii w 1917 roku. Uczony dwa lata później zorganizował Katedrę Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej, którą kierował do 1960 roku. W spektrum zainteresowań profesora znalazły się też: problemy selekcji szkolnej i zawodowej, rola rodziny w rozwoju osobowości dziecka, kwestie nauczania i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym, a także zagadnienia pedeutologiczne. Na kartach publikacji akcentował konieczność wykorzystywania przez rodziców i nauczycieli wiedzy psychologicznej o dziecku³⁷. Niewątpliwie te zagadnienia pedagogiczno-psychologiczne miały ważne znaczenie w kształceniu pracowników oświatowych w instytutach pedagogicznych oraz innych instytucjonalnych formach ich kształcenia i doksztalcenia.

Bogdan Suchodolski (1903–1992) był wykładowcą nauk pedagogicznych w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, gdyż miał w tym zakresie przygotowanie – wszak po ukończeniu gimnazjum w Sosnowcu kształcił się na UW i UJ, gdzie skończył studia historycznoliterackie i filozoficzne. Bardzo wcześnie, bo w 22. roku życia na UW obronił pracę doktorską, a siedem lat potem habilito-

³⁶ J.S. Bystron, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 1930; tenże, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, Warszawa 1931; tenże, *Uspolęcnienie szkoły*, Warszawa 1933; tenże, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1934; tenże, *Człowiek i książka*. Warszawa 1935; A. Radziejewicz-Winnicki, *Bystron Jan Stanisław*, [w:] *Słownik pedagogów...*

³⁷ S. Błachowski, *O szkołę dla uzdolnionych*, „Przyjaciel Szkoły”. 1925, nr 4; tenże, *Kłamstwo (metoda, istota, zapobieganie)*, „Chowanna” 1932, z. 1–4; tenże, *Z psychologii zeznawania dzieci w przestępstwach przeciw obyczajności*, „Ruch Prawniczy-Ekonomiczny-Socjologiczny” 1939, z. 1; M. Wojszczyk, *Błachowski Stefan*, [w:] *Słownik pedagogów...*

wał się. W Warszawie podjął też pracę w szkolnictwie średnim i uczestniczył w badaniach MWRiOP nad programami wychowania młodzieży. Według humanisty, edukacja to proces ułatwiający uczniowi (w każdym wieku życia) doznawanie i realizowanie coraz trudniejszych zadań oraz spełnianie nie zawsze dotychczas znanych swoich możliwości. Suchodolski proces ten ujmował w perspektywie integralnej, co oznaczało wzrastanie całej jednostki uczącej się, jej dojrzewanie, a nie tylko rozwijanie poszczególnych predyspozycji psychicznych odpowiadających autonomicznym obszarom wychowania³⁸.

Jednym z najmłodszych wykładowców w Instytucie był Józef Pieter (1904–1989). Po ukończeniu gimnazjum w 1924 roku w Cieszynie kształcił się na UJ. Równocześnie studiował historię z filozofią klasyczną i filozofię. Po ukończeniu fakultetów obronił doktorat z filozofii w 1928 roku. Następnie wrócił na Śląsk i podjął pracę w Gimnazjum Miejskim w Żorach oraz w Seminarium Nauczycielskim w Nowej Wsi. Chcąc więc uzyskać posadę etatowego nauczyciela w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym odbył roczne Studium Pedagogiczne przy UJ w latach 1930–1931 i po zdanych egzaminach przed Państwową Komisją Egzaminacyjną otrzymał dyplom nauczyciela historii oraz filozofii klasycznej, jako tzw. przedmiotu ubocznego. Natomiast ukończone studia magisterskie pedagogiczne (w tym samym czasie) dały mu uprawnienia do nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminariach i liceach pedagogicznych. Dlatego w latach 1931–1932 J. Pieter został zatrudniony na stanowisku nauczyciela historii i psychologii w Seminarium Nauczycielskim w Cieszynie. Równocześnie, raz w tygodniu dojeżdżał do Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, gdzie pracował do 1936 roku. Ówczesny dyrektor Instytutu E. Czernichowski, znając doświadczenie psychologa w pracy z wychowankami oraz zaangażowanie badawcze w działalność eksperymentalną nad przejawami fizjologicznymi i ekspresją strachu u dzieci, zachęcił psychologa do przeprowadzenia badań nad poziomem umysłowym trzynasto- i czternastoletków w woj. śląskim. Jak pisze J. Pieter: „rozpocząłem [...] obszerne badania zespołowe, przy udziale trzydziestu kilku dyplomantów i absolwentów tej uczelni, nad statystycznie pojętą zależnością poziomu umysłowego trzynasto- i czternastoletnich uczniów szkół śląskich w liczbie 2000”³⁹ (pośrednio wszelkiej młodzieży od warunków środowiska wychowawczego). Uświadomił sobie jednak, że nie jest w pełni przygotowany naukowo do realizowania badań. Dlatego po otrzymaniu od profesora S. Szumana propozycji zostania asystentem w Katedrze Psychologii Pedagogicznej UJ, podjął tam pracę. Po uzyskaniu stypendium z Funduszu Kultury Narodowej wyjechał do Wiednia i Londynu w 1932 roku, gdzie studiował psychologię i metodologię badań. Pokłosiem owego pobytu było

³⁸ B. Suchodolski, *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, Warszawa 1928; tenże, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936; tenże, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1937; I. Wojnar, *Suchodolski Bogdan*, [w:] *Słownik pedagogów...*

³⁹ J. Pieter, *Szkice autobiograficzne*, Katowice 1986, s. 15.

opracowanie przez niego koncepcji metodologicznej do badań dotyczących poznawania warunków środowiska wychowawczego dziecka. Tę przedstawił prof. J. Lachowi na spotkaniu naukowym w Zakładzie Psychologii Stosowanej w Paryżu i uzyskała ona pozytywną ocenę. Po powrocie do kraju realizował na UJ badania naukowe na temat korelacji między ilorazem inteligencji ogólnej a warunkami środowiska wychowawczego. Uzyskane przez J. Pietera wyniki badań dały podstawę prof. S. Błachowskiemu do otwarcia mu przewodu habilitacyjnego w 1939 roku. Niestety, kolokwium mogło się odbyć ze względów osobistych dopiero w 1945 roku⁴⁰.

Wskaźniki „wyposażenia” wykładowców Instytutu kanwą dla kształcenia współczesnych pedagogów

Biorąc pod uwagę owocną oraz pełną zaangażowania drogę edukacyjno-naukową J. Pietera i innych pracowników dydaktycznych zatrudnionych w Instytucie, których biografie edukacyjne analizowałam, można stwierdzić, że swe „przygody pedagoga” rozpoczynali od nauki w gimnazjum, poprzez studia (najczęściej) filozoficzne, po których wyjeżdżali z reguły na staże zagraniczne, celem zgłębienia nauk o człowieku, które wieńczyli kolejnymi tytułami naukowymi.

Dlatego, na podstawie zgromadzonych i przeanalizowanych źródeł można ustalić, że grono pracowników dydaktycznych w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach stanowiło zespół kompetentnych osób na najwyższym poziomie naukowym.

Uczniowie dorośli w trakcie kształcenia w Instytucie i podczas organizowanego samokształcenia mieli możliwość uzupełnienia swoich różnych braków zawodowych i rozwinięcia twórczej osobowości, a ta generowała ich samokształcenie. Zatem, według H. Radlińskiej: wyrabianie się wszechstronnego i harmonijnego ćwiczenia swych zdolności i sprawności, uzupełniania braków wiedzy, żeby żyć pełniej i lepiej⁴¹.

Ustalenia zawarte w niniejszym artykule, chociaż ograniczone źródłowo z powodów obiektywnych, mają ważne znaczenie nie tylko historyczne, ale mogą stanowić punkt wyjścia do refleksji nad współczesnym przygotowaniem pracownika akademickiego kształtującego uczniów dorosłych przydatnych w zawodzie pedagoga.

⁴⁰ J. Pieter, *Analiza i krytyka teorii doświadczenia Johna Dewey'a*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1931, nr 1 i 2; tenże, *Twórczość pedagogiczna Johna Dewey'a*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1931, nr 3 i 4; tenże, *Nowe sposoby egzaminowania*, Warszawa 1934; tenże, *Intelligence Quotient and Environment*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1939, nr 1; W. Błońska, *Pieter Józef*, [w:] *Słownik pedagogów...*

⁴¹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

AGNIESZKA SZARKOWSKA

Prywatne Seminarium Nauczycielskie w Grodnie – przykład szkoły kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej

The Private Teachers Seminary in Grodno as an Example of a School of Educating Teachers in the Second Polish Republic

During the years 1919 to 1932, five-year teachers seminaries constituted the place where future teachers were getting their education. One of such schools was the Private Hebraic Co-educational Teachers Seminary “Tarbut” in Grodno. It was the only private school of that type in the Białystok voivodship. The school was eagerly attended by the Jewish youth, as becoming a teacher provided a way for them to improve their social status. In addition, the school worked to fulfill the social and cultural needs of the Jewish community members, supporting their national and religious traditions and preserving their cultural identity.

This article discusses various aspects related to the school’s functioning, ranging from the school’s physical infrastructure to student demographics to the school’s curriculum.

Keywords: teachers seminary, Grodno, Jewish youth

Seminaria nauczycielskie w II RP

Od 1919 roku do 1932 roku instytucję kształcenia nauczycieli szkół powszechnych stanowiły 5-letnie seminaria nauczycielskie. Swoją działalność opierały na dekreście z 7 lutego 1919 roku *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim*¹, który towarzyszył ogłoszonemu w tym samym dniu dekre-

¹ Dz. U. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 2; Taki typ szkoły przyjął na „okres przejściowy” zjazd stowarzyszeń nauczycielskich w Piotrkowie 1918 roku. Do tego projektu przychylił się wówczas H. Rowid, mimo tego, że wcześniej wysuwał dalej idące postulaty.

towi *O obowiązkach szkolnym*². Dekret dopuszczał kształcenie nauczycieli nie tylko w państwowych, ale też w prywatnych seminariach nauczycielskich, utrzymywanych przez związki komunalne, osoby prywatne lub stowarzyszenia. Do otwarcia prywatnego seminarium nauczycielskiego wymagane było pozwolenia ministra WRiOP, który sprawował, za pomocą wyznaczonych przez siebie organów, nadzór nad seminariami nauczycielskimi oraz szkołami ćwiczeń. Prawo nadzoru inspektorów szkolnych okręgowych nad seminariami prywatnymi i szkołami ćwiczeń przewidziane było w *Przepisach tymczasowych o szkołach elementarnych*³.

Prywatne seminarium nauczycielskie mogło funkcjonować wówczas, jeżeli jego poziom nauczania nie był niższy niż w seminariach publicznych. Tego typu szkoły były także zobligowane do posiadania pomocy naukowych, niezbędnych do prawidłowego kształcenia oraz odpowiednich pomieszczeń, które odpowiadałyby wszelkim wymogom higienicznym⁴. Seminarium prywatne, w których nie przestrzegano odpowiednich warunków i przepisów organizacyjnych były przez Ministra WRiOP zamykane⁵. Natomiast odpowiednio urządzone i działające prywatne seminarium nauczycielskie mogło uzyskać uprawnienia przysługujące szkołom państwowym. Szczegółowe przepisy w tej sprawie wydał Minister WRiOP 1 maja 1929 roku⁶.

Seminaria nauczycielskie traktowano jako formę przejściową, podyktowaną aktualnymi potrzebami kadrowymi. Z czasem miały je zastąpić instytucje przygotowania zawodowego o poziomie wyższym niż seminarium, do których już na Sejmie Nauczycielskim sam H. Rowid zgłosił ideę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie uniwersyteckim⁷.

Do końca swego istnienia seminarium nauczycielskie pozostały w opinii społecznej zaledwie szkołami zawodowymi. Ich prestiż społeczny obniżał fakt, iż nie dawały prawa wstępu na wyższą uczelnię. Poza tym stosunek do seminariów nauczycielskich był też wynikiem negatywnej opinii ukształtowanej o tych szkołach w okresie zaborów.

W wyniku ustawy szkolnej z dnia 11 marca 1932 roku seminarium nauczycielskie wygasły wraz z końcem roku szkolnego 1936/37. Ich funkcję przejęły

² Dz. U. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 2.

³ Dz. U. Depart. WRiOP nr 1, art. 95.

⁴ Dz. U. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 2.

⁵ Dz. U. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 2.

⁶ Dz. U. MWRiOP 1929, nr 6, poz. 75.

⁷ Więcej: S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (17–19 kwietnia 1919 r.)*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, wybór J. Miąso, Warszawa 1994; A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 26, 124–128; H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*, Warszawa 1931; tenże, *Nowa era w ustroju kształcenia nauczycieli w Polsce*, „Chowanna” 1936, z. 5 i 6; tenże, *O przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego*, „Nowe Tory” 1912, dz. III, z. VI i VII, s. 21–23.

trzyletnie licea pedagogiczne i pedagogia, które miały rozpocząć swoją działalność w roku 1937/38, w momencie ukończenia przez pierwszy rocznik nauki w gimnazjum nowego typu⁸.

Prywatne Hebrajskie Koedukacyjne Seminarium Nauczycielskie „Tarbut” w Grodnie

Jedną z tego typu szkół było Prywatne Hebrajskie Koedukacyjne Seminarium Nauczycielskie „Tarbut”, które funkcjonowało w latach 1926–1936 w Grodnie. Seminarium ubiegało się o przyznanie mu praw szkoły państwowej, jednak praw takich nigdy nie otrzymało⁹. W roku szkolnym 1928/1929 seminarium w Grodnie było jednym z 209 seminariów w kraju i należało do grona 74 seminariów prywatnych. To jedyne w województwie białostockim seminarium prywatne, które działało obok jedenastu seminariów państwowych¹⁰.

Właścicielem szkoły było Żydowskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Tarbut¹¹. Stanowisko dyrektora obejmował Izidor Rother, a od 1927 roku

⁸ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1963, s. 6.

⁹ Zgodnie z rozporządzeniem MWRiOP z 13 stycznia 1925 roku w sprawie przyznawania prywatnym praw seminariów państwowych władze seminarium w roku szkolnym 1931/32 wystosowały do KOS Warszawskiego i MWRiOP pismo z załączonym planem pomieszczeń szkoły, danymi dotyczącymi organizacji seminarium, grona pedagogicznego, zaopatrzenia w pomoce naukowe, planem naukowym szkoły, rozkładem zajęć szkolnych, sprawozdaniem z organizacji prac wychowawczych; Dz. U. MWRiOP 1925, nr 4/146, poz. 40. Dz. U. 1920, nr 72, poz. 494; Państwowe Archiwum Obwodu Grodzieńskiego [dalej: PAOG], fond [dalej: f.] 219, opis [dalej: op.] 1, dzieło [dalej: dz.] 29, kartka [dalej: k.] 2, 5.

¹⁰ Por.: W. Jemielity, *Szkoły średnie i zawodowe w województwie białostockim w latach 1919–1939*, Łomża 1991, s. 14; Wykaz państwowych i prywatnych zakładów kształcenia nauczycieli i ochroniarek na terenie Okręgu Szkolnego Warszawskiego na rok szkolny 1931/1932; PAOG, f. 219, op. 1, dz. 1, k. 29.

¹¹ Żydowskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe Tarbut (Kultura), powołane w 1922 roku z inicjatywy posłów Izaaka Grinbauma i Ozjasza Thona w Warszawie. Ta największa ogólnopolska organizacja kulturalno-oświatowa miała na celu rozpowszechnianie języka hebrajskiego, kultury żydowskiej i oświaty wśród ludności żydowskiej. Kulturowano w nich ideę utworzenia państwa żydowskiego w Palestynie, a uczniów przygotowywano do pracy w nowej, przyszłej ojczyźnie. Mimo tego, iż szkoły Tarbut miały charakter świecko-narodowy, nauczano w nich także religii, która traktowana była jako ważna część narodowej tradycji. Więcej: A. Szarkowska, *Prywatne szkoły narodowo-hebrajskie Jabne i Tarbut jako przykład aktywnej działalności żydowskich stowarzyszeń i organizacji kulturalno-oświatowych w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Towarzystwa społeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość*, red. E. Sapia-Drewniak, Dąbrowa Górnicza 2009, s. 158–161.

do zamknięcia szkoły Dawid Brawer. W składzie osobowym szkoły znajdujemy również – nie licząc nauczycieli – dentystę, lekarza, sekretarza i woźnego¹².

Warunki lokalowe

Przez cały okres działalności szkoła wynajmowała razem z Wyższym Koedukacyjnym Gimnazjum Humanistycznym Tarbut budynek przy ul. Listowskiego 5. Seminarium znajdowało się na parterze, a gimnazjum na pierwszym piętrze budynku. Dla każdej klasy przygotowano własną oddzielną salę. Dodatkowe pomieszczenia pomocnicze, pokój do przechowywania pomocy naukowych, gabinety, pokój nauczycielski, kancelarię, pracownie prac ręcznych i fizyki z chemią, salę gimnastyczną oraz szatnię, współużytkowano z gimnazjum. W budynku znajdowały się też 4 mieszkania prywatne, z których jedno zajmował woźny¹³. Zakład nie posiadał internatu ani ogrodu szkolnego. Do zajęć fizycznych wykorzystywano dziedziniec szkolny o powierzchni 768 m kw. oraz salę gimnastyczną o powierzchni 76,5 m kw.¹⁴

Na uznanie zasługuje fakt połączenia seminarium ze szkołami ćwiczeń, które były podporządkowane dyrektorowi seminarium. Funkcję szkoły ćwiczeń pełniła 7-klasowa prywatna hebrajska szkoła powszechna „Midrasza Tarbut”, a od roku szkolnego 1930/31 7-klasowa prywatna koedukacyjna szkoła powszechna Tarbut przy ul. Witoldowej 26, z klasami I–VII i przy ul. Listowskiego 5, z klasami I–IV.

Pod względem zaopatrzenia szkoła dysponowała dostatecznymi urządzeniami i wyposażeniem. Pracownia do ćwiczeń chemicznych wyposażona była w 18 kompletów do ćwiczeń. Do lekcji przyrody i fizyki służył gabinet fizyczny i przyrodniczy zaopatrzone we wszystkie pomoce niezbędne do realizacji programu. Ponadto szkoła miała do dyspozycji dużą liczbę obrazów historycznych, artystycznych oraz portretów. We wszystkich pomieszczeniach seminarium, w pokoju dyrektora i nauczycielskim, wisały stosownie do zarządzenia MWRiOP z 17 listopada 1927 roku portrety Prezydenta RP¹⁵.

Wizytująca w dniach 15–17 listopada 1933 roku wizytator okręgowy Antonina Zubelewiczówna podaje:

¹² Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (dalej LCAP), f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 21; Lekarzem szkolnym była dr Szejna Orlis, która była jednocześnie lekarzem miasta Grodna w szkołach powszechnych.

¹³ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 31, k. 57.

¹⁴ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 31, k. 57; LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 7; Urządzenie sali gimnastycznej w roku szkolnym 1932/33: 9 drabinek szwedzkich, 1 ławeczka, 1 lina, 1 skrzynia, 1 materac, 2 duże piłki, 5 piłek dmuchanych, 1 dysk, 1 oszczep, 1 koło, 2 komplety do palanta, 2 komplety do piłki koszykowej.

¹⁵ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 19, k. 2.

jedną salę przeznaczono na pracownię biologiczną i fizyko-chemiczną, zaopatrując ją w przyrządy demonstracyjne do wszystkich działów fizyki. Pracownia robót ręcznych posiadała 15 warsztatów stolarskich, do której zakupiono narzędzia do robót w drewnie. Bibliotekę uzupełniono nowymi wydawnictwami. Lokal szkolny utrzymywany jest czysto¹⁶.

Biblioteka nauczycielska w czerwcu 1931 roku liczyła 1528 tomów. Oprócz bogato zaopatrzonego działu podręczników w zakresie szkoły powszechnej i szkół średnich zawierała dzieła naukowe służące do realizacji każdego przedmiotu, szereg książek metodycznych i dydaktycznych, obszerny dział pedagogiki i psychologii. Biblioteka uczniowska zaś składała się z działu polskiego (1294 dzieł) i z hebrajskiego (1685 dzieł)¹⁷. W księgozbiorze szkoły znajdowały się książki oraz czasopisma pedagogiczne i psychologiczne, poradniki wydawane przez MWRiOP. Wśród periodyków występowały takie tytuły, jak: „Ruch Pedagogiczny”, „Oświata i Wychowanie”, „Przyjaciel Szkoły”, „Kwartalnik Psychologiczny”, „Wychowanie Fizyczne”¹⁸.

Tak więc można przypuszczać, iż dzięki artykułom publikowanym przez Rowida w „Ruchu Pedagogicznym”, którego był zresztą redaktorem, nauczyciele seminarium mieli z nim pośredni kontakt. Teksty Rowida mogły stanowić źródło wiedzy i inspiracji do pracy, zapoznawały czytelnika z ideą szkoły pracy i szkoły twórczej, z nowymi prądami w wychowaniu i nauczaniu, z doświadczeniami szkół alternatywnych oraz z ówczesnymi problemami pedagogicznymi w kraju i za granicą.

Uczniowie

W pierwszym roku istnienia szkoły czynny był tylko jeden oddział (kurs). W kolejnych latach przybywało chętnych i uruchamiano następne. W piątym roku swej działalności szkoła liczyła 5 oddziałów. Od roku szkolnego 1932/33 rozpoczęła się stopniowa likwidacja kursów zgodnie z postanowieniem ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 roku. Dnia 31 sierpnia 1936 roku szkoła została zlikwidowana¹⁹.

Do szkoły przyjmowano na podstawie egzaminu wstępnego, promocji lub świadectwa ukończenia 7-klasowej szkoły powszechnej oraz świadectwa gimnazjum. Uczniowie, którzy ukończyli szkołę powszechną byli przyjmowani na kurs pierwszy bez egzaminów wstępnych, z tym jednak zastrzeżeniem, że o ich osta-

¹⁶ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 8.

¹⁷ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 29, k. 42.

¹⁸ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 7.

¹⁹ Okólnik nr 143 z 13 kwietnia 1933 roku KOS w Wilnie.

tecznym przyjęciu decydowała rada pedagogiczna po dwóch tygodniach nauki na podstawie opinii nauczycieli i lekarza szkolnego.

Od absolwentów szkoły powszechnej z niehebrajskim językiem nauczania wymagano egzaminu uzupełniającego z przedmiotów judaistycznych (Biblii, Talmudu i historii Żydów) w zakresie programu 7-klasowej szkoły powszechnej. W roku szkolnym 1931/32 na takich zasadach przyjęto po pozytywnym zdaniu egzaminu trzy uczennice: Cypę Eksztejnównę, Judytę Lewównę i Rachelę Mejtynównę²⁰.

Zdarzały się też przypadki przyjmowania na wyższy kurs (IV, V) absolwentów gimnazjum. W takim przypadku seminarium musiało uzyskać akceptację KOS²¹. W październiku 1931 roku z takim podaniem, świadectwem ukończenia gimnazjum, metryką urodzenia i życiorysem wystąpiły do KOS Warszawskiego absolwentki ósmej klasy Hebrajskiego Gimnazjum w Białymstoku: G. Kapusta, S. Gawińska i F. Farberówna²². W życiorysie tej ostatniej czytamy:

Urodziłam się w 1913 roku w Białymstoku. Mając siedem lat wstąpiłam tam do Hebrajskiego gimnazjum. W czerwcu roku szkolnego 1930/31 ukończyłam to gimnazjum. Obecnie czuję zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego, więc pragnę wstąpić do Hebrajskiego Seminarium w Grodnie²³.

Wcześniej dziewczęta złożyły egzamin uzupełniający z rysunków, robót ręcznych i śpiewu, zostały zbadane przez lekarza oraz pozytywnie ocenione pod względem „przydatności do zawodu nauczycielskiego” przez dyrektora Dawida Brawera²⁴.

Wśród chętnych do zawodu nauczycielskiego znaleźli się też absolwenci sześciu klas gimnazjum. W przypadku, gdy pobierali oni wcześniej naukę w języku hebrajskim, składali egzamin uzupełniający z geografii, przyrodoznawstwa, fizyki, rysunków, robót ręcznych i śpiewu. Jeśli językiem wykładowym w gimnazjum był polski, dodatkowo musieli zdać egzamin z przedmiotów judaistycznych. W roku szkolnym 1931/32 na takich zasadach przyjęto Ryfkę Zakhejmównę²⁵.

Zdecydowaną większość uczniów seminarium stanowili absolwenci hebrajskich szkół powszechnych z okolicznych miejscowości województwa białostockiego. Zdarzali się też uczniowie z województwa nowogrodzkiego, wołyńskiego, warszawskiego, lubelskiego i tarnopolskiego²⁶.

²⁰ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 51a.

²¹ W myśl polecenia kuratorium; Okólnik nr 132 z dnia 26 czerwca 1931 roku.

²² LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 38–46.

²³ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 46.

²⁴ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 46.

²⁵ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 51a.

²⁶ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 4, k. 1–30; dz. 9, 10, 16, 21, 58, 68.

W ciągu dziesięciu lat funkcjonowania szkoły naukę pobierało w niej łącznie 883 uczniów wyznania mojżeszowego²⁷. Liczba uczniów w wyniku otwierania wyższych kursów w kolejnych latach sukcesywnie rosła. Największa liczba przypada na rok szkolny 1931/32, kiedy w pięciu klasach uczyło się 157 uczniów. Klasy liczyły od kilkunastu do nawet ponad pięćdziesięciu uczniów. Największą liczbę uczniów przypadającą na jeden kurs zanotowano w roku szkolnym 1927/28, kiedy to na drugim kursie uczyło się 51 osób, co przekraczało dozwoloną przez obowiązujące przepisy normę²⁸.

W seminarium obowiązywało chesne, które przez cztery kolejne lata funkcjonowania szkoły wynosiło 300 zł rocznie. Opłatę można było wnieść w czterech ratach po 75 zł. Od roku szkolnego 1930/31 pobierano jednorazowe wpisowe w wysokości 20 zł i już wyższe chesne, którego wysokość kształtowała się w zależności od kursu (312 zł – na I kursie, 334 zł – na II, 360 zł na III, 384 zł – na IV i V)²⁹.

Kadra pedagogiczna

W seminarium pracowało łącznie 39 nauczycieli, głównie wyznania mojżeszowego narodowości żydowskiej. Kadra posiadała pełne kwalifikacje do nauczania. Na jednego nauczyciela przypadało 22 uczniów, dokładnie tyle samo ile wynosiła średnia w całym kraju³⁰.

Na uwagę zasługuje ich aktywna i oddana praca dydaktyczna oraz działalność wychowawcza. Kwestie wychowawcze nauczyciele omawiali na posiedzeniach rad pedagogicznych i rad wychowawców, którym przewodniczył dyrektor szkoły. Zaangażowania nauczycieli w pracę wychowawczą dowodzą i odzwierciedlają częste rady pedagogiczne. Zdarzało się, że nauczyciele spotykali się z dyrektorem nawet 6 razy w miesiącu³¹. Podczas spotkań, które trwały po kilka godzin i kończyły się niekiedy po godzinie 22, omawiano wyniki egzaminów i klasyfikacji, ustalano programy pracy i nauczania, dzielono obowiązki dydaktyczne i wychowawcze, głoszone referaty, czytano najnowszą literaturę pedagogiczną³² oraz dyskutowa-

²⁷ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 4, k. 1–30.

²⁸ Regulamin przyjmowania uczniów do państwowych seminariów nauczycielskich, Dz. Urz. MWRiOP 1926, dz. 10, poz. 114.

²⁹ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 1, k. 86.

³⁰ W porównaniu ze szkołami państwowymi seminarium w Grodnie miało podobny ze względu na płeć procentowy skład osobowy nauczycieli. W szkołach państwowych, podobnie jak w seminarium grodzieńskim, większość stanowili mężczyźni (71%); M. Falski, *Nauczyciele w liczbach 1935/1936*, Warszawa 1938, s. 39, 45.

³¹ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141 i 4298.

³² Przykład może stanowić artykuł Gałęckiego *Wychowanie państwowe* opublikowany w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie” 1931, nr 7; LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 59.

no na temat metodyki nauczania. Podczas jednego ze spotkań, które odbyło się 16 września 1931 roku dyrektor omówił „dodatnie cechy metody heurystycznej stosowane w zakładzie, jednocześnie zwrócił uwagę na zalety metody dyskusyjnej oraz polecił danie uczniom możliwości dłuższych wypowiedzi ustnych”³³. Ponadto dyrektor zaproponował nauczycielom zakup słowników wyrazów obcych, języka polskiego, hebrajskiego i niemieckiego, z których będą mogli korzystać podczas nauczania cichego, kontrolę czytelnictwa i notatek prowadzonych przez uczniów oraz konieczność uwzględnienia w nauce czynników wychowania obywatelsko-państwowego i społecznego³⁴.

Na spotkaniach rad wychowawców analizowano problemy i kierunki wychowania obywatelskiego i narodowego. Dyrektor podkreślał, że nauczyciele powinni przy każdej okazji ukazywać wartości narodowe Żydów. Zwracał on uwagę na „wszczepienie wychowankom poczucia obywatelskiego oraz obowiązków i praw wynikających z przynależności do państwa polskiego”³⁵. Podczas rad zapoznawano się z okólnikami władz szkolnych, zdawano sprawozdania z pracy wychowawczej na poszczególnych kursach, podkreślano rangę wychowania etycznego, obywatelsko-państwowego i społecznego. Za odpowiedni środek wychowania obywatelsko-państwowego uważano pracę w zakresie przysposobienia wojskowego w ramach hufca szkolnego, samorządu uczniowskiego oraz samodzielnej pracy uczniów. Ważna była również współpraca z rodziną. Podkreślano potrzebę wycieczek, które miały być opłacane z gromadzonego systematycznie klasowego funduszu wycieczkowego. Zwracano uwagę na punktualność i porządek oraz potrzebę urządzenia klubu uczniowskiego i sali dla przygotowania lekcji.

Stosunek wychowawców do seminarzystów charakteryzował się życzliwością i serdeczną opieką. Dbano, aby uczeń darzył nauczyciela zaufaniem, wzajemną szczerością a stosunek między nimi był przyjacielski i rodzinny. Każdy kurs miał swego wychowawcę. Najczęściej obowiązek ten spoczywał na nauczycielu Wolfie Jakielu, który był wychowawcą 8 razy oraz Samuelu Amarancie i Izraelu Grobie, którzy pełnili tę funkcję 5 razy³⁶.

Wychowawcy udzielali rad i wskazówek, pomagali w nabyciu bezpłatnych lub tańszych podręczników, omawiali kwestie wychowania państwowego i narodowego, czystości, porządku, ubioru oraz pracy domowej uczniów. Wspólnie z podopiecznymi uczestniczyli w przedstawieniach w miejscowym teatrze. Wychowawca odwiedzał co najmniej dwa razy w ciągu roku uczniów mieszkających

³³ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 57.

³⁴ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 57a.

³⁵ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 5.

³⁶ Por.: A Szarkowska, *Prywatne Hebrajskie Koedukacyjne Seminarium Nauczycielskie w Grodnie w II Rzeczypospolitej jako przykład szkoły dla mniejszości narodowych*, [w:] *Wśród „obcych” i „swoich”. Rola edukacji w społeczeństwie wielokulturowym Europy Środkowej (XVIII–XX wiek)*, red. S. Walasek, Kraków 2006, s. 249–250.

na stacji, a z ich rodzicami kontaktował się listownie. W korespondencji pedagog informował o postępach w nauce i zachowaniu³⁷.

Program nauczania

Ogólne ramy programu dydaktycznego seminarium nauczycielskiego wyznaczał dekret *O kształceniu nauczycieli w Państwie Polskim* z dnia 7 lutego 1919 roku³⁸. Seminarium nauczycielskie oparte było na programie 7-letniej szkoły powszechnej i miały dać swoim wychowankom wykształcenie ogólne i zawodowe w ciągu pięciu lat nauki. Pierwsze trzy roczne kursy posiadały charakter ogólnokształcący, a dwa ostatnie charakter zawodowy (pedagogiczny)³⁹.

Zmiany w programie nauczania zostały wprowadzone w 1921 roku. Wówczas pominięto niektóre treści nauczania i większy nacisk położono na kształcenie samodzielności myślenia i działania. Zalecenia metodyczne oparto na założeniu, że uczniowie seminarium powinni opanować zasady nauczania, zwłaszcza te, które mają szczególne zastosowanie w nauczaniu początkowym. Program zalecał, aby specjaliści seminaryjni poszczególnych przedmiotów ogólnych dobierali takie treści nauczania, jakie mają odzwierciedlenie w programie szkoły powszechnej. Program dzielił nauczanie na trzy grupy przedmiotów: ogólnokształcące, zawodowe i artystyczno-techniczne. Na naukę przedmiotów ogólnokształcących i artystyczno-technicznych przeznaczone były pierwsze lata szkolne, dwa ostatnie na przedmioty zawodowe. Poziom wykształcenia ogólnego miał odpowiadać programowi obowiązującemu w gimnazjum. Do przedmiotów zawodowych zaliczano: psychologię, naukę o dziecku, historię wychowania i pedagogikę, metodykę elementarnego nauczania wraz z ćwiczeniami praktycznymi. W grupie przedmiotów zawodowych nadrzędne miejsce przyznano metodyce nauczania elementarnego⁴⁰.

Seminarium w Grodnie realizowało program dwujęzycznych seminarium państwowych, z tą jednak różnicą, że oprócz przedmiotów objętych programem państwowego seminarium nauczycielskiego do programu nauczania weszły przed-

³⁷ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 5, 19, 20.

³⁸ Dekret o kształceniu nauczycieli w Państwie Polskim z dnia 7 lutego 1919 roku, Dz. Pr. P. P 1919, nr 14, poz. 185, Dz. U. MWRiOP z 1919, nr 2, poz. 3.

³⁹ W zakres programu nauczania wchodziły: religia, język polski i literatura, język obcy, historia, nauka o Polsce współczesnej wraz z nauką obywatelstwa, geografia z geologią i kosmografią, matematyka z kreśleniem, fizyka, chemia z mineralogią, biologia, higiena ogólna i szkolna, ogrodnictwo i pszczelnictwo, rysunki, muzyka, śpiew, ćwiczenia cielesne z grami i zabawami ruchowymi, roboty ręczne, kaligrafia, psychologia i logika, pedagogika (pedagogika i dydaktyka, historia pedagogiki, organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo, szkolna metodyka specjalna, hospitacje i ćwiczenia praktyczne). Por.: Dz. U. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 3.

⁴⁰ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół...*, s. 53.

mioty judaistyczne, takie jak: język hebrajski, Biblia, Talmud czy historia Żydów⁴¹. Językiem nauczania w seminarium był hebrajski. Zajęcia trwały od niedzieli do piątku prócz sobót, w godzinach od 8.00 do 15.00 Lekcje były 50-minutowe, a między nimi przerwy po 10 minut⁴².

Nauka języka hebrajskiego obejmowała gramatykę, składnię, stylistykę, poetykę i literaturę od epoki najdawniejszej do współczesnej według odpowiednio ułożonych wypisów oraz czytanie odpowiednio wybranych utworów w oryginale. Nauka Biblii przewidywała lekturę i interpretację językową i kulturalno-historyczną całego Starego Testamentu z pominięciem tylko nieznaczących fragmentów. Natomiast nauka Talmudu obejmowała lekturę wybranych urywków z działu baśni i legend o charakterze moralno-dydaktycznym lub normatywno-dogmatycznym. Przy lekturze tej w małym tylko zakresie stosowana była interpretacja językowa, natomiast główny nacisk położony był na interpretację kulturalno-historyczną i związek ze współczesnym żydostwem. Nauka historii Żydów obejmowała dzieje narodu żydowskiego od czasów przedhistorycznych do epoki współczesnej ze szczególnym uwzględnieniem współczesnego żydostwa w najważniejszych miejscach jego osiedlania a specjalne miejsce było poświęcone dziejom Żydów w Polsce⁴³.

Tabela 1. Program nauczania realizowany przez nauczycieli Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego w Grodnie w roku szkolnym 1931/32

Przedmiot	Liczba godzin tygodniowo	Nauczyciel
Kurs I		
Religia/Biblia	3	Rubinsztejn
Język polski	4	Zimandówna
Język hebrajski	4	Lubowski
Talmud	2	Rubinsztejn
Historia powszechna	2	Borgmanówna
Historia Żydów	2	Bielko
Język niemiecki	2	Berykówna
Matematyka	4	Kapłan
Geografia	2	Grob
Fizyka	2	Grob

⁴¹ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 8.

⁴² PAOG, dzienniki lekcyjne, f. 219, op. 1, dz. 25, 26, 27, 28, 35, 38, 45, 52.

⁴³ PAOG, f. 219, op.1, dz. 1, k. 20.

Przyrodoznawstwo	2	Grob
Rysunki	2	Heimberg
Roboty ręczne	2	Holski
Śpiew	2	Wigdorowicz
Ćwiczenia cielesne	2	Fruchterman – gr. m Rogowska – gr. ż
Razem 37 godzin		
Kurs II		
Religia/Biblia	3	Rubinsztejn
Język polski	4	Dem
Język hebrajski	4	Lubowski
Talmud	2	Lubowski
Historia powszechna i Polski	2	Beryk
Historia Żydów	2	Biełko
Język niemiecki	2	Beryk
Matematyka	2	Kapłan
Geografia	3	Grob
Fizyka	2	Lande
Przyrodoznawstwo	2	Grob
Rysunki	2	Heimberger
Roboty ręczne	2	Holski
Śpiew	2	Wigdorowicz
Ćwiczenia cielesne	2	Fruchterman – gr. m Rogowska – gr. ż
Razem 37 godzin		
Kurs III		
Religia/Biblia	3	Lubowski
Język polski	4	Dem
Język hebrajski	4	Jakiel
Talmud	2	Lubowski
Historia powszechna i Polski	3	Amarant
Historia Żydów	2	Biełko
Język niemiecki	2	Beryk
Matematyka	3	Kruh
Geografia	2	Grob
Fizyka	2	Lande
Przyrodoznawstwo	4	Grob
Rysunki	2	Heimberger
Roboty ręczne	2	Holski
Śpiew	2	Wigdrowicz

Ćwiczenia cielesne	2	Fruchterman – gr. m Rogowska – gr. ż
Razem 39 godzin		
Kurs IV		
Religia/Biblia	3	Rubinsztejn
Język polski	4	Dem
Język hebrajski	4	Jakiel
Talmud	2	Rubinsztejn
Historia powszechna i Polski	2	Amarant
Historia Żydów	2	Bielko
Język niemiecki	2	Beryk
Matematyka	2	Lande
Fizyka	2	Lande
Psychologia i nauka o dziecku	6	Amarant
Metodyka i dydaktyka	6	Brawer
Rysunki	2	Heimberger
Śpiew	2	Wigdrowicz
Ćwiczenia cielesne	2	Fruchterman – gr. m Rogowska – gr. ż
Razem 40 godzin		
Kurs V		
Religia/Biblia	3	Jakiel
Język polski	5	Dem
Język hebrajski	4	Jekiel
Talmud	2	Rubinsztejn
Polska współczesna	2	Grob
Historia Żydów	2	Bielko
Język niemiecki	1	Beryk
Matematyka	2	Lande
Higiena	2	Grob
Historia wychowania	5	Amarant
Metodyka i dydaktyka	6	Brawer
Roboty ręczne	2	Holski
Śpiew	2	Wigdrowicz
Ćwiczenia cielesne	2	Fruchterman – gr. m Rogowska – gr. ż
Razem 40 godzin		

gr. m – grupa męska, gr. ż – grupa żeńska

Źródło: LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 54–55

W roku szkolnym 1931/32 na pięciu kursach realizowano łącznie 193 godziny tygodniowo, z czego najwięcej na kursie IV i V. Zdarzało się, że niektórzy nauczyciele nauczali po kilka przedmiotów. Na jednego nauczyciela pracującego w tym czasie przypadało 8 uczniów, co stanowi niewątpliwie pozytywny czynnik w pracy wychowawczej.

Praktyka pedagogiczna

Ważną rolę w przygotowaniu praktycznym przyszłych nauczycieli odgrywały praktyki pedagogiczne w szkole ćwiczeń. Realizowano je na dwóch ostatnich kursach. Uczniowie kursu IV przez 3 godziny tygodniowo hospitowali lekcje pokazowe z wszystkich przedmiotów w oddziałach I–III. Wyniki obserwacji z przebiegu zajęć notowano w specjalnych dzienniczkach praktyk. Następnie zapoznawano się metodyką poszczególnych przedmiotów. Z kolei uczniowie kursu V odbywali tygodniową całodzienną hospitaację w oddziałach wyższych. Dodatkowo musieli przeprowadzić w ciągu roku szkolnego 10 lekcji próbnych, w tym po 2 lekcje języka hebrajskiego i rachunków, oraz po jednej języka polskiego i innych przedmiotów. Uczniom zdolnym zmniejszano liczbę lekcji próbnych do 8, a słabszym zwiększano do 12 zajęć⁴⁴. Dbano również, aby uczniowie pod kierunkiem nauczyciela zwiedzali szkoły oraz zakłady wychowawcze⁴⁵.

Egzaminy dojrzałości

Ogniwem zwieńczającym edukację w seminarium były egzaminy dojrzałości, które odbywały się pod koniec roku szkolnego, w terminie wyznaczonym przez kuratora okręgu szkolnego⁴⁶. Do egzaminu mogli przystąpić uczniowie V kursu, którzy mieli ukończone 19 lat i uczęszczali do seminarium przynajmniej na IV i V kurs. Kandydaci, którzy pomyślnie złożyli egzamin uzyskiwali kwalifikacje zawodowe wymagane przez ministerstwo do nauczania wyłącznie w prywatnych szkołach powszechnych z hebrajskim językiem nauczania w myśl artykułu 22 rozporządzenia z dnia 6 marca 1928 roku o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli⁴⁷.

⁴⁴ PAOG, Sprawozdanie roczne za rok 1930/1931, f. 219, op. 1, dz. 39, k. 68.

⁴⁵ Por.: B. Kubski, *Szkola ćwiczeń a tak zwana praktyka pedagogiczna*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 8, s. 236; F. Arnoldowa, *Szkola ćwiczeń jako ośrodek wychowania pedagogicznego*, „Muzeum” 1924, s. 273.

⁴⁶ F. Szafranski, *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w II Rzeczypospolitej Polskiej w świetle ustaw, dekretów oraz aktów normatywnych MWRiOP*, Wrocław 1980, s. 45.

⁴⁷ Dz. Urz. RP 1928, nr 258, poz. 512.

Pierwszy egzamin końcowy odbył się w roku szkolnym 1930/31. Przystąpiło wówczas do niego 25 uczniów i uczennic, z których świadectwo otrzymało 16. Pisemny egzamin końcowy z języka polskiego i hebrajskiego odbył się w dniach 15–16 czerwca pod przewodnictwem przełożonej Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Grodnie prof. Klementyny Rayssówny i w obecności nauczycieli seminarium. W kolejnych dniach odbył się egzamin z prac ręcznych i rysunków⁴⁸. Poza egzaminem pisemnym i ustnym z języka polskiego i hebrajskiego, uczniowie zdawali egzamin ustny z Biblii, Talmudu, historii powszechnej i Polski, geografii powszechnej i Polski z nauką o Polsce współczesnej, matematyki, fizyki z chemią, biologii, przedmiotów pedagogicznych, rysunków i robót ręcznych. Do egzaminu ustnego mogły przystąpić osoby, które zdały egzamin pisemny z języka hebrajskiego i polskiego⁴⁹.

Podczas kolejnego egzaminu końcowego, który odbył się w roku szkolnym 1933/34 w dniach od 12 do 26 czerwca przystąpiło 25 uczniów. Wszyscy zdający otrzymali świadectwo końcowe⁵⁰. W sprawozdaniu z egzaminu z dnia 4 lipca 1934 roku czytamy:

wyniki egzaminu w bieżącym roku w porównaniu z rokiem ubiegłym wykazały postęp dodatni w zakresie grupy humanistycznej wraz z geografią i historią Polski i obniżenie poziomu z grupy fizyczno-matematycznej. Odpowiedzi uczniów z języka polskiego stwierdziły rzeczowe opanowanie materiału z literatury przed i porozbiorowej oraz ówczesnej. Słabiej wypadły odpowiedzi z gramatyki. W zakresie przedmiotów judaistycznych zwrócono uwagę na pisarzy współczesnych literatury hebrajskiej, uwzględniając przy tym pisarzy polskich. W grupie przedmiotów pedagogicznych położono nacisk na zagadnienia z psychologii i pedagogiki w ścisłym związku z praktyką pedagogiczną. Uwzględniono zmiany ustrojowe oraz nowe programy dla szkół powszechnych⁵¹.

⁴⁸ PAOG, f. 219, op. 1, dz. 31, k. 1–11.

⁴⁹ Dz. Urz. RP 1928, nr 258, poz. 512.

⁵⁰ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 1; W skład komisji egzaminacyjnej poza dyrektorem i gronem nauczycielskim weszli: przełożona Czaponówna jako egzaminatorka z historii Polski wraz z nauką o Polsce współczesnej i nauczycielki Rayssówna i Bucharewiczówna jako egzaminatorki z języka polskiego i geografii Polski.

⁵¹ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 1; dz. 5789, k. 1, 2; Przedostatni egzamin końcowy odbył się w roku szkolnym 1935/36. Państwową Komisję Egzaminacyjną dla kursu piątego powołano na podstawie zezwolenia MWRiOP z dnia 27 kwietnia 1935 roku. Na egzaminie pisemnym przewodniczyła Klementyna Rayssówna, nauczycielka państwowego seminarium nauczycielskiego w Grodnie, która nadzorowała egzamin z języka polskiego, na ustnym zaś Rudolf Śleszyński, delegat MWRiOP. Dodatkowo w skład komisji weszli dyrektor Dawid Brawer, Wiktoria Czaponówna (egzamin z historii i nauki o Polsce współczesnej), Wanda Bukarewiczówna (egzamin z geografii), Zygmunt Horbowy (egzamin z rysunków i robót ręcznych), Ruwen Wigdorowicz (egzamin ze śpiewu), Samuel Lewi Amarant (egzamin z przedmiotów pedagogicznych), Izrael Grab (egzamin z biologii i higieny), Wolf Jakiel (egzamin z języka hebrajskiego), Izrael Lande (egzamin z matematyki i fizyki z chemią) i Symche Rubinsztejn (egzamin z Talmudu i Biblii).

Kuratorium Okręgu Szkolnego często zwalniało absolwentów zakładu od części praktycznej egzaminu oraz z egzaminu z języka obcego, muzyki i ćwiczeń cielesnych. O takich zwolnieniach informował władze szkoły kurator⁵².

Ostatnie egzaminy odbyły się w czerwcu i lipcu 1936 roku. Pod nadzorem przewodniczącej Klementyny Rayssówny uczniowie pisali egzamin z języka polskiego (2 czerwca), robót (3 czerwca), języka hebrajskiego (4 czerwca) oraz rysunków (5 czerwca). Egzamin ustny nadzorował Rudolf Śleszyński. Skład komisji był taki jak rok wcześniej, z wyjątkiem Wołowcówny, która zastąpiła przy egzaminie z robót ręcznych Zygmunta Horbowego⁵³.

Działalność wychowawcza

Henryk Rowid pisał: „W przejawach i przebiegu różnych form aktywności, jak uczenie się, uważanie, zabawa, praca, szczególną rolę pełnią zainteresowania, jako ważny czynnik w mechanizmie działania i myślenia dziecka, w ogóle w jego życiu”⁵⁴. Jedną z form rozwijania zainteresowań stanowiły w seminarium koła zainteresowań, które kształtowały osobowość przyszłego obywatela kraju, wyrabiały samodzielność i odpowiedzialność, oraz przygotowywały do późniejszej pracy.

Praca pedagogiczna realizowana była w kółkach zainteresowań: literackim (opiekun Jakiel, Dem); historycznym, które posiadało małe muzeum historyczne (opiekun Biełko), pedagogicznym, które założyło bibliotekę pedagogiczną i czytelną czasopism (opiekun Amarant), matematycznym (opiekun Lande), polonistycznym (opiekun Dem), hebrajskim (opiekun Jakiel), krajoznawczym (opiekun Grab), sportowym z sekcjami: atletyczną, gry w piłkę nożną, koszykówkę, ping-ponga, łyżwiarstwa i saneczkarstwa (opiekun Fruchterman) i kole Ligi Obrony Przeciwlotniczej i Przeciwigazowej⁵⁵.

I tak na przykład głównym celem koła hebrajskiego, którego członkami byli uczniowie głównie IV kursu, było wdrożenie do analizy przeczytanych dzieł, prezentacja referatów dotyczących poznanych książek oraz dyskusja. W ramach koła uczniowie uczyli się wyrażać swoje opinie w formie przemówień przygotowanych wcześniej i improwizowanych. Wśród zagadnień poruszanych na spotkaniach znalazły się: „Człowiek samotny a tęsknota za towarzystwem”, „Wpływ pracy na roli na charakter człowieka”, „Rola kobiety w rodzinie”, „Miłość jako czynnik pobudzający do uczciwej pracy”, „Palestyna kolebką chrześcijaństwa i żydostwa”⁵⁶.

⁵² LCAP, f. 172, op. 1, dz. 5789, k. 1, 2.

⁵³ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 5789, k. 13.

⁵⁴ H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, cz. II, Kraków 1938, s. 122.

⁵⁵ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 60.

⁵⁶ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 5132, k. 32.

Na zajęcia koła sportowego uczniowie przynosili swoje rowery, sanki i łyżwy, ponieważ takiego wyposażenia szkoła nie posiadała. Szkoła brała udział w zawodach międzyszkolnych w koszykówce z hebrajskim gimnazjum Tarbut w Grodnie. Seminarium posiadało oddzielny fundusz na gry i zabawy sportowe w wysokości 39 zł⁵⁷.

Młodzież należąca do kół mogła zbierać się na spotkaniach w godzinach od 18.00 do 20.00. Zakazane było uczęszczanie do kinematografów pod groźbą skreślenia z listy uczniów. Rada pedagogiczna zwracała uwagę, aby młodzież nie należała do jakichkolwiek organizacji pozaszkolnych, których kierunek nosiłby charakter antypaństwowy lub antynarodowy oraz do pozaszkolnych organizacji gimnastyczno-sportowych⁵⁸.

Naczelną organizacją uczniowską była w seminarium gmina szkolna (samorząd uczniowski), określana przez H. Rowida jako „najwyższa forma życia społecznego w klasie szkolnej”⁵⁹. Zarząd Gminy Uczniów miał pieczę nad Samopomocą i wszystkimi kółkami, zajmował się organizowaniem imprez, uroczystości, kontrolą pracy samorządowej uczniów. Samopomoc posiadała własne pieniądze, które pochodziły z wpłat uczniowskich, utargu z rozwijającego się sklepiku szkolnego bądź z dochodów z imprez. Przeznaczano je na pożyczki i organizowanie wieczorków. Samopomoc pośredniczyła także w znalezieniu uczniom pracy w formie korepetycji. Razem z nią próbowała nawet założyć własną kuchnię, ale z uwagi na brak funduszy plan zarzucono. W seminarium działał także hufiec szkolny (kierownik Fruchterman, Lande) i drużyna harcerska (opiekun Jakiel)⁶⁰.

Zakończenie

Seminarium Nauczycielskie w Grodnie starało się wzbudzić w duszy uczniów „zapał do pracy wychowawczej i szczerze umiłowanie zawodu nauczycielskiego”⁶¹. Pomimo tego, iż H. Rowid – zwolennik gruntownego pedagogicznego przygotowania nauczycieli – proponował reformę studiów nauczycielskich, a kształcenie nauczycieli w seminariach nauczycielskich określał jako przeżytek⁶²,

⁵⁷ LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 7, 8.

⁵⁸ Rozporządzenie MWRiOP z dnia 2 listopada 1927 roku, Dz. Urz. MWRiOP 1927, nr 12, poz. 204; PAOG, f. 219, op. 1, dz. 1, k. 29.

⁵⁹ Więcej: H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego*, cz. II, Kraków 1938, s. 322; H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1931, s. 275.

⁶⁰ PAOG, Księgi protokołów rady wychowawców, Sprawozdania wychowawców z działalności wychowawczej, f. 219, op.1.; LCAP, f. 172, op. 1, dz. 4141, k. 60.

⁶¹ H. Rowid, *Nowa era...*

⁶² Tenże, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1931, s. 366.

to bez wątpienia zaprezentowana szkoła dbała o przygotowanie i wyposażenie przyszłych nauczycieli w gruntowną wiedzę i wyrobienie w nich wzorowej postawy. Absolwent seminarium miał odznaczać się inicjatywą pedagogiczną i umiłowaniem zawodu nauczycielskiego.

Ponadto warto zauważyć, iż szkoła była związana z potrzebami społecznymi i kulturalnymi społeczności żydowskiej. Była ostoją tradycji narodowych i wyznaniowych, utrwałała tożsamość narodową i religijną. Stanowiła atrakcyjną alternatywą dla tych, którzy pragnęli wychowywać dzieci w duchu rodzimej kultury.

Młodzież mniejszości narodowej żydowskiej chętnie kształciła się w tej placówce, gdyż objęcie w przyszłości stanowiska nauczyciela otwierało dla wielu z nich drogę do awansu społecznego. W ciągu dekady zakład wykształcił grono ponad ośmiuset absolwentów, którzy mogli podjąć pracę w szkołach hebrajskich i w nich realizować swoją społeczną służbę, „tworząc dusze młodych”⁶³. Tak też się stało. Badania podjęte nad szkolnictwem prywatnym w województwie białostockim dowodzą, iż większość absolwentów seminarium znalazło zatrudnienie w hebrajskich prywatnych szkołach powszechnych, dokładnie takich, które większość z nich ukończyła przed wstąpieniem do seminarium⁶⁴.

⁶³ Cyt. za A. Szumski, *W walce o postępową szkołę...*, s. 112.

⁶⁴ A. Szarkowska, „Szkoly prywatne w województwie białostockim w latach 1918–1939”, Maszynopis pracy doktorskiej.

PAWEŁ HEROD

Edukacja muzyczna nauczycieli w Krakowie, dawniej i dziś

Music Education of Teachers in Krakow in the Past and Today

The article focuses on the topic of music education of students who are training to become teachers. The first part of the article is a short reflection on the significance of music in education, looking particularly at the importance of music in ancient Greece. In the next part of the article, the author discusses the individual and social need for education through art, and examines the characteristics essential for music teachers who work in various educational institutions. The article ends with an analysis of past and present forms of music education for future teachers in selected educational institutions located in Krakow.

Keywords: music education, education through art, Krakow, teachers

Współczesna edukacja stawia przed nauczycielami szereg wyzwań związanych z wypełnianiem podstawowych zadań, takich jak nauczanie, wychowanie oraz opieka nad dziećmi i młodzieżą. Dynamicznie zmieniająca się sytuacja w polskim szkolnictwie, wprowadzane reformy, przeobrażenia demograficzne, mentalne, społeczne i obyczajowe implikują konieczność kształcenia i zatrudniania wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, zdolnej do zapewnienia wysokiego poziomu nauczania, sprawowania opieki oraz udzielania pomocy pedagogicznej. Jednym ze sposobów osiągnięcia wyżej wymienionych celów może być wykorzystanie wychowania muzycznego w kształceniu nauczycieli i pedagogów. Z jednej strony uczelnie przygotowują studentów kierunkowo do nauczania muzyki, prowadzenia zespołów muzycznych oraz innych zajęć artystycznych, z drugiej strony

umieszczając przedmioty muzyczne w programie nauczania zapewniają zdobycie umiejętności zastosowania muzyki w organizowaniu różnorodnych zajęć opiekuńczo-wychowawczych. Stanowi to bardzo znaczące poszerzenie metod pracy w takich miejscach, jak świetlica, przedszkole, dom kultury, placówka resocjalizacyjna, zakład karny itp. Umiejętność śpiewu, gry na instrumentach muzycznych, organizacji zabaw i zajęć umuzykalniających oraz wykorzystanie wiedzy o muzykoterapii pozwala w pełniejszy sposób spożytkować potencjał zawodowy nauczyciela czy pedagoga, a także przyczynia się do większej skuteczności prowadzonych działań¹.

Wychowawcza i edukacyjna rola muzyki

Muzyka od najdawniejszych czasów odgrywała istotną rolę w życiu poszczególnych ludzi oraz społeczeństw, we wszystkich znanych nam cywilizacjach. Badania etnograficzne potwierdzają tezę, iż nie są znane kultury bez muzyki, wyrażanej najczęściej poprzez śpiew oraz grę na instrumentach (do zupełnej rzadkości należą kultury bez instrumentów). Muzyka pełniła różnorodne funkcje, mogła służyć pobudzeniu człowieka, jego uspokojeniu, wprowadzaniu go w stan kontemplacji. Wierzono, że posiada siłę magiczną, wykorzystywana przez kapłana lub czarownika mogła oddziaływać na innych ludzi². Muzyka towarzyszyła zabawie, zawodom sportowym, sprawowaniu kultu, związana była z ważnymi wydarzeniami, takimi jak narodziny, śmierć, pogrzeb, inicjacje religijne i społeczne, zakładanie rodziny, wyrażała radość wojennych zwycięstw, pomagała opłakiwać klęski³.

Wybitne znaczenie muzyki i jej możliwości w kształtowaniu postaw dostrzegano już w starożytności. Według Platona, wraz z tańcem i gimnastyką stanowiła podstawę wychowania, wzorowaną na porządku panującym we wszechświecie, uszlachetniała charakter i dlatego posiadała wysoką wartość moralną, czyli *ethos*. Grecy uważali, że każda z tonacji miała właściwą sobie naturę: kompozycje w tonacji doryckiej zagrzewały do walki, budziły energię, były wyrazem siły i władzy moralnej, frygijskie były namiętne i ekstatyczne, lidyjskie miękkie i wdzięczne, wręcz zniewieściałe, miksolidyjskie sprzyjały żałobie i zawodzeniu. Dla Pitagorasa źródłem ładu wewnętrznego człowieka była harmonia i porządek panujący w kosmosie oraz muzyka sfer. Arystoteles poszukiwał spokoju i pozbycia się wewnętrznych napięć we wnętrzu człowieka poprzez muzykę-*katharsis*. Na

¹ Opinie na temat szerokich możliwości zastosowania muzyki w pracy nauczycieli i pedagogów potwierdzają liczne publikacje poświęcone zagadnieniu wychowania muzycznego, systemów kształcenia muzycznego, muzykoterapii itd.

² B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983, s. 17.

³ B. Śmiechowski, *O muzyce najpiękniejszej ze sztuk*, Warszawa 1999, s. 21–33.

igrzyskach olimpijskich oraz pityjskich w Delfach, a także istmijskich w Nemei organizowano agony, czyli osobne zawody poświęcone muzyce. Świadczyło to o wysokim statusie społecznym muzyki w starożytnej Grecji⁴.

O potrzebie kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży nie trzeba prawdopodobnie nikogo przekonywać. Szerokie możliwości zastosowania muzyki dla rozwoju dzieci sprawiają, iż stała się ona niezbędnym elementem w edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej i szkolnej. Przyczynia się ona bowiem do harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, wyostrza wrażliwość, wywiera wpływ na wyobraźnię, inteligencję, wychowanie moralne. Muzyka może być przydatna do rozwoju myślenia, poprawiania pamięci i koncentracji, daje upust nadmiarowi energii, kształtuje charakter, uczy systematyczności i przewyżczania trudności. Zapewnia dziecku poczucie indywidualności ze względu na subiektywność przeżyć estetycznych. Śpiew może być pomocny w kształtowaniu nawyku poprawnego oddechu. Ze względu na swe walory lecznicze i terapeutyczne, muzyka rozwija uczuciowość w dzieciach mało wrażliwych, nadpobudliwe może uspokajać a zmęczone czy apatyczne pobudzać⁵. Jak pisze Zofia Burowska,

rola muzyki w życiu zarówno poszczególnego człowieka, jak i społeczeństwa jest ogromna. Podstawowe formy ekspresji muzycznej – melodia i rytm – stanowią jak gdyby przedłużenie i rozwinięcie naturalnych form ekspresji człowieka: mowy i ruchu. Od krzyku, płaczu, skakania i tańczenia z radości, kołysania się w bólu, rytmicznego chodu, rytmicznie wykonywanej pracy, zawołań, nucenia, poprzez prostą piosenkę i pieśń ludową prowadzi droga do największych dzieł wyrażających ludzkie uczucia i myśli. Możliwość wypowiedzania się za pomocą najprostszych środków muzycznych, a także możliwość percypowania muzyki posiadają prawie wszyscy ludzie w większym czy mniejszym stopniu, bez względu na posiadane wykształcenie ogólne i specjalistyczne, bez względu na wiek. Muzyka towarzyszy człowiekowi w wielu ważnych chwilach jego życia, wplatając się w zdarzenia, intensyfikując, wyzwalając lub przywołując związane z nimi uczucia⁶.

Wychowanie muzyczne w okresie przedszkolnym i szkolnym ma wielkie znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka i przynosi największe efekty poprzez systematyczną pracę rodziców oraz nauczycieli. Przyczynia się do rozwoju osobowości i zainteresowań, kształtuje poczucie piękna, pomaga wdrażać do świadomego uczestniczenia w kulturze, aktywności artystycznej, uczy twórczego spędzania wolnego czasu. Wielu psychologów wyraża opinię o powszechnej możliwości od-

⁴ B. Schaeffer, *Dzieje muzyki...*, s. 39; B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu*, Kraków 2008, s. 11; J.W. Reiss, *Mala historia muzyki*, Kraków 1987, s. 24–25.

⁵ B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu...*, s. 12; E. Souriau, *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojna, Warszawa 1965, s. 229.

⁶ Cyt. za: Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 8.

działywania muzyki, ze względu na wrodzone uzdolnienia muzyczne, dotyczące prawie każdego człowieka, które umożliwiają praktykowanie i percypowanie muzyki⁷. Zainteresowania muzyczne mogą przyczynić się również do ukształtowania cech pożądaných na rynku pracy, gdyż „w dzisiejszym społeczeństwie człowiek pomysłowy, zaradny, wszechstronnie uzdolniony jest kimś cennym. Może sam decydować o własnym rozwoju i wynikach prowadzonej przez siebie działalności naukowej lub gospodarczej. Takich ludzi poszukują pracodawcy”⁸.

Przygotowanie oraz kompetencje nauczycieli

Ze względu na znaczenie muzyki oraz jej istotne wartości w procesie wychowania i edukacji dzieci, należy przywiązywać szczególną uwagę do sposobu kształcenia i zakresu kompetencji nauczycieli wychowania muzycznego oraz nauczycieli i pedagogów, którzy w swojej pracy wykorzystują różnorakie formy ekspresji muzycznej. Bardzo często to właśnie od ich postawy, zainteresowań, starannego wykształcenia i jakości prowadzonych zajęć w dużej mierze zależy skuteczność wykorzystania możliwości wpierania rozwoju dzieci i młodzieży. Do kluczowych dyspozycji na pewno trzeba zaliczyć poprawne posługiwanie się aparatem mowy, a więc dobrą emisję głosu, zdolność czystego śpiewania, znajomość podstawowych zasad muzyki, przygotowanie rytmiczne oraz umiejętność gry na instrumentach szkolnych i pianinie. Ważne, aby wiedza i umiejętności zdobyte podczas studiów były nieustannie rozwijane oraz poszerzane. Dotyczy to także sprawności głosowych, instrumentalnych, improwizacyjnych i teoretycznych. Repertuar piosenek oraz ćwiczeń i zabaw powinien być różnorodny i modyfikowany. Nawet jeśli powyższe wymagania przekraczają możliwości nauczycieli, nie powinni oni rezygnować z organizowania zajęć muzyczno-ruchowych. Mogą w swojej pracy wesprzeć się radiem, odtwarzaczem CD, gotowymi akompaniamentami do piosenek. Istotne jest, aby umieć zachować proporcje i nie wyłączać dzieci z gry na prawdziwych instrumentach. W przypadku niedyspozycji głosowych, spowodowanych chorobą, pracą zawodową i koniecznością zaprzestania śpiewu, można posłużyć się formami zastępczymi: słuchaniem prawidłowo przygotowanych nagrań – pomocy dydaktycznych, korygowaniem śpiewu poprzez instrument melodyczny, naśladowaniem dzieci poprawnie śpiewających, rejestracją i odtwarzaniem poprawnego śpiewu osób dorosłych lub innych dzieci. Muzyczne wykonywanie piosenek jest bardzo ważne, gdyż słuchanie fałszującego śpiewu nauczyciela oraz niedostosowanie utworów do skali głosu może być bardzo szkodliwe⁹.

⁷ Tamże, s. 8; P. Kaja, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, [w:] *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. E. Oseska, Ks. J. Stala, Tarnów 2005, s. 102–103.

⁸ Cyt. za: P. Kaja, *Wychowanie muzyczne...*, s. 101.

⁹ Tamże, s. 107; B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu...*, s. 22, 32–34.

Niestety, trzeba podkreślić, że stopień przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych i ruchowych nie jest zadowalający, a kompetencje określane są na poziomie półwyższym i wyższym. Wpływ na to ma przede wszystkim system kształcenia, gdyż czas studiowania potencjalnych nauczycieli muzyki jest o wiele krótszy (3 lata) od czasu formacji nauczyciela, absolwenta wychowania muzycznego (17 lat), zainteresowanego bardziej działalnością artystyczną niż pedagogiczną. Nie bez znaczenia pozostaje w wielu przypadkach negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, minimalne kwalifikacje muzyczne kandydatów, zbyt mały wymiar godzin przedmiotów muzycznych w planach studiów oraz ubogie zaplecze technicznych środków kształcenia i materiałów dydaktycznych, w tym podręczników, publikacji muzycznych i metodycznych, nagrań, filmów edukacyjnych, instrumentów muzycznych. Także organizacja zajęć na wielu uczelniach nie zapewnia dostatecznych warunków do prawidłowego kształcenia muzycznego, gdyż studenci nie dysponują odpowiednim zapleczem lokalowo-przestrzennym, zajęcia muzyczno-ruchowe odbywają się z udziałem zbyt dużej liczby uczestników, rzadko prowadzi je specjalista z zakresu rytmiki, na dodatek przy minimalnej liczbie godzin¹⁰. Biorąc pod uwagę powyższe refleksje należy podkreślić dość niekorzystne usytuowanie kształcenia muzycznego na kierunkach pedagogicznych.

Dobre przygotowanie nauczyciela do pracy z dziećmi wymaga posiadanie przez niego następujących kompetencji zawodowych:

- a) prakseologicznej, oznaczającej umiejętność łączenia kształcenia muzycznego z innymi dziedzinami sztuki. Nauczyciel powinien umieć określić jego miejsce w koncepcji pracy z grupą oraz pojedynczym uczniem, a także znać możliwości łączenia form aktywności muzycznej z działaniami plastycznymi oraz literaturą. Istotne znaczenie odgrywa tutaj uwzględnienie indywidualnych możliwości każdego ucznia oraz materialno-kulturowych warunków kształcenia. Poszczególne zadania i ćwiczenia muzyczne uczniowie mogą wykonywać w różnorodny sposób, zależny od ich osobistych zdolności. Należy z troszczyć się o taką organizację zajęć, aby wykorzystywać pełnię dostępnych środków dydaktycznych danej placówki. Gra na instrumentach muzycznych nie musi ograniczać się tylko do wykorzystania tradycyjnych instrumentów, lecz jako źródła można wykorzystywać także inne, dostępne przedmioty zdolne wydawać dźwięki o określonej i nieokreślonej wysokości brzmienia, zróżnicowanej barwie oraz różnorodnych możliwościach artykulacyjnych i wykonawczych. Trzeba pamiętać, aby praca uczniów, indywidualna lub w grupach, służyła wspieraniu kreatywności i zainteresowań muzycznych oraz była formą zabawy, a nie współzawodnictwa czy rywalizacji.

¹⁰ R. Ławrowska, *Uwarunkowania kształcenia i model kompetencji przyszłych nauczycieli muzyki*, [w:] *Kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004, s. 156–157.

- b) komunikacyjnej, prowadzącej do wskazywania uczniom różnych sposobów wyrażania uczuć. W czasie prezentacji muzycznych powinno się zwracać uwagę na odpowiedni dobór emocji zawarty w utworach, gdyż szczególnie u młodszych dzieci występuje silna potrzeba bezpieczeństwa i akceptacji. Wskazane jest unikanie przykładów wywołujących negatywne emocje, takie jak strach czy złość. Przedstawianiu własnych uczuć, związanych z odbiorem muzyki, może służyć także komunikacja pozawerbalna wyrażana pantomicznie lub przez inne formy, takie jak tekst czy praca plastyczna.
- c) współdziałania, polegającej na umiejętności kierowania i koordynowania pracy uczniów. Rolą nauczyciela jest takie przeprowadzenie zajęć, w których poszczególne działania nie będą nosiły znamion rywalizacji, a ich organizacja pozwoli uniknąć konfliktów, np. z powodu zbyt małej liczby instrumentów muzycznych można podpowiedzieć poszukiwanie i wykorzystanie przedmiotów wydających dźwięki. Istotne znaczenie ma wspólne z uczniami ustalenie i przestrzeganie reguł zabaw muzycznych. Pomysły i działania twórcze dzieci powinny wynikać z ich naturalnej ekspresji, poddanej tylko dyskretnej sugestii nauczyciela. Koncepcja pracy nauczyciela nigdy nie powinna być jedynym i ostatecznym sposobem zabawy czy wykonania zadania. Emocje wywołane podczas zajęć muzycznych mogą być wykorzystane do budowania u dzieci postaw społecznych i kształceniu empatii.
- d) kreatywnej, czyli postawy tolerancji i równorzędnego traktowania pomysłów dzieci przez nauczyciela, a także umiejętności szukania wspólnych elementów w różnych obszarach aktywności uczniów, np. odnajdywania podobnych emocji wyrażanych w muzyce, literaturze czy sztukach plastycznych. Nauczyciel proponuje zajęcia, podczas których uczniowie rozpoznają takie same emocje reprezentowane przez różne dziedziny sztuki, dąży do innowacyjności i niestandardowości działań, umie myśleć krytycznie i stymuluje do tego podopiecznych, inspiruje ich do samokształcenia i pracy nad sobą, potrafi badać własną praktykę i dokonać nad nią refleksji, budować wiedzę na bazie własnego doświadczenia zawodowego.
- e) informatycznej, która pobudza do uczenia lub doskonalenia języka obcego (ze względu na wykonywanie i słuchanie piosenek w językach obcych), poznawania i posługiwania się technikami przekazu oraz gromadzenia informacji (komputer, Internet), kształcenia umiejętności posługiwania się programami do nagrywania i odtwarzania dźwięku, wykonywania zapisów nutowych. Wykorzystanie technik multimedialnych w trakcie zajęć muzycznych znacznie uatrakcyjnia proces dydaktyczny i przyczynia się do osiągnięcia lepszych efektów kształcenia.
- f) moralnej, pozwalającej na rozpoznanie i dostosowanie emocji do określonych sytuacji a także ukazywanie związku emocji z działaniem. Nauczyciel może także dążyć do działań na rzecz przewycięzania destruktywnych emocji przez pozytywne.

Kształtowanie kompetencji zawodowych wraz z umiejętnościami muzycznymi i metodycznymi zachodzi poprzez działania zintegrowane¹¹.

Nauczanie muzyki w Krakowie

W Krakowie, mieście od wieków związanym z nauką i kulturą, znajdujemy liczne przykłady istnienia instytucji zajmujących się nauczaniem i upowszechnianiem muzyki.

Tradycje śpiewu i muzykowania sięgają okresu średniowiecza i powstania w Krakowie biskupstwa. Sprowadzenie do miasta duchowieństwa benedyktyńskiego zapoczątkowało w katedrze wawelskiej wspólne liturgiczne śpiewy psalmów i modlitw, które nazywano godzinami kanonicznymi. Także nauczanie muzyki przed powstaniem uniwersytetu odbywało się w szkole katedralnej na Wawelu, a od XIII wieku w szkołach parafialnych i nowicjackich przy klasztorach. Ich ranga jednak uległa osłabieniu po wprowadzeniu nauczania muzyki na uniwersytecie krakowskim. Należy dodać, iż również w okresie średniowiecza dwór królewski był miejscem praktycznego nauczania muzyki¹².

Kolejne wieki przyniosły nowe możliwości kształcenia muzycznego w Krakowie. Chorału gregoriańskiego obok szkoły zamkowej nauczano także w powstałym w 1602 roku seminarium duchownym. Również profesjonalny charakter miało uczenie muzyki w miejskim cechu muzycznym. Nauka trwała kilka lat (przeciętnie – co najmniej dwa), po czym po zdaniu egzaminu uczeń zostawał przyjęty do cechu, co dawało – na mocy przywilejów króla lub rajców miejskich – prawo publicznego wykonywania muzyki¹³.

Ważnym momentem dla rozwoju profesjonalnego nauczania muzyki w Krakowie było powstanie w okresie baroku bursy muzycznej, prowadzonej w latach 1638–1773 przez zakon jezuitów. Kształcono w niej przede wszystkim ubogą młodzież, dobrze przygotowując do wykonywania zawodu muzyka. Absolwenci zasilali krakowskie kapele kościelne, biskupie i magnackie, orkiestry – teatralną czy miejską, a także zajmowali się nauczaniem muzyki¹⁴.

W okresie oświecenia obok głównego miejsca nauczania muzyki, jakim była jezuicka bursa muzyczna, powstały także bursa muzyczna przy kolegiacie św. Anny, szkoła muzyczna Józefa Zygmunta, który sam będąc wychowan-

¹¹ J. Dyląg, *Edukacja muzyczna jako element zawodowego przygotowania nauczyciela klas I–III*, [w:] *Kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas początkowych...*, s. 141; D. Łada, *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 47–48.

¹² T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki w Krakowie od średniowiecza do czasów współczesnych*, Kraków 1994, s. 11–16.

¹³ Tamże, s. 16–21.

¹⁴ Tamże, s. 25–28.

kiem bursy jezuickiej i wykształconym muzykiem zajął się nauczaniem muzyki, oraz szkoła śpiewu ks. Wacława Sierakowskiego. Także w XIX wieku powstawały miejsca, których celem było kształcenie muzyczne i upowszechnianie muzyki. Z akt kapituły katedralnej z 1815 roku dowiadujemy się o utworzeniu szkoły muzycznej na Wawelu, zapewne przygotowującej śpiewaków i śpiewaczki dla kapeli katedralnej. Również powstałe w 1817 roku Towarzystwo Przyjaciół Muzyki, jako jeden z celów statutowych określało powołanie do życia szkoły muzycznej, co zostało osiągnięte reaktywacją bursy muzycznej przy kolegiacie św. Anny, pozostającej pod opieką Towarzystwa do roku 1841. W wyniku przekształceń w 1841 roku, z inicjatywy Franciszka Mireckiego, wykorzystując fundusze Towarzystwa i majątek ruchomy bursy, utworzono Szkołę i Bursę Muzyczną, która została następnie przyłączona do istniejącego od 1835 roku Instytutu Technicznego, stanowiąc jeden z jego działów. Fakt ten spowodował powstanie pierwszej publicznej państwowej szkoły muzycznej w Krakowie, istniejącej do 1873 roku. W zakresie nauczania muzyki składała się z dwóch głównych działów – szkoły śpiewu i szkoły muzyki instrumentalnej. Jej znaczenie dla rozwoju XIX-wiecznego Krakowa jest nie do przecenienia, gdyż skupiając grono wybitnych pedagogów, zapewniała dostęp do nauczania muzyki młodzieży ze wszystkich warstw społecznych. Efektem było rozbudzenie umiłowania muzyki wśród uczniów, solidne wykształcenie, organizowanie ogólnodostępnych koncertów, dostarczanie wyszkolonych śpiewaków operowych, organistów oraz elementarnie wyszkolonych muzycznie nauczycieli¹⁵.

Do innych znaczących instytucji propagujących muzykę w Krakowie zaliczyć należy powstałe w 1866 roku Towarzystwo Muzyczne Krakowskie „Muza”, które zajmowało się organizowaniem koncertów oraz w drugim roku swojego istnienia utworzyło szkołę muzyczną. Po okresie aktywności, znaczenie „Muzy” zaczęło słabnąć, dlatego w 1876 roku, po jej rozwiązaniu, powołano do istnienia Towarzystwo Muzyczne w Krakowie. Jego zadaniem było także przejęcie po „Muzie” szkoły muzycznej i znaczne podniesienie poziomu nauczania. Ważną postacią, która wniosła istotny wkład w rozwój szkolnictwa muzycznego w XIX-wiecznym Krakowie był znakomity kompozytor i pedagog Władysław Żeleński. Jego staraniem utworzono w mieście w 1888 roku Konserwatorium, działające do 5 lutego 1940 roku, przekształcając w nie Szkołę Towarzystwa Muzycznego, a będące spełnieniem oczekiwań ówczesnej elity dotyczących powołania szkoły muzycznej z prawdziwego zdarzenia, reprezentującej wysoki poziom nauczania. Wydarzenie to stało się symboliczną cezurą oddzielającą stare i nowe tradycje w edukacji muzycznej¹⁶.

Na uwagę zasługuje także działalność szkoły muzycznej Towarzystwa Muzycznego „Harmonia”, przypadająca na lata 1889–1908. Towarzystwo skupiało

¹⁵Tamże, s. 28–45.

¹⁶Tamże, s. 46–76.

środowiska rzemieślnicze, jego celem było zorganizowanie orkiestry dętej, a następnie symfonicznej, które mogłyby uświetniać uroczystości narodowe i zabawy ludowe, zastępując ze względów politycznych obecne w Krakowie orkiestry austriackie. Szkoła muzyczna miała kształcić młodzież bezpłatnie, przygotowując do opanowania podstawowej wiedzy z zasad muzyki i techniki gry na instrumencie. Nauczycielami szkoły byli także członkowie orkiestry Towarzystwa¹⁷.

Kolejną szkołą muzyczną cieszącą się wysokim uznaniem był działający w latach 1908–1939 Instytut Muzyczny. Skupiał wybitnych pedagogów złożonych z krakowskich muzyków m.in. Bolesława Wallek-Walewskiego, Anny Klechniowskiej, Józefiny Carnioli. Uczono w nim gry instrumentalnej (fortepian, skrzypce, altówka, wiolonczela, kontrabas, instrumenty dęte), śpiewu solowego, a także teorii i historii muzyki. Liczną grupę kadry nauczycielskiej stanowili absolwenci własnej uczelni. Warty podkreślenia jest fakt, iż w Instytucie organizowano kursy przygotowujące do egzaminu państwowego na nauczyciela muzyki w szkołach ogólnokształcących. Stanowiło to doskonałą alternatywę dla uboższej młodzieży, której warunki materialne nie pozwalały na studia muzyczne. Pedagodzy i uczniowie Instytutu Muzycznego prowadzili także szeroką działalność koncertową, również poza Krakowem¹⁸.

Bardzo znaczący wkład w krakowskie szkolnictwo muzyczne poprzez zasilanie grona pedagogicznego ma Studium Muzykologiczne w Uniwersytecie Jagiellońskim, powołane w 1911 roku. Początkowo wykłady i ćwiczenia prowadzone przez prof. Zdzisława Jachimeckiego odbywały się tylko z historii i teorii muzyki, a po przeprowadzeniu habilitacji dra Józefa Reissa w 1922 roku spektrum tematyczne wykładów poszerzono o zagadnienia związane z akustyką muzyczną, socjologią, estetyką itp. W 1926 roku w Studium zorganizowano tzw. Seminarium Teorii i Historii Muzyki, które cieszyło się zainteresowaniem studentów, a kandydatom stawiano wysokie wymagania. W 1938 roku Studium przemianowano w Instytut Muzykologiczny. II wojna światowa uniemożliwiła dalszy rozwój Instytutu, jednak już w roku 1945 krakowska muzykologia wznowiła działalność i do czasów obecnych mieści się w Pałacu Pusłowskich przy ul. Westerplatte 10 w Krakowie. Większość absolwentów bierze czynny udział w życiu kulturalnym miasta, a także podejmuje działalność w szkolnictwie muzycznym wszystkich stopni, także poza Krakowem, oraz znajduje zatrudnienie w Polskim Wydawnictwie Muzycznym i w mediach¹⁹.

W 1928 roku dzięki staraniom Henryka Rowida powstało Państwowe Pedagogium, zwane Kursami Rowida, przekształcone z Kursów Pedagogicznych w Krakowie oraz Państwowych Kursów Nauczycielskich. Program nauczania szkoły przewidywał także takie przedmioty, jak muzyka i śpiew. Działalność

¹⁷Tamże, s. 77–79.

¹⁸Tamże, s. 79–83.

¹⁹Tamże, s. 83–86, 178–184.

Pedagogium okazała się bardzo przydatna w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli, których wykształcono ponad 1700²⁰.

Szkołą, która cieszyła się dużym zainteresowaniem krakowian i skupiała elitę krakowskich pedagogów, była powołana we wrześniu 1929 roku Szkoła Muzyczna im. Władysława Żeleńskiego. Impulsem do jej założenia był konflikt kompetencyjny pomiędzy nauczycielami Konserwatorium a zarządem Towarzystwa Muzycznego, polegający na większym prawie głosu w kwestiach merytorycznych i artystycznych urzędników niż muzyków i pedagogów. Szkoła organizowała kilka kursów, obejmujących każdy z poziomów nauczania. Niższe umożliwiały pewną selekcję uczniów, natomiast wyższe przygotowywały do zawodu muzyka. Szczególną popularnością cieszyły się klasy fortepianu i skrzypiec, choć utworzono także klasę muzyki jazzowej. Obok gry na instrumentach kształcono również w zakresie śpiewu solowego, rytmiki, przedmiotów teoretycznych – zasad muzyki, harmonii, kontrapunktu, kompozycji, historii muzyki, instrumentoznawstwa, akustyki, wykonywano muzykę kameralną i śpiew chóralny. W roku szkolnym 1932/33 otwarto kurs pedagogiczny gry na fortepianie i śpiewu solowego w celu przygotowania uczniów do samodzielnej pracy pedagogicznej. Ze względu na II wojnę światową szkoła przerwała oficjalną działalność, którą ponownie podjęła po wyzwoleniu w 1945 roku, a w 1950 roku została wchłonięta przez państwowe szkolnictwo muzyczne²¹.

Obraz krakowskiego szkolnictwa muzycznego uzupełnia Szkoła Muzyczna im. Stanisława Moniuszki działająca w latach 1903–1939. Kształciła uczniów według modelu konserwatoryjnego, czyli w trójstopniowym toku nauczania. Zakres nauczania obejmował naukę gry na instrumentach (fortepian, skrzypce, altówka), śpiew solowy, muzykę kameralną, przedmioty teoretyczne i kursy przygotowujące do egzaminu państwowego dla nauczycieli muzyki. Podobnym zainteresowaniem cieszyła się szkoła muzyczna Żydowskiego Towarzystwa Muzycznego, założona w latach dwudziestych XX wieku, działająca do 1939 roku. Dużą popularność zyskała dzięki klasie koncertowej prowadzonej przez wybitnego pianistę o ogromnym talencie pedagogicznym Edwarda Steuermanna²².

Bardzo istotne zmiany w systemie organizacji szkolnictwa muzycznego dokonały się w Polsce po zakończeniu II wojny światowej. W założeniu miało zostać upaństwowione i – co za tym idzie – bezpłatne, a także podzielone na 3-stopniowy system nauki. Absolwenci szkół I stopnia, niezawodowego, mieli stać się odbior-

²⁰ E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid–Twórca Państwowego Pedagogium w Krakowie*, [w:] *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, red. J. Krukowski, B. Morawska-Nowak, Kraków 2011, s. 16–19; A. Kliś, *Od Państwowego Pedagogium do Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, [w:] *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie...*, s. 24–27.

²¹ T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki...*, s. 86–90.

²² Tamże, s. 90–91.

cami i propagatorami kultury muzycznej, ukończenie szkoły II stopnia przyznawało uprawnienia zawodowe do gry w orkiestrach oraz działalności pedagogicznej w szkołach muzycznych I stopnia i ogniskach muzycznych, a także umożliwiało kontynuowanie nauki w szkołach III stopnia, czyli wyższych szkołach muzycznych. W Krakowie 31 sierpnia 1945 roku rozpoczęło działalność Państwowe Konserwatorium Krakowskie, uważane za kontynuatora tradycji przedwojennego Konserwatorium Towarzystwa Muzycznego. W 1946 roku szkołę przemianowano na Państwową Wyższą Szkołę Muzyczną, a w 1979 roku w Akademię Muzyczną w Krakowie²³. Początkowo szkoła posiadała cztery wydziały: wydział I – zawierający sekcje kompozycji, teorii i dyrygentury, wydział II – instrumentalny, wydział III – wokalny, wydział IV – pedagogiczny, natomiast aktualnie na uczelni znajdują się: Wydział I Twórczości, Interpretacji i Edukacji Muzycznej (po połączenie się w 2004 roku Wydziału Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki z Wydziałem Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Muzyki Kościelnej), Wydział II Instrumentalny, Wydział III Wokalno-Aktorski²⁴. Szczególne zasługi dla kształcenia kadry pedagogicznej miała działalność Katedry Wychowania Muzycznego, powstałej w 1957 roku jako Katedra Problematyki Wychowania Muzycznego. W latach 1980–1986 została opracowana nowa struktura Wydziału Wychowania Muzycznego; przy współudziale Krakowskiego Oddziału Doskonalenia Nauczycieli i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie zorganizowano i prowadzono całoroczne seminarium metodyki nauczania w szkole. Kolejne zmiany doprowadziły do powstania dwóch specjalności dla studentów wychowania muzycznego, realizowanych od trzeciego roku studiów – chórmiistrzowskiej i pedagogicznej²⁵. Kształcenie na Wydziale Wychowania Muzycznego miało na celu przygotowanie samodzielnych, dobrze wykwalifikowanych nauczycieli (muzyków–pedagogów) dla potrzeb szkolnictwa muzycznego, ogólnokształcącego, zawodowego, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół i ognisk muzycznych, ośrodków kultury i szeroko rozumianego powszechnego i amatorskiego ruchu muzycznego. Obecnie funkcje te spełnia Wydział Twórczości, Interpretacji i Edukacji Muzycznej²⁶. W krakowskiej Akademii Muzycznej działa także Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, przeznaczone dla studentów pozostałych wydziałów, w szczególności instrumentalnego, realizujące przedmioty takie jak: pedagogika, psycholo-

²³ Tamże, s. 93–93; <http://www.amuz.krakow.pl/pl/3/7/23/Kalendarium>, [dostęp: 23.05. 2011].

²⁴ T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki...*, s. 96, <http://www.amuz.krakow.pl/pl/29/2/8/Struktura>, [dostęp: 23.05. 2011].

²⁵ T. Przybylski, *Z dziejów nauczania muzyki...*, s. 168.

²⁶ Z. Burowska, *Losy zawodowe absolwentów Wydziału Wychowania Muzycznego Akademii Muzycznej w Krakowie*, [w:] *Krakowska Koncepcja Wychowania Muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*, red. Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk, Kraków 1994, s. 73–77; <http://www.amuz.krakow.pl/pl/3/7/23/Kalendarium>, [dostęp: 23.05. 2011]; J. Kurcz, *Kształcenie nauczycieli muzyki. Stan obecny i perspektywy*, Kraków 1999, s. 33–41.

gia, praktyki pedagogiczne, metodyka nauczania przedmiotu realizowane podczas czterech semestrów nauki²⁷.

Kształceniu muzycznemu podlegają także studenci przygotowujący się do pracy w edukacji przedszkolnej i nauczaniu wczesnoszkolnym. Ze względu na specyfikę prowadzonych zajęć przez przyszłych nauczycieli, konieczne jest organizowanie zajęć umożliwiających zdobycie podstawowych wiadomości o muzyce, umiejętności solfeżowych oraz gry na instrumentach szkolnych, a w niektórych przypadkach również na fortepianie (np. akompaniament do zajęć rytmicznych)²⁸. Takie możliwości rozwoju zapewnia istniejący od 1946 roku Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Początkowo najstarsza uczelnia pedagogiczna w Polsce istniała jako Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna (jej otwarcie w 1946 roku spowodowało likwidację Państwowego Pedagogium i przejęcie po nim lokali, narzędzi, pomocy naukowych itd.), potem przemianowano ją na Wyższą Szkołę Pedagogiczną (1952) oraz Akademię Pedagogiczną (1999), aby w końcu stać się Uniwersytetem Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (2008). Uczelnia w przeprowadzanych rankingach szkół wyższych przez miesięcznik „Perspektywy” oraz dziennik „Rzeczpospolita” po raz kolejny okazała się najlepsza i zdobyła pierwsze miejsce wśród uczelni pedagogicznych²⁹.

Swoje zainteresowania muzyczne studenci Uniwersytetu mogą rozwijać w powstałym w 2000 roku chórze mieszanym „Educatus”. Jego założycielem, dyrygentem i kierownikiem artystycznym jest Adam Korzeniowski. W swoich szeregach zespół skupia studentów, absolwentów, pracowników UP oraz innych uczelni, zajmując się wykonywaniem muzyki chóralnej różnych epok. Chór reprezentuje uczelnię na licznych koncertach, festiwalach, konkursach, zarówno w kraju, jak i za granicą, zdobywając wiele prestiżowych nagród i wyróżnień³⁰.

Przedmioty muzyczne stanowią także integralny element kształcenia studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. Początki uczelni związane są z działającym od końca XIX wieku ośrodkiem dydaktyczno-naukowym księży jezuitów. Pierwotnie nauczanie odbywało się na Wydziale Filozoficznym, na którym w 1989 roku utworzono Instytut Kultury Religijnej – dwuletnie studium filozoficzno-teologiczne, a w roku akademickim 1990/91 zainaugurowano pedagogiczne studia stacjonarne. Od tego roku uczelnię zaczęto nazywać „Ignatianum”, ze względu na przypadające jubileusze: 500 lat od urodzin św. Ignacego Loyoli (1491–1991) i 450 lat istnienia zakonu

²⁷ <http://www.amuz.krakow.pl/pl/3/8/16/Studium-pedagogiczne>, [dostęp: 23.05.2011]; J. Kurcz, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 31.

²⁸ Tamże, s. 26–27.

²⁹ A. Kliś, *Od Państwowego Pedagogium...*, s. 36; <http://www.up.krakow.pl/main/65lat/?page=dzisiaj>, [dostęp: 23.05.2011]; http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3833&Itemid=855, [dostęp: 23.05.2011].

³⁰ http://www.wsp.krakow.pl/kppis/chor_akademicki_educatus.html, [dostęp: 23.05.2011].

jezuitów (1540–1990). Dalszy rozwój szkoły to uruchomienie w roku akademickim 1993/94 studiów pedagogicznych niestacjonarnych, w 1999 roku przyjęcie nazwy „Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna *Ignatianum* w Krakowie” oraz otwarcie w 2000 roku Wydziału Pedagogicznego. Obecnie „*Ignatianum*” jest wyższą uczelnią kościelną z prawami państwowymi, którą tworzą dwa Wydziały: Filozoficzny i Pedagogiczny³¹.

Aby uzyskać jak najlepsze przygotowanie zawodowe studenci pedagogiki uczestniczą w zajęciach umożliwiających naukę poprawnej emisji głosu, umiejętności organizacji zajęć muzyczno-ruchowych, gry na instrumentach szkolnych i pianinie, zdobycie wiedzy o muzyce i jej znaczeniu w edukacji i wychowaniu³².

Osoby uzdolnione muzycznie oraz utalentowane wokalnie mają możliwość kształcenia śpiewu w Akademickim Chórze „*Ignatianum*”, powołanym do istnienia w 2000 roku przez Małgorzatę Gawor. Pierwotnie był chórem żeńskim, a od 2004 roku został rozszerzony o głosy męskie. Członkami zespołu są studentki i studenci, a także scholastycy, czyli odbywający studia w Krakowie jezuici. Zespół dysponuje bardzo szerokim repertuarem pieśni jedno- i wielogłosowych, świeckich oraz religijnych. Koncertuje podczas uroczystości związanych z działalnością uczelni, świąt religijnych, wydarzeń kulturalnych, konferencji naukowych. Występował w Sanktuarium Miłosierdzia Bożego w Łagiewnikach, podczas przeglądu chórów Federacji Caecilianum, na wspólnym koncercie kolęd krakowskich chórów akademickich, w kościołach jezuickich. Tradycją jest śpiew zespołu podczas corocznego przekazania „światełka pokoju” przez harcerzy w Bazylice Mariackiej w Krakowie, przed świętami Bożego Narodzenia. Chór nagrał płyty z godzinkami do Najświętszego Serca Pana Jezusa oraz o Niepokalanym Poczęciu NMP i z kolędami³³.

Podsumowanie

Kształcenie dobrych i wysoko wykwalifikowanych nauczycieli oraz pedagogów to problem ważny i ze społecznego punktu widzenia bardzo istotny. Edukacja i wychowanie młodego pokolenia powinno być powierzane osobom najlepiej do tego przygotowanym, których wiedza, umiejętności i pomysłowość, a z czasem także doświadczenie zapewni sprawne i skuteczne działanie we wciąż zmieniającej się szkolnej rzeczywistości. Jak widać na podstawie wybranych przykładów, w Krakowie istnieją długie tradycje nauczania muzyki, których podtrzymywanie umożliwiło tworzenie i rozwój instytucji przygotowujących nauczycieli do prak-

³¹ *Informator Akademicki Wydziału Pedagogicznego 2010/2011*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „*Ignatianum*” w Krakowie, Kraków 2010, s. 3–4.

³² Tamże, s. 45–75.

³³ Informacje na temat chóru uzyskane od założycielki i dyrygentki Małgorzaty Gawor.

tycznego wykorzystania muzyki w procesach edukacyjnych. Biorąc pod uwagę korzyści wynikające z zastosowania wychowania muzycznego w przedszkolu i szkole, należy mieć nadzieję na jego stałą obecność w programach nauczania oraz tworzenie sprzyjających warunków dla możliwości pobudzania i rozwijania zdolności oraz zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży. W procesie tym istotną rolę odrywają uczelnie oraz szkoły przygotowujące kompetentne kadry pedagogiczne, zdolne wspierać dzieci i młodzież na drodze ich rozwoju, także estetycznego i artystycznego.

WIKTOR OSUCH

Kształcenie nauczycieli geografii – tradycje a wyzwania współczesnych przemian

The Education of Geography Teachers: Traditions and Contemporary Challenges

Despite various attempts to introduce different changes to the Polish educational system, very little has been done towards producing modern teachers. Drawing on the example of geography teachers, the author of this article discusses how important it is for the improvements in education at large to equip the candidates for teachers with appropriate skills.

Keywords: geography teachers, Polish educational system

Wprowadzenie

Po wielu próbach wprowadzania różnych zmian w systemie edukacji w Polsce w ostatnich kilkunastu latach, począwszy od zmian typów szkół, poziomów kształcenia, podstaw programowych do poszczególnych przedmiotów nauczania, programów nauczania, podręczników, celów i treści kształcenia przedmiotowego, niewiele zrobiono w zakresie wykształcenia nowoczesnego nauczyciela. W wielu krajach europejskich poszukuje się rozwiązań, które zapewnią młodemu ludziom warunki do rozwijania zainteresowań, poszerzania horyzontów, zdobycia wykształcenia zapewniającego wysokie kompetencje i konkurencyjność na stale zmieniającym się europejskim rynku pracy. Dlatego niezwykle ważne wydaje się współczesne wyzwanie stojące przed edukacją i nauczycielami, którzy będą wprowadzać w życie przyjęte rozwiązania i zmiany.

Po wielu latach intensywnego dokształcania się na różnego typu studiach podyplomowych i kursach, zdobywając kolejne stopnie awansu zawodowego, nauczyciel nie ma nadal poczucia dowartościowania z wykonywanej pracy i nie jest doceniany za realny wkład pracy, pomimo nieznacznie wyższych zarobków. Kolejne zmiany w systemie edukacji, tym razem w szkołach ponadgimnazjalnych, nie sprzyjają stabilizacji zawodowej i poczuciu bezpieczeństwa przez nauczycieli wielu przedmiotów. Taka sytuacja nie może pozytywnie wpływać na zatrzymanie i przekonanie do zawodu nauczycielskiego oraz edukacji wielu wartościowych młodych ludzi, także wykorzystanie ich chęci i możliwości do pracy w zawodzie nauczyciela.

Publikowany artykuł zawiera wyniki badań i rozważania na temat kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych nauczycieli geografii oraz kandydatów na nauczycieli do tego zawodu opisane w monografii¹.

Wybrane aspekty kształcenia przyszłych nauczycieli geografii

W literaturze odnoszącej się do procesu kształcenia studentów geografii – kandydatów na nauczycieli w ciągu ostatnich lat warto zwrócić uwagę na niektóre publikacje dotyczące zarówno sylwetki nauczyciela geografii, jak i jego kompetencji.

W zakresie teoretycznym o nauczycielu geografii pisali m.in. A. Werwicki², Z. Zioło³. D. Licińska i A. Werwicki⁴ zaprezentowali propozycje dotyczące kształcenia nauczycieli geografii wynikające z rozpoczęcia reformy systemu edukacji. Ukazali zestaw predyspozycji psychofizycznych kandydata na nauczyciela geografii w ujęciu predyspozycji podstawowych i uzupełniających (możliwych do wykształcenia przynajmniej w czasie studiów). W zakresie predyspozycji podstawowych wskazano: zdolność posługiwania się rysunkiem, zainteresowania historia kultury materialnej; zaś do predyspozycji uzupełniających zaliczono: wyobraźnię przestrzenną i poczucie czasu, sprawność fizyczną i brak lęku przed otwartą przestrzenią, krytycyzm i docieklivość, empatię, wewnętrzną organizację, możliwość podejmowania decyzji, odpowiedzialność za wypowiedzane słowa.

Według Z. Zioła⁵ absolwent geografii uczelni pedagogicznej (na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie) powinien umieć realizować w pro-

¹ W. Osuch, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, Kraków 2010.

² A. Werwicki, *Modelowa sylwetka nauczyciela geografii*, „Geografia w Szkole” 1979, nr 5, s. 226–230.

³ Z. Zioło, *Sylwetka nauczyciela geografii, absolwenta wyższej szkoły pedagogicznej*. „Materiały i Sprawozdania COMSN”, z. 14, Kraków 1987, s. 65–70.

⁴ D. Licińska, A. Werwicki, *Predyspozycje psychofizyczne i kompetencje zawodowe nauczyciela geografii*, [w:] *Różne drogi kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii*, red. J. Jarowiecki i S. Piskorz. Materiały na konferencję naukową Kraków 23–24.04.1996, s. 93–105.

⁵ Z. Zioło, *Sylwetka nauczyciela geografii...*, s. 65–70.

cesie dydaktycznym cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, rozwijać własny warsztat pracy dydaktycznej i naukowej, być zaangażowanym w problematykę kształtowania przestrzeni geograficznej oraz ochronę środowiska przyrodniczego i kulturowego w skali lokalnej i regionalnej.

Nauczyciel geografii w klasycznym ujęciu to człowiek energiczny, przedsiębiorczy, dobry organizator znający doskonale środowisko i działający na rzecz społeczności, w której żyje, człowiek o pogodnym usposobieniu, a nawet z poczuciem humoru. Cechy osobowe nauczyciela geografii to: serdeczność, sprawiedliwość, wyrozumiałość, stanowczość, systematyczność, przodownictwo, żywość wyobraźni i zdolność sugestywnego oddziaływania, jak również wysoka kultura ogólna⁶.

Te publikacje na wiele lat stały się swoistym wstępem do opracowywanej później sylwetki zawodowej absolwenta nauczycielskich studiów geograficznych.

Szczegółowo o założeniach, programie i organizacji studiów podyplomowych dla nauczycieli geografii pisał S. Piskorz⁷. Podstawowym założeniem tych studiów było wielostronne dokształcanie nauczycieli geografii, a nie specjalizowanie ich w poszczególnych naukach geograficznych. Propozycje S. Piskorza w zakresie nowej koncepcji kształcenia na studiach podyplomowych były nowatorskie w latach 90. XX wieku, ale także współcześnie warto do niektórych rozwiązań wrócić. Należy dodać, że uczestnikami studiów podyplomowych przez wiele lat byli czynni nauczyciele geografii, a program studiów dla przedmiotu dydaktyka geografii zakładał przeprowadzenie lekcji ćwiczeniowych w szkole. Obecnie studia podyplomowe mają charakter kwalifikacyjny i dają uprawnienia do nauczania geografii we wszystkich typach szkół, słuchaczami zaś są nauczyciele różnych przedmiotów. Dziwi fakt, że obecnie trudno przekonać organizatorów tych studiów do zaplanowania minimalnego wymiaru praktyki w szkole, zwłaszcza, że prowadzone badania wykształcenia kompetencji merytorycznych z geografii, a także niektórych dydaktycznych wypadły niezwykle słabo w porównaniu z innymi rocznikami studiów geograficznych⁸.

M.Z. Pulinowa przedstawiła różne modele nauczyciela w polskiej szkole od czasów II wojny światowej. Dokonała charakterystyki następujących modeli nauczycieli: dogmatyka, wąskiego specjalisty, spolegliwego doradcy w aspekcie podjęcia decyzji nad własnym rozwojem i dalszą drogą wyboru dla studenta geografii – kandydata na nauczyciela geografii⁹.

⁶ *Zarys dydaktyki geografii*, red. S. Piskorz, Warszawa 1995.

⁷ S. Piskorz, *Studia podyplomowe podstawową formą dokształcania nauczycieli geografii*, [w:] *Modele kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii. Materiały z konferencji Warszawa 7–8.11.1992*, red. R. Domachowski, A. Kostrowicka, Warszawa 1993, s. 42–47.

⁸ W. Osuch, *Kompetencje nauczycieli geografii...*, s. 29.

⁹ M.Z. Pulinowa, *Rozwój osobowości nauczyciela warunkiem sukcesu przyszłej szkoły*, [w:] *Modele kształcenia i dokształcania...*, s. 16–22.

W 1996 roku, u progu wprowadzania reformy systemu edukacji, C. Banach postulował wprowadzenie wybranych idei i cech pożądanej koncepcji edukacji nauczycielskiej. Wskazywał m.in. na świadome i harmonijne przygotowanie do wszystkich funkcji nauczyciela, z preferencją działań studentów i zdobywania przez nich praktycznych doświadczeń, elastyczność procesu kształcenia studentów, świadomość cech „szkoły przyszłości” oraz cech – właściwości osobowościowych nauczycieli: cech pożądanych i niepożądanych, aby na ich bazie budować kulturę pedagogiczną nauczyciela¹⁰.

M. Kozłowski i M. Mularczyk¹¹ podkreślali, że najmniej uwagi poświęca się badaniom dotyczącym samej pracy nauczyciela i jej rezultatów. Efektem tych badań podjętych w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym Jana Kochanowskiego w Kielcach (dawniej Wyższej Szkole Pedagogicznej) było sporządzenie rejestru błędów i trudności w pracy nauczycieli geografii. Największe stwierdzone wówczas trudności w badaniach to: nieznajomość formułowania celów w ujęciu operacyjnym (wśród nauczycieli starszych wiekiem i stażem), brak umiejętności powiązania lekcji w strukturę treści, słaba znajomość metod kształcenia i ich doboru do tematu – stosowanie pogadanki oraz pracy z atlasem i podręcznikiem (niewielki wysiłek ze strony nauczyciela i ucznia, brak lekcji w terenie i zajęć w terenie, stosowanie aż w 90% wyłącznie kontroli ustnej). W konsekwencji przeprowadzonych badań dokonano korekty programu ćwiczeń z dydaktyki geografii.

Szczegółowe zadania i cele do realizacji, wynikające z perspektyw edukacji w kolejnych latach i przyszłej integracji z Unią Europejską w kształceniu nauczycieli geografii w Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach wskazała B. Wójtowicz¹², o roli przedmiotu pedagogika w kształceniu geografów we wspomnianej uczelni pisała I. Dybska¹³, przedstawiając wyniki przeprowadzonych badań ankietowych.

Z. Podgórski¹⁴, a później także J. Kop¹⁵, pokazali przykład sylwetki nauczyciela geografii studentom geografii już podczas pierwszych zajęć z dydaktyki geo-

¹⁰ C. Banach, *Koncepcja edukacji nauczycielskiej w świetle badań pedentologicznych*, [w:] *Różne drogi kształcenia...*, s. 16–25.

¹¹ M. Kozłowski, M. Mularczyk, *Przygotowanie studentów geografii do zawodu nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*. Tom 1. *Problemy nauczania geografii. Materiały XLVIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Łódź 9–11 września 1999*, s. 222–228.

¹² B. Wójtowicz, *Strategia kształcenia nauczycieli w Akademii Świętokrzyskiej*, [w:] *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, pod red. W. Osucha i D. Piróg, Kraków 2004, s. 74–82.

¹³ L. Dybska, *Oczekiwania i doświadczenia studentów kierunku geograficznego wobec przedmiotu pedagogika*, [w:] *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii...*, s. 8–13.

¹⁴ Z. Podgórski, *Skrypt do ćwiczeń z dydaktyki geografii*, Toruń 1997.

¹⁵ J. Kop, *Przygotowanie studentów przyszłych nauczycieli geografii do ewaluacji i samodoskonalenia własnej pracy dydaktycznej*, [w:] *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii...*, s. 24–29.

grafii. Ma to motywować studentów do dyskusji o dobrych i złych przykładach nauczycieli geografii, jak również poznania, analizy tych wzorcowych oraz rozważań nad problemem odpowiedzialności w pracy nauczyciela.

M. Kucharska¹⁶ podkreśliła, że przygotowanie do zawodu nauczyciela nie kończy się wraz z ukończeniem studiów, a żaden specjalista nie operuje skończonym zasobem wiedzy. Podobnego zdania są pedagodzy, m.in. H. Kwiatkowska¹⁷, która uważa, że

żadne studia nie czynią nauczyciela, nie dostarczają skończonej formy kwalifikacji. W najlepszym razie mogą dostarczyć studentom problemów, środków, informacji i możliwości do badań nad sobą, jako podstawy stawiania się nauczycielem¹⁸.

Choć w tym przypadku nie do końca należy zgodzić się z konkluzją H. Kwiatkowskiej, bowiem ukończenie studiów jest postacią finalną etapu życia zawodowego nauczyciela, gdyż daje kwalifikacje do nauczania w szkole konkretnego przedmiotu.

Prezentowane przykłady z pewnością nie wyczerpują literatury z zakresu kształcenia nauczycieli geografii w aspekcie studiów przygotowujących do zawodu, ale stanowią wartościowy przegląd, przydatny do dalszych rozważań dotyczących sylwetki nauczyciela, jego pożądaných cech osobowości, predyspozycji do wykonywania zawodu, ukształtowanych kompetencji czy uzyskanych kwalifikacji.

Według A. Jelonka¹⁹ konieczne do wykonywania zawodu nauczyciela są przede wszystkim umiejętności pedagogiczne, a wiedza przekazywana uczniom jest skromna w stosunku do pobieranej na studiach, dlatego dobre przygotowanie przedmiotowe nie zaszkodzi, ale nie jest wystarczającym warunkiem wykonywania zawodu nauczyciela. A. Jelonek nie ukrywa nawet niebezpieczeństwa, kiedy osoby wykształcone, z wąską specjalizacją na studiach uniwersyteckich pragną w najlepszej intencji przekazać tę wiedzę uczniom.

Spośród wybranych opinii i zdań na temat sylwetki nauczyciela geografii można wyprowadzić wniosek, że nie ma w literaturze jedyne go modelu kształcenia nauczycieli geografii w zakresie konstrukcji jego sylwetki, a każda z zaprezentowanych opinii zwraca uwagę na kolejne elementy tworzące całość sylwetki nauczyciela geografii.

¹⁶ M. Kucharska, *Nowe problemy w kształceniu nauczycieli geografii*, [w:] *Kształcenie i doszktałcanie nauczycieli geografii...*, s. 30–36.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 92.

¹⁸ Tamże, s. 92.

¹⁹ A. Jelonek, *Refleksje zawodowe starego nauczyciela*, [w:] *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, pod red. M. Tracz i Z. Ziolo, Kraków 2004, s. 45–50.

Kształcenie geografów, w tym nauczycieli geografii

W Polsce (według stanu na rok akademicki 2008/2009) było 14 wyższych uczelni kształcących geografów, w tym także kształcących przyszłych nauczycieli geografii: Uniwersytet Warszawski (UW), Uniwersytet Jagielloński (UJ), Uniwersytet Gdański (UG), Uniwersytet Śląski (UŚ), Uniwersytet Łódzki (UŁ), Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (UMCS), Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (UKW), Uniwersytet Szczeciński (USZ), Uniwersytet Wrocławski (UWr), Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach (UHP), Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie (UP), Akademia Pomorska w Słupsku (AP).

Współcześnie duże znaczenie w nowych programach i planach studiów odgrywa sylwetka absolwenta. Przykładowo w Instytucie Geografii krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego od absolwenta dwuprzedmiotowych studiów geografia z przyrodą wymagać się będzie:

- znajomości szczegółowych treści głównych dyscyplin geografii (fizycznej, społeczno-ekonomicznej i regionalnej), znajomości podstaw racjonalnego wykorzystania i kształtowania środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego dla wydawania opinii w tym względzie dla władz lokalnych (gmina, powiat) i regionalnych (województwo) w swoim miejscu zamieszkania lub miejscu pracy zawodowej;
- umiejętności posługiwania się literaturą, źródłami statystycznymi, ogólnymi i specjalistycznymi opracowaniami kartograficznymi, wybranymi instrumentami (np. GPS), komputerem oraz podstawowymi programami GIS;
- umiejętności opisywania i interpretacji procesów fizyczno-geograficznych w bezpośrednich badaniach terenowych oraz badaniach systemów społeczno-gospodarczych różnej skali układów przestrzennych dla potrzeb kompleksowego gospodarowania i zarządzania przestrzenią.

Absolwent będzie przygotowany do pracy w różnych instytucjach zajmujących się kompleksowym kształtowaniem i ochroną środowiska przyrodniczego, gospodarką przestrzenną, warunkami życia ludności oraz organizacją działalności społeczno-gospodarczej. Ponadto będzie wyposażony w znajomość podstaw psychologii, pedagogiki, etyki zawodowej nauczyciela oraz dydaktyki geografii i przyrody dla edukacji w różnych typach szkół (głównie szkole podstawowej i gimnazjum), umiejętność projektowania, planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych w procesie nauczania, umiejętność posługiwania się technologią informacyjną oraz podstawowymi komputerowymi programami dydaktycznymi. W ten sposób jest przygotowany do pracy w szkole jako nauczyciel geografii i przyrody (Sylwetka absolwenta 3-letnich studiów stacjonarnych „Geografia z przyrodą”

Instytutu Geografii UP w Krakowie). Poniżej przedstawiono blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego dla kierunku geografia z przyrodą realizowany na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (tab. 1).

Tabela 1. Blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego – studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia na kierunku geografia z przyrodą

Lp.	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin			Semestr
		ogółem	wykład	ćwiczenia	
1.	Wprowadzenie do psychologii	30	15	15	1
2.	Psychologiczne podstawy wychowania i nauczania	35	20	15	2
3.	Koncepcje i praktyki nauczania	40	30	10	2
4.	Koncepcje i praktyki wychowania	40	20	20	3
5.	Komunikacja interpersonalna	15	–	15	3
6.	Wybrane koncepcje kształcenia geograficznego	45	15	30	3
7.	Emisja głosu	15	–	15	4
8.	Profilaktyka, diagnoza i terapia pedagogiczna	20	10	10	4
9.	Dydaktyka geografii	75	15	60	4
10.	Dydaktyka przyrody	60	15	45	5
11.	Profilaktyka zdrowotna i pierwsza pomoc	20	10	10	5
12.	Prawne i etyczne aspekty zawodu nauczyciela	10	10	–	5
RAZEM		405	160	245	

Źródło: W. Osuch, *Kompetencje nauczycieli geografii...*, s. 54–55

W innych ośrodkach akademickich istotną różnicę zauważa się w doborze przedmiotów uzupełniających bloku nauczycielskiego. Spośród przedmiotów uzupełniających (poza psychologią, pedagogiką, dydaktyką i emisją głosu jako obligatoryjnymi) do bloku nauczycielskiego (na pierwszym stopniu studiów w wybranych uczelniach kształcących geografów) zalicza się także inne przedmioty (tab. 1).

Uzupełnieniem teoretycznych zajęć specjalności nauczycielskiej są praktyki zawodowe w szkole. Do pełnego wymiaru praktyk pedagogicznych (tab. 2) dolicza się w UP w Krakowie 30 godzin zajęć praktycznych w szkole realizowanych w ramach kursów: psychologiczne podstawy wychowania i nauczania (2 godziny), koncepcje i praktyki wychowania (5 godzin), dydaktyka geografii (15 godzin), dydaktyka przyrody (8 godzin). Odpowiednio skonstruowany wymiar godzin przedmiotów bloku nauczycielskiego pozwala na wypełnienie standardów kształcenia nauczycielskiego i uzyskanie odpowiednich kwalifikacji do nauczania zarówno geografii, jak i przyrody.

Tabela 2. Praktyki zawodowe (pedagogiczne) – studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia na kierunku geografia z przyrodą w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

Lp.	Nazwa praktyk	Godziny zajęć		Tygodnie	Semestr
		ogółem	prowadzone przez studenta		
1.	Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu geografii oraz zajęć opiekuńczo-wychowawczych	100 (70+30)	40 (30+10)	5	5
2.	Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu przyrody	60	20	4	6
RAZEM		160	60	9	

Źródło: W. Osuch, *Kompetencje nauczycieli geografii...*, s. 56

Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu geografii oraz zajęć opiekuńczo-wychowawczych realizowana jest w systemie ciągłym przez 5 tygodni (wrzesień/październik), natomiast praktyka zawodowa pedagogiczna z przyrody także w systemie ciągłym przez 4 tygodnie (luty/marzec).

O praktykach studentów geografii w szkole pisał m.in. C. Vielhaber, podkreślając rolę jaką w praktycznym kształceniu przyszłych nauczycieli geografii odgrywa właściwy dobór i współpraca wyższych uczelni ze szkołami ćwiczeń. Podano przykłady kooperacji Instytutu Geografii Uniwersytetu Wiedeńskiego ze szkołami ćwiczeń w aspekcie kształcenia kompetencji przyszłych nauczycieli geografii i realizacji konkretnych projektów dydaktycznych, zaczerpniętych z czasopisma dla nauczycieli *GW Unterricht*²⁰.

Dla zwiększenia efektywności kształcenia przyszłych nauczycieli geografii E. Osuch i W. Osuch²¹ zaprezentowali przykłady współpracy w zakresie organizacji praktyk śródrocznych studentów geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i szkół ćwiczeń (Gimnazjum nr 37 w Krakowie i V Liceum Ogólnokształcącego w Krakowie).

Warto zaznaczyć, że w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie cyklicznie odbywają się konferencje poświęcone wymianie doświadczeń w zakresie orga-

²⁰ C. Vielhaber, *Univesitär-Schulische Kooperationsprojekte am Institut für Geographie der Universität Wien*, [w:] *Innovationen in der universitären Lehrerbildung*, ed. G. Diem-Wille und J. Thonhauser, Innsbruck-Wien 1998, s. 199–218.

²¹ E. Osuch, W. Osuch, *Theoretical background and the concept of cooperation between schools and practice of geography students – candidates for teachers carried out during pedagogical practice*, [in:] Fňukal M., Frajer M., Hercik J. eds. *Sborník příspěvků z conference 50 let geograffie na Přírodověcké fakultě Univerzity Palckého v Olomouci*, Olomouc 2010, s. 763–770.

nizacji praktyk w uczelni i szkołach ćwiczeń²². Konferencje stają się okazją do prezentacji osiągnięć poszczególnych szkół ćwiczeń i nauczycieli – opiekunów praktyk studentów.

J. Lampiselkä, Z. Raykova²³ podają modelową współpracę uniwersytetów kształcących przyszłych nauczycieli ze szkołami ćwiczeń w Finlandii. Ta unikalna na skalę europejska współpraca dotyczy 13 szkół ćwiczeń w Finlandii, w których nauczyciele-mentorzy są nie tylko specjalistami w zawodzie nauczycieli szkolnych, ale także w uniwersytecie, przygotowani są do pracy ze studentami. W zakresie prawnym i organizacyjnym szkoły ćwiczeń podlegają uniwersytetom.

W roku akademickim 2008/2009 istniało 12 jednostek zajmujących się dydaktyką geografii. Pod względem organizacyjnym były to: 1 katedra (UW), 4 zakłady (UP, UHP, UŚ, UŁ) i 7 pracowni (UG, UJ, UMCS, UAM, UMK, AP, UWr). Łącznie w tych jednostkach zatrudnionych było 29 osób, w tym 1 profesor tytularny, 5 profesorów uczelnianych, 17 doktorów i 6 magistrów. Zdecydowana większość zakładów i pracowni dydaktyki geografii funkcjonuje w obrębie instytutów lub katedr geografii. Sami pracownicy i wykładowcy uznają, że takie rozwiązanie jest najwłaściwsze i nie należy tego zmieniać. Powszechnie wiadomo, że studenci odpowiedzialniej i poważniej podchodzą do zajęć i przedmiotów, prowadzonych przez wykładowców macierzystego instytutu. Nie chodzi tu wyłącznie o zajęcia z dydaktyki geografii, ale także o inne zajęcia z bloku przedmiotów nauczycielskich, które to pojawiły się w tym bloku jako zajęcia uzupełniające.

Kompetencje w literaturze – przegląd i ocena

Od nauczyciela oczekuje się, że będzie posiadał poza określonymi kwalifikacjami uprawniającymi do wykonywania zawodu także różnego rodzaju kompetencje zawodowe. Współcześnie funkcjonuje wiele różnych definicji kompetencji i ich interpretacji w ujęciu zawodu nauczycielskiego. W niniejszej publikacji ograniczono się zaprezentowania niewielkiej liczby definicji i interpretacji kompetencji, jak również ich klasyfikacji i podziałów.

Według W. Okonia²⁴ kompetencja nauczyciela to

zdolność nauczyciela do sterowania własnym zachowaniem według określonych sposobów wewnątrz sytuacji społecznej, w celu wytworzenia efektów empirycznie sprawdzalnych i aprobowanych przez tych członków środowiska, w którym funkcjonuje nauczyciel.

²² *Szkoły ćwiczeń Akademii Pedagogicznej w Krakowie – przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. K. Gąsiorek, A. Rakowska, Kraków 2004, s. 194.

²³ J. Lampiselkä, *EU TRAIN: Towards a Common Curriculum for the Teaching Practice of Science Teachers*, ed. Z. Raykova, Plovdiv 2008, s. 114.

²⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 129.

J. Szempruch²⁵ rozumie kompetencje jako

zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, zgodnym ze standardami, a do kompetencji zawodowych nauczyciela zaliczyć można kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne, informacyjno-medialne.

C. Kyriacou²⁶, który podzielił profesjonalne kompetencje nauczycieli na: specjalistyczne (przedmiotowe), psychodydaktyczne, komunikacyjne, organizacyjne i kierownicze, diagnostyczne i interwencyjne, kompetencje w zakresie refleksji nad własną działalnością, stał się inspiracją dla kolejnych autorów i dalszych badań dotyczących kompetencji nauczycieli.

Czeski pedeutolog J. Průcha²⁷ kompetencje nauczycielskie definiuje jako „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”.

J. Průcha wskazywał na następujące składniki modelu kompetencji nauczyciela:

- „planowanie i przygotowanie lekcji (cele lekcji);
- realizację jednostki lekcyjnej;
- kierowanie lekcją (utrzymanie wysokiej aktywności uczniów);
- klimat klasy (wytworzenie pozytywnych postaw u uczniów i motywacji do udziału w zajęciach);
- dyscyplinę (utrzymanie porządku w klasie);
- ocenianie osiągnięć uczniów (ocenianie osiągnięć głównie ukierunkowane na udzielanie pomocy uczniom w ich rozwoju);
- refleksję nad własną pracą i ewaluację.

Austriaccy dydaktycy geografii po każdych zmianach programowych w kształceniu geografów i nauczycieli geografii formułują szczegółową sylwetka absolwenta tych studiów i jego kompetencji. A. Erhard²⁸ pisał o kompetencjach studentów geografii – kandydatów nauczycieli w związku ze zmianami planu i programu kształcenia w Uniwersytecie w Innsbrucku. Kompetencje podzielone zostały na grupy, np. w zakresie komunikacji, specjalistyczne (fachliche) w zakresie kształcenia nauczycielskiego, w zakresie geografii i nauk o gospodarce, dydaktyki geografii.

²⁵ J. Szempruch, *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, t. 1, Kraków 2006, s. 223–238.

²⁶ C. Kyriacou, *Essentials Teaching Skills*, Oxford 1991, s. 150.

²⁷ J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 293–316.

²⁸ A. Erhard, *Der neue Studienplan für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt) an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck GW Unterricht Nr 82/2001*, Wien 2001, s. 54–62.

C. Vielhaber²⁹ pisał o klasyfikacji kompetencji i sylwetce absolwenta studiów geograficznych Uniwersytetu w Wiedniu. Co ciekawe, Autor mało uwagi poświęcił kompetencjom przedmiotowym z geografii, eksponując kompetencje w zakresie kooperacji i współpracy, motywacji do działania, planowania, refleksji nad własnym działaniem, wprowadzania innowacji.

H. De Jong³⁰ pisał o kształceniu studentów geografii – kandydatów na nauczycieli w Holandii. Oprócz analizy programów kształcenia geografów i praktyk w szkole, opisał sylwetkę absolwenta oraz jego kompetencje, które podzielił na: komunikacyjne, pedagogiczne, specjalistyczne i dydaktyczne, organizacyjne, w zakresie współpracy z nauczycielami, rodzicami, w zakresie refleksji i profesjonalnemu rozwojowi. Co ciekawe, nie są eksponowane oddzielnie kompetencje przedmiotowe z geografii, tylko łącznie traktowane z dydaktycznymi.

W Polsce – H. Kwiatkowska – termin kompetencje (łac. *competentia*) rozumie jako „[...] zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na określonym poziomie; powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”³¹. Według K. Żegnałka (2008)³² kompetencje są integralnym elementem kwalifikacji zawodowych nauczyciela. Można mieć potwierdzone dyplomem kwalifikacje, ale nie mieć kompetencji do wykonywania zawodu. Kompetencje te nabywane są w toku edukacji nauczyciela, a od poziomu tych kompetencji zależy kształtowanie kompetencji u swoich uczniów. Podobne stwierdzenia cytuje B. Sitarska³³, że „w przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu do zawodu i tym samym pełnych kwalifikacji zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej”.

Mało precyzyjny zapis ministerialny kompetencji (według Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r., poz. 1655 w sprawie standardów kształcenia), skłonił autora niniejszego opracowania do znacznego poszerzenia pola badawczego i opracowania szczegółowych kompetencji oraz przyjęcia innego ich podziału. Zaproponowano podział kompetencji na merytoryczne (przedmiotowe z geografii), psycho-dydaktyczne – podzielono na dydaktyczne w zakresie dydaktyki geografii oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, kompetencje w zakresie prawa oświatowego. Niektóre spośród wy-

²⁹ C. Vielhaber, *Wie viel Nachhaltigkeit verträgt das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde?* Unterrichts Nr 103/2006, Wien, s. 17–24.

³⁰ H. De Jong, *Aspekte der Ausbildung von Geographielehrer/inne/n In den Niederlanden*. GW Unterrichts Nr 109/2008, Wien 2008, s. 27–32.

³¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 35.

³² K. Żegnałek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2008.

³³ B. Sitarska, *Kompetencje współczesnego nauczyciela w kontekście edukacji nieustającej*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 74–92.

mienionych w ministerialnym akcie prawnym kompetencji są ujęte w rozbudowanej grupie kompetencji dydaktycznych.

Z rozważań dotyczących kształcenia i kształtowania kompetencji kandydatów na nauczycieli geografii w Polsce wynika, że niewiele jest publikacji zawierających szczegółowe badania na temat kompetencji nauczyciela geografii. Badania te dotyczyły na ogół wybranych elementów procesu kształcenia, analizy konkretnych faktów i sytuacji, bez kompleksowej analizy, oceny i refleksji.

Wyniki badań kompetencji dydaktycznych

Autor niniejszej publikacji dokonał szczegółowej analizy i oceny nabycia kompetencji dydaktycznych wśród ankietowanych grup nauczycieli i studentów geografii, uznając je za bardzo ważne w efektywnym pełnieniu obowiązków nauczyciela geografii i wychowawcy klasowego. W badaniach ankietowych wzięło udział 96 nauczycieli geografii (2008–2009), absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także w nielicznych przypadkach Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ponadto do celów porównawczych dokonano oceny nabycia kompetencji przez 136 studentów geografii trzech różnych typów studiów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Wyniki prezentowanych badań ankietowych zamieszczono w zbiorczej tabeli 3. Ze względu na ograniczone możliwości wydruku zaprezentowano poniżej analizę tylko wybranych kompetencji dydaktycznych. Kompetencje rozumiane są jako umiejętności.

Przykładowo kompetencje rozpoznawania uczniów o wybitnych zdolnościach, inteligencji, specjalnych talentach na ocenę bardzo dobry wykształciło 58% wśród nauczycieli gimnazjum i tylko 31% wśród nauczycieli liceum, ponad 31% u studentów studiów podyplomowych i prawie 18% u studentów stacjonarnych. Natomiast w zakresie zaplanowania organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz spotkań z rodzicami ocenę bardzo dobry uzyskało 73% nauczycieli gimnazjum, 54% nauczycieli liceum, 45% wśród studentów studiów podyplomowych – czynnych nauczycieli oraz tylko 10% studentów studiów stacjonarnych.

Na podstawie uzyskanych wyników badań kompetencji 1–4 (tab. 3) można stwierdzić, że nie wszyscy nauczyciele geografii w liceum są kompetentni w pełnieniu funkcji wychowawcy klasowego i nie wszyscy wykształcili kompetencje. Nie mieli dotychczas możliwości zetknięcia się z niektórymi przypadkami w liceum i zdobycia doświadczenia czy biegłości w niektórych kompetencjach. Możliwe, że unikają podejmowania niektórych sytuacji wychowawczych, uznając, iż inny jest charakter czy misja szkoły licealnej od gimnazjum, a koncentrują się bardziej na procesie nauczania-uczenia się geografii.

Można postawić tezę, że w liceach nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na solidnym przygotowaniu uczniów do egzaminu dojrzałości, uczestnictwie młodzieży w olimpiadzie geograficznej i nautologicznej. Sprawy wychowawcze niestety traktowane są drugoplanowo, często za przyzwoleniem dyrekcji szkoły, która stara się zwłaszcza w rankingach szkół wypaść najkorzystniej. Wydaje się także, że nie ma potrzeby i konieczności poświęcania dużej ilości czasu sprawom wychowawczym wśród prawie dojrzałej i ukształtowanej młodzieży, a rzadziej występujące poważne sytuacje wychowawcze, zwłaszcza w renomowanych liceach, rozwiązywane są radykalnie i definitywnie. Możliwe, że np. nadzór pedagogiczny z kuratorium jest zdecydowanie większy w gimnazjach niż w liceach. Takich rozwiązań wychowawczych nie można jednak generalizować, bo w „słabszych” liceach czy zespołach szkół ponadgimnazjalnych nie są one takie rzadkie, a zawsze wymagają właściwej interpretacji i skutecznych działań.

Kompetencje dotyczące osiągania założonych przed lekcją celów operacyjnych wykształciło w stopniu bardzo dobrym 65,4% nauczycieli gimnazjum, prawie 48% nauczycieli liceum, tylko 25% studentów stacjonarnych (20% studentów licencjatu) i prawie 42% studentów podyplomowych. Studentom studiów stacjonarnych brak zapewne większego doświadczenia w realizacji celów po przeprowadzonej w trakcie praktyki lekcji geografii, stąd nieco niższe wyniki nabycia tej kompetencji.

Konstruowanie konspektu lekcji aż w prawie 70% zostało ocenione na 5 pkt zarówno wśród nauczycieli gimnazjum, jak i liceum, prawie 67% u studentów stacjonarnych (tylko 30% studentów studiów licencjackich na ocenę bardzo dobry, ale aż w 65% na ocenę dobry) i 47% studentów podyplomowych na 5 pkt. Co ważne w 100% wykształcone na zajęciach w uczelni oraz przećwiczone w 80% przypadków ponownie w szkole w czasie pracy. Według powszechnej opinii doświadczonych nauczycieli, dyrektorów szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego przykład nabycia tej kompetencji za często pokazywany jest jako przejaw zbyt teoretycznego kształcenia przyszłych nauczycieli przez uniwersytety i uczelnie pedagogiczne.

Kompetencje w zakresie kształtowania pojęć i formułowania geograficznych prawidłowości nie stanowią żadnego problemu dla ponad 73% nauczycieli geografii w gimnazjum (5 pkt) i tylko ok. 48% nauczycieli liceum. To wynik niższy aż o ok. 20 punktów procentowych od ankietowanych nauczycieli gimnazjum. Tylko niecałe 4% nauczycieli gimnazjum oceniło wykształcenie tej kompetencji jako dostateczne i niecałe 7% w liceum. Wśród pozostałej populacji ankietowanych nauczycieli są oceny dobre. W tym przypadku aż 90% nauczycieli gimnazjum (i 85% w liceum) przyznało, że wykształciło tę kompetencję jeszcze w uczelni. Wśród studentów wszystkich grup dominowały oceny dobre w nabyciu tej kompetencji.

Zdecydowanie niższe wyniki u studentów geografii uzyskano wśród następujących kompetencji w zakresie:

Tabela 3. Ocena nabycia wybranych kompetencji dydaktycznych wśród nauczycieli i studentów geografii

Zakres wybranych kompetencji dydaktycznych	Ankietowana grupa	Ocena kompetencji w skali od 1 do 5														
		1			2			3			4			5		
		ilość	%		ilość	%		ilość	%		ilość	%		ilość	%	
1. Opracowanie koncepcji pracy wychowawczej zgodnie z preferencjami zespołu klasowego oraz rodziców.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	8	15,3	16	30,8	28	53,8					
	nauczyciele liceum	1	2,1	4	8,3	6	12,5	19	39,6	18	37,5					
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	12	15,0	37	46,25	16	20,0	12	15,0	3	3,75					
	studenci poddyplomowi	2	5,5	1	2,8	5	13,8	14	38,8	14	38,8					
	studenci licencjatu	0	0,0	6	30,0	10	50,0	4	20,0	0	0,0					
2. Rozpoznawanie uczniów o wybitnych zdolnościach, inteligencji, specjalnych talentach.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	4	7,7	18	34,6	30	57,7					
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	3	6,3	30	62,5	15	31,2					
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	4	5,0	10	12,5	10	12,5	42	52,5	14	17,5					
	studenci poddyplomowi	0	0,0	0	0,0	7	19,4	18	50,0	11	30,6					
	studenci licencjatu	0	0,0	4	20,0	6	30,0	8	40,0	2	10,0					
3. Umiejętne zachęcanie uczniów do aktywności pozalekcyjnej.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	16	30,8	34	65,4					
	nauczyciele liceum	0	0,0	1	2,1	12	25,0	14	29,2	21	43,7					
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	10	12,5	8	10,0	22	27,5	33	41,25	7	8,75					
	studenci poddyplomowi	0	0,0	1	2,8	6	16,6	18	50,0	11	30,6					
	studenci licencjatu	0	0,0	3	15,0	8	40,0	9	45,0	0	0,0					
4. Rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń pedagogicznych oraz propozycji indywidualnych i zespołowych form ich likwidacji.	nauczyciele gimnazjum	1	1,9	2	3,8	6	11,5	22	42,3	21	40,4					
	nauczyciele liceum	0	0,0	1	2,1	9	18,7	20	41,7	8	16,7					
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	16	20,0	25	31,25	20	25,0	12	15,0	7	8,75					
	studenci poddyplomowi	2	5,5	1	2,8	8	22,2	15	41,6	10	27,8					
	studenci licencjatu	1	5,0	0	0,0	15	75,0	4	20,0	0	0,0					

5. Osiągnięcie założonych przed lekcją celów operacyjnych w trakcie realizacji zajęć z geografii.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	1	1,9	17	32,7	34	65,4
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	5	10,4	20	41,7	23	47,9
	studenci stacjami (studia magisterskie)	0	0,0	2	2,5	12	15,0	46	57,5	20	25,0
	studenci poddyplomowi	0	0,0	0	0,0	3	8,3	18	50,0	15	41,7
	studenci licencjatu	0	0,0	0	0,0	2	10,0	14	70,0	4	20,0
	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	16	30,8	36	69,2
6. Konstruowanie konspektu lekcji geografii.	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	1	2,1	14	29,2	33	68,75
	studenci stacjami (studia magisterskie)	0	0,0	3	3,75	8	10,0	16	20,0	53	66,25
	studenci poddyplomowi	0	0,0	0	0,0	1	2,8	16	44,4	18	50,0
	studenci licencjatu	0	0,0	0	0,0	1	5,0	13	65,0	6	30,0
	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	2	3,8	18	34,6	32	61,5
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	5	10,4	24	50,0	19	36,9
7. Dobór i wykorzystanie efektywnych metod asymilacji wiedzy (podających) w kształceniu geograficznym.	studenci stacjami (studia magisterskie)	0	0,0	1	1,25	13	16,25	51	63,75	20	25,0
	studenci poddyplomowi	0	0,0	1	2,8	5	13,8	18	50,0	17	47,2
	studenci licencjatu	0	0,0	2	10,0	8	40,0	10	50,0	0	0,0
	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	2	3,8	12	23,1	38	73,1
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	3	6,3	22	45,8	23	47,9
	studenci stacjami (studia magisterskie)	0	0,0	1	1,25	15	18,75	41	51,25	23	28,75
8. Kształtowanie pojęć i formułowanie geograficznych prawidłowości.	studenci poddyplomowi	1	2,8	2	5,5	10	27,8	14	38,8	9	25,0
	studenci licencjatu	1	5,0	0	0,0	13	65,0	6	30,0	0	0,0
	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	19,2	42	80,8
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	29,2	34	70,8
	studenci stacjami (studia magisterskie)	0	0,0	0	0,0	4	5,0	20	25,0	56	70,0
	studenci poddyplomowi	0	0,0	3	8,3	2	5,6	11	30,5	20	55,6
9. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej (mapy, roczniki statystyczne).	studenci licencjatu	0	0,0	0	0,0	1	5,0	14	70,0	5	25,0

10. Opracowanie planu nauczania geografii.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	1	1,9	17	32,7	34	65,4
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	1	2,1	16	33,3	21	64,6
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	18	22,5	18	22,5	27	33,75	14	17,5	3	3,75
	studenci poddyplomowi	2	5,5	0	0,0	10	27,8	15	41,6	9	25,0
	studenci licencjatu	5	25,0	0	0,0	5	25,0	10	50,0	0	0,0
11. Zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	1	1,9	8	15,3	43	87,7
	nauczyciele liceum	0	0,0	1	2,1	1	2,1	14	29,2	32	66,7
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	3	3,75	4	5,0	16	20,0	33	41,25	24	30,0
	studenci poddyplomowi	0	0,0	2	5,5	3	8,3	20	55,6	11	30,6
	studenci licencjatu	1	5,0	0	0,0	8	40,0	7	35,0	4	20,0
12. Informowanie uczniów i rodziców o wymaganiach i osiągnięciach szkolnych.	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	1	1,9	12	23,1	39	75,0
	nauczyciele liceum	1	2,1	0	0,0	2	4,2	20	41,7	25	52,1
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	26	32,5	10	12,5	14	17,5	20	25,0	10	12,5
	studenci poddyplomowi	2	5,5	0	0,0	1	2,8	12	33,3	21	58,4
	studenci licencjatu	4	20,0	2	10,0	4	20,0	8	40,0	2	10,0

Źródło: W. Osuch, *Kompetencje nauczycieli geografii...*

- opracowania planu nauczania geografii (aż 22% nie nabyło tej kompetencji, tyle samo uzyskało zaledwie 2 pkt, 32% tylko 3 pkt, a ocenę bardzo dobry uzyskało tylko niespełna 4% studentów),
- opracowania przedmiotowego systemu oceniania (prawie 20% nie wykształciło tej kompetencji, 22% tylko na 2 pkt, 27% na 3 pkt, prawie 9% na 5 pkt)³⁴,
- informowania uczniów i rodziców o wymaganiach i osiągnięciach uczniów (aż 32% w ogóle nie wykształciło tej kompetencji, a tylko prawie 13% na ocenę bardzo dobry).

Generalnie bardzo niskie oceny uzyskali studenci studiów zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Źródeł przyszłego sukcesu należy poszukać z pewnością w kompleksowym zweryfikowaniu programów i planów studiów bloku nauczycielskiego, co już zostało dokonane. Ponadto w doborze kadry nauczającej przedmioty kształcenia nauczycielskiego, zwłaszcza spoza Instytutu Geografii (przedmioty o treściach psychologiczno-pedagogicznych), jak również motywacji samych studentów do przedmiotów psycho-dydaktycznych (wprowadzeniu na wszystkich poziomach i typach studiów wyboru ścieżki kształcenia nauczycielskiego).

Z dużą uwagą należy przeanalizować raczej wysokie wyniki studentów studiów podyplomowych z geografii w zakresie kompetencji dydaktycznych z obszaru pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (przewaga ocen dobrych i bardzo dobrych). Dla czynnych nauczycieli, którzy właściwie opanowali zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne i wypracowali własny warsztat pracy nie stanowią one żadnego problemu.

Przedstawione wyniki badań należy traktować jako wymagające kontynuacji wśród różnych roczników studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, także na innych uczelniach wyższych w Polsce i za granicą, co mogłoby się przyczynić do opracowania optymalnego kształcenia przyszłych geografów.

³⁴W. Osuch, *Kompetencje nauczycieli geografii...*, s. 124–140.

KATARÍNA RAČEKOVÁ

Dejiny učiteľského vzdelávania v Nitre

The History of Teacher Education in Nitra

The history of teacher education in Nitra reaches back to the 18th century and revolves primarily around the work carried out by the Piarist monks (during the years 1701–1919). The first part of the article deals with teacher education conducted by the Piarist Order. The rest of the article discusses the work of other educational institutions – such as the Roman Catholic Women’s Pedagogical Institute – in the area of teacher education in Nitra.

Keywords: teacher education, the Piarist Order, Roman Catholic Women’s Pedagogical Institute

Piaristi a učiteľské vzdelávanie

História učiteľského vzdelávania v Nitre je spojená s pôsobením Rehole piaristov v meste. (V Nitre bolo Kolégium piaristov založené v roku 1698 a piaristické gymnázium fungovalo od roku 1701)¹. Hoci na potvrdenie tejto tézy nám chýbajú dôkazy v podobe professoria, ktoré podľa návrhu generála rehole Pirroniho z roku 1681 zabezpečovalo odbornú učiteľskú prípravu pre piaristické školy v tom vyučovacom predmete, na ktorý sa chcel učiteľ špecializovať², aj napriek tomu je uvedené tvrdenie v zhode s historickou skutočnosťou. V Nitre pôsobili

¹ 1698. decz. 6. Nyitra város tanácsa felhívja a piaristákat, hogy telepedjenek meg Nyitrán, illetőleg, hogy az ideiglenesen ittlevők állandóan maradjanak nálok, [in:] S. Horvát, *Okmánytár*, 1896, s. 5–6.

² Litterae P. Generalis Caroli Ioannis Pirroni, [in:] *Duo praestantissima documenta de paedagogia initiis necnon de scientiis maioribus Ordine nostro colendis*, 1938, s. 11; A. Campanelli, *La Pedagogia Calasanziana*, 1925, s. 46.

začínajúci piaristickí učitelia, v piaristickom kolégiu totiž fungoval do konca 19. storočia juniorát (obdobie života v dočasných rehoľných sľuboch, počas ktorého prebiehala najintenzívnejšia príprava na učiteľské povolanie), vyučovala sa tu i rádová filozofia a teológia. V 19. storočí už bolo samozrejmosťou, že študenti po získaní nižšieho kňazského svätenia bývali poverovaní aj vyučovaním v gramatických triedach gymnázia, prípadne niektorými školskými funkciami³.

Vo funkcii dočasného učiteľa však začínajúci učitelia zotrvali iba krátky čas – zvyčajne 1–2 roky, ich prioritným poslaním bolo ukončiť teologické štúdium, ktoré mali na tento čas prerušené⁴. Toto obdobie môžeme súčasťou terminológiou označiť ako obdobie ich pedagogickej praxe počas prípravy na učiteľské povolanie.

Hoci na príklade Piaristického kolégia v Nitre nemôžeme dokumentovať spôsob prípravy piaristických učiteľov na výkon svojho učiteľského povolania – poslania, pričom máme na mysli pedagogickú či didaktickú prípravu, zaujímavé je sledovať metodické usmerňovanie začínajúcich učiteľov. Vychádzajúc z doktríny, piaristickí učitelia boli viazaní sľubom vyučovať vedy a starať sa o zbožnosť im zverenej mládeže. Zo záznamov v Katalógoch študentov (*Catalogus iuventutis*) z rokov 1790–1850 zisťujeme, že najskôr rektor kolégia, neskôr i riaditeľ gymnázia, hodnotili úspešnosť pedagogického pôsobenia začínajúcich učiteľov a to z hľadiska didaktického – teda hodnotili ako pestujú vedy, tzn. u začínajúcich učiteľov zaznamenával hodnotiteľ, či začínajúci učiteľ dodržal osnovu učiva a koľko učiva v priebehu predpísaného časového úseku prebral a tiež hodnotil i spôsob „prednášaného učiva“. Čo sa týka výchovnej stránky vyučovania, tam bol začínajúci učiteľ hodnotený podrobnejšie, na základe čoho môžeme vylúčiť, že starostlivosti o mravný rozvoj žiakov pripisovali piaristi väčší význam ako ich intelektuálnemu rozmeru. Rektor kolégia či riaditeľ školy pri hodnotení výchovnej práce učiteľa bral do úvahy najmä dodržiavanie školského poriadku žiakmi zverenými učiteľovi, ale i to, do akej miery učiteľ zabezpečil

Presný rozvrh navrhovaného štúdia pre piaristických učiteľov aj s vekovým ohraničením jednotlivých období sa nachádza v *Litterae P. Generalis Caroli Ioannis Pirroni*. In: *Duo praestantissima documenta*, 1938, s. 11–12.

³ ŠA Nitra, PN, Inv. č. 7: Personálne obsadenie kolégia 1813–1872.

⁴ Napr. v školskom roku 1813/14 bol klerik Ambrosius Horňai nielen profesorom tretej gramatickej triedy ale aj vicepraeses oratorii minor.

Dôkazom toho, že študenti teológie sa vo funkcii dočasného učiteľa venovali výhradne vyučovaniu a teologickému štúdiu mali na tento čas prerušené je *Propositiones ex historia ecclesiastica novi foederis equibus clerici scholarum piarum ss. Theologiae studentes menstruum examen subiverunt nitriae 1838/39*, kde klerik Alojz Ovsíák (v r. 1838/39 profesor v druhej gramatickej triede) a klerik Jozef Deák (učil v prvej gramatickej triede) v zozname študentov v uvedenom roku chýbajú. ŠA Nitra, PN, Inv. č. 456: Bohoslovecké učebné osnovy 1809–1833, 1835–1843, 1845–1848. ŠA Nitra, PN, Inv. č. 462: *Catalogus Iuventutis Gymnasii Nitriensis 1757–1799*.

pristupovanie žiakov k sviatostiam, napr. i povzbudzovanie k prijatiu sviatosti zmierenia a pod⁵.

Zo zachovaných rukopisných materiálov piaristických učiteľov v Nitre je tiež možné dedukovať, že hodnoteniu začínajúcich učiteľov podliehali aj ich písomné prípravy na vyučovanie, ktorým venovali veľkú pozornosť. Obsahujú totiž nielen osnovu vysvetľovaného učiva, ale aj otázky na precvičovanie či opakovanie učiva pre žiakov⁶.

Ak rektor kolégia nevykonával kontrolu školskej práce sám, ustanovoval do role inšpektora svojho zástupcu. Praktizovalo sa to tak, že jeden zo starších členov učiteľského zboru bol rektorom vymenovaný za visitatora scholarum, ktorý rektorovi každý rok podával správu o učiteľoch a o prospechu žiakov. V Nitre je v zachovaných *Familiae domus* funkcia visitatora scholarum uvádzaná v školských rokoch 1814/15–1822/23. Kontrolu školskej práce vykonával sám rektor kolégia⁷.

Piaristickí učitelia položili základy odbornej prípravy učiteľov v Nitre, ktorá nadobudla inštitucionalizovanú podobu až v 1. polovici 20. storočia.

Vzdelávanie učiteľov v Nitre v rokoch 1918–1945 **Rímsko-katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre (1932–1940)** **a učiteľská akadémia (1940–1945)**

Po skončení 1. svetovej vojny v novovzniknutom Československu vyvstala potreba učiteľov tak pre ľudové ako i stredné školy. Vzhľadom k tomu, že po prijatí Apponyiho zákonov v roku 1907 nastalo násilné pomaďarčovanie, po vzniku 1. ČSR v roku 1918 bolo v zmysle štatistických údajov z roku 1919 len 300 učiteľov pre ľudové školy a 20 stredoškolských profesorov schopných vyučovať v slovenskom jazyku⁸. Okrem pomoci českých učiteľov sa javilo nevyhnutným vychovať si vlastný učiteľský dorast. V zmysle zákona č. 293 z roku 1919 sa začali na území Slovenska zriaďovať učiteľské ústavy pre výchovu učiteľov ľudových škôl. Pomerne neskoro – až v roku 1932 bol založený Rímsko-katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre⁹.

⁵ ŠA Nitra, PN, Inv. č. 462: *Catalogus Iuventutis Gymnasii Nitriensis 1757–1799* až ŠA Nitra, PN, Inv. č. 265: *Katalóg gymnázia (A nyitrai r.k. gymnazium névkönyve) 1850/51*,

⁶ ŠA Nitra, PN, Inv. č. 515: *Varia: Rukopisné fragmenty prác profesorov – piaristov*.

⁷ Uvedené funkcie som mapovala len v období 1813–1872 dostupnom vzhľadom k archívny m prameňom. ŠA Nitra, PN, Inv. č. 7: *Personálne obsadenie kolégia v Nitre 1813–1872: Familia Domus Nostrae Nitriensis pro Anno Scholastico 1814/15–1822/23*.

⁸ *Slovenské školstvo v prítomnosti*, 1932, s. 37–39.

⁹ ŠA Nitra – pobočka, Rímsko-katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre. Protokol č. 1 o úvodnej školskej porade konanej 15. septembra 1932

Nebude mojim zámerom popisovať podrobné dejiny učiteľského ústavu v Nitre, skôr poukázať na isté osobitosti v porovnaní so zakladaním učiteľských ústavov v iných mestách Slovenska, a tiež poukázať na jeho význam v dejinách mesta a neskôr i celého južného Slovenska.

„Rímsko-katolícky“ učiteľský ústav

Zriaďovateľom učiteľského ústavu v Nitre bolo nitrianske biskupstvo. V období 1. ČSR, kedy nastáva postupná laicizácia školstva, je táto skutočnosť pomerne zriedkavá. Na celom území Slovenska existovali v období rokov 1919–1938 okrem Nitry len štyri cirkevné učiteľské ústavy spomedzi všetkých osemnástich¹⁰. Odpoveď na otázku, prečo tomu bolo tak v Nitre, môžeme dedukovať z dlhoročnej podpory nitrianskych biskupov školstvu v Nitre i celej diecéze. Nitrianski biskupi boli podporovateľmi zakladania škôl v meste od prvej zdokumentovateľnej udalosti, kedy biskup Matašovský zložil 24 000 zlatých rínskych florénov na podporu vybudovania Piaristického gymnázia¹¹. V tejto tradícii pokračoval aj Karol Kmeťko, nitriansky biskup v rokoch 1921–1948, ktorý dal podnet na zriadenie učiteľského ústavu. Karol Kmeťko bol známy svojim sociálnym cítením, orientáciou na mládež, ale i podporou vzdelanosti¹².

„Ženský“ učiteľský ústav

Ďalšou pozoruhodnou otázkou, ktorú je potrebné vyriešiť v súvislosti so zriadením učiteľského ústavu v Nitre je jeho zameranie na poskytnutie odborného vzdelania pre ženy – učiteľky¹³. V meste Nitra totiž dievčenské školstvo nemalo žiadnu tradíciu. Až do 20. storočia nebola v Nitre zriadená škola, ktorá by poskytovala vzdelanie iba dievčatám. Založenie ženského učiteľského ústavu tak môžeme hypoteticky dávať do súvisu s existenciou sirotinca v Nitre, ktorý viedli

¹⁰ K cirkevným učiteľským ústavom patrili: Rímsko-katolícky učiteľský ústav v Košiciach, Učiteľský ústav evanjelického a kol., v Prešove, Grécko-katolícky učiteľský ústav v Prešove, Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule.

E. Lukáč, V. Michalička, a kol.: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*, 2007, s. 5–6.

¹¹ ŠA Nitra, PN, Inv. č. 17: 1701. jan. 29. Mattyasovszky László nyitrai püspök mint alapító, Bojár Endre alkormányzó és Tengg Kelemen bécsi házfőnök mint meghatalmazottak közt a nyitrai megtelepítés feltételei véglegesen megállapítottak.

¹² Sám bol autorom náboženských publikácií a článkov v náboženských periodikách. Po tejto výnimočnej postave v kultúrnych a náboženských dejinách Nitry je pomenovaná Krajská knižnica Karola Kmeťka v Nitre.

Podrobnejšie v V. Judák, *Nitrianske biskupstvo v dejinách*. Bratislava : Ústav pre vzťahy štátu a cirkvi, 1999.

¹³ Učiteľské ústavy sa v tomto období zriaďovali väčšinou ako koedukované (z osemnástich učiteľských ústavov zriadených v tomto období na území Slovenska bolo až desať koedukovaných).

rehoľné sestry. Snáď z tohto dôvodu sa javilo ako logické, umožniť dievčatám zo sirotinca, ale aj iným záujemkyniam, nadobudnúť vzdelanie, ktoré by im zabezpečilo získanie aj spoločenského uplatnenia.

Vyučovanie na učiteľskom ústave sa začalo v školskom roku 1932/33, škola bola umiestnená v kláštore milosrdných sestier sv. Vincenta¹⁴. Spravovaním školy bol poverený kňaz Michal Boleček. V prvom školskom roku 40 študentiek vyučovalo 11 učiteľov, z ktorých boli dve rehoľné sestry – Flóra Klindová a Františka Svorádová¹⁵. V nasledujúcich ôsmich rokoch existencie učiteľského ústavu sa počet žiačok pohyboval v rozpätí od 80 – do 193 (v šk. roku 1938/39). Obsah vzdelávania počas štvorročného štúdia korešpondoval so štátnymi učebnými osnovami, odbornú prípravu zabezpečovalo teoretické vzdelávanie v predmetoch pedagogika a hra na husle. Teoretická príprava bola doplnená praxou, ktorú poslucháčky absolvovali v cvičných triedach učiteľského ústavu¹⁶.

Význam Rímsko-katolíckeho učiteľského ústavu

Význam učiteľského ústavu presiahol hranice mesta – študovali na ňom dievčatá nielen z Nitry a okolia, ale i celého južného Slovenska: Štúrova, Komárna, Nových Zámkov, Topoľčian a i. – nielen geograficky ale i svojim poslaním. Učiteľský zbor, najmä riaditeľ gymnázia Michal Boleček, ako sociálne citiaci kňaz, stál pri zrode Charity v Nitre. Ako on sám o poslaní charity píše ešte v roku 1944 v časopise „Naša nedeľa“ z 23. januára: „Iste sa všetci tešíte tomu, že prestali v Nitre štvrtkové sprievody starcov a stareniek, ktorí každý týždeň raz museli opustiť svoje skryše aby si od dobrých ľudí aspoň niekoľko grajciarov vypýtali na skromné živobytie... Príspevky týchto umožnia, že každý stavec a starenka dostane v sociálnej kancelárii Charity mesačne 100 korún bez zobraňania“¹⁷. V charitatívnej činnosti boli podľa príkladu riaditeľa aktívne i študentky učiteľského ústavu a ostatní členovia učiteľského zboru.

Učiteľská akadémia (1940–1945)

Učiteľský ústav bol v roku 1940 premenovaný na učiteľskú akadémiu a v zmysle zákona č. 288/1940 sa štúdium predĺžilo na 5 rokov¹⁸. V tomto období sa posilnil charakter školy ako cirkevnej inštitúcie, nakoľko po vzniku Slovenského štátu v roku 1939 bolo školstvo budované na národných a kresťanských

¹⁴ Kláštor milosrdných sestier lokalizovaný na Farskej ulici, existuje dodnes, pričom dnes je v týchto priestoroch Spojená katolícka škola.

¹⁵ J. Ivanovičová, *Od učiteľského ústavu k Univerzite Konštantína Filozofa*, 2009, s. 51.

¹⁶ Tamtiež, s. 53.

¹⁷ Naša nedeľa, roč. 8, 1944, č. 4, s. 3.

¹⁸ M. Hrivnák, *Náčrt dejín učiteľského vzdelania slovenských národných učiteľov*, 1944, s. 45.

princípoch. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím nastali dve výrazné zmeny. Týkali sa personálneho obsadenia: vyučujúcimi na učiteľskej akadémii boli výlučne rehoľné sestry s výnimkou učiteľa hudby, neskôr známeho hudobného skladateľa Jozefa Rosinského a učiteľa fyziky Andreja Romána, čo bolo vzhľadom na vojnový stav pochopiteľné¹⁹. Zmeny nastali i v zabezpečení pedagogickej praxe. Na rozdiel od cvičných tried, ktorými disponoval učiteľský ústav v predchádzajúcom období (boli zriadené hneď so založením učiteľského ústavu), žiaci učiteľskej akadémie absolvovali pedagogickú prax na cvičnej ľudovej škole, ktorá bola pričlenená k učiteľskej akadémii.

Učiteľská akadémia v Nitre končí svoju existenciu v roku 1945. Dôvody jej zániku boli najmä spoločensko-politické. Cirkevné školy na území Slovenska boli k 6. 9. 1944 poštátnené. V júli 1945 sa v Prahe konal zjazd českých a slovenských učiteľov. Vytýčil si požiadavku školskej reformy a vysokoškolského vzdelávania učiteľov²⁰. Táto požiadavka sa realizovala zákonom č. 100/1946, kedy z ôsmich pedagogických fakúlt, ktoré boli v Československu zriadené pri existujúcich univerzitách, tri boli umiestnené na území Slovenska – v Bratislave, Banskej Bystrici a v Košiciach, posledné dve menované ako pobočky Univerzity Komenského. Vzdelávali sa na nich učitelia všetkých stupňov a druhov škôl s výnimkou škôl vysokých. Týmto krokom sa začína 50-ročná snaha o budovanie učiteľského vzdelávania na našom území, pričom je nutné konštatovať, že dopad školských reforiem, ktoré nasledovali vo veľmi krátkych časových odstupoch, neboli dostatočne podrobené hodnoteniu z pohľadu najmä kvality učiteľského vzdelávania, školské reformy nie vždy reflektovali spoločenské potreby, skôr do ich prijímania zasahovali politické sily. Preto veľmi časté zmeny v učiteľskom vzdelávaní na Slovensku (i v bývalom Československu) nemohli priniesť tomuto druhu vzdelávania kontinuálnu stabilitu. Je pravdou, že niečo podobné zažívame na Slovensku dodnes.

Vzdelávanie učiteľov v Nitre po roku 1945

K obnoveniu učiteľského vzdelávania v Nitre prišlo až v roku 1950, kedy bolo založené pedagogické gymnázium²¹. Zakladanie štvorročných koedukovaných pedagogických gymnázií súviselo s akútnym nedostatkom učiteľov materských a národných škôl, ktorý viedol v roku 1950 k návratu k stredoškolskej príprave učiteľov týchto škôl. Pedagogické gymnázium v Nitre bolo určené pre výchovu učiteľov národných škôl (určených pre deti 6–11 ročné, ktoré poskytovali elemen-

¹⁹ Výročná zpráva Rímskokatolíckej slovenskej učiteľskej akadémie v Nitre za školský rok 1940/41.

²⁰ J. Mátej, *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*, 1976, s. 370.

²¹ ŠA Nitra – pobočka, Pedagogické gymnázium pre vzdelanie učiteľov národných škôl, Inv. č. 7–9: Zápisnica o prvej cenzúrnej porade.

tárne vzdelanie) – čo malo uvedené i v názve: Pedagogické gymnázium pre vzdelanie učiteľov národných škôl. Počas svojho trojročného fungovania gymnázium riešilo predovšetkým materiálne otázky a to z dôvodu, že v čase založenia nedisponovalo ani školskou budovou, ani internátom pre študentov. Chýbalo tiež akékoľvek vybavenie tried, či dostatok učebných pomôcok vrátane učebníc. Gymnázium bolo napokon spolu aj so žiackym domovom – v školskom roku 1951/52 umiestnené v priestoroch bývalého Misijného domu na Kalvárii, ale ešte 6. februára 1952 sa v zápisnici z prvej cenzúrnej porady dozvedáme, že: „vnútorné zariadenie budovy sa od začiatku školského roku nezmenilo. Zatiaľ používame vnútorné školské zariadenie získané z jednotlivých škôl v nitrianskom kraji. Malé lavice nevyhovujú, sú staré a ošarpané... Veľmi súrne by sme potrebovali doplniť všetky učebné skrinky, lebo bez nich je práca v škole neúplná. Podobné ťažkosti máme so žiackou i učiteľskou knižnicou, ktorú sme pre nedostatok prostriedkov mohli vybudovať len čiastočne. Budova nemá ústredné kúrenie, uhlie sa musí vynášať z pivnice aj na štvrté poschodie... Škola nemá čítareň, kresliareň, hudobnú sieň. Žiaci študujú v triedach, ktoré sú malé, alebo v spálňach, a tak miestnosti sú neustále obsadené, čo neumožňuje udržiavať dostatočný poriadok“²². Okrem materiálneho nedostatku bol vyučovací proces často narúšaný aj potrebou zapojiť sa do obnovy vojnou zničeného hospodárstva či do začínajúcej kolektivizácie, najmä v poľnohospodárstve. Žiaci gymnázia sa zúčastňovali brigád, napr. v bani Handlová, či brigád pri zbere repy v okolí Nitry. Počty odpracovaných hodín, uvedené v kronike pedagogického gymnázia dávajú tušiť, že to bolo často na úkor vyučovacieho procesu²³. Nemenej významným problémom pri budovaní učiteľského vzdelávania v povojnových časoch bol nedostatok kvalifikovaných učiteľov. Z celkovej počtu 15 učiteľov tvoriacich učiteľský zbor, bolo v školskom roku 1952/53 šesť nekvalifikovaných. Dvojkoľajnosť prípravy učiteľov pre MŠ i NŠ – na pedagogických fakultách i na pedagogických gymnáziách, platové rovnosťárstvo kvalifikovaných i nekvalifikovaných učiteľov, mali za následok znižovanie počtu interných študentov na pedagogických fakultách, čo spôsobilo v roku 1953 zánik doterajšieho modelu učiteľskej prípravy.

Zákonom č. 31 z roku 1953 o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov sa mala dôslednejšie realizovať myšlienka jednotnej školskej sústavy. V rámci školského zákona bolo riešené i vzdelávanie učiteľov. Nástupcom po zrušení pedagogického gymnázia v Nitre sa od roku 1953 stala pedagogická škola, v ktorej boli otvorené tri študijné odbory: vzdelávanie učiteľiek pre materské školy, v dĺžke trvania 3 roky, vzdelávanie učiteľov pre národné školy s dĺžkou štúdia 4 roky a vzdelávanie vychovávateľov pre mimoškolské zariadenia. Záujem o štúdium už v prvom školskom roku 1953/1954 bol veľký – v prvom oddelení nastúpilo do školy 179 študentiek, v druhom 304 žiakov a vychovávateľmi sa chcelo stať 135 žiakov,

²²Tamtiež.

²³Tamtiež, Kronika.

spolu 618 študentov v prvom školskom roku. Adekvátne početný bol i učiteľský zbor, ktorý tvorilo 34 kvalifikovaných učiteľov. Učiteľov bez kvalifikácie archívne pramene pedagogickej školy v školských rokoch 1953/54–1958/59 už nezaznamenávajú²⁴. Keďže išlo o pomerne rozsiahle zmeny, tak kvantitatívne – počet žiakov i učiteľov si vyžadoval oveľa väčšie priestory ako boli dovtedy potrebné pre akúkoľvek predchádzajúcu pedagogickú prípravku ale i kvalitatívne – týkajúce sa najmä obsahu vzdelávania, o stabilizácii školy a zabezpečení jej fungovania po každej stránke bez väčších problémov je možné hovoriť až od školského roku 1955/56. Je preto paradoxom, že model stredoškolského vzdelávania učiteľov elementaristov, ktorý sa pomaly etabloval a prinášal prvé výsledky predznamenávajúce dostatočnú kvalitu poskytovaného vzdelania bol o necelé tri roky zrušený.

V zmysle nového školského zákona o sústave výchovy a vzdelávania vzdelávanie učiteľov základných škôl (pre deti vo veku 6–15) od roku 1959 prevzali Pedagogické inštitúty. Mali charakter vysokých škôl, neboli však zriaďované ministerstvom školstva, ale krajskými školskými úradmi, čo viedlo k mnohým komplikáciám. Pedagogický inštitút v Nitre začal svoju pôsobnosť v septembri 1959. Na jeho 6 katedrách : Katedre marxizmu-leninizmu, katedre pedagogiky a psychológie, katedre slovenského a ruského jazyka, katedre výtvarnej výchovy, katedre hudobnej výchovy a katedre prírodných vied sa začalo vzdelávať prvých 315 budúcich učiteľov nielen pre školy s vyučovacím jazykom slovenským ale po prvýkrát v dejinách učiteľského vzdelávania v Nitre i s vyučovacím jazykom maďarským²⁵. V školskom roku 1960/61 už študovalo na dennom štúdiu maďarského oddelenia Pedagogického inštitútu v Nitre 380 poslucháčov. Okrem riadneho denného štúdia poskytoval Pedagogický inštitút možnosť získať kvalifikáciu v uvedených odboroch aj formou mimoriadneho štúdia, realizovaného externe. Spoločenské požiadavky si vynútili mimoriadnu formu prípravy učiteľov najmä prírodovedných predmetov, ako sa píše vo Výročnej správe Pedagogického inštitútu z roku 1961, „odporúčame záujemcom i z radov abiturientov JSS, či odbornej školy s aspoň jednoročnou praxou aby si vybrali najmä štúdium matematiky a fyziky, pretože tu je najväčší nedostatok kvalifikovaných učiteľov“.

Pedagogický inštitút sa v školskom roku 1964/65 pretransformoval do Pedagogickej fakulty, čím sa začala kvalitatívne nová podoba vysokoškolskej prípravy učiteľov pod gesciou štátu. Pedagogická fakulta v Nitre sa stala samostatnou vysokou školou so širokým spektrom odborov učiteľského vzdelávania. Hlavná zásluha pri zrode vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Nitre patrí Jozefovi

²⁴ ŠA Nitra – pobočka, Pedagogická škola pre vzdelanie učiteľov národných škôl v Nitre, Inv. č. 5: Predpisy pre metodickú prácu v škole. O kvalifikovanosti učiteľov, pozri tiež: J. Ivanovičová, *Od učiteľského ústavu k Univerzite Konštantína Filozofa*, 2009, s. 104–105.

²⁵ *Pedagogický inštitút v Nitre*, 1960, s. 5, 61–64.

Pastierovi, ktorý sa po riaditeľovaní na Pedagogickom inštitúte stal prvým dekanom Pedagogickej fakulty v Nitre²⁶.

K významným zmenám v štruktúre Pedagogickej fakulty v Nitre prišlo v dôsledku spoločensko-politických zmien v roku 1989. Úsilie o vytvorenie vysokoškolskej inštitúcie univerzitného typu v roku 1992 na pol roka – od 1.7. 1992 do 11.12. 1992 spojilo Vysokú školu poľnohospodársku a Pedagogickú fakultu do Nitrianskej univerzity. Po rozdelení sa v roku 1993 z Pedagogickej fakulty stala Vysoká škola pedagogická, aby sa dovŕšilo jej kreovanie na Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre, ktorá existuje od roku 1996²⁷. Univerzita má dnes 5 fakúlt, 8 277 študentov denného a 4 089 študentov externého štúdia. Od školského roku 2005/2006 poskytuje Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre v zmysle bolonského procesu trojstupňové vzdelanie univerzitného smeru a to v súčasnosti (rok 2010) v 116 programoch učiteľského a 237 programoch neučiteľského zamerania²⁸.

²⁶ *Pedagogická fakulta v Nitre*, 1978, s. 5.

²⁷ *50 rokov pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (1959–2009)*, 2009, s. 11.

²⁸ Výročná správa za rok 2010. http://www.ukf.sk/dokumenty/ouniverzite/VS_UKF_2010.pdf.

CTIBOR HATÁR

**Pregraduálna príprava učiteľov
sociálnej pedagogiky na PF UKF v Nitre**

**Undergraduate Training of Social Pedagogy Teachers
at the Department of Education
at the Constantine the Philosopher University in Nitra**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

**Autor nie wyraził zgody na publikację
treści artykułu w Internecie**

IV

**ORGANIZACJE
NAUCZYCIELSKIE**

KATARZYNA DORMUS

Pierwsze zawodowe stowarzyszenia nauczycielek galicyjskich i ich wpływ na ówczesne życie szkolne

The First Professional Associations of Galician Female Teachers and Their Impact on the School Life

The development of mass organizations, including professional associations, was one of the characteristic features of the second half of the 19th century. In that period, the number of female teachers in Galicia was sharply increasing. However, despite their solid professional foundations, the existence of a 'glass ceiling' hindered the movement of female teachers up the professional ladder as well as their opportunities to improve their professional qualifications and financial conditions. In an attempt to change this situation, female teachers started to organize themselves into professional associations. The first one was established in 1873 as the Association of Female Teachers in Krakow. Later, other similar associations were created, mostly in Krakow and Lviv. The associations worked to increase awareness among the female teachers in regard to their actual professional situation, teach them how to articulate their problems and spread awareness about these problems in the society as well as encourage them to fight for their rights. However, the effectiveness of actions taken by different associations varied.

Keywords: female teachers, self-organization, professional associations, Galicia, Krakow, Lviv

Powstawanie i intensywny rozwój organizacji masowych różnego typu jest zjawiskiem charakterystycznym dla wieku XIX, a zwłaszcza jego drugiej połowy. Sprzyjały temu procesy modernizacyjne zachodzące w ówczesnych społeczeń-

stwach europejskich, powodujące ich przemianę w nowoczesne społeczeństwa doby industrialnej. Procesy te zachodziły również na ziemiach polskich. Ponadto społeczeństwo polskie, otrząsnąwszy się z apatii popowstaniowej, zaczęło poszukiwać nowych form działania. Upowszechnianie się ideologii pozytywizmu, który wysoko cenił pracę zespołową i głosił kult czynu, sprzyjało tym staraniom.

W tym okresie zaczęły rozwijać się m.in. różnego typu stowarzyszenia zawodowe, będące organizacjami społecznymi zrzeszającymi na zasadzie dobrowolności ludzi pracy najemnej. Ich podstawowymi zadaniami była (i jest) obrona interesów pracowników i działanie na rzecz poprawy ich sytuacji ekonomicznej i społecznej. Proces tworzenia się organizacji zawodowych przebiegał różnie, w zależności od sytuacji politycznej, ekonomicznej i prawnej panującej w poszczególnych zaborach. Najkorzystniejsza niewątpliwie sytuacja dla tego typu działań istniała w Galicji ze względu na przyznane jej w latach 60. XIX w. swobody autonomiczne.

Do tej pory niewiele zajmowano się zawodowymi stowarzyszeniami kobiet. Napomykano o nich zazwyczaj przy okazji rozważań o organizacjach kobiecych w szerokim znaczeniu tego słowa i w kontekście rozważań o ruchu kobiecym lub też wspomniano je przy okazji badań nad polskim ruchem nauczycielskim, a szkoda, bo ich historia i działalność są zjawiskiem niezwykle ciekawym i warto byłoby poddać je bardziej wnikliwej analizie.

W środowisku kobiecym największą aktywność przejawiały nauczycielki oraz urzędniczki. Kobiety należące do tych dwóch grup zawodowych stanowiły trzon galicyjskiej inteligencji kobiecej, były osobami wykształconymi, o rozbudzonych ambicjach, a przy tym wiele wśród nich było kobiet samotnych oraz żyjących w trudnych warunkach materialnych¹.

Powstawanie stowarzyszeń zawodowych nauczycielek jest wypadkową kilku zjawisk: zmieniającej się w tym czasie sytuacji kobiet, liczebnego i jakościowego rozwoju stanu nauczycielskiego oraz dyskryminacji kobiet w zawodzie nauczycielskim.

Druga połowa XIX w. to okres, w którym możemy zaobserwować wyraźny wzrost poziomu wykształcenia kobiet i ich rosnące zainteresowanie problemami edukacyjnymi. W tym czasie ma miejsce również zjawisko masowego wchodzenia kobiet na rynek pracy. Od lat 70. XIX w. zaczyna bardzo wzrastać aktywność kobiet w sferze życia publicznego, coraz liczniej powstają różnorodne organizacje i stowarzyszenia kobiece. Wszystko to było przyczyną, a zarazem i efektem przemian zachodzących w psychice i mentalności kobiet – rosła ich samoświadomość, poczucie odrębności i wspólnoty, rodziły się tendencje do podejmowania

¹ Patrz: K. Dormus, *Galicyjskie stowarzyszenia i organizacje kobiece doby autonomicznej jako wyraz kobiecych dążeń do samoorganizacji*, [w:] *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki... Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, red. A. Jasińska-Janiak, K. Sierakowska, A. Szwarz, Warszawa 2008, s. 323–348.

wspólnych, zbiorowych wysiłków w obrębie własnej płci. Działania te nie musiały jednak pozostawać (i często nie pozostawały) w związku z radykalnym ruchem kobiecym, choć oczywiście rozwój tego ruchu był ważnym czynnikiem inspirującym lub dopingującym środowiska kobiece oraz poszczególne jednostki do podejmowania tego typu działań.

Równocześnie rozrastał się liczebnie stan nauczycielski, rósł też poziom wykształcenia nauczycieli. Oni sami mieli coraz wyraźniejszą świadomość społecznej i narodowej wagi własnej pracy, traktowanej w kategoriach misji społecznej, co niestety pozostawało bardzo często w sprzeczności z ich trudną sytuacją ekonomiczną i poczuciem braku prestiżu i uznania w oczach społeczeństwa. Wszystko to, w powiązaniu z wynaradawiającą polityką władz zaborczych, wywoływało wśród nauczycielstwa potrzebę zawiązywania stowarzyszeń o charakterze pedagogicznym, samopomocowym i zawodowym. Pierwszymi organizacjami skupiającymi nauczycieli były towarzystwa pedagogiczne, do których oprócz nauczycieli należały osoby, którym bliska była problematyka pedagogiczna i oświatowa. Towarzystwa te starały się również reprezentować interesy zawodowe nauczycieli, ale był to zazwyczaj tylko jeden z elementów ich szerszej zakrojonego programu. Ruch nauczycielski przybierał oczywiście różne formy i rozmiary w zależności od możliwości rozwoju w danej chwili i miejscu.

Za pierwszą organizację nauczycielską uznaje się niekiedy zawiązane przez Ewarysta Estkowskiego jesienią 1848 r. w Poznaniu Towarzystwo Pedagogiczne Polskie. Miało ono na celu doskonalenie nauczycieli szkół ludowych, popularyzowanie wiedzy pedagogicznej wśród społeczeństwa oraz krzewienie patriotyzmu. Wydawało swoje pismo „Szkoła Polska”. Było ono jednak bardziej towarzystwem pedagogicznym niż zawodową organizacją nauczycielską. Wyraźniej zawodowy charakter miało zawiązane w 1892 r. w Rupienicach koło Bydgoszczy Polskie Stowarzyszenie Nauczycielskie, które nie istniało zbyt długo, zmuszone przez władze pruskie do przystąpienia do katolickiego Związku Nauczycieli Niemieckich².

Najtrudniejsza sytuacja panowała w Królestwie Polskim, gdzie nauczyciele nie mogli się zrzeszać ani mieć własnych organizacji samopomocowych. Dopiero w 1892 r. powstała w Warszawie Kasa Oszczędnościowo-Zapomogowa dla Nauczycieli i Nauczycielek Prywatnych, która prócz działalności samopomocowej prowadziła też nielegalnie działalność społeczno-oświatową i naukową. O początku ruchu zawodowego nauczycieli w zaborze rosyjskim możemy mówić dopiero od 1905 r., gdy w październiku tego roku, w Pilaszkwie pod Łowiczem powołano Związek Nauczycieli Ludowych. Spotkały go jednak bardzo ostre represje ze strony władz rosyjskich. Działacze tego związku, których nie zraziły

²J. Kowalska-Okulanis, *Narodziny i rozwój polskiego zawodowego ruchu nauczycielskiego w okresie niewoli narodowej*, [w:] *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, red. W. Jamrożek, K. Ratajczak, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 2007, s. 79–80.

prześladowania, przystąpili do powołanego w dniu 9 grudnia 1905 r. Polskiego Związku Nauczycielskiego. W tym samym dniu powstało także mniej radykalne, grupujące głównie prywatnych nauczycieli szkół średnich, Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego³.

W Galicji myśl o założeniu towarzystwa pedagogicznego zrodziła się we Lwowie w środowisku związanym z redakcją pisma „Szkoła”. W tym celu zwołano w dniach 24–25 lutego 1868 r. we Lwowie zjazd nauczycielski, na którym powołano do życia Towarzystwo Pedagogiczne. Przystąpili do niego nauczyciele szkół elementarnych, średnich i wyższych, a obok nich także wielu przedstawicieli innych zwodów, według statutu bowiem mogła należeć do niego też każda osoba interesująca się szkolnictwem i sprawami wychowania publicznego. Nie była to zatem organizacja wyłącznie zawodowa, raczej oświatowa. Celem Towarzystwa było niesienie pomocy materialnej i moralnej nauczycielom, troska o rozwój szkół, popularyzacja spraw związanych z wychowaniem publicznym i domowym. Z czasem zainteresowania Towarzystwa skupiały się coraz bardziej na problematyce związanej ze szkolnictwem ludowym⁴.

[...] towarzystwo starało się zorganizować stan nauczycielski szkół ludowych jako korporację, świadomą swoich zadań, skupić go około swego sztandaru, a widząc jego upośledzenie pod względem materialnym i co do pozycji społecznej, podnieść go, nawołując społeczeństwo do polepszenia bytu nauczycieli

– mówił w sprawozdaniu z okazji 40-lecia Towarzystwa Pedagogicznego Bolesław Adam Baranowski⁵.

W związku przesunięciem zainteresowań Towarzystwa na sferę szkół ludowych, wiosną 1884 r. również we Lwowie utworzono Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW). Założone przez pedagogów szkół średnich i wyższych, koncentrowało swą działalność na problemach szkół średnich, na kwestiach przygotowania zawodowego nauczycieli, warunków ich pracy i płacy. Jego organem było pismo „Muzeum”.

Towarzystwo Pedagogiczne i TNSW były najważniejszymi, największymi organizacjami skupiającymi na terenie Galicji nauczycieli oraz osoby zaangażowane w sprawy oświatowe. Prócz nich działały jeszcze mniejsze stowarzyszenia, o zasięgu raczej lokalnym, nastawione bardziej na samopomoc takie jak np. Towarzystwo Wzajemnej Pomocy Nauczycieli i Nauczycielek Okręgu Szkolnego Stanisławowskiego (1885), Towarzystwo Wzajemnej Pomocy Nauczycieli i Nauczycielek Miejskich Szkół Ludowych we Lwowie (1889), Towarzystwo Na-

³ J. Kowalska-Okulanis, *Narodziny i rozwój...*, s. 83–84. Patrz: P. Sosnowski, *Dzieje Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1905–1919)*, Warszawa 1930.

⁴ E. Karcz, *Towarzystwa pedagogiczne w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim na przełomie XIX i XX wieku*, Opole 1999, s. 18–21.

⁵ *Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. 1868–1908*, Lwów, b.d., s. 17.

uczycielstwa Ludowego w Nowym Sączu (1891) czy Towarzystwo Nauczycieli Szkół Ludowych miasta Lwowa (1896).

W 1903 r. w Krakowie powstało Towarzystwo Nauczycieli i Nauczycielek Ludowych i Wydziałowych, które stawiało sobie za cel walkę o lepsze płace, rozbudzanie życia umysłowego nauczycieli oraz wzmacniania poczucia koleżeństwa i solidarności zawodowej. Miało ambicję stworzenia silnej, ogólnokrajowej organizacji zawodowej nauczycieli szkół ludowych. Z inspiracji Towarzystwa w grudniu 1905 r. w Krakowie powstał Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji, o wszechstronnym i postępowym programie, stawiający sobie za zadanie obronę interesów intelektualnych, materialnych i ekonomicznych nauczycieli szkół ludowych. Związek wydawał swoje pismo „Głos Nauczycielstwa Ludowego”, od 1912 r. mające dodatek „Ruch Pedagogiczny” redagowany przez Henryka Rowida. Gdy ze Związku wystąpili Ukraińcy, zmienił on nazwę na Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego.

Warto jeszcze wspomnieć, iż w 1895 r. powstało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Śląska Cieszyńskiego, koncentrujące się na doskonaleniu zawodowym nauczycieli oraz walce o poprawę sytuacji szkół polskich⁶.

Wśród członków i działaczy galicyjskich organizacji nauczycielskich i pedagogicznych wszędzie można było spotkać kobiety, ale ich udział nie był masowy. Do Towarzystwa Pedagogicznego należały znane i szanowane nauczycielki, takie np. jak Felicja Boberska, Antonina Machczyńska, Janina Sedlaczkowa czy Wincentyna Longchamps⁷. W Zarządzie Głównym także zasiadły kobiety. Nie było ich jednak wiele – w latach 1868–1908 na 163 osoby tylko kilka: Aniela Aleksandrowiczówna (1903–1906), Bolesława Bieńkowska (1905–1907) i Maria Rudnicka (1907–1908). Nigdy jednak kobieta nie została jego prezesem, wiceprezesem, skarbnikiem czy sekretarzem⁸.

Znacznie częściej kobiety pracowały w zarządach oddziałów miejscowych, nigdy jednak jako prezesi. Z reguły bywały sekretarzami, skarbnikami lub członkami zarządów. W Oddziale Krakowskim bardzo zasłużonymi działaczkami były: Joanna Pogonowska, Augusta Stypkowska, Stanisława i Zofia Pelczarówny⁹. W Oddziale Lwowskim natomiast: Felicja Węcłewska, Bolesława Bieńkowska, Elżbieta Fruchtmanowa i Agnieszka Kruszyńska¹⁰.

Do TNSW przystąpiło około czterdziestu kobiet. Tutaj także pełniły one raczej role drugoplanowe, nie zapraszano ich też do władz Towarzystwa. Wyjątkiem było powołanie do zarządu regionalnego w Rawie w 1911 r. Hawelówny.

⁶ B. Łuczyńska, *Koło Krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1939*, Kraków 1991, s. 24; J. Kowalska-Okulanis, *Narodziny i rozwój...*, s. 81–82.

⁷ A. Bilewicz, *Nauczycielki prywatnych średnich szkół żeńskich w Galicji 1896–1914*, s. 139.

⁸ *Księga jubileuszowa*, s. 58, 72.

⁹ Tamże, s. 123.

¹⁰ Tamże, s. 142.

Ważny, choć stanowiący wyjątek, był udział Stefanii Tatarówny w pracach komisji przygotowującej projekt reformy szkół ludowych i zmiany w statucie seminarium nauczycielskiego¹¹.

Niechęć kobiet do angażowania się w prace TNSL była zauważalna, skoro w „Głosie Nauczycielstwa Ludowego” (1906 nr 18, s. 2) grozono nawet, że jeśli 25% kobiet–nauczycielek ludowych nie będzie do niego należało, to wówczas mężczyźni odłączą się, tworząc odrębną organizację. Aktywną działaczką Związku była Helena Adamczyk, działająca na terenie Lanckorony, Andrychowa i Wadowic. Ona to wraz z Wiktorią Dalewską i Wandą Malicką zorganizowała w 1906 r. Ognisko Miejscowe w Andrychowie oraz Koło Powiatowe w Wadowicach. Nauczycielki te brały aktywny udział w wiecach nauczycielskich we Lwowie w latach 1907–1912 oraz w zjazdach powiatowych w latach 1912–1913¹².

Udział kobiet w pracach wszystkich wymienionych stowarzyszeń był niewielki. Nie przejawiały one zbyt wielkiej (poza wyjątkami) aktywności na szerszym forum, co być może było skutkiem z jednej strony z ich jeszcze małego przygotowania do udziału w pracach społecznych na szerszym forum, braku doświadczenia i odwagi oraz krępujących konwenansów, a z drugiej efektem mniej lub bardziej celowego marginalizowania kobiet przez ich kolegów. Wynikało to zapewne z tradycji i przyzwyczajzeń, bowiem w towarzystwach mieszanych, niezależnie od ich celów i charakteru, zwyczajowo mężczyźni odgrywali role pierwszoplanowe i kierownicze, oraz z konkurencji (zaostrażającej się szczególnie w okresach kryzysów gospodarczych) między kobietami i mężczyznami panującej w samym środowisku nauczycielskim. Wiele z nauczycielek czuło się w tych warunkach mało komfortowo, przede wszystkim jednak sytuacja zawodowa kobiet i mężczyzn pracujących w szkolnictwie była różna i to właśnie odmiennosc ich położenia leżała u podstaw wyodrębnienia się osobnych stowarzyszeń zawodowych nauczycielek.

Silnie oddziałującymi czynnikami, mobilizującymi kobiety do zrzeszania się i samoorganizowania, były solidarność zawodowa i podobieństwo sytuacji życiowej. Ważną pozostawała też kwestia samopoczucia psychicznego kobiet, które swobodniej mogły czuć się w środowisku składającym się z przedstawicieli własnej płci, gwarantującym lepsze zrozumienie ich problemów oraz dającym silniejsze poczucie komfortu i bezpieczeństwa. Przynależność do stowarzyszenia łagodziła zapewne też poczucie osamotnienia (samotność była istotnym problemem dotyczącym duża grupę nauczycielek), pozwalając je przełamać i stwarzała możliwość uczestniczenia w życiu towarzyskim toczącym się w organizacji.

Dążenie kobiet do tworzenia organizacji skupiających wyłącznie przedstawicielki ich własnej płci wcale nie świadczyło o antymęskim czy szowinistycznym nastawieniu tych stowarzyszeń. Stowarzyszenia zawodowe nauczycielek, jak np.

¹¹ A. Bilewicz, *Nauczycielki...*, s. 141.

¹² B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”. *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Kraków 1990, s. 182–183.

krakowskie Stowarzyszenie Nauczycielek, korzystały z pomocy mężczyzn, których nawet zapraszano do składu zarządu (w organizacji krakowskiej mężczyźni tradycyjnie pełnili funkcje skarbników), jednak nie zmieniało to faktu, że miały one wyraźnie kobiecy charakter, a mężczyźni byli do nich zapraszani jako osoby wspomagające, życzliwi pomocnicy. Nie chodziło zatem nigdzie o walkę z mężczyznami, ale o uzyskania równych praw, o zniesienie przywilejów, krzywdy, niesprawiedliwości.

Historia tych organizacji potwierdza niejako prawdziwość twierdzenia głoszonego przez Paulinę Kuczalską-Reinschmit, „hetmankę” polskiego ruchu kobiecego, iż separatyzm to tylko konieczny etap przejściowy, służący osiągnięciu pełnego równouprawnienia w sferze zawodowej. Zniesienie bowiem nierówności, przywilejów i barier we współpracy z mężczyznami, na ówczesnym etapie rozwoju społecznego i przy istniejącej silnej konkurencji zawodowej, wydawało się jej niemożliwe¹³.

Biorąc poprawkę na radykalizm Kuczalskiej, wydaje się, iż miała ona sporo racji, o czym świadczy przykład kobiecych stowarzyszeń, które najskuteczniej działały i najwięcej osiągały wtedy, gdy były właśnie organizacjami kobiecymi, a nie mieszanymi.

Zresztą jak słusznie pisała Maria Turzyma-Wiśniewska

pojedyncze usiłowania nic tu nie zdziałają i jeżeli organizacja zawodowa i zrzeszanie się dla celów obrony wspólnych interesów jest konieczną wśród pracowników mężczyzn, to zbiorowa akcja dla tych celów kobiet jest po prostu kwestią życia i śmierci. Tylko drogą organizacji tj. wspólnego działania kobiet jednych zawodów, mogą pracownice wywalczyć należyte ocenianie wartości swej pracy i nabyć tej pewności siebie, jaką daje poczucie siły, aby same znały istotną swęj pracy wartość, tj. wartość, jaką ma wykonywana praca, a nie płeć osoby, która ją spełnia. Dopóki każda pracownica z osobna uważać będzie zawodową pracę jako nadzwyczajny przywilej, który zdobywa się wszystkimi możliwymi i niemożliwymi ustępstwami, dopóty praca jej zawodowa będzie dla niej brzemieniem prawie nie do zniesienia, a dla innych pracowników konkurencją szkodliwą i krzywdzącą¹⁴.

Sytuacja kobiet w szkolnictwie była trudniejsza niż ich kolegów-nauczycieli. Od lat 70. XIX w. zauważalny jest znaczny wzrost liczby nauczycielek zatrudnionych w szkołach, a od początku XX w. można wręcz mówić o feminizacji zawodu nauczycielskiego¹⁵. Trzeba jednak pamiętać, że zatrudnienie kobiet rosło w szko-

¹³ A. Janiak-Jasińska, *Ruch feministyczny wobec organizowania się kobiet na polu zawodowym na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Działaczki społeczne...*, s. 63.

¹⁴ M. Turzyma-Wiśniewska, *Wyzwalająca się kobieta*, Kraków 1906, s. 141–142.

¹⁵ W Galicji w r. szk. 1875/76 pracowało w szkołach ludowych i wydziałowych 2750 kobiet, a w r. szk. 1910/11 8277 i było ich więcej o 1516 od mężczyzn.

łach najniższego szczebla. Im szczebel ten był wyższy, tym mniej było tam kobiet. We władzach szkolnych znajdowali się wyłącznie mężczyźni¹⁶ i przez władze byli oni wyraźnie wspierani i faworyzowani.

Mężczyźni mogli uczyć w szkołach wszystkich typów i na wszystkich szczeblach – zarówno męskich, mieszanych, jak i żeńskich, podczas gdy zatrudnianie kobiet w szkołach mieszanych wyższego szczebla czy męskich było mocno utrudnione, wręcz niemożliwe¹⁷. W szkołach ludowych lepiej płatne posady zajmowali mężczyźni. Oni też znacznie szybciej awansowali. W szkołach galicyjskich w ogóle długo czekało się na otrzymanie stałej posady (tzw. „stabilizacja”)¹⁸, a to niekorzystne zjawisko dotyczyło zwłaszcza kobiety. Latami pracowały jako nauczycielki tymczasowe, znacznie gorzej opłacane (60% najniższej płacy nauczyciela stałego)¹⁹. Kobietom wydłużano w nieskończoność czas pracy na stanowiskach tymczasowych, wykorzystywano je do pracy na zastępstwach lub w charakterze bezpłatnych praktykantek. Wiele z tych, które zaczęły pracę w szkołach ludowych w latach 1902–1904, jeszcze przed wybuchem wojny nie awansowało.

W dniu 22 marca 1900 r. na wniosek wiceprezydenta Michała Bobrzyńskiego Sejm ograniczył jeszcze pensje samotnym nauczycielkom znajdującym się w najniższej klasie zarobkowej (800 k rocznie). W 1907 r. zaś rozgorzała dyskusja na temat płac, wywołana wnioskiem, by kobiety zarabiały 90% tego co mężczyźni. Ostatecznie nie zdecydowano się na wprowadzenie podziału pensji według płci, jednak dla każdej klasy zarobkowej wprowadzono zróżnicowanie poborów o 200 k, co spowodowało powstanie w każdej z nich dwóch grup płacowych: wyższej i niższej.

W 1904 r. zdecydowano o pobieraniu 10% z pensji zamężnych nauczycielek do funduszu szkolnego krajowego. Pieniądze te miały być przeznaczone na zastępstwa w czasie ich chorób i urlopów²⁰.

Kobiety zajmowały często stanowiska nieadekwatne do ich rzeczywistych kwalifikacji, a te zdobywały bardzo ciężką pracę, łącząc niejednokrotnie naukę z pracą zawodową i prywatnymi korepetycjami. Kobietom bowiem w odróżnieniu od mężczyzn nie przysługiwały opłacane przez państwo kursy przygotowujące do kolejnych egzaminów kwalifikacyjnych ani specjalne związane z tym urlopy.

¹⁶ Wyjątkiem była Wincentyna Longchamps w Radzie Szkolnej Okręgowej we Lwowie (1897) i Izabela Liberakowa w Nowym Targu (1899).

¹⁷ Ustawa z dnia 23 V 1895 r. „O zakładach i urządzaniu publicznych szkół ludowych i obowiązku posyłania do nich dzieci” w artykule 6. stanowiła, iż „nauczanie chłopców może być poruczone nauczycielkom tylko w niższych klasach szkół ludowych”.

¹⁸ W 1913 r. w Galicji na stałych posadach nauczycielskich pracowało 63% mężczyzn i 42% kobiet, a Krakowie 68% mężczyzn i 31% kobiet.

¹⁹ Na stanowiskach bardzo słabo płatnych tymczasowych nauczycielek pomocniczych (tj. bez pełnych kwalifikacji) pracowało w Galicji w 1910 r. 4766 kobiet, o 50% więcej niż mężczyzn.

²⁰ B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 173–174, 176–177.

Władze, przeciwne napływowi kobiet do szkół, postawiły wymóg 2–3 lat pracy pedagogicznej przed przystąpieniem do egzaminu kwalifikacyjnego, a w 1900 r. zaostrzyły nadzór nad wydawaniem zezwoleń na praktyki zawodowe.

Nic dziwnego, że przy tak trudnych warunkach życia już od czasów nauki w seminarium, przy ciągłych problemach materialnych i przeciążeniu pracą średnia długość życia nauczycielek wynosiła 25–30 lat. Najgroźniejsza okazywała się dla nich gruźlica płuc lub gardła²¹.

W szkołach średnich nikt naprawdę nie chciał kobiet, choć dobrze wyrażano się o ich pracy dydaktycznej. Wobec biedy i „zjadłej walki o kawałek chleba na polu szkolnictwa średniego, kobiety są więc niepożądanymi konkurentkami” – stwierdzano współcześnie²².

Stosunek kobiet i mężczyzn zatrudnionych w szkołach średnich na przełomie XIX i XX w. kształtował się dla kobiet bardzo niekorzystnie i wynosił 4:30. W szkołach średnich żeńskich nie przestrzegano zalecenia ministerialnego o tym, by kadra nauczająca składała się w 50% z kobiet, zwykle stanowiły one około 30%²³.

W maju 1897 r. Ministerstwo powołało komisję kwalifikacyjną dla wyższych szkół żeńskich. Kandydatki na nauczycielki szkół średnich obowiązywały takie same warunki, jak kandydatów na nauczycieli gimnazjalnych, ale kobiety uzyskiwały tylko uprawnienia do nauczania w szkołach żeńskich, zaś mężczyźni mogli uczyć, prócz męskich, także we wszystkich typach średnich szkół żeńskich. Ponadto łatwiej było mężczyznom ubiegać się o etaty, ponieważ np. za praktyki mężczyzn w gimnazjach państwowych płaciła Rada Szkolna Krajowa, zaś kobiety musiały zabiegać o nie prywatnie, a często zdarzało się i tak, że jedna szkoła nie chciała uznać praktyki odbytej w innej.

W dniu 11 grudnia 1900 r. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia powołało Komisję Egzaminacyjną do Kwalifikowania Nauczycielek Licealnych. Warunkiem przystąpienia do egzaminu było ukończone 22 lata, świadectwo maturalne z gimnazjum, seminarium albo liceum, zaliczonych sześć semestrów uniwersyteckich w charakterze słuchaczki zwyczajnej lub nadzwyczajnej. Za zgodą ministra można było wymagania złagodzić np. w stosunku do tych nauczycielek, które miały długą praktykę zawodową. Te kobiety, które przepracowały już rok w wyższej szkole, mogły być zwolnione z praktyki. Dzięki temu szybko zwiększyła się liczba nauczycielek w liceach²⁴.

²¹ B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 166–167, 171, 175; I. Homola, *Nauczycielstwo krakowskie w okresie autonomii (1867–1914)*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku. Studia*, red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981, s. 118, 120.

²² „Ster” 1912, nr 5, s. 10.

²³ B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 167.

²⁴ A. Bilewicz, *Prywatne średnie ogólnokształcące szkolnictwo żeńskie w Galicji w latach 1867–1914*, Wrocław 1997, s. 93–94; też, *Nauczycielki...*, s. 130–132.

Na stanowiskach kierowniczych też brakowało kobiet. Bywały one zastępcami dyrektora lub kierownika, ale np. na 12 liceów żeńskich tylko w dwóch właścicielki były ich kierowniczkami²⁵. W innych obowiązki dyrektora pełnili profesorowie gimnazjów męskich. W żeńskich szkołach realnych i gimnazjach klasycznych funkcje kierownicze przypadały wyłącznie mężczyznom (tak było nawet w pierwszym gimnazjum żeńskim w Krakowie)²⁶.

W szkołach średnich uczyło niewiele kobiet. Pracowały głównie jako praktykantki, nauczycielki pomocnicze lub zastępcy nauczycieli. Wyjątkowo uczyły przedmiotów głównych, jak np. Antonina Machczyńska czy Anastazja Dzieduszycka. Na prowincji zdarzało się, że jedyną kobietą w gronie pedagogicznym była ochmistrzyni. W gimnazjum Strażyńskiej w Krakowie w r. szk. 1913/14 tylko jedna kobieta na 33 zatrudnionych nauczycieli nauczwała przedmiotu obowiązkowego. Wyjątek stanowiło pierwsze gimnazjum żeńskie w Krakowie, gdzie w r. szk. 1913/14 na 31 nauczycieli przedmiotów obowiązkowych było 15 kobiet i 2 praktykantki. Wielu mężczyzn uczyło też w szkołach zakonnych²⁷. W seminariach nauczycielskich zaznaczał się stosunkowo duży udział kobiet w pracy pedagogicznej, jednak były one zatrudniane z reguły na etatach pomocniczych czy w szkołach ćwiczeń²⁸.

Nauczycielki pracujące w szkołach średnich były nieźle wykształcone i przygotowane do swej pracy. Wiele z nich miało wykształcenie średnie i ukończone kursy specjalistyczne, nawet robione zagranicą. Po 1900 r. pojawiło się już około 20 nauczycielek z wyższym wykształceniem (tj. 10% wszystkich)²⁹.

Brak rządowych gimnazjów żeńskich odbijał się fatalnie na prawach kobiet do emerytury i ubezpieczenia. Wprowadzenie obowiązkowego ubezpieczenia państwowego spowodowało, że za mężczyzn w gimnazjach państwowych połowę ubezpieczenia płaciło państwo, a za prywatnych musiała płacić szkoła. W tej sytuacji kobiety nie mogły wytrzymać konkurencji z mężczyznami (w szkołach prywatnych pracowali przecież profesorowie gimnazjalni) – szkoły albo się ich pozbywały, albo też one same decydowały się na płacenie całości.

²⁵ Były to Wiktoria Niedziałkowska i Maria Zagórska w Lwowie.

²⁶ B. Czajecka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 169.

²⁷ A. Bilewicz, *Nauczycielki...*, s. 133.

²⁸ I. Homola, *Nauczycielstwo krakowskie...*, s. 112.

²⁹ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Galicja i jej dziedzictwo, t. 11, Rzeszów 1999, s. 139–144. Por. tenże, *Wkład nauczycielek galicyjskich szkół pedagogicznych w rozwój teorii i praktyki edukacyjnej*, [w:] *Rola i miejsca kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrożek, D. Zołądz-Strzelczyk, t. 1, Poznań 1998, s. 132–148.

W Krakowie uczyło sześć nauczycielek z wyższym wykształceniem: Julia Baranowska (c. Mieczysława), Maria Estreicherówna, Maria Radwańska, Maria Szarlowska, Helena z Donhaiserów Sikorska, Stefania Tatarówna.

Tak zatem w sferze pracy zawodowej dyskryminacja kobiet uwidaczniała się w sposób najbardziej jaskrawy, a równocześnie odnośnie tej sfery można było prowadzić dyskusję opartą na konkretach i faktach. To zapewne powodowało, że wśród organizacji kobiecych tego czasu stowarzyszenia zawodowe zajmowały silną pozycję i rozwijały się stosunkowo dynamicznie. Poważne podchodzenie do problemów zawodowych pogłębiało u nauczycielek dodatkowo poczucie misji, odpowiedzialności za młodzież i za przyszłość społeczeństwa polskiego. Wobec takiej świadomości, poczucie krzywdy stawało się jeszcze bardziej bolesne.

Organizacje zawodowe nauczycielek galicyjskich miały charakter wyraźnie samopomocowy, początkowo nastawione były na niesienie pomocy w trudnych sytuacjach losowych lub zawodowych, potem jednak – w miarę dojrzewania świadomości zawodowej – rozszerzały program swej działalności o kwestie takie np. jak walka o równe płace, poprawa stosunków prawno-służbowych, o możliwości dokształcania się nauczycielek czy szeroko rozumiane starania o podniesienie poziomu oświaty w Galicji. Przemiany te można prześledzić na przykładzie najstarszego z galicyjskich kobiecych stowarzyszeń nauczycielskich – Stowarzyszenia Nauczycielek w Krakowie, założonego w 1873 r. Niesłusznie bowiem powtarzana jest opinia, że stowarzyszenie to było organizacją o wąsko zakrojonych celach działania. Lektura sprawozdań z czterdziestoletniej działalności tej organizacji pozwala na odtworzenie historii jego rozwoju tak instytucjonalnego, jak i programu pracy.

Stowarzyszenie Nauczycielek (SN) powstało w dniu 21 września 1873 r. z inicjatywy Marceliny Holskiej, a statut zatwierdzony został przez Namiestnictwo w dniu 8 czerwca 1873 r. Pierwszymi przewodniczącymi były kolejno Seweryna Górską, Karolina Krynicka i Maria Nowobilka. Działalność Stowarzyszenia w tym początkowym okresie, przypadającym na lata 1873–1877, ograniczała się do zbierania funduszy, mających stanowić podstawę dalszego rozwoju³⁰.

W 1877 r. Walne Zebranie SN zdecydowało o potrzebie przeprowadzenia reformy. Wybrano nowy Wydział (pełniący funkcję zarządu), a prezesem została Antonina Żubrzycka, jej zastępcą dr Michał Schmidt, skarbnikiem Julian Maciołkowski, zaś sekretarzem Franciszka Ryłska. Postanowiono, iż należy usprawnić pracę administracyjną oraz prowadzenie rachunkowości, zaplanowano też zmianę statutu³¹.

We wrześniu 1879 r. Franciszkę Ryłską zastąpiła na stanowisku sekretarki Joanna Pogonowska, osoba niezwykle zasłużona i związana ze Stowarzyszeniem przez wszystkie kolejne lata jego istnienia. W 1887 r. została wybrana wicepreze-

³⁰ *Stowarzyszenie nauczycielek w Krakowie*, Kraków 1913, s. 1–2.

³¹ *Zbiór sprawozdań z działalności Stowarzyszenia nauczycielek w Krakowie obejmujący okres czterdziestoletni od 1873 do 1913 roku*, Kraków 1913, s. 1.

sem, a w 1904 r. – po śmierci dotychczasowej prezeski Wandy Żeleńskiej (matki Boya) – prezesem³².

Stowarzyszenie stale zwiększało swoją liczebność, choć dynamika jego wzrostu nie zadowalała zarządu. W pierwszym roku istnienia SN tworzyło 14 członków zwyczajnych i 10 wspierających. Po pięciu latach działalności w 1878 r. liczyło ono już 48 członków zwyczajnych, 20 członków dobrodziejów³³ oraz 129 członków honorowych, a więc tych, którzy wsparli je jednorazowymi datkami³⁴. W 1910 r. było już 543 członków zwyczajnych, 52 wspierających i 10 honorowych³⁵.

Zarząd stale ubolewał nad zbyt niską liczbą nauczycielek prywatnych przystępujących do Stowarzyszenia. Tak np. w 1909 r. na 533 członków zwyczajnych przyspadały tylko 144 nauczycielki prywatne.

Liczba to bardzo mała – pisano w sprawozdaniu – i musi uderzyć każdego, że właśnie nauczycielki prywatne dla których głównie Stowarzyszenie założonym zostało, które prawie wyłącznie korzystają z zapomóg stałych, do niego się nie garną i lekceważą tak doniosłą kwestię zabezpieczenia swego bytu na starość³⁶.

Problem ten świadczył jednak nie tylko o braku poczucia solidarności wśród nauczycielek czy o braku ich zrozumienia dla pracy stowarzyszeniowej, ale miał swoje źródło w ich często katastrofalnej sytuacji materialnej. Jak pisano w 1901 r., do Stowarzyszenia zgłasza się wiele nauczycielek prywatnych, ale tak ubogich, że nawet nie mają na wpisowe. Stowarzyszenie jednak, choć z wielkim żalem, nie mogło ich wspierać ze względu na własne ograniczone możliwości finansowe³⁷.

W miarę rozwoju zmieniała się też struktura Stowarzyszenia. Ze względu na rozszerzający się zakres działania, utworzono kilka sekcji specjalnych. Ostatecznie, zgodnie z nowym statutem zatwierdzonym w dniu 29 lipca 1907 r., utworzono sześć sekcji: szkolno-pedagogiczną, odczytowo-biblioteczną, gospodarczą, biurową, umieszczeń, zebrań i zabaw towarzyskich oraz nauczycielek muzyki³⁸.

Stowarzyszenie opierało swą działalność w większości na dochodach pochodzących ze składek członkowskich (bardzo niewielkich) oraz wpisowego (1 złr),

³² Żeleńska była prezesem od 1889 r. tamże, s. 65, 80, 205.

³³ M.in. książę Władysław Czartoryski, książę Artur Potocki z małżonką, Anna Helcel, Jan Matejko), tamże, s. 4–5.

³⁴ Np. Felicja Boberska, Ernest Bandrowski, Euzebiusz Czerkawski, Józef Dietl, Teodora Matejkowa, Walerian Rzewuski, Feliks Strzelecki, Kornel Ujejski, Ferdynand Weigel, Mikołaj Zyblikiewicz, tamże, s. 4–5.

³⁵ Tamże, s. 264.

³⁶ Tamże, s. 251.

³⁷ Tamże, s. 187.

³⁸ Tamże, s. 223, 237.

datków członków wspierających i honorowych oraz różnych inicjatyw własnych. Datki te jednak nie były zbyt duże, a przez długi czas towarzystwo nie otrzymywało też żadnych subwencji od władz miejskich, krajowych czy rządowych³⁹. Nie miało też żadnego zamożnego sponsora – jedyną instytucją, która stale wspierała je finansowo była Kasa Oszczędności w Krakowie. Jednak dzięki niezwyklej gospodarności i roztropności finansowej, potrafiło skutecznie mnożyć swoje dochody, tak iż każdy kolejny rok jego działalności przynosił zysk i pomnażał majątek Stowarzyszenia. Jak pisano po latach w sprawozdaniu: „Stowarzyszenie nauczycielek w Krakowie jest żywym dowodem prawdziwości przysłowia: Ziarnko do ziarnka – a będzie miarka”⁴⁰.

Niewątpliwie ważną w tym rolę odegrał długoletni skarbnik Stowarzyszenia Henryk Müldner, który przez dwadzieścia pięć lat, aż do maja 1910 r. sprawował (społecznie) swą funkcję. Przede wszystkim jednak członkinie towarzystwa wykorzystywały każdą okazję, by pomnożyć jego dochody. Czerpano je z organizowania odczytów, zabaw, loterii fantowych, wynajmu pomieszczeń, prowadzenia hotelika dla nauczycielek i biura pośrednictwa pracy, z opłat bibliotecznych i sprzedaży katalogu bibliotecznego, nawet wypożyczenia fortepianu. Redukowano przy tym koszty własne. Tak np. wszystkie funkcje w Wydziale pełniono bezpłatnie. Jedynie sekretarz otrzymywał 600 k rocznie, ale Joanna Pogonowska (pełniąca tę funkcję w latach 1878–1887) oddawała całe swoje wynagrodzenie na fundusz budowy domu dla samotnych nauczycielek⁴¹.

Pomimo tych starań i wysiłków dochody nie starczały na wszystkie wytyczone cele. Nic zatem dziwnego, że Stowarzyszenie zwracało się o pomoc do społeczeństwa, choć nie wydaje się, by była ona znaczna. W 1905 r. pisano:

Spółczeństwo nie spieszy z wydatną pomocą. Wydział nie ma na myśli wielkich ofiar, nie tylko tysięcy, ale nawet setek; gdyby jednak Matki, których córki uczą się w domu lub szkołach, złożyły jako członkowie wspierający dla tych, które ich dzieciom oddają najlepszą swa część, choć kilka koron rocznie – [...] – jakie prędko mogłyby być fundusze⁴².

Trzeba również pamiętać, że prowadząc hotelik, bibliotekę czy biuro pośrednictwa pracy Stowarzyszenie starało się wyznaczać jak najniższe opłaty, mając na celu niesienie pomocy, a nie własny zysk. Biuro pośrednictwa pracy, zwane „biurem umieszczeń” prowadzono, jak pisano w sprawozdaniu „nie dla zysków własnych tylko dla dobra stowarzyszonych, od których za pośrednictwo pobiera

³⁹ W 1892 r. Sejm wspomógł SN kwotą 1000 złr, a dopiero w 1906 r. dzięki staraniom prezydenta miasta Juliusza Leo Sejm przyznał SN coroczną kwotę 1000 k na kolejnych 20 lat.

⁴⁰ *Zbiór sprawozdań*, s. 228.

⁴¹ Tamże, s. 17, 261, 229.

⁴² Tamże, s. 210.

minimalne opłaty 2% od rocznej płacy, również od domów biorących nauczycielki 4%”. „Z przykrością zaznaczyć musimy – stwierdzano jednak – że niewypłacalność stron a zwłaszcza pracodawców utrudnia często pracę kierownicze biura, p. Jadwidze Chwalibóg”⁴³.

Podobnie i hotelik dla przyjezdnych nauczycielek nie przynosił wielkich dochodów, ze względu na ustalone niskie ceny, ale również ze względu „nierzetelność w spłacaniu należności”⁴⁴.

Również biblioteka pobierała od czytelników bardzo niskie opłaty, a jak twierdzono w sprawozdaniu, był to najtańszy abonament biblioteczny w Krakowie⁴⁵.

Mimo tych skromnych źródeł finansowania, zadziwia skala pomocy finansowej oraz inicjatyw, jakie podejmowało Stowarzyszenie na przestrzeni swej działalności. Przede wszystkim miało ono fundusz zapomogowy utworzony w 1878 r. przez Pogonowską z „wkładek członków”. Do 1912 r. bezzwrotnych zapomóg udzielono 395 nauczycielkom na olbrzymią sumę prawie 52 000 k, „co świadczy wymownie o filantropijnej i hojnej gospodarce Stowarzyszenia. Tak wysokiej sumy, wydanej na powyższe cele, nie wykazują nawet bardzo bogate instytucje” – pisano z dumą⁴⁶.

W 1879 r. stworzono fundusz pożyczkowy, z którego do 1912 r. skorzystało 640 nauczycielek, a bezprocentowych pożyczek udzielono na sumę 93 567 k, „a jakie [te pożyczki] oddają usługi członkom, mogą poświadczyć te osoby, które dzięki tej pomocy wyrwane zostały z rąk lichwiarskich, co często prowadzi do ruiny i nędzy” – stwierdzano w sprawozdaniu⁴⁷. Stowarzyszenie, myśląc o swej przyszłości, utworzyło też w 1907 r. fundusz rezerwowy na czarną godzinę. Przeznaczano na niego 10% z czystego dochodu każdego roku, pieniądze wpłacając na specjalną książeczkę oszczędnościową w krakowskiej Kasie Oszczędności⁴⁸.

Starano się też myśleć o zabezpieczeniu nauczycielek na starość i w tym celu próbowano namówić w 1911 r. stowarzyszone nauczycielki do założenia funduszu emerytalnego. Niestety, ku rozczarowaniu zarządu, nie zgłosiły się żadne chętne. Podobnie nie udało się namówić członkiń do ubezpieczania się na dożywotnia rentę za pośrednictwem Stowarzyszenia. W 1905 r. zgłosiły się tylko dwie chętne⁴⁹.

⁴³ Tamże, s. 242, 249.

⁴⁴ Tamże, s. 255.

⁴⁵ Tamże, s. 140.

⁴⁶ Tamże, s. 250; *Stowarzyszenie nauczycielek*, s. 1–2.

⁴⁷ *Stowarzyszenie nauczycielek*, s. 1–2.

⁴⁸ *Zbiór sprawozdań*, s. 227.

⁴⁹ Tamże, s. 209, 278.

Głównym i najważniejszym celem, jakie stawiało sobie Stowarzyszenie, było wybudowanie własnego budynku, w którym mieściłoby się m.in. schronisko dla nauczycielek. Istotną przeszkodą (prócz finansów) był ciągły brak decyzji Rady Miasta, co do przyznania odpowiedniego placu pod budowę⁵⁰. Niezrażone nauczycielki gromadziły jednak na ten cel fundusze. Odrzucono myśl o obowiązkowych składkach, ponieważ – jak twierdzono – nie można tego od nikogo wymagać. Apelowano zatem, choć z nikłym skutkiem, o darowizny. Zwracano się szczególnie gorąco do samych nauczycielek, by wsparły inicjatywę. W 1891 r. pisano w sprawozdaniu:

Wiadomo, że żadna praca tak szybko nie wyczerpuje, jak nauczycielstwo. Jest coś wzruszającego w tej myśli, że społeczeństwo otacza opieką tych, którzy już albo dokonali swego dzieła, albo potrzebują pomocy materialnej, aby wytrwać na obranej drodze. To są pobudki moralnej natury i obywatelskiego poczucia, do nich dołącza się dobrze rozumiany interes osobisty nauczycielek tak prywatnych jak publicznych, których obowiązkiem jest jak najliczniejsze przystępowanie do Stowarzyszenia [...] nauczycielki w całym kraju powinny się poczuwać do obowiązku przysyłania tych kilku zł rocznie. Ta drobna kwota ich nie zuboży, a Stowarzyszenie zaś bardzo wzbogaci.

W tym samym 1891 r. wystąpiono nawet z pomysłem wydania tzw. książeczek składkowych, z których każda składała się ze 100 kwitów po 10 ct. Uzyskano zgodę Namiestnictwa na ich rozprowadzanie⁵¹.

Tymczasem, chcąc prowadzić działalność w godziwych warunkach, w 1897 r. Stowarzyszenie wynajęło lokal przy ul. Krupniczej 16 II p. Nie mogąc uzyskać od władz miejskich terenu pod budowę, zdecydowało się w końcu na zakup kamienicy przy ul. Karmelickiej 32. Kupiono ją w maju 1901 r. za kwotę 96 000 k. Jednak kamienica była obciążona „tak znacznym długiem, że chcąc opłacić podatki i ratę, musiano wszystkie mieszkania wynajmować”. Dopiero w 1906 r. przeniesiono tutaj administrację, bibliotekę z czytelnią, biuro umieszczeń i hotelik⁵².

Gdy w 1905 r. Stowarzyszenie otrzymało znaczny dar pieniężny od Zofii Wołodkiewiczowej, podjęto myśl o budowie w ogrodzie realności domu dla samotnych, starszych nauczycielek. W dniu 4 maja 1905 r. zawiązał się pod przewodnictwem Pogonowskiej komitet budowy domu, a już w czerwcu plan i kosztorys zostały sporządzone (bezpłatnie) przez inż. Stanisława Żeleńskiego, który również potem nadzorował budowę.

W suterrenach budynku mieściły się kuchnia, pralnia, pokoje dla służby, na parterze sześć pokoi z osobnymi wejściami, łazienka oraz wspólna jadalnia z werandą wychodzącą na ogród, a na piętrze siedem pokoi i łazienka. Zaprowadzono

⁵⁰ Tamże, s. 72.

⁵¹ Tamże, s. 82–83.

⁵² Tamże, s. 151, 187, 203; *Stowarzyszenie nauczycielek*, s. 1–2.

wodociągi i elektryczne oświetlenie. Uzyskawszy korzystne pożyczki oraz pomoc od władz miejskich i Kasy Oszczędności przystąpiono do budowy. W październiku 1906 r. nastąpiło otwarcie „domu w ogrodzie” i wprowadziły się pierwsze lokatorki. Tak np. w 1909 r. mieszkało w nim osiem emerytowanych nauczycielek i sześć nauczycielek prywatnych. Korzystały z niego też nauczycielki przyjezdne⁵³.

Prowadzenie schroniska dla nauczycielek było dużym obciążeniem dla Stowarzyszenia, ponieważ – jak pisano – prócz ciągle zwiększających się z powodu rosnącej drożyzny kosztów utrzymania, trzeba też było płacić raty amortyzacyjne od długu zaciągniętego w Kasie Oszczędności oraz liczne podatki. Ulgę w płaceniu podatków uzyskano od schroniska i głównego budynku (jako budynków wyższej użyteczności) dopiero w 1909 r. i dotyczyła ona tylko podatku rządowego w okresie kolejnych dwunastu lat, pozostawały zaś jeszcze płatności na rzecz kraju i gminy⁵⁴.

Mimo tych trudności Wydział Stowarzyszenia ciągle myślał o wprowadzaniu nowych udogodnień dla swoich podopiecznych. Najważniejszą była idea budowy „miniaturowego szpitalika na gruncie własnej realności”. Jeśliby ten zamiar się powiódł, wtedy „Stowarzyszenie Krakowskie wyprzedzi wszystkie stowarzyszenia na polu humanitarnym i okaże, że uważa się za jedną wielką rodzinę”. W tym też celu w 1907 r. założono w Kasie Oszczędności specjalną książeczkę, na którą odkładano na ten cel 25% rocznego dochodu⁵⁵. Projektu tego nie udało się jednak zrealizować.

Prócz schroniska, zwanego popularnie „domem w ogrodzie”, w budynku frontowym utrzymywano hotelik dla przyjezdnych nauczycielek. Na ten cel przeznaczono dwa pokoje, w których mogło nocować dziesięć osób. „Ruch ożywiony” panował w nim przez cały rok, a w czasie wakacji, świąt oraz okresów poprzedzających egzaminy kwalifikacyjne notowano wręcz przepełnienie. Na życzenie oferowano za niewielką opłatą całodzienne utrzymanie. W 1907 r., jak odnotowano w sprawozdaniu, skorzystało z hotelika 246 osób, a każda z nich mieszkała tam średnio przez tydzień⁵⁶.

Stowarzyszenie oferowało też swą pomoc w zakresie pośrednictwa pracy. W 1874 r. założono w tym celu „biuro umieszczeń”, które „pośredniczy w umieszczeniu na posadach guwernantek i bon oraz udzielaniu w mieście lekcji muzyki, śpiewu i przedmiotów, objętych planem szkolnym”. Biuro „wobec licznej konkurencji nie może przysparzać wielu zysków”, ale dawało rękojmię odpowiedniej jakości usług. Aktywność biura była różna. Do lepszych lat należał np. rok

⁵³ *Zbiór sprawozdań*, s. 206–208, 215.

⁵⁴ Tamże, s. 201, 250.

⁵⁵ Tamże, s. 217, 225, 227. Opieka nad chorymi sprawował (bezpłatnie) m.in. dr Tomasz Zaremba, lekarz sądowy.

⁵⁶ Tamże, s. 225.

1905, gdy za pośrednictwem biura posady otrzymało 66 nauczycielek i bon, w tym 9 Francuzek, 17 Niemek i 1 Angielka. Lekcje w mieście otrzymało 10 osób⁵⁷.

Mając na względzie zdrowie nauczycielek, Stowarzyszenie podejmowało również starania mające na celu zapewnienie im letniego wypoczynku, ponieważ „zdrowie nauczycielek jest własnością i skarbem uczącej się dziatwy”. „Zbiorowymi siłami prowadzone życie wspólne, jakiś dom najęty w Zakopanem lub innej wsi górskiej we wzorowej administracji – oto początek urzeczywistniania naszego zamiaru, który z czasem mógłby się znakomicie rozwinąć” – pisano w 1899 r.⁵⁸ Wkrótce zamiar ten został zrealizowany, ponieważ w 1901 r. Adela Małujanka przekazała w darze połowę należącego do niej domu w Zakopanem. Wynajmowano w nim pokoje osobom stowarzyszonym za niską opłatą oraz innym chętnym. Dom przynosił też początkowo niewielki dochód, ale wkrótce okazało się, że wymagał on wielu inwestycji. Był np. nieogrzewany i w 1902 r. zdecydowano się na budowę pieców, aby mógł być wykorzystywany także poza sezonem letnim. Jego stan techniczny przysparzał jednak Stowarzyszeniu wielu kłopotów. Konieczne okazało się przeprowadzenie gruntownego remontu, na który towarzystwa nie było stać i dlatego w 1911 r. podjęto decyzję o jego sprzedaży, „gdyby znalazł się dobry nabywca, któryby uwolnił Stowarzyszenie od tego wielkiego ciężaru”⁵⁹.

Prócz działań mających na celu pomoc w zakresie materialnego i zdrowotnego położenia nauczycielek, dbano również o zapewnienie im pomocy w zakresie samokształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Najważniejszą rolę odgrywała biblioteka, w ramach której działała czytelnia i wypożyczalnia. Wpierw w 1881 r. podjęto myśl o stworzeniu biblioteki oferującej materiały pozwalające przygotować się nauczycielkom do egzaminów kwalifikacyjnych. W dniu 8 kwietnia tego roku otwarto wypożyczalnię książek dla absolwentek seminariów przygotowujących się do egzaminów kwalifikacyjnych. Jednak już 4 czerwca roku następnego, dzięki darowi Bogumiły Remer, prefekty Szkoły Wydziałowej im. św. Scholastyki, nastąpiło otwarcie biblioteki dla nauczycielek. Zarządzała nią specjalna komisja biblioteczna, wybrana przez Wydział, której w pierwszym przewodniczyła Anastazja Dzieduszycka, od 1888 r. Wanda Żeleńska, a potem przez długie lata Anna Zakrzewska. Początkowo biblioteka znalazła siedzibę w Szkole Wydziałowej im. św. Scholastyki, a później została przeniesiona do lokalu Stowarzyszenia przy ul. Krupniczej. Zbiory zostały wtedy ponownie uporządkowane, wydano też drukowany katalog, który każdy z czytelników mógł zakupić. Wreszcie w 1906 r. przeniesiono ją raz jeszcze do budynku frontowego przy ul. Karmelickiej.

Z czytelni pierwotnie mogli korzystać członkowie zwyczajni i honorowi Stowarzyszenia, później, by pomnożyć dochód Stowarzyszenia, udostępniono ją

⁵⁷ Tamże, s. 163, 209, 242–243.

⁵⁸ Tamże, s. 175.

⁵⁹ Tamże, s. 196, 208, 278.

również osobom niestowarzyszonym. Otwarto też w 1893 r. osobną bibliotekę dla młodzieży, którą zarządzała odrębna komisja.

Biblioteka nieustannie powiększała swoje zbiory. Od początkowych zbiorów składających się ze 150 dzieł, dzięki darom i zakupom, biblioteka doszła w 1913 r. do stanu 6724 dzieł (13 926 tomów) o wartości 25 000 k. W czytelni można było korzystać z 25 czasopism polskich, niemieckich i francuskich. Istniała też osobna wypożyczalnia nut.

[...] nasza biblioteka – mówiła Wanda Żeleńska – posiada książki naukowe, historyczne, pamiętniki itd., których te [tzn. inne krakowskie] wypożyczalnie książek wcale nie posiadają. W widnych pokojach można prócz tego w godzinach oznaczonych czytać przeglądy i pisma periodyczne⁶⁰.

Biblioteka była ważną i potrzebną instytucją, o czym świadczy stale zwiększający się w niej ruch. Szczególną satysfakcję budził w Stowarzyszeniu fakt, że korzystała z niej bardzo liczna grupa młodzieży ze szkół średnich i wyższych zakładów naukowych przygotowująca się do studiów i egzaminów. W 1904 r. wydawano w niej dziennie 150 do 200 książek, co w ciągu roku dawało liczbę 50 000 wypożyczonych tomów. W 1905 r., jak odnotowywano w sprawozdaniu, przeciętnie do 100 osób dziennie przychodziło po książki, a liczba wypożyczanych dziennie tomów wahała się między 200 a 250 tomów. „Popyt na książki treści poważnej był większy od popytu na książki treści beletrystycznej, a biblioteka dla młodzieży była w ciągłym ruchu” – dodawano z zadowoleniem.

Zwiększający się ruch sprawił, że biblioteka – początkowo otwarta tylko w niedziele pomiędzy 11–13 – przedłużyła czas swej pracy i działała codziennie w godzinach 11–13 oraz 15–18⁶¹.

Równocześnie starano się pamiętać o nauczycielkach mieszkających na prowincji. Apelowano do czytelników, by własne przeczytane książki i czasopisma wysyłali na prowincję, a sama biblioteka zaczęła również organizować wysyłkę książek dla nauczycielek mieszkających poza Krakowem⁶².

Dobrze funkcjonująca biblioteka była źródłem dużej satysfakcji dla Stowarzyszenia, bo jak pisano: „Najwięcej jednak cieszyć nas powinien rozwój czytelni i biura umieszczeń, jako dowód wzrostu instytucji i dobrze rozumianej samopomocy społeczeństwa”⁶³.

Myśląc o potrzebie dokształcania się nauczycielek, a także rozwijania wśród nich życia towarzyskiego, zwrócono uwagę na potrzebę organizowania różnego typu spotkań, odczytów i kursów.

⁶⁰ Tamże, s. 82.

⁶¹ Tamże, s. 16, 28, 63, 105, 202, 209, 229; *Stowarzyszenie nauczycielek*, s. 1–2.

⁶² *Zbiór sprawozdań*, s. 105.

⁶³ Tamże, s. 194.

Pożądaną byłaby w roku przyszłym większa łączność moralna i umysłowa członków między sobą [...]. – pisała w 1890 r. Wanda Żeleńska – Mamy więc zamiar urządzać od czasu do czasu wieczorki w wynajętej sali, gdzie za drobną opłatą, dla pokrycia niezbędnych kosztów, schodzić się będziemy dla gawędki, dla posłuchania muzyki, odczytu lub deklamacji⁶⁴.

Odczyty rzeczywiście zaczęto organizować i było ich zazwyczaj kilka w roku. Dopóki Stowarzyszenie nie miało własnego lokalu odbywały się one w wynajętych salach, np. w auli uniwersyteckiej. Przedsięwzięcie to nie nabrało jednak wielkiego rozmachu, bo już w 1899 r. Wanda Żeleńska stwierdzała: „Odczytów w tym roku nie urządaliśmy u siebie, zważywszy, jak ograniczone są wolne chwile pań nauczycielek, zwłaszcza odkąd uniwersytet stał się dostępnym dla kobiet; wiem, że z tych wykładów, zarówno jak z kursów Baranieckiego, korzystają panie nader gorliwie”⁶⁵.

Zapewne z tej samej przyczyny nie nabrała rozmachu akcja urządzania kursów uniwersyteckich dla nauczycielek, na które otrzymano zgodę Senatu UJ i aprobatę profesorów. „Zaprowadzone kursy przygotowawcze do matury i egzaminów były w pierwszym roku istnienia wprawdzie nie tak licznie uczęszczane, jak się tego spodziewać należało, lecz ponieważ każdy początek jest trudny, przeto mamy nadzieję, iż rzecz tak pożyteczna nie upadnie” – pisano w 1898. Jednak chyba te nadzieje się nie spełniły, bo później brak w sprawozdaniach obszerniejszych informacji na ten temat⁶⁶.

Od 1894 r. zaczęto w czytelni organizować raz w miesiącu zebrania „dla wymiany myśli w sferze pedagogiki lub krytyki literackiej”. W tym roku odbyło się ich osiem, a w następnym sześć. Od roku 1898 starano się też w zimie urządzać zebrania towarzyskie w czytelni co dwa tygodnie w godzinach od 19 do 22.

Warto też wspomnieć, że sekcja szkolna SN działała dość prężnie przygotowując m.in. katalogi pomocy nauk dla szkół, listy lektur domowych uzupełniających naukę szkolną, organizowała odczyty i lekcje z zakresu metodyki nauczania. Tak np. Józefa Januszówna, dyrektorka Szkoły Wydziałowej im. św. Scholastyki, prowadziła zajęcia dotyczące nauczania rachunków, a Jadwiga Mayówna z zakresu gier i zabaw ruchowych⁶⁷.

Osobno Stowarzyszenie organizowało odczyty dla dzieci, nad urządzaniem których sprawowała kontrolę specjalna komisja. Za zgodą prezydenta miasta Józefa Friedleina odbywały się one m.in. w Sali Rady Miejskiej⁶⁸.

⁶⁴ Tamże, s. 74.

⁶⁵ Tamże, s. 117, 174.

⁶⁶ Tamże, s. 151, 162.

⁶⁷ Tamże, s. 279.

⁶⁸ Tamże, s. 118, 128.

Stowarzyszenie starało się też rozszerzać swe wpływy poza Kraków. Nie udało się w 1908 r. stworzyć filii w Przemyślu, bo jak stwierdzano, nauczycielki przemyskie wykazując wprawdzie taką chęć, „później chciały spróbować sił własnych” i założyły osobne stowarzyszenie pod nazwą Stowarzyszenie „Samopomoc Nauczycielek” w Przemyślu, opierające jednak swą działalność na statucie organizacji krakowskiej⁶⁹. Dopiero w grudniu 1911 r. powstała pierwsza i jedyna filia Stowarzyszenia Nauczycielek. Założono ją w Bochni, a kierowana była przez Stanisławę Czaykównę i Felicję Nemetzową⁷⁰.

Stowarzyszenie Nauczycielek starało się też współpracować z innymi stowarzyszeniami nauczycielskimi i pedagogicznymi oraz brać udział w różnego typu ważnych wydarzeniach. Tak np. w 1894 r. uczestniczyło w wystawie krajowej we Lwowie, gdzie wysłało tabelę dokumentującą rozwój organizacji i sprawozdania z działalności⁷¹.

Stowarzyszenie – jak możemy przeczytać w sprawozdaniu z 1911 r. – popierało również usilnie dążenia i prace innych stowarzyszeń z kierunku narodowego i oświatowego, a trzy Panie z Wydziału należały do Komitetu obywatelskiego zarządzającego „Dzień Śląska” w sprawach szkolnictwa na kresach⁷².

W 1901 r. na zaproszenie Krakowskiego Koła TNSW wzięło udział w zakładaniu biblioteki i czytelnicy pedagogicznej. W 1909 r. było jednym ze współorganizatorów II Kongresu Pedagogicznego we Lwowie, a stałą delegatką Stowarzyszenia w komitecie organizacyjnym została Leontyna Owczarkiewiczówna, natomiast Aniela Kopaczówna i Józefa Barańska przygotowały referat „O nauce historii polskiej w szkołach ludowych”. Tę ostatnią zaproszono do Komitetu Wykonawczego Kongresu w charakterze stałej przedstawicielki Stowarzyszenia Nauczycielek⁷³.

Prócz akcji nastawionych na obronę praw nauczycielek, SN współdziałało solidarnie także z innymi organizacjami nauczycielskimi w sprawach ogólnonauczycielskich. W latach 1907–1912 brało udział w krajowych i powiatowych wiecach nauczycielskich we Lwowie i Krakowie⁷⁴.

⁶⁹ Tamże, s. 240; *Sprawozdanie z działalności Stowarzyszenia „Samopomoc” Nauczycielek w Przemyślu za rok 1913*, „Nauczycielka” 1914, nr 3, s. 12.

⁷⁰ *Zbiór sprawozdań*, s. 277.

⁷¹ Tamże, s. 117.

⁷² Tamże, s. 278.

⁷³ Tamże, s. 240, 249, 264.

⁷⁴ Tamże, s. 275, 299. Inna sprawa, że współpraca z innymi organizacjami nauczycielskimi nie zawsze układała się harmonijnie, a silna konkurencja zawodowa rzutowała na wzajemne stosunki. SN skarżyło się np., że „rzetelnie współdziałało” przy zakładaniu Towarzystwa Nauczycieli i Nauczycielek miasta Krakowa i że „rzetelnie poparło” wyrosły z niego w 1906 r. Związek Nauczycielstwa Ludowego „i nie przypuszczało Stowarzyszenie nauczycielek, że za tą szczerą, braterską,

Stowarzyszenie brało udział nawet w imprezach międzynarodowych. Stanisława Heumann, kierująca bardzo prężnie działającą sekcją nauczycielek muzyki, wzięła udział w I Kongresie pedagogiczno-muzycznym w Wiedniu w kwietniu 1911 r.⁷⁵ W 1919 r. Stowarzyszenie zostało zaproszone do organizowania wystawy „Kobieta polska” mającej towarzyszyć zjazdowi towarzystw kobiecych w Pradze. Przygotowało ono dział dotyczący szkolnictwa⁷⁶.

Zdarzała się też, choć sporadycznie, współpraca z radykalniejszymi stowarzyszeniami kobiecymi, m.in. w 1911 r., gdy wzięło udział w akcji mającej na celu rozszerzenie praw wyborczych kobiet wobec zamierzonej zmiany ordynacji wyborczej do Rady Miasta Krakowa⁷⁷.

W latach 1900–1912 SN bardzo aktywnie wraz z innymi stowarzyszeniami nauczycielek zaangażowało się w działania mające na celu poprawę losu nauczycielek szkół publicznych i podejmowało stałe zabiegi o zapewnienie im równość do nauczycieli-mężczyzn stanowiska, o czym będzie mowa poniżej.

Najściślej krakowskie Stowarzyszenie Nauczycielek współpracowało z lwowskim Związkiem Nauczycielek, który wywodził się ze Stowarzyszenia Nauczycielek zawiązanego we Lwowie w 1892 r. Było to stowarzyszenie skupiające nauczycielki szkół ludowych, wydziałowych i średnich. Było ono mniej liczne niż krakowskie, liczyło bowiem około 250 członków. Stowarzyszenie to skupiało się głównie na obronie interesów zawodowych i, podobnie jak krakowskie, nie chciało się angażować w sprawy polityczne i społeczne. Podobnie też niechętnie było akcjąm radykalnym, co nie oznacza, że nie umiało skutecznie stawać w obronie interesów zawodowych nauczycielek.

Program Stowarzyszenia zakładał udzielanie pomocy materialnej i moralnej nauczycielkom, udzielanie pomocy w zakresie dokształcania się nauczycielek, kształcenia zawodowego poprzez organizowanie kursów przygotowujących kandydatki do egzaminów wydziałowych, propagowano ideę gimnazjum żeńskiego oraz kobiecych studiów wyższych⁷⁸. Przy Stowarzyszeniu działała też Fundacja

solidarną współpracę odpłaci mu Związek taką robotą nieszczerą, na szkodę i pokrzywdzenie nauczycielek obliczoną, że zamiast współpracy, harmonijnego działania, Stowarzyszenie nasze prowadzić musi wobec Związku obronną akcję, aby nie dopuścić upośledzenia kobiet nauczycielek. Wprawdzie Związek nauczycielstwa ludowego korzystając z nieświadomości mniej ze stosunkami obeznanymi młodszymi nauczycielek, głosi się ich obrońcą i wypiera się roboty na szkodę nauczycielek, to jednak fakta świadczą, jak nieprzychylnie i niekoleżeńskie stanowisko zajmował i zajmuje Związek względem naszej pracy, dążącej do zapewnienia nauczycielkom równych praw i równego stanowiska z nauczycielami” (*Stowarzyszenie Nauczycielek...*).

⁷⁵ *Zbiór sprawozdań*, s. 281.

⁷⁶ Tamże, s. 302.

⁷⁷ Tamże, s. 278.

⁷⁸ Np. podpisano w dniu 13 maja 1895 r. petycję skierowaną do Rady Państwa w sprawie przyjmowania kobiet na uniwersytety galicyjskie (Z. Romanowiczówna, *Dzienniki lwowskie 1842–1930*, t. 2 [1888–1930], oprac. Z. Sudolski, Warszawa 2005, s. 135).

stypendialna im. Felicji z Wasilewskich Boberskiej wspomagająca niezamożne dziewczęta uczące się w seminariach nauczycielskich⁷⁹.

Długoletnią i jedyną przewodniczącą Stowarzyszenia była Zofia Romanowiczówna, zasłużona nauczycielka oraz pamiętnikarka i kronikarka życia Lwowa na przestrzeni niemal wieku (jej pamiętniki obejmują okres 1842–1930). W pamiętnikach swoich wspomina ona niekiedy również o działalności Stowarzyszenia. Mało jest niestety konkretnych informacji, które by pozwoliły szczegółowo odtworzyć działalność Stowarzyszenia, warto jednak przytoczyć krótkie fragmenty, rzucające światło na panującą w towarzystwie atmosferę. Pisze Romanowiczówna o zebraniach poprzedzających walne zgromadzenie mające założyć Stowarzyszenie, trwających od zimy 1892 r., wspomina o burzliwej atmosferze panującej na nich, o licznych przeciwnościach i sporach towarzyszących zakładaniu Stowarzyszenia⁸⁰.

Wspomina o pogadankach pedagogicznych, które organizowano od jesieni 1892 r.

Po obiedzie w naszym Stowarzyszeniu pogadanka pedagogiczna – bardzo mało osób – Mina L., która miała czytać swoje kartki z dziennika nauczycielki, nie chciała czytać, ale ją prawie zmusiłam i dobrze się stało, bo rozwinęła się potem pogadanka ożywiona i wcale przyjemna; było naturalnie, swobodnie i ciepło – wspomina Romanowiczówna⁸¹.

Pod datą 6 lutego 1893 r. notuje: „Z koncertem na rzecz Stowarzyszenia tysiące kłopotów, trudów i przeciwności. Anielcia Ab[ancourt] i ja odchorowałyśmy to wszystko, na koniec się wszystko rozbiło”⁸². Zaś miesiąc później 26 marca pisze:

Wczoraj (25-go) przed południem odbyło się Walne Zgromadzenie naszego Stowarzyszenia Nauczycielek i wszystko poszło bardzo dobrze. Mimo szkaradnej słoty, obrazu naszego życia..., zeszło się przecież blisko 50 osób, był ład i porządek, finanse stoją doskonale i ja, mówią, że doskonale przewodniczyłam, a przedtem ks. Stopczyński miał Mszę św. dla nas⁸³.

Nie wspomina niestety Romanowiczówna o tym, że Stowarzyszenie lwowskie pośredniczyło i to skutecznie także w sprawach spornych z władzami szkolnymi, przez które zresztą było bardzo poważane. Tak np. udało mu się wywalczyć większą liczbę posad dla kobiet w seminarium żeńskim. Walczyło o wprowadzenie

⁷⁹ W. Reutt, *O szkolnictwie galicyjskim*, [w:] *Kobieta współczesna*, Warszawa 1904, s. 240.

⁸⁰ Z. Romanowiczówna, *Dzienniki lwowskie...*, s. 71–72.

⁸¹ Tamże, s. 89.

⁸² Tamże, s. 93–94.

⁸³ Tamże, s. 99.

do Rad Szkolnych Okręgowych odrębnych delegatów: dla szkół żeńskich (kobiet!) oraz dla szkół męskich. Dzięki akcji Stowarzyszenia udało się doprowadzić w dniu 16 stycznia 1897 r. do wyboru pierwszej, nie tylko w Galicji, ale w całej monarchii austriackiej, kobiety-delegatki do Rady Szkolnej Okręgowej. Została nią we Lwowie Wincentyna Longchamps, dyrektorka żeńskiej szkoły wydziałowej. Skutkiem tego wydarzenia było wydanie przez Sejm krajowy w dniu 17 marca 1899 r. uchwały, w której m.in. ustalono nowy skład rad szkolnych okręgowych, przewidujący udział w nich nauczycielek, wybranych przez okręgowe konferencje nauczycielskie. Zalecenie to udało się jednak zrealizować, prócz Lwowa, jedynie w Nowym Targu, gdzie delegatką została Izabela Liberakowa⁸⁴.

W dwudziątą rocznicę założenia seminarium żeńskiego we Lwowie w dniu 10 maja 1891 r. powołano Związek Koleżeński byłych Seminarzystek i Nauczycielek. Na jego przewodniczącą wybrano Antoninę Machczyńską. Celem organizacji było wzmacnianie solidarności zawodowej, wytwarzanie więzi między nauczycielkami i matkami, pomoc materialna i moralna, wreszcie walka o rozszerzenie możliwości kształcenia się kobiet np. poprzez udostępnienie im bez ograniczeń wstępu na wyższe studia. Sprawowało też opiekę nad ubogą młodzieżą żeńską i zajmowało się zbieraniem funduszy na internat dla seminarzystek. Po otrzymaniu zapisu od hrabiny Czarkowskiej-Golejewskiej znacznie powiększył własne fundusze, co spowodowało, że postanowił rozszerzyć zakres swojej działalności, czego wyrazem była zmiana statutu na wzór Stowarzyszenia Nauczycielek.

W dniach 19–21 grudnia 1896 r. w dwudziestopięcioletnie otwarcia pierwszego seminarium żeńskiego zorganizowano uroczysty zjazd, by uczcić to wydarzenie o „znaczeniu prawdziwej epoki”⁸⁵.

W czerwcu 1903 r. doszło do połączenia lwowskiego Stowarzyszenia Nauczycielek ze Związkiem Koleżeńskim byłych Seminarzystek i Nauczycielek, jak wspomina Romanowiczówna, po wielu latach układów i rozmów. Powstał wówczas Związek Nauczycielek we Lwowie.

Panna [Antonina] Machczyńska została przewodniczącą – wspomina w swych pamiętnikach Romanowiczówna – ja ustąpiłam z ochotą, choć nie bez pewnego żalu, bo zrosłam się z tym przez pół dwunasta roku. Na ostatnim naszym posiedzeniu rozwiązującym nasze Stowarzyszenie przemówił prof. Zipper i żegnał mię bardzo, bardzo pięknymi i chlubnymi dla mnie słowy [...]. Panna Machczyńska nie szczędzi nam uwag mających okazać, że dotąd w Stowarzyszeniu

⁸⁴ P. Kuczalska-Reinschmit, *Z historii ruchu kobiecego*, [w:] *Głos kobiet w kwestii kobiecej*, Kraków 1903, s. 325, 328; B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 175–176.

⁸⁵ W. Reutt, *O szkolnictwie galicyjskim...*, s. 242; *Sprawozdanie z Walnego Zgromadzenia Związku koleżeńskiego b. seminarzystek i nauczycielek*, „Ster” 1896, nr 5, s. 75; A. Machczyńska, A. Zdobnicka, *Zjazd koleżeński b. seminarzystek*, „Ster” 1896, nr 21, s. 329–330; *Zjazd seminarzystek*, „Ster” 1896, nr 22, s. 346–347.

nie było ani narodowego, ani religijnego kierunku, w ogóle niewiele dobrego...
Cóż robić!⁸⁶.

Związek po latach starań otworzył w grudniu 1906 r. Dom Związku Nauczycielek, a wraz z Kołem Pań TSL założył bursę dla seminarzystek, posiadał także własną bibliotekę⁸⁷.

Włączał się też w szersze działania, był m.in. współorganizatorem II Kongresu Pedagogicznego we Lwowie oraz, wraz z innymi stowarzyszeniami, podejmował działania służące poprawie położenia nauczycielek galicyjskich.

Krakowskie Stowarzyszenie Nauczycielek oraz lwowski Związek Nauczycielek (wcześniej Stowarzyszenie) od 1900 r. prowadziły wspólne, solidarne działania przeciwko dyskryminowaniu kobiet w zawodzie nauczycielskim. Chodziło przede wszystkim o zapewnienie równych płac nauczycielom i nauczycielkom oraz o zagwarantowanie kobietom posad nauczycielskich w szkołach żeńskich.

Po raz pierwszy stowarzyszenia te zaangażowały się w obronę zachowania posad nauczycielskich dla kobiet w szkołach żeńskich w 1900 r., gdy rozgorzał konflikt wokół wolnych posad na dyrektora w Żeńskiej Szkole Wydziałowej im. Zbigniew Oleśnickiego w Krakowie i w Żeńskiej Szkole Wydziałowej im. św. Marcina we Lwowie. Chęć objęcia tych posad zgłosili mężczyźni-nauczyciele. Wtedy to Joanna Pogonowska i Wincentyna Longchamps „ująwszy akcję w ręce, wniosły petycje do sejmu z prośbą o obronę wobec krzywdy, jaka się dzieje nauczycielkom”. Na skutek tego wystąpienia Sejm poparł kandydaturę kobiet. We Lwowie posada dyrektorska przypadła nauczycielce, natomiast w Krakowie stanowisko Sejmu wywołało silne protesty ze strony nauczycieli-mężczyzn, którzy odwoływali się od tej decyzji wprawdzie do Sejmu krajowego, potem do Rady Szkolnej Krajowej, do Ministerstwa Wyznań i Oświaty w Wiedniu, a wreszcie do Trybunału Administracyjnego. Ostatecznie protest nauczycieli odrzucono i potwierdzono ustawę sejmową, że na stanowisko kierownicze w żeńskiej szkole wydziałowej może być powołany „dyrektor lub dyrektorka”. Jednak dopiero po pięciu latach walki zatwierdzono na stanowisku dyrektorki w Krakowie Józefę Barańską.

Ponownie oba stowarzyszenia wystąpiły wspólnie 1907 r., gdy planowana regulacja płac zakładała, że nauczycielki będą otrzymywać niższe od mężczyzn pobory. Skuteczna akcja obu organizacji spowodowała, że Sejm uchwalił równe płace⁸⁸.

Najbardziej spektakularne działania podjęły wspomniane stowarzyszenia w 1911 r. w „obronie posad dyrektorek i kierowniczek w szkołach ludowych żeńskich pospolitych i wydziałowych”. Dotąd obowiązywała w szkołach żeńskich

⁸⁶ Z. Romanowiczówna, *Dzienniki krakowskie...*, s. 177.

⁸⁷ Tamże, s. 193; B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 180.

⁸⁸ *Zbiór sprawozdań*, s. 296.

zasada, że wszystkie stanowiska nauczycielskie i kierownicze powierzane były przede wszystkim kobietom⁸⁹, ale od jakiegoś czasu – jak stwierdzały nauczycielki w petycji do Sejmu

władze szkolne usuwają nauczycielki, nierzadko w jaskrawy sposób, ze stanowisk kierowniczych lub dyrektorskich szkół żeńskich na korzyść męskiej siły nauczycielskiej, przy czym nie gra roli wyższe wykształcenie lub lepsza aplikacja nauczycielska, ale większe obciążenie rodziną, wzgląd, który jest może ludzkim, ale dla wychowawczej działalności szkoły bez znaczenia i prowadzić może do pomieszania pojęć o wartości nauczycielskiej pracy.

Jak zauważały w dalszym ciągu, wszystko to wywoływało złe skutki,

albowiem w całym kraju podnoszą się w kołach nauczycielskich niespokojne i mało wyrobione żywioły i rozpoczynają na tym tle zawziętą agitację za upośledzeniem nauczycielek na korzyść nauczycieli. Rodzi się zawiść chlebowa i zatacza coraz szersze kręgi w miarę coraz liczniejszych wypadków pokrzywdzenia przez władze szkolne krajowe nauczycielki na korzyść nauczyciela przy obsadzie posady kierownika lub dyrektora szkoły żeńskiej.

Pomijanie nauczycielek przy obsadzaniu kierujących stanowisk występuje rażąco w nowo wydanym regulaminie szkolnym. W paragrafie 116 zamieszczono postanowienie, iż Radzie Szkolnej Krajowej służy prawo wydawania zasadniczego postanowienia, czy posada nauczycielska ma być obsadzana siłą męską czy żeńską. Paragraf 123 regulaminu zaś stanowi, „że przy każdym stałym obsadzaniu posady nauczycielskiej w szkole żeńskiej, może Rada Szkolna Krajowa ze względu na każdorazowe (?) potrzeby szkoły postanowić [...], czy posadę tę ma się obsadzić siłą żeńską, czy męską, czy też ma się dopuścić do ubiegania się siły nauczycielskiej bez różnicy płci”. „Jest to bezwzględne ukrócenie praw nauczycielek [...] – stwierdzano w dalszym ciągu – skoro nie dobiera się sił według ich najlepszego uzdolnienia, ale według przywileju przyznanego w danej szkole jednej płci”. Wszystko to „otwiera na oścież furtkę dowolności, a nawet samowoli różnym czynnikom, wobec których kobieta-nauczycielka jest bezbronna”.

Skargi napływające z całego kraju i „przykłady jaskrawego pokrzywdzenia”, „gdzie się najzasłużeńszym osobom odbiera kierownictwo na korzyść młodych, bez wszelkich zasług nauczycieli” wzbudziły zaniepokojenie stowarzyszeń tym bardziej, że wieści te miały potwierdzenie w faktach, bo tak np. w Przemyślu czy Bochni „wszystkie szkoły żeńskie obsadzono męskimi kierownikami”⁹⁰.

⁸⁹ Ustawa z 14 V 1869 r. dotycząca szkół ludowych w § 14 orzekała, że „jakkolwiek §15 rzezonej ustawy przewiduje możliwość powierzania szkół żeńskich także męskimi siłom nauczycielskim, to odnosi się to zastrzeżenie do wyjątkowych przypadków”.

⁹⁰ *Zbiór sprawozdań*, s. 290–291.

Wydarzenia te spowodowały, że krakowskie SN wystosowało w dniu 25 czerwca 1911 r. memoriał do Rady Szkolnej Krajowej z prośbą o ustosunkowanie się do istniejącej sytuacji. Rada Szkolna odpowiedział reskryptem z dnia 9 listopada utrzymanym w bardzo uspokajającym tonie, że „o nowej tendencji częstszego niż dawniej poruczania kierownictwa szkół żeńskich mężczyznom, czy nawet usuwania z nich sił żeńskich, nie może być mowy, że obsadzanie tych posad siłami męskimi należeć będzie i nadal do rzadkich wyjątków”. Wniesienie memoriału odniosło dodatkowo ten dobry rezultat, że w Łańcucie i Zakopanem na stanowiska kierowniczek w szkołach żeńskich zostały przez Radę Szkolną Krajową zamianowane nauczycielki.

Jednak, mimo tego, wobec powtarzających się niepokojących pogłosek

Wydział Stowarzyszenia poczynił odpowiednie kroki, aby przekonać się, o ile te wieści są prawdziwe lub fałszywe, a upewniwszy się, że stanowiska nauczycielek w szkołach rzeczywiście są zagrożone, postanowił stosownie do przysługujących praw obronę nauczycielek ująć w swe ręce [...]. [...] Wydział Stowarzyszenie po porozumieniu się ze Związkiem nauczycielek we Lwowie i ze Stowarzyszeniem „Samopomoc nauczycielek w Przemyślu” zwołał dnia 17 grudnia 1911 r. nadzwyczajne Walne Zgromadzenie w Krakowie, które {...} powierzyło Wydziałowi dalszą akcję⁹¹.

Wszystkie trzy stowarzyszenia wystosowały w dniu 10 I 1912 r. wspólną, wspomnianą już, petycję do Sejmu prosząc go o „obmyślenie skutecznych środków przeciwdziałania”, ale samo wysłanie pisma uznały za niewystarczające i „trzeba było koniecznie osobiście sprawę poprzeć”. Wybrano zatem delegację, w skład której wchodziły z Krakowa: Joanna Pogonowska, Józefa Barańska, Józefa Swobodówna oraz z Przemyśla Teofila Tęczarówna i Jadwiga Przesmycka. Delegatki wyruszyły do Lwowa 30 stycznia. Na miejscu dołączyły do nich delegatki lwowskie: Maria Skrzyńska, Aniela Aleksandrowiczówna, Kazimiera Szafrąńska, Maria Rudnicka i Bałabanówna. W Sejmie przebywały one w dniu 31 stycznia przed i popołudniu oraz 3 lutego i jak donoszono, wszędzie spotykały się z życzliwym przyjęciem. W dniu 13 lutego 1912 r. sejmowa komisja szkolna uchwaliła wezwać Radę Szkolną Krajową, by przy obsadzie stanowisk kierowniczych i dyrektorskich żeńskich szkół pospolitych i wydziałowych pierwszeństwo przyznawać nauczycielkom. Odniesiono więc niewątpliwy sukces⁹².

„[...] wszystkie trzy stowarzyszenia nauczycielek wystąpiły w obronie nie tylko praw, ale i opieki nad szkołami żeńskimi już po raz drugi z pomyślnym rezultatem dlatego, że dążyły solidarnie i wytrwale do celu” – donosiły stowarzyszenia z satysfakcją⁹³.

⁹¹ Tamże, s. 275–276.

⁹² Tamże, s. 293–295.

⁹³ Tamże, s. 276.

Organizacje te podejmowały również inne udane akcje, jak choćby o udostępnienie kobietom udziału w kursach przemysłowych, urządzanych corocznie dla mężczyzn we Lwowie i Krakowie. Ukończenie tych kursów było niezbędne do zatrudnienia się w szkołach przemysłowych uzupełniających dla dziewcząt. W tej sprawie odpowiednia delegacja wybrała się do Lwowa, tym razem do Rady Szkolnej Krajowej. Równocześnie Joanna Pogonowska, „mając pewność, że to pole pracy zdobędziemy” zachęciła nauczycielki zainteresowane tymi kursami, by zastosowały taktykę pierwszych studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego i zaczęły po prostu wносить podania o przyjęcie na kursy rysunku dla szkół uzupełniających. W efekcie cztery pierwsze chętne zostały przyjęte i od 1 kwietnia 1912 r. na kurs zaczęły uczęszczać⁹⁴.

Cele i programy, sposób działania i współpraca pomiędzy krakowskim Stowarzyszeniem Nauczycielek, lwowskim Związkiem Nauczycielek oraz przemyskim Stowarzyszeniem „Samopomoc Nauczycielek” sprawiła, że w czasie zjazdu nauczycielek krajowych, który miał miejsce w dniach 11–12 V 1913 r. padła propozycja stworzenia jednej wspólnej organizacji pod nazwą Zrzeszenie Polskich Stowarzyszeń Nauczycielek Katolickich⁹⁵.

Istniały również inne, mniejsze organizacje nauczycielskie, jak np. założone w 1902 r. we Lwowie Stowarzyszenie Prywatnych Nauczycielek i Urzędniczek dla Galicji i Bukowiny⁹⁶, czy powstałe w 1910 r. Stowarzyszenie „Protection” im. Joanny d’Arc, udzielające pomocy prywatnym nauczycielkom przyjezdnym spoza Galicji, uczącym języków obcych. Ich sytuacja materialna bywała trudna, ponieważ mimo funkcjonowania Krajowego Biura Powszechnego Zakładu Pensyjnego dla Funkcjonariuszy Prywatnych, zasady wynagrodzeń dla nauczycielek domowych i bon często nie były przestrzegane. Sytuacja nie poprawiła się też wiele po 1909 r., kiedy sprawy te przejęły starostwa. Stowarzyszenie posiadało własną noclegownię, biuro pośrednictwa pracy, świadczyło pomoc materialną i prawną⁹⁷. W Kołomyi istniały aż organizacje skupiające nauczycielki: kółko samokształceniowe dla nauczycielek przy TSL, Solidacja Nauczycielek oraz Związek Nauczycielek będący oddziałem lwowskiej Polki Katolickiej⁹⁸.

Wspomniane organizacje skupiały przede wszystkim nauczycielki szkół ludowych oraz nauczycielki prywatne. Jednak po 1900 r. zaczęła się też powiększać grupa nauczycielek pracujących w szkołach średnich.

⁹⁴ Tamże, s. 292, 297.

⁹⁵ X.L., *Sprawozdanie z działalności Wydziału Stowarzyszenia nauczycielek w Krakowie za rok 1913*, „Nauczycielka” 1914 nr 2, s. 13–15.

⁹⁶ *Kronika*, „Nowe Słowo” 1903, nr 4, s. 86–87; P. Kuczalska-Reinschmit, *Z bieżącej chwili*, „Ster” 1896, nr 24, s. 379.

⁹⁷ B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 180–81.

⁹⁸ *Głos nauczycielek. Z działalności nauczycielek na kresach*, „Nauczycielka” 1914, nr 5–6, s. 39–40.

Zresztą, jak zauważa Irena Homola, charakterystycznym dla Galicji zjawiskiem był szybki wzrost ilościowy inteligencji oraz szybka konsolidacja poszczególnych grup zawodowych, przy równoczesnym wewnętrznym ich rozwarstwieniu na węższe kręgi społeczne połączone nie stopniem wykształcenia i specjalizacją, ale warunkami pracy, płacy, standardem życia. To bardzo zjawisko bardzo wyraźnie występowało wśród nauczycielstwa⁹⁹.

Gdy w Galicji zaczęły powstawać pierwsze gimnazja żeńskie (pierwsze w Krakowie w 1896 r.) oraz popierane przez władze szkolne licea żeńskie (po 1900 r.), szybko pojawiła się też grupa nauczycielek uczących w tych szkołach. Około czterdziestosobowa ich grupa przystąpiła do TNSW.

TNSW interesowało się sprawami żeńskiego szkolnictwa średniego. W 1895 r. na posiedzeniu Koła lwowskiego J. Dobrowolski wygłosił referat „O dzisiejszym wykształceniu dziewcząt” i pod wpływem tego wystąpienia powołano specjalną komisję zajmującą się „kwestią wyższego wykształcenia kobiet i dziewcząt”. Miała ona oczywiście charakter oświatowy, a nie zawodowy.

Od r. 1905, wraz z napływem do Galicji królewianków, radykalizowały się nastroje. Królewianki przystępując do TNSW zaczęły domagać się dopuszczania kobiet-nauczycielek do władz Towarzystwa. W r. szk. 1904/05 powołano w jego skład dwie nauczycielki, obie uczące w pierwszym gimnazjum żeńskim w Krakowie: Marcelinę Kulikowską i Helenę Witkowską, w r. szk. 1906/07 było ich już 13 (głównie królewianki), zaś rok później 19¹⁰⁰.

Mimo tego nauczycielki czuły się przez swoich kolegów zdominowane i spychane na dalszy plan, toteż w 1912 r. postanowiły w ramach TNSW założyć własną sekcję nauczycielek szkół średnich. Kołem lwowskim tej sekcji kierowała Michalina Krzyżanowska, a krakowskim Kazimiera Szafrąnska. Większą aktywność przejawiały nauczycielki skupione w kole krakowskim, do którego należały m.in. Helena Radlińska, Maria Ramułtowa czy Julia Benoni-Dobrowolska.

Celem sekcji było „popieranie wyższego wykształcenia kobiet i obrona interesów nauczycielek szkół średnich, a także wpływanie drogą odczytów, pogadanek i dyskusji na szersze koła społeczeństwa, w celu uświadamiania go o potrzebie wyższego wykształcenia kobiet i społecznej wartości ich pracy nauczycielskiej”. Sekcja zaczęła swą działalność od wystąpienia do Rady Szkolnej Krajowej o organizowanie i subwencjonowanie kursów praktycznych dla kandydatek na nauczycielki szkół średnich, takich, z jakich korzystali ich koledzy nauczyciele w męskich gimnazjach rządowych. Rada udzieliła zgody, ale ograniczonej, bo zezwoliła na ich organizowanie tylko w gimnazjach żeńskich i bez żadnych dotacji¹⁰¹.

Już w lutym 1912 r. nauczycielki wystąpiły z żądaniem upaństwowienia żeńskich gimnazjów klasycznych i szkół realnych (ponieważ wszystkie te szkoły

⁹⁹ I. Homola, *Nauczycielstwo krakowskie TNSW...*, s. 84.

¹⁰⁰ B. Łuczyńska, *Koło krakowskie TNSW...*, s. 70.

¹⁰¹ A. Bilewicz, *Nauczycielki...*, s. 132; A. Meissner, *Wkład nauczycielek...*, s. 147.

w Galicji były prywatne) tak, by ich absolwentki mogły uzyskać prawa do obejmowania stanowisk państwowych oraz zażądały przyznania im prawa do pracy także w gimnazjach męskich. Dopominały się też o ubezpieczenia emerytalne. Pod ich wpływem Zarząd Główny TNSW wystosował memoriał do władz szkolnych, w którym domagano się, by w seminariach żeńskich pracowały kobiety, a mężczyźni tylko w wyjątkowych sytuacjach – w braku odpowiednio wykwalifikowanych. Rada do prośby się przychyliła, jednak w praktyce to zalecenie nie było zupełnie przestrzegane¹⁰².

Nauczycielki starały się popularyzować swoje żądania i stanowisko w gronie kolegów, o czym świadczy np. wygłoszenie w 1913 r. przez Szafrzańską na Walnym Zgromadzeniu TNSW referatu „Nauczycielki szkół średnich”. Walczyły ciągle o reformę szkolnictwa żeńskiego, o zezwolenie na nauczanie w szkołach męskich, wreszcie o utworzenie nowego seminarium nauczycielskiego w Krakowie lub Podgórzu. Ze względu na istniejącą potencjalną konkurencję zawodową, nie spotykały się jednak z przychylnością większości swoich kolegów-nauczycieli stowarzyszonych w TNSW, dlatego też ostatecznie postanowiły się odłączyć i w 1917 r. utworzyły własne, samodzielne Stowarzyszenie Nauczycielek Szkół Średnich¹⁰³.

Skuteczność działania poszczególnych organizacji zawodowych nauczycielek była bardzo różna. Niektóre z nich, bardziej prężne i bogatsze, mogły udzielać swoim członkiniom znacznego wsparcia materialnego, zapewnić pomoc prawną czy lekarską, wspierać wysiłki zmierzające do podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Jednak rola wszystkich tych stowarzyszeń nie ograniczała się tylko do działań należących do wąsko pojmowanej samopomocy. Przede wszystkim uświadamiały one nauczycielkom ich rzeczywiste położenie zawodowe, uczyły artykułowania problemów i przebijania się z nimi do świadomości społecznej, pertraktowania z władzami oświatowymi, a to z kolei stanowiło punkt wyjścia do walki o równoprawne traktowanie w pracy, o prestiż i szacunek społeczeństwa. W tej sferze odnosiły sukcesy i warto tu choćby zacytować słowa zawarte w sprawozdaniu krakowskiego Stowarzyszenia nauczycielek, że

przy czynnej pomocy naszego Stowarzyszenia i Związku Nauczycielek lwowskich, nauczycielki w Galicji pierwsze w monarchii austriackiej zdobyły dla siebie stanowiska kierowniczek i dyrektorek szkół żeńskich. Za naszym przykładem dopiero rozpoczęły walkę o równe prawa nauczycielki innych krajów monarchii¹⁰⁴.

Nauczycielki były często osobami wyjątkowymi, wykształconymi, zdolnymi, ambitnymi i samodzielnymi, o dużej wrażliwości społecznej i narodowej. Choć

¹⁰² B. Czajeczka, „Z domu w szeroki świat...”, s. 181.

¹⁰³ B. Łuczynska, *Koło krakowskie TNSW...*, s. 70–72.

¹⁰⁴ *Stowarzyszenia nauczycielek*, s. 1–2.

nie były wojującymi emancypantkami, często stroniły od radykalnych wystąpień, to jednak w praktyce realizowały zasady równouprawnienia i pozytywnie wpływały na mentalność społeczną w tej sferze życia.

Warto też pamiętać, że stowarzyszenia te zajmowały się nie tylko wąsko pojmowanymi własnymi interesami zawodowymi, ale miały na względzie dobro społeczeństwa i poczuwały się do odpowiedzialności za jego poziom moralny i intelektualny. W pierwszym rzędzie troszczyły się o stan nauczania i wychowania dziewcząt. Zauważano bowiem, że usuwanie nauczycielek ze szkół żeńskich mogłoby mieć skutki „katastrofalne dla zadań publicznego wychowania dziewcząt – społeczeństwo bowiem przerażone jest dziś wprost objawami braku wychowania u młodzieży”. Przekładałoby się także na jakość pracy szkolnej, tym bardziej, że – jak zauważały nauczycielki, kobiety mają „nie tylko równy z mężczyzną, ale nawet znaczniejszy i skuteczniejszy wpływ na wychowanie i wykształcenie młodego pokolenia”¹⁰⁵. Sprawy kształcenia młodego pokolenia zresztą zawsze bardzo leżały im na sercu, o czym mogą świadczyć działania mające na celu podnoszenie poziomu wykształcenia dzieci i młodzieży poprzez organizowanie dla nich specjalnych odczytów, pogadanek, zakładanie bibliotek czy proponowanie pewnych udogodnień w zakresie życia szkolnego (jak czyniła to np. sekcja szkolno-pedagogiczna krakowskiego Stowarzyszenia Nauczycielek).

¹⁰⁵ *Zbiór sprawozdań*, s. 289.

IZABELA KRASIŃSKA

Działalność Związku Nauczycieli Abstynentów w latach 1924–1939

The Work of the Teetotal Teachers Association in 1924–1939

1 November 1924 was a significant date in the history of the Polish anti-alcohol movement. Then, the Teetotal Teachers Association joined the Teetotal Priests Association in the fight against alcoholism. Ludwik Posadzy, an education activist and a university librarian, became the president of the association. The organization chose Poznan for its headquarters, and engaged in collaboration with the International Association of Teetotal Teachers headquartered in Bielefeld, Germany.

The organization's objective was to have its members solemnly swear to lead a sober life, persuade others to refrain from drinking, and inform children and youth about the harmful effects of alcohol consumption. During the fifteen years before the outbreak of World War II, the association organized numerous lectures and talks related to the fight against alcohol, published various books and leaflets on the topic, contributed to the establishment of teetotal clubs for children and youth, organized a Sobriety Week, and initiated the practice of having the so-called "golden books" at schools in order to honor outstanding young teetotalers.

Keywords: alcoholism, Teetotal Teachers Association, Poznan

Jedną z plag, która dotknęła mocno społeczeństwo polskie był alkoholizm. Powodował on wiele nieszczęść i nieporozumień w życiu rodzinnym, towarzyskim i sąsiedzkim, prowadził do ruiny moralnej i materialnej, a przede wszystkim niszczył zdrowie.

Konsumentami alkoholu obok ludzi dorosłych były dzieci i młodzież szkolna, a po pierwszej wojnie światowej, jak wykazują badania, spożycie alkoholu wśród najmłodszych znacznie wzrosło. W samej tylko Warszawie przed 1914 r. alkohol spożywało codziennie 3,57% dziewcząt, a po wojnie było ich już przeszło 8%¹.

Na szczególną uwagę zasługują w tej kwestii badania ks. Michała Sopoćki², przeprowadzone w 1924 r. w warszawskich szkołach średnich, które wykazały, że 65,7% uczniów spożywało alkohol (w tym 69,5% chłopców i 61,5% dziewcząt). W jednej ze szkół przygotowawczych w Poznaniu, w której naukę pobierały dzieci w wieku 6–10 lat, odsetek niepijących wynosił 21,5%, pijących codziennie było 16%, a okazjonalnie 62,5%. Podobnie sytuacja przedstawiała się w wileńskich szkołach powszechnych, gdzie przeprowadzone w 1924 r. przez dra S. Borkowskiego badania wykazały, że smak „napojów wysokowych” poznało 86,2% uczniów, a 23,5% doznało nawet stanu „upojenia alkoholowego”. Wśród przebadanych dzieci z Wilna piło codziennie 2,4%, a 1,4% kupowało sobie wódkę³.

Ankietowani przyznali, że najczęściej z napojami alkoholowymi spotykali się we własnych domach, gdzie przez rodziców i krewnych byli częstowani, zachęcani, a niejednokrotnie również przymuszani do ich spożywania. Z badań ks. Sopoćki wynika, że 48% pijących chłopców i 52,2% dziewcząt mieszkało w domach z rodzicami, 32% chłopców i 41,1% pijących dziewcząt przebywało na co dzień w internatach, a tylko 20% chłopców i 6,7% pijących dziewcząt miesz-

¹ *Groźna statystyka*, Poznań 1927, s. 5.

² Michał Sopoćka (1888–1975), duchowny katolicki, teolog, docent na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie, spowiednik św. siostry Faustyny Marii Kowalskiej, założyciel Zgromadzenia Sióstr Jezusa Miłosiernego, beatyfikowany przez papieża Benedykta XVI. Urodził się w Wileńszczyźnie i ukończył Seminarium Duchownego w Wilnie. W 1914 r. przyjął święcenia kapłańskie i początkowo pracował jako wikariusz w Taboryszkach, a w latach 1918–1932 był kapelanem Wojska Polskiego w Warszawie i Wilnie. Po uzyskaniu doktoratu z teologii moralnej pracował w Seminarium Duchownym w Wilnie. Habilitował się na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie pracował jako profesor teologii pastoralnej na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie i w Seminarium Duchownym w Białymstoku. Działal ponadto na niwie społecznej i oświatowej, będąc: kuratorem Koła Inteligencji Katolickiej, działaczem Sodalicji Mariańskich, konferencji św. Wincencego á Paulo. Będąc spowiednikiem siostry Faustyny, zainteresował się kultem Miłosierdzia Bożego i z tego względu przynajmniej początkowo spotykał się z niezyczliwością i brakiem zrozumienia ze strony władz kościelnych, które krytykowały również jego kwalifikacje teologiczne. Przed drugą wojną światową i po jej zakończeniu działał na rzecz trzeźwości, sam będąc żarliwym abstynentem i prezesem Koła Księży Abstynentów Archidiecezji Wileńskiej. Zajmował się również działalnością publicystyczną, pisywał do: „Dziennika Wileńskiego”, „Ateneum Kapłańskiego”, „Przeglądu Powszechnego”. W 1972 r. mianowany został kanonikiem gremialnym kapituły wileńskiej. Zmarł w Białymstoku i tam też został pochowany. T. Krahel, *Sopoćko Michał*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 40, z. 3, Warszawa–Kraków 2000–2001, s. 497–501.

³ B. Duchowicz, *Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem młodzieży i społeczeństwa?*, Poznań 1928, s. 35–37.

kało podczas pobytu w szkole na stacjach. Wśród pijących nie było ani jednego ucznia, który uczyłby się dobrze⁴.

Badane dzieci i młodzież szkolna chętnie i nader często wypowiadali się na temat przyczyn, jakie decydowały o spożywaniu przez nich „trunków upajających”, a w szczególności: wódki, wina, piwa i likierów. Ankietowani najczęściej wskazywali na: towarzystwo kolegów, zabawy, komersy, wakacje, święta i uroczystości rodzinne, brak promocji do następnej klasy, otrzymanie takiej promocji, niepowodzenia i powodzenia miłosne. Uczeń klasy VI gimnazjum pisał: „Piję dużo jeżeli mam pieniądze. Jak jestem pijany, lepiej mi się «randkuje»”⁵.

Skoro napoje alkoholowe spożywali nawet nieletni, niejednokrotnie również na terenie placówek szkolnych, nie może dziwić fakt, że w 1926 r. sam tylko monopol spirytusowy przyniósł Polsce przeszło 250 mln zł dochodu (58%), więcej nawet, niż pozostałe monopole (sacharynowy, solny, zapalczany, tytoniowy i loteria państwowa) razem wzięte⁶. Zaniepokojony tą sytuacją wychowawca młodzieży i działacz antyalkoholowy Bronisław Duchowicz⁷ pisał w 1928 r., chcąc uspokoić opinię społeczną, że:

abstynenci, a zwłaszcza propagatorzy bezwzględnej wstrzeźliwości, nie są nielojalnymi obywatelami, skoro wykonują ustawę z dnia 31 lipca 1924 r., na mocy której państwo nasze ma oddawać 1% dochodu z monopolu spirytusowego wyłącznie na cel walki z alkoholizmem i na leczenie alkoholików, przez co samo zezwała, a nawet zachęca ludzi uświadomionych do rugowania ze społeczeństwa alkoholu, będącego trucizną dla duszy i ciała człowieka⁸.

Do walki z alkoholizmem, zdaniem licznych działaczy abstynenckich, przyłączyć się więc musiała przede wszystkim szkoła, przez którą rozumiano uświadomionego w sprawach alkoholizmu nauczyciela–wychowawcę, którego działalność na tej niwie „powinna wypływać z serca i trafiać winna w serce wychowanków”⁹.

⁴ *Groźna...*, s. 6.

⁵ Tamże, s. 17–21.

⁶ Zob. szerzej, S. Starzyński, *Rok 1926 w życiu gospodarczym Polski*, Warszawa 1927.

⁷ Bronisław Duchowicz (1876–1952), nauczyciel chemii i mineralogii, działacz oświatowy i abstynencki, autor podręczników i prac naukowych z zakresu chemii i alkoholologii. Napisał m.in.: *Chemia wód rybnych i ich badanie chemiczne. (Praktyczny przewodnik do badania chemicznego i oceny wód rybnych przy pomocy możliwie prostych środków)*; *Jakościowa analiza chemiczna pojedyncza i złożona na drodze suchej i mokrej; Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem młodzieży i społeczeństwa?*; *O napojach alkoholowych i alkoholizmie*. Był m.in.: nauczycielem oraz dyrektorem Szkoły Realnej w Rawie Ruskiej, a następnie dyrektorem szkoły w Żywcu oraz w VIII Gimnazjum we Lwowie. Ponadto był członkiem Rady Szkolnej Krajowej, a nawet pełnił funkcję krajowego inspektora szkolnego. Por.: S. Janik, *Początki naszej szkoły – szkoły realnej w Żywcu*, s. 17 [dostępny online: publikacje.lo-zywiec.pl/publikacje/820.doc; 9.05.2012].

⁸ B. Duchowicz, *Dlaczego i w jaki sposób szkoła...*, s. 52.

⁹ Tamże, s. 53.

Jako pierwsza w początkach XX w. na problem alkoholizmu wśród dzieci i młodzieży i udział w nim nauczyciela–abstynenta, zwróciła uwagę galicyjska Rada Szkolna Krajowa, z inicjatywy której postanowiono m.in.: usunąć z podręczników wszelkie fragmenty o treści propagującej alkoholizm, a w ich miejsce wprowadzić ustępy, traktujące o abstynencji. Rada wprowadziła ponadto przepis, zabraniający uczniom spożywania „trunków upajających” podczas szkolnych wycieczek, a restauratorom, szynkarzom i sklepikarzom zakazała sprzedawania alkoholu osobom nieletnim. Poleciała również organizowanie w szkołach kółek abstynenckich¹⁰.

Podobne cele przyświecały Związkowi Nauczycieli Abstynentów (ZNA), który powstał 1 listopada 1924 r. w Poznaniu i obok Związku Katolików Abstynentów „Wyzwolenie”¹¹ i Związku Księża Abstynentów¹² zgłosił swą gotowość do pracy nad przywróceniem trzeźwości, tak bardzo potrzebnej w odrodzonym państwie polskim¹³.

Początków Związku należy doszukiwać się w 1923 r., kiedy to podczas międzynarodowego kongresu przeciwalkoholowego w Kopenhadze¹⁴, przystąpio-

¹⁰ I. Krasieńska, *Z problematyki walki z alkoholizmem wśród młodzieży galicyjskiej w początkach XX wieku*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 20: *Historia wychowania misja i edukacja. Profesorowi Andrzejowi Meissnerowi w 70. rocznicę urodzin i 45-lecie pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 516; tejeże, *Polska prasa abstynencka z lat 1905–1914 źródłem informacji na temat wychowania do życia w trzeźwości wśród dzieci i młodzieży*, [w:] *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2010, s. 269.

¹¹ Początków Związku Katolików Abstynentów „Wyzwolenie” należy doszukiwać się w powstałym w 1905 r. w Poznaniu Towarzystwie Zupelnej Wstrzemięźliwości od Napojów Alkoholowych „Wyzwolenie”, którym kierował dr Paweł Gantkowski, a zastępował go ks. Kazimierz Niesiołowski. Po odzyskaniu niepodległości Towarzystwo rozszerzyło swój program i podczas odbywającego się 13 maja 1926 r. zjazdu delegatów określiło swoją działalność jako ruch odrodzenia religijno-moralnego i narodowego ze szczególnym uwzględnieniem walki z alkoholizmem. T. Gałdyński, *Spółeczeństwo we walce z alkoholizmem*, Poznań 1926, s. 9; A. Gulczyński, *Ks. prałat Kazimierz Niesiołowski 1872–1949*, Pleszew 1995, s. 40.

¹² Związek Księża Abstynentów powstał w 1902 r. z inicjatywy diakona Franciszka Olejniczaka w archidiecezji gnieźnieńskiej i poznańskiej. Jednak za jego właściwego twórcę uważany jest ks. Kazimierz Niesiołowski proboszcz z Pleszewa, który został prezesem Związku. W krótkim czasie Związek Księża Abstynentów objął zasięgiem swego oddziaływania pozostałe ziemie rozbiorowej Polski, a zwłaszcza archidiecezje krakowską i lwowską w Galicji i diecezję kujawsko-kaliską w Królestwie Polskim. W 1926 r. Związek liczył przeszło 300 członków (księży) i posiadał diecezjalne koła w archidiecezji gnieźnieńskiej i poznańskiej oraz w archidiecezji lwowskiej i w diecezjach: chełmińskiej, przemyskiej, śląskiej, wrocławskiej i płockiej. T. Gałdyński, *Spółeczeństwo...*, s. 9; A. Gulczyński, *Ks. prałat Kazimierz Niesiołowski...*, s. 37.

¹³ *Z okazji I. Zjazdu Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1924, nr 248/249, s. 121.

¹⁴ Na temat międzynarodowych kongresów przeciwalkoholowych zob. szerzej: B. Leonhard, *Historia kongresów przeciwalkoholowych*, „Problemy Alkoholizmu” 1978, nr 7; tegoż, *Kongresy niosące nadzieję*, „Zdrowie i Trzeźwość” 1978, nr 9.

no do oficjalnego założenia Międzynarodowego Związku Nauczycieli Abstynentów, którego siedziba główna mieściła się w niemieckim mieście Bielefeld. W 1924 r. przystąpiła do niego Polska. Związek Nauczycieli Abstynentów w naszym kraju objął zasięgiem swego oddziaływania Okręg Szkolny Poznański, planując z czasem rozszerzyć swoją działalność na inne części Polski, czego jednak w pełni nigdy nie udało się zrealizować¹⁵.

Na czele ZNA stanął jako prezes działacz społeczno-oświatowy, pedagog i filozof, dyrektor Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu – Ludwik Posadzy¹⁶ i tę także odpowiedzialną funkcję pełnił do 5 maja 1935 r., kiedy to na nowego prezesa zarząd wybrał biologa – botanika, profesora Uniwersytetu Poznańskiego – Adama Wodziczkę¹⁷, a Posadzy został wiceprezesa. Siedziba sekretariatu ZNA

¹⁵ T. Gałdyński, *Szkola i nauczycielstwo zagraniczne a walka z alkoholizmem*, [w:] *Ważne zadanie nauczycielstwa polskiego*, Poznań 1925, s. 17.

¹⁶ Ludwik Posadzy, pseud. Brat Mniejszy (1878–1939), pedagog, filozof, bibliotekarz. Urodził się w rodzinie chłopskiej w okolicach Inowrocławia i w rodzinnej wsi Szymborzu ukończył szkołę ludową, a następnie kształcił się w gimnazjum klasycznym w Inowrocławiu, gdzie w 1899 r. uzyskał maturę. Jeszcze w tym samym roku został studentem Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie w Berlinie, gdzie uczęszczał na zajęcia z zakresu filozofii, filologii polskiej i historii. Przedmiotem jego szczególnych zainteresowań była jednak filozofia, a głęboki wpływ na ukształtowanie jego osobowości wywarł Adam Mickiewicz, którego Posadzy uważał za jednego z najwybitniejszych historyzofów. Tytuł doktora filozofii uzyskał w 1906 r. w Münster i jeszcze w tym samym roku powrócił do Polski i zamieszkał w Poznaniu, gdzie początkowo na tajnych kompletach nauczał młodzież gimnazjalną historii i literatury polskiej. Równocześnie wygłaszał w Wielkopolsce cykle wykładów dla inteligencji polskiej. W latach 1907–1908 przebywał w Londynie i Paryżu na prywatnym stypendium naukowym, a wyjazd ten zaowocował dziełem o charakterze historyzoficznym *O postannictwie narodów europejskich. Pomysły do filozofii dziejów Francji, Niemiec i Polski*. Z okazji 500. rocznicy bitwy pod Grunwaldem wygłosił przemówienie, za które ścigany był przez policję pruską i zmuszony został do wyjazdu do Krakowa. W latach 1912–1913 przebywał w celach pedagogicznych we Włoszech i Szwajcarii, gdzie zwiedził liczne zakłady wychowawcze i poznał Marię Montessori, której metoda stosowana w wychowaniu najmłodszych wzbudziła jego zainteresowanie. Po powrocie do Polski prowadził w Warszawie wykłady z historii, literatury i pedagogiki w Seminarium dla Nauczycielek Ludowych i Ochroniarek Stefanii Marciszewskiej, którą w 1914 r. poślubił. Po wybuchu pierwszej wojny światowej został zesłany do Kazania nad Wołgą, gdzie wspólnie z żoną prowadzili sierociniec dla dzieci polskich i pracowali jako nauczyciele w szkole parafialnej dla dzieci wygnańców. W czerwcu 1920 r. z żoną i grupą pięciorga najmłodszych dzieci z sierocińca wrócił do Poznania, gdzie początkowo wykładał historię Polski na systematycznych kursach oświaty pozaszkolnej, zorganizowanych przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Od 1923 r. pracował w bibliotece uniwersyteckiej, działał w Towarzystwie Czytelni Ludowych i prowadził badania naukowe z dziedziny pedagogiki. W roku akademickim 1930/1931 objął na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego wykłady zlecone, dotyczące dziejów wychowania przedszkolnego w Polsce. W swoich licznych pracach naukowych i artykułach poruszał zagadnienia społeczne, wychowawcze i religijne. Red., *Posadzy Ludwik*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 27, z. 4, Wrocław 1983, s. 679–680.

¹⁷ Adam Wodziczko (1887–1948), botanik, profesor Akademii Rolniczej w Bydgoszczy, a następnie Uniwersytetu Poznańskiego. Na Uniwersytecie Toruńskim zorganizował Katedrę Ochrony Przyrody (pierwszą tego typu na świecie). Działał na polu ochrony przyrody i był twórcą

mieściła się w Poznaniu w salach Hotelu Rzymskiego przy Składnicy Abstynenckiej (Aleje Marcinkowskiego 1)¹⁸.

W ramach zarządu głównego, składającego się: z prezesa, wiceprezesa, sekretarza i jego zastępcy, skarbnika i członków, postanowiono w 1926 r. utworzyć sekcje: uniwersytecką, seminariów nauczycielskich, szkół średnich, szkół początkowych oraz sekcję żeńską nauczycielek, chcąc tym samym usprawnić prace zarządu, skutecznie działalność Związku i pozyskać większą liczbę członków¹⁹.

W szeregi ZNA mogły wstąpić osoby czynnie pracujące w szkolnictwie na obszarze Okręgu Szkolnego Poznańskiego, a więc: nauczyciele i nauczycielki, pracownicy miejscowego uniwersytetu, urzędnicy kuratorium szkolnego, lekarze szkolni oraz osoby, uczące prywatnie na pensjach, w szkołach prywatnych i domach, jak również wszyscy inni związani z oświatą pozaszkolną. Statut ZNA zakładał jednak, że musiały być to osoby narodowości polskiej, wyznania chrześcijańskiego. Od członków wymagano, aby na piśmie zobowiązali się, że przez całe życie, a przynajmniej przez czas przynależności do organizacji, zachowają zupełną abstynencję od wszelkich „napojów wysokowych”, a słowem, przykładem i czynem, wpływać będą na innych nauczycieli i młodzież. Ponadto członkowie zaprenumerować musieli organ prasowy ZNA, czyli miesięcznik „Świt”²⁰, uczestni-

fizjotaktyki (nauki o stosunku człowieka do przyrody). Redaktor i współpracownik wielu czasopism z zakresu przyrody i ochrony środowiska, autor około 200 prac poświęconych tej problematyce. Z. Radwańska-Paryska, W.H., Paryski, *Encyklopedia tatrzańska*, Warszawa 1973, s. 612.

¹⁸ *Z okazji I. Zjazdu...*, s. 122–123.

¹⁹ *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1926, nr 272, s. 189.

²⁰ „Świt” – miesięcznik, poświęcony walce z alkoholizmem (1908–1939). Inicjatorem i redaktorem pisma będącego początkowo organem młodzieży abstynenckiej był archeolog Józef Kostrzewski. W 1911 r. połączono je z pismem Związku Księży Abstynentów, czyli „Miesięcznikiem dla Popierania Ruchu Wstrzemięźliwości” (1904–1910), którego redaktorem był ks. Kazimierz Niesiołowski. Marian P. Romaniuk podaje, że „Miesięcznik” ukazywał się do grudnia 1923 r. Natomiast Izabela Krasińska jako datę początkową istnienia miesięcznika „Świt” błędnie przyjęła rok 1911, czyli rok połączenia „Świtu” z „Miesięcznikiem dla Popierania Ruchu Wstrzemięźliwości”. Redakcja pisma „Świt” aż do 1915 r. mieściła się w Pleszewie, a redaktorem był ks. Niesiołowski. W latach 1915–1917 redaktorem miesięcznika został ponownie Kostrzewski, ale już w latach 1917–1919 „Świt” znów redagował w Pleszewie ks. Niesiołowski, choć miejscem wydawania był Poznań. Z powodu trudności komunikacyjnych na trasie Pleszew – Poznań ks. Niesiołowski rzekł się w 1919 r. redakcji „Świtu”. Odtąd miesięcznik ten redagowali: ponownie Józef Kostrzewski, a po nim ks. Józef Janiszewski, Aleksy Waczyński, ks. Tadeusz Gałdyński. W okresie międzywojennym „Świt” był organem prasowym Polskiej Ligi Przeciwalkoholowej, Katolików Abstynentów „Wyzwolenie”, Polskiego Związku Księży Abstynentów, Księży Moderatorów Bractw Wstrzemięźliwości i Związku Nauczycieli Abstynentów. Omawiał aktualne zagadnienia, dotyczące alkoholizmu, informował o akcjach przeciwalkoholowych, prowadzonych w kraju i za granicą oraz o nowych publikacjach z dziedziny abstynencji, higieny i zdrowego stylu życia. Miesięcznik „Świt” można było nabyć bezpośrednio w Składnicy Abstynenckiej w Poznaniu, jak również w: Katowicach, Krakowie, Lublinie, Lwowie, Łomży, Łucku, Pelplinie, Płocku, Przemyślu, Siedlcach, Warszawie i Wilnie. Abonament kwartalny wynosił od 1,50 zł do 90 gr. Członkowie Związku Nauczycie-

czyć w zebraniach oraz systematycznie (kwartalnie) opłacać składki członkowskie w kwocie 1 zł. Członkowie łamiący statut zobowiązani byli powiadomić o tym fakcie zarząd główny. Czas przynależności do Związku trwał od miesiąca do roku, a po tym okresie zarząd wnioskował o przyjęciu bądź odrzuceniu kandydatury²¹.

Wśród członków ZNA dominowały osoby młode i ambitne, dobrze wykształcone, odnoszące się do pracy społecznej z oddaniem i zaangażowaniem. Choć zarząd czynił, co tylko mógł w szeregi ZNA wstępowało niewiele osób. Przykładowo w końcu lat dwudziestych Oddział w Poznaniu i koła terenowe w Starogardzie, Drohobyczu, Tczewie i Katowicach liczyły jedynie 115 członków. Największą liczebnością odznaczał się wówczas Oddział w Poznaniu (około 50 członków) oraz koło śląskie z siedzibą w Katowicach (25 osób). Najmniej liczne były koła prowincjonalne w Tczewie, Drohobyczu i Stargardzie, liczące 7–8 członków. W początkach lat trzydziestych koła terenowe zawiesiły swoją działalność, a więc każdy nauczyciel, chcąc wstąpić w szeregi ZNA, musiał w myśl statutu, pracować czynnie w szkolnictwie Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Tym samym zmniejszyła się do 45–48 osób liczba członków Związku²².

Zadaniem ZNA była praca wśród młodzieży szkolnej i pozaszkolnej, a zwłaszcza pouczanie jej za pomocą stosownych publikacji (książek, broszur, obrazów, tabel, wykresów) oraz ustnie (wykłady, prelekcje, odczyty) o szkodliwości spożywania alkoholu. Urządzanie konkursów dla nauczycieli na wzorowe lekcje szkolne na temat alkoholizmu i jego zwalczania; konkursów dla uczniów na przygotowanie wypracowań, poświęconych walce z alkoholizmem i jego zgubnymi skutkami dla zdrowia i życia człowieka. Organizowanie wśród uczniów w różnego typu szkołach kółek abstynenckich i zapisywanie najbardziej oddanych „sprawie” do tzw. „Złotych ksiąg abstynenckich”. Praca propagandowa nauczycieli – abstynentów wśród rodziców i młodzieży w szkole i poza placówką w natu-

li Abstynentów mogli zaprenumerować czasopismo w cenie 60 gr. Redakcja i administracja miesięcznika „Świt” mieściła się w Poznaniu przy ulicy Podgórznej. Jego wydawcą był Katolicki Związek Abstynentów. Drukowano go w Drukarni „Praca” w Poznaniu, jak również przez pewien czas w Potulicach (powiat Nakło). Informacje zaczerpnięte ze stopki drukarskiej miesięcznika „Świt” 1934, nr 7/8; T. Gałdyński, *Spółczesność...*, s. 10; A. Gulczyński, *Ks. prałat Kazimierz Niesiołowski...*, s. 44–45; M.P. Romaniuk, *Ksiądz Kazimierz Niesiołowski (1872–1949)*, [w:] *W trosce o trzeźwość Narodu. Sylwetki najwybitniejszych działaczy trzeźwościowych XIX i XX wieku oraz antologia ich pism. Praca zbiorowa*, t. 2, [pod red. M.P. Romaniuka], Warszawa 1996, s. 269, 273; I. Krasieńska, *Polska prasa abstynencka z lat 1905–1914...*, s. 266.

²¹ Statut Związku Nauczycieli Abstynentów, [w:] *Ważne zadania...*, s. 30–32; L. Posadzy, *Odrodźcie Polskę w Chrystusie. Zagadnienia religijne, wychowawcze i społeczne*, Poznań 1928, s. 181–182.

²² S. Krystosik, *Jak zdobyć szersze warstwy nauczycielskie dla ruchu abstynenckiego?*, „Świt” 1932, nr 9, s. 175; Sawaryn, *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1926, nr 265/266, s. 89; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1925, nr 257/258, s. 114–115; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1925, nr 261/262, s. 182; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1927, nr 273/274, s. 23; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1929, nr 302/303, s. 110; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1931, nr 325, s. 99; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1933, nr 5/6, s. 121.

ralnym środowisku ucznia. Zwalczanie zgubnych zwyczajów towarzyskich oraz namawiania i częstowania najmłodszych alkoholem, popieranie bezalkoholowych lokali i rozrywek²³.

Do bardziej popularnych form pracy ZNA należały: wykłady, pogadanki i odczyty, organizowane z myślą o członkach i sympatykach towarzystwa, nauczycielach niezrzeszonych, dzieciach, młodzieży, rodzicach. Wygłaszane były zarówno podczas zebrań Związku, w jego siedzibie w salach Hotelu Rzymskiego w Poznaniu oraz na terenie placówek oświatowych, najczęściej podczas Tygodnia Propagandy Trzeźwości. Bardziej interesujące wykłady i odczyty były publikowane na łamach miesięcznika „Świt” bądź w pracach zbiorowych wydawanych nakładem Związku.

Prelegentami byli członkowie ZNA, nauczyciele z Poznania i okolic, jak również innych części Polski, katecheci, pracownicy naukowcy Uniwersytetu Poznańskiego, działacze antyalkoholowi. W ciągu 15 lat działalności Związku wśród referentów spotkać można było następujące osoby: nauczycielkę i działaczkę abstynencką – Kazimierę Berkanównę²⁴; katechetę i działacza antyalkoholowego ze Lwowa – ks. Jana Ciemniewskiego²⁵; działaczkę społeczną i abstynencką – Romę Dediową²⁶; profesora Uniwersytetu Poznańskiego – Jana Dobrowolskiego²⁷; działacza społeczno-oświatowego i abstynenckiego z Poznania – ks. Tadeusza Gałdyńskiego²⁸; lekarza, kierownika stacji opiekuńczej dla alkoholików w Poznaniu – Pawła Gantkowskiego²⁹; lekarza i wykładowcę Uniwersytetu Poznańskiego – Boguchwałę Kaluszę³⁰; archeologa i wykładowcę Uniwersytetu Poznańskiego, działacza antyalkoholowego – Józefa Kostrzewskiego³¹; katechetę z Płocka – ks. Stanisława Krystosika³²; jezuitę, działacza społecznego oraz organizatora akcji antyalkoholowych i antynikotynowych wśród krakowskiej młodzieży robotniczej

²³ Statut Związku..., s. 30; Związek Nauczycieli Abstynentów, „Świt” 1935, nr 5/6, s. 98.

²⁴ Kazimiera Berkanówna, *Metodyka urządzania statystyk*.

²⁵ Jan Ciemniewski, *Jak ująć pracę wśród młodzieży kształcącej się?; Metody pracy wśród młodzieży kształcącej się; Wychowawstwo a wstrzeмиęźliwość*.

²⁶ Roma Dediowa, *Sprawozdanie z VI Polskiego Kongresu Przeciwalkoholowego w Katowicach*.

²⁷ Jan Dobrowolski, *Nauczanie wędrowne; Potrzeba i zadania organizacji przeciwalkoholowych wśród młodzieży; Ruch abstynencki wśród nauczycielstwa za granicą a u nas*.

²⁸ Tadeusz Gałdyński, *Nasze dążenia; Nauczyciel – abstynent, a chwila obecna; Nauczycielstwo zagraniczne w walce z alkoholizmem; Praca zagranicznych związków nauczycieli – abstynentów; Szkoła, a ruch abstynencki; Udział nauczycielstwa w akcji przeciwalkoholowej na gruncie życia młodzieży*.

²⁹ Paweł Gantkowski, *Co dziś według wiedzy lekarskiej paraliżuje wolę narodu?; Wpływ alkoholu na zdrowie fizyczne, umysłowe i moralne młodzieży*.

³⁰ Boguchwał Kalusza, *Wartości wychowawcze alkoholu*.

³¹ Józef Kostrzewski, *Bezważna abstynencja czy umiarkowanie?; Dlaczego związek powinien wymagać od członków zupełnej wstrzeмиęźliwości od napojów alkoholowych?*

³² Stanisław Krystosik, *Jak zdobyć szersze warstwy nauczycielskie dla ruchu abstynenckiego?*

i rzemieślniczej – ks. Mieczysława Kuznowicza³³; nauczyciela z Wir – T. Matysiaka³⁴; socjologa i historyka, działacza społecznego i trzeźwościowego, redaktora czasopisma „Robotnik” z Poznania – Andrzeja Niesiołowskiego³⁵; kierowniczkę szkoły handlowej z Leszna, działaczkę abstynencką – Stanisławę Orłowską³⁶; prezesa ZNA – Ludwika Posadzy³⁷; nauczyciela gimnazjalnego z Zakopanego – Artura Seelieba³⁸; redaktora prasowego i radiowego, pisarza i działacza kulturalno-oświatowego z Poznania – Stanisława Walentego Strugarka³⁹; wizytatora higieny szkolnej z ramienia Okręgu Szkolnego Poznańskiego – dra Wierzbickiego⁴⁰ oraz kolejnego prezesa ZNA – Adama Wodziczkę⁴¹.

Prelegenci najczęściej mówili o metodach pracy abstynenckiej wśród młodzieży szkolnej oraz nauczycieli – wychowawców; ruchu abstynenckim za granicą i w Polsce i udziału w nim nauczycieli; zastanawiali się jak pozyskać dla tej jakże szczytnej sprawy nowych członków; wypowiedali się na temat wpływu alkoholu na zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka, a zwłaszcza dziecka; dzielili się wreszcie wiedzą, doświadczeniami i przemyśleniami na temat metod pracy abstynenckiej⁴².

Związek Nauczycieli Abstynentów był także wydawcą kilkunastu publikacji książkowych, broszur oraz druków ulotnych, poświęconych alkoholizmowi i walce z nim. W latach 1924–1939 ZNA wydał własnym nakładem dwie prace pokonkursowe na najlepszy konspekt lekcji szkolnej na temat alkoholizmu i jego zwalczania: *Lekcje szkolne o alkoholu* (1927) i *Wzorowe lekcje o alkoholizmie* (1937) w łącznym nakładzie około 2000 egz. oraz trzy prace zbiorowe: *Ważne zadanie nauczycielstwa polskiego* (1925) w nakładzie 2000 egz.; *Ratujmy młodzież* (1927) w nakładzie 3000 egz.; *Groźna statystyka* (1927) w nakładzie 1000 egz. Ponadto Związek opublikował również pracę autorstwa ks. Jana Ciemniewskiego⁴³ *Broń-*

³³ Mieczysław Kuznowicz, *Doświadczenia z pracy wśród młodzieży pozaszkolnej*.

³⁴ T. Matysiak, *Szkoła powszechna i nauczyciel w walce z alkoholizmem*.

³⁵ Andrzej Niesiołowski, *Prawda o prohibicji w Ameryce*.

³⁶ Stanisława Orłowska, *Praca abstynencka wśród młodzieży żeńskiej*.

³⁷ Ludwik Posadzy, *Jak szerzyć abstynencję wśród nauczycielstwa?; Jaką przestrożę daje Piotr Skarga naszemu pokoleniu?; Potrzeba i zadania Związku Nauczycieli Abstynentów*.

³⁸ Artur Seelieb, *Metody pracy abstynenckiej wśród młodzieży*.

³⁹ Stanisław Strugarek, *Metody propagandy abstynenckiej wśród nauczycielstwa*.

⁴⁰ Wierzbicki, *Ujemny wpływ alkoholu na organizm ludzki i na życie umysłowe*.

⁴¹ Adam Wodziczko, *Powaby alkoholizmu; Wpływ alkoholu na dziedziczne zwyrodnienie potomstwa*.

⁴² Nazwiska prelegentów i tematy odczytów ustalono na podstawie analizy zawartości treści czasopisma „Świt”.

⁴³ Jan Ciemniewski (1866–1947), teolog, pedagog i publicysta, działacz społeczny i abstynencki. Współorganizator i wiceprezes Związku Księży Abstynentów na Wschodnią Małopolskę, współtwórca statutu Polskiego Związku Księży Abstynentów, prezes Lwowskiego Koła Polskiej

my Ojczyzny! *Studium społeczne* (1930) w nakładzie 3000 egz. W 1929 r. nakładem ZNA ukazało się dzieło Willibalda Ulbrichta, przetłumaczone z języka niemieckiego przez Marię i Andrzeja Niesiołowskich *Szkola a zagadnienie alkoholizmu. Książka dla nauczycieli* (nakład 5 000 egz.). Był to wielce pouczający podręcznik, niezbędny w bibliotekach szkolnych i w księgozbiorach domowych nauczycieli – wychowawców, dopuszczony do użytku szkolnego jako książka pomocnicza dla lekarzy szkolnych i nauczycieli okólnikiem MWRiOP z dnia 4 maja 1931 r. Oprócz omówionych pokrótce książek i broszur ZNA wydawał również druki ulotne, np. statut (2000 egz.); formularze ankiet w sprawie alkoholizmu wśród młodzieży, zatwierdzone przez kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego Bernarda Chrzanowskiego (20 000 egz.); okładki, wnioski o przyjęcie i karty przyrzeczeń dla wpisujących się do „Złotych ksiąg abstynenckich” (47 450 egz.). Można przyjąć, że wszelkie wydawnictwa ZNA wydrukowane zostały w nakładzie przekraczającym 100 000 egz., a mogły ukazać się dzięki przychylności i wsparciu finansowemu udzielonemu przez zarząd Związku oraz MWRiOP⁴⁴.

W 1927 r. Związek Nauczycieli Abstynentów rozpiisał konkurs przeznaczony dla nauczycieli wszystkich typów szkół Okręgu Szkolnego Poznańskiego na konspekt wzorowej lekcji na temat: *Alkohol i jego skutki*. Wzięło w nim udział 18 nauczycieli ze szkół gimnazjalnych, wydziałowych, powszechnych i zawodowych, którzy przygotowali stosowne opracowania, nie przekraczające 7 stron maszynopisu, z określeniem typu szkoły oraz wieku i poci uczniów, dla których lekcja miała zostać przeznaczona. W pracach jury uczestniczyli członkowie zarządu ZNA, kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego – Bernard Chrzanowski oraz naczelnik wydziału szkół powszechnych – Kazimierz Węgiel. Odpowiednią subwencję na nagrody dla wyróżnionych konkursowiczów oraz opublikowanie najlepszych konspektów lekcji ich autorstwa wyasygnowało MWRiOP. Wyróżniono czterech uczestników konkursu, z których pierwszą nagrodę w wysokości 200 zł otrzymała Maria Niesiołowska ze szkoły powszechnej w Poznaniu. Lekcja jej przeznaczona była dla dziewcząt z klas V, uczęszczających do szkół powszechnych. Nagroda druga w kwocie 100 zł przypadła Marii Składzieniównej z Poznania, której lekcja nadawała się dla uczennic klas VII szkół powszechnych. Trzecią nagrodę w wysokości 75 zł zdobył nauczyciel gimnazjalny z Gostynia – Władysław Kołomocki. Konspekt lekcji, który przedłożył nadawał się dla chłopców w wieku

Ligi Przeciwalkoholowej. Autor wielu rozpraw i artykułów na temat alkoholizmu i jego zwalczania. Był doktorem filozofii i teologii oraz wykładawcą moralności, etyki i filozofii w Polskim Seminarium Duchownym w Detroit. Po powrocie do kraju pracował jako katecheta w Tarnopolu i Stanisławowie. W okresie drugiej wojny był duszpasterzem we Lwowie, a po wojnie mianowano go kapelanem karmelitanek bosych w Krakowie. M.P. Romaniuk, *Ksiądz Jan Ciemniowski (1866–1947)*, [w:] *W trosce o trzeźwość Narodu...*, t. 2, s. 29–32.

⁴⁴ *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1929, nr 301, s. 110; *Związek Nauczycieli Abstynentów. Sprawozdanie za rok 1929*, „Świt” 1930, nr 313, s. 116; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1931, nr 327/328, s. 155; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1934, nr 7/8, s. 103.

13–15 lat, uczęszczających do gimnazjum staro-klasycznego. Ostatnia, czwarta nagroda w kwocie 50 zł przypadła kierownicze szkoły wydziałowej w Śremie – Antoninie Dostalowej. Jej lekcja przeznaczona była dla 15–16-letnich uczniów szkół wydziałowych. Nagrodzone lekcje zostały przeprowadzone publicznie 20 października 1927 r. w szkołach na terenie Poznania, a ich konspekty opublikowane w pracy zbiorowej pt. *Lekcje szkolne o alkoholu*⁴⁵.

Z uwagi na zmianę programów nauczania w szkołach oraz wyczerpanie się nakładu poprzedniej publikacji, w 1936 r. ZNA ogłosił kolejny tego typu konkurs na temat: *Alkohol jako kłeska społeczna*. Tym razem obok Okręgu Szkolnego Poznańskiego i MWRiOP poparcia Związkowi udzieliło również Ministerstwo Opieki Społecznej. Spośród nadesłanych konspektów lekcji wyróżniono dwa, których autorki nagrodzono finansowo, a ich prace opublikowano w 1937 r. w książce *Wzorowe lekcje o alkoholizmie*. Pierwszą nagrodę przyznano Stefanii Czarneckiej z Poznania, której lekcja przeznaczona była dla 13–15-letnich chłopców z klas VII szkół powszechnych. Natomiast drugą nagrodę uzyskała Helena Hodysówna – nauczycielka pracująca w 27. Żeńskiej Szkole Powszechnej w Poznaniu, a jej lekcja doskonale nadawała się dla uczennic klas VII szkół powszechnych⁴⁶.

Związek Nauczycieli Abstynentów był ponadto organizatorem konkursu na 20 najlepszych wypracowań, w którym udział mogli wziąć uczniowie wszystkich typów szkół Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem wśród uczniów. Przykładowo bowiem w 1937 r. członkowie Związku dokonać musieli żmudnej pracy oceny 588 konkursowych wypracowań na tematy przeciwalkoholowe, a w roku następnym wpłynęło ich już 602⁴⁷.

Bardzo istotne dla ZNA było przekonanie nauczycieli – wychowawców do podjęcia pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną, poprzez zachęcanie najmłodszych do organizowania w poszczególnych klasach pod opieką nauczycieli lub katechetów – kółek abstynenckich. Zebrania takich kółek, w myśl założeń Związku, odbywać się powinny w niedziele po mszach i składać się z czterech części: administracyjno-organizacyjnej, literacko-naukowej, zabawowej i sportowej. Zadaniem członków szkolnych kółek abstynenckich było urządzenie pogadank i odczytów dla kolegów i rodziców oraz organizowanie pod „czujnym okiem” opiekunów bezalkoholowych zabaw, wycieczek, imprez sportowych. W myśl wytycznych ZNA w kółkach pracować należało nie tylko nad „wszczepieniem” w serca i umysły młodzieży zasad abstynencji, ale także nad pogłębianiem wiary i miłości ojczyzny, nad wyrobieniem smaku estetycznego oraz zamiłowania do przyrody i sportu, bo

⁴⁵ *Lekcje szkolne o alkoholu*, Poznań 1927, s. 5–30; *Konkurs Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1927, nr 276, s. 58; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1927, nr 283/284, s. 192.

⁴⁶ *Wzorowe lekcje o alkoholizmie*, Poznań 1937, s. 5–22; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1936, nr 5/6, s. 105.

⁴⁷ *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1933, nr 5/6, s. 121; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1937, nr 2, s. 104; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1938, nr 2, s. 95.

choć najmłodszy nie zawsze z naukowych pogadań alkoholowych wiele zrozumieli, ale potrafili silnie odczuwać, a więc praca w kółkach musiała być zorganizowana w taki sposób, aby członkowie znaleźli w nich zachętę i zapal do dalszej działalności na rzecz zachowania trzeźwości⁴⁸.

Opiekunowie szkolnych kółek abstynenckich zwracali szczególną uwagę na możliwość zapisywania młodych działaczy abstynenckich (już po trzech miesiącach przynależności) do tzw. „Złotych ksiąg abstynenckich”, cieszących się szczególną popularnością w Niemczech, Austrii i Szwajcarii. Opracowaniem polskiego wydania „Złotych ksiąg abstynenckich” zajął się ZNA. „Złota księga abstynencka” była bowiem zalecana przez MWRiOP, jako jeden z środków wychowania młodzieży do życia bezalkoholowego⁴⁹. W specjalnym ministerialnym okólniku z dnia 7 października 1930 r. czytamy m.in.:

Przychylając się do prośby generalnego sekretarza Związku Nauczycieli Abstynentów, zezwalam na wprowadzenie do szkół powszechnych, średnich i zawodowych tzw. „Złotej księgi abstynenckiej” [...]. Druki abstynenckiej złotej księgi w rękach wychowawców, ideowo pracujących nad zwalczaniem alkoholizmu wśród dziatwy i młodzieży szkolnej, niewątpliwie mogą okazać się skutecznym środkiem pomocniczym⁵⁰.

Kółka abstynenckie cieszyły się dużą popularnością w polskich szkołach, o czym świadczą napływające ze wszystkich regionów kraju zamówienia na formularze wniosków i przyjęcia przyrzeczeń, składanych przez zapisujących się do „Złotych ksiąg abstynenckich” m.in.: z Rzeszowa (228), Miechucina na Pomorzu (22), czy Bogucic na Śląsku (380). Szacuje się, że do „Złotych ksiąg abstynenckich” mogło zapisać się przeszło 2 500 uczniów ze wszystkich typów szkół⁵¹.

Sam akt zapisu do „Złotych ksiąg abstynenckich” stanowił bardzo doniosłe wydarzenie, o czym świadczy chociażby opis tego typu uroczystości, odbywającej się w drugiej wydziałowej szkole żeńskiej w Poznaniu. Rozpoczął ją chóralny śpiew uczennic, które wykonały pieśń *Ojciec z niebios*, a następnie 75 młodych abstynentek, ich rodziców i nauczycieli oraz zaproszonych gości z zarządu ZNA i Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego przywitała dyrektorka placówki – Gruszczyńska. Następnie odbyły się stosowne śpiewy i deklamacje oraz przemówienie Adama Wodniczki, który utwierdził ochotniczki – abstynentki

⁴⁸ A. Seelieb, *Udział nauczyciela w ruchu przeciwalkoholowym*, „Świt” 1926, nr 270/271, s. 154–156.

⁴⁹ *Związek Nauczycieli Abstynentów. Sprawozdanie za rok 1929*, „Świt” 1930, nr 313, s. 118; *Związek Nauczycieli Abstynentów. Sprawozdanie za rok 1930*, „Świt” 1931, nr 325, s. 99.

⁵⁰ *Dział młodzieży*, „Świt” 1930, nr 319, s. 227.

⁵¹ *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1930, nr 309/310, s. 28; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1934, nr 7/8, s. 101.

w powziętym zamiarze i zachęcił do wytrwania w trzeźwości. Po odśpiewaniu hymnu abstynenckiego *Mężni ciałem, mężni duchem* do zebranych przemówił ks. Tadeusz Gałdyński⁵², dziękując opiekunce kółka i dyrektorce szkoły za zorganizowanie tak ważnej uroczystości. Po dalszych deklamacjach nastąpiło wspólne złożenie przyrzeczenia ustnego, po którym wszystkie abstynentki: „zasiadły do przygotowanych stołów, aby własnoręcznie i równocześnie podpisać kartę przyrzeczenia, która będzie umieszczona w pięknej okładce pod napisem *Złota Księga w osobnej gablotce*”. Uroczystość zakończył wspólny śpiew pieśni nabożnej *Kto się w opiekę*⁵³.

Doskonałym miejscem pracy dla nauczyciela – abstynenta była szkoła. Zdaniem ZNA każdy pedagog posiadał niezliczone sposoby, aby podczas lekcji: języka polskiego, religii, historii, przyrody, geografii, rachunków, a nawet śpiewu i gimnastyki, poruszać kwestie szkodliwości spożywania alkoholu i zachęcać do trzeźwości. Niemniej istotną sprawą było pozyskanie życzliwości dyrekcji szkół. Przykładowo dyrektor gimnazjum w Starogardzie – Puppel, chociaż sam nie był abstynentem, to zezwolił na zorganizowanie w szkole kółka abstynenckiego i przeprowadzenie ankiety przeciwalkoholowej, a nawet poruszył tę niezwykle ważną kwestię podczas jednej z konferencji rodzicielskich⁵⁴.

Wielce pożyteczna okazała się praca nauczyciela z rodzicami bądź prawnymi opiekunami uczniów, odbywająca się drogą tzw. propagandy pozaszkolnej. Zadaniem takiej pracy było poruszanie kwestii alkoholizmu w każdym miejscu i czasie, np. w domach uczniów, miejscach publicznych, pisywanie stosownych artykułów do prasy lokalnej, rozdawanie i rozwieszanie antyalkoholowych broszur i ulotek, urządzanie odczytów i prelekcji⁵⁵.

⁵² Tadeusz Gałdyński (1891–1941), kapłan katolicki, działacz oświatowy i abstynencki. Ukończył teologię w Seminarium Duchownym w Poznaniu, gdzie zetknął się z ruchem niepodległościowym i abstynenckim. Po uzyskaniu święceń kapłańskich pracował jako wikary w kościele pod wezwaniem św. Floriana w Poznaniu, był też kapelanem wojskowym. W 1936 r. został kościelnym asystentem Związku Kobiet Katolickich, a w następnym roku dyrektorem kapłańskiego Związku „Unii Apostolskiej”. W okresie okupacji hitlerowskiej został aresztowany przez gestapo i trafił do obozu koncentracyjnego w Buchenwaldzie, skąd wraz z innymi kapłanami przewieziono go do Dachau, gdzie zmarł. Ksiądz Gałdyński jako działacz trzeźwościowy był m.in. Sekretarzem Generalnym Katolickiego Związku Abstynentów, organizatorem i uczestnikiem kongresów przeciwalkoholowych, służył radą i pomocą w organizowaniu Związku Nauczycieli Abstynentów i innych organizacji abstynenckich (Związek Towarzystwa „Wyzwolenie”, Związek Abstynentów Młodzieży Polskiej „Przyszłość”). Apelowal do polskich parlamentarzystów w sprawie utrzymania zakazu sprzedaży alkoholu w niedziele i święta. M.P. Romaniuk, *Ksiądz Tadeusz Gałdyński (1891–1941)*, [w:] *W trosce o trzeźwość Narodu...*, t. 2, s. 91–92.

⁵³ *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1930, nr 320, s. 253.

⁵⁴ A. Seelieb, *Udział nauczyciela...*, s. 156–157.

⁵⁵ K. Kosiński, *Propaganda antyalkoholowa w szkołach*, „Walka z Alkoholizmem” 1931, nr 24, s. 170–171.

Warto wspomnieć ponadto o organizowanych z inicjatywy ZNA kursach przeciwalkoholowych dla nauczycieli, odbywających się zarówno w Poznaniu, jak i na prowincji. Kursy te organizowano sporadycznie, gdyż spotykały się z nieprzychylnością MWRiOP. Władze ministerialne nie przewidywały bowiem udzielania nauczycielom w ciągu roku szkolnego 2–3-dniowych urlopów, celem uczestnictwa w nich. Ministerstwo nie zgodziło się również na utworzenie stanowisk tzw. powiatowych instruktorów z dziedziny alkoholologii i przyznawanie im z tego tytułu zniżek w godzinach pracy, a wędrownym nauczycielom alkoholologii płatnych urlopów⁵⁶.

Choć Związek Nauczycieli Abstynentów nie potrafił ze swym programem dotrzeć do większej rzeszy pedagogów i ograniczał się raczej do działań prowadzonych na terenie Okręgu Szkolnego Poznańskiego, to w historii polskiego ruchu przeciwalkoholowego data jego powstania okazała się ważna. Podczas swojej 15-letniej działalności zorganizował bowiem wiele wykładów i odczytów, zapraszając na prelegentów wybitnych działaczy abstynenckich tej miary, co: ks. Jan Ciemniński, ks. Mieczysław Kuznowicz czy Paweł Gantkowski. W wielu bibliotekach szkolnych i księgozbiorach domowych znajdowały się związkowe publikacje i to zarówno książki, jak i druki ulotne, których łączny nakład przekroczył 100 000 egzemplarzy. Związek zorganizował ponadto dwa konkursy dla nauczycieli na konspekty lekcji szkolnych, związanych z alkoholizmem i jego zwalczaniem, a najlepszych uczestników nagroził. Ze swą ofertą potrafił dotrzeć również do najmłodszych i na tym polu swej pracy osiągnął najlepsze rezultaty, czego przykład stanowiły szkolne kółka abstynenckie i „Złote księgi abstynenckie”, które stały się popularne we wszystkich typach polskich szkół. Związek Nauczycieli Abstynentów ściśle współpracował z władzami Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a nawet z Ministerstwem Opieki Społecznej, spotykając się niejednokrotnie ze zrozumieniem i przychylnością. Nie potrafił jednak zachęcić do wstępowania w szeregi członków większej liczby nauczycieli-wychowawców, a przyczyn tego można doszukiwać się w statucie, który nakładał na nich całkowitą abstynencję od wszelkich napojów alkoholowych i zachęcanie innych do życia w trzeźwości.

⁵⁶ *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1928, nr 290, s. 96; *Związek Nauczycieli Abstynentów*, „Świt” 1931, nr 330/331, s. 218.

ELŻBIETA MAGIERA

Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie propagowania spółdzielczości w Polsce międzywojennej w latach 1930–1939

The Role of the Polish Teachers Union in Promoting Cooperatives in Poland During the Years 1930–1939

In the 1930s, the Polish Teachers Union started to actively promote the benefits of setting up cooperatives. More specifically, the organization promoted student cooperatives as a way of educating the youth and teacher cooperatives as a self-help effort. As a result, cooperatives became a common occurrence in Polish schools.

Keywords: cooperatives, Polish Teachers Union, self-help

W pracach polskiego ruchu spółdzielczego początkowo brał udział Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a od 1930 roku Związek Nauczycielstwa Polskiego, który współpracował z organizacjami spółdzielczymi i popierał rozwój spółdzielczości. Współpraca ta obejmowała trzy zakresy: stosowanie spółdzielczości jako formy samopomocy dla nauczycieli; oddziaływanie na nauczycieli zaangażowanych w ruch spółdzielczy dorosłych oraz spółdzielczość dzieci i młodzieży; współpracę z instytucjami spółdzielczymi, mającą na celu inspirowanie nauczycielstwa do pracy w ruchu spółdzielczym¹.

¹ W. Tatara-Hoszowska, *Rola nauczycielstwa w rozwoju ruchu spółdzielczego w Polsce w latach 1918–1958*, Warszawa 1966, s. 12; *O stanowisko zawodu nauczycielskiego w Polsce*, Warszawa 1935, s. 40–50. Artykuł zawiera fragmenty mojej książki zatytułowanej „Spółdzielczość jako forma edu-

Popularyzowaniem spółdzielczości wśród nauczycieli-związkowców zajęł się powołany w 1928 roku w Zarządzie Głównym ZPN SP Wydział Społeczno-Oświatowy w miejsce dotychczasowego Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, którego przewodniczącym został Aleksander Patkowski. Do zadań tego wydziału należało organizowanie i propagowanie działalności społecznej i oświatowej nauczycieli oraz zapewnienie im udziału w życiu zbiorowym organizacji społecznych, gospodarczych i kulturalno-oświatowych, w tym w organizacjach spółdzielczych². W 1928 roku w łonie Wydziału Społeczno-Oświatowego powołano do życia sekcję spółdzielczą z Franciszkiem Dąbrowskim na czele, która organizowała kursy i konferencje dla nauczycieli, działała w ramach spółdzielczości szkolnej i pozaszkolnej, poświęcone tematyce spółdzielczości uczniowskiej oraz przygotowała grunt w związkowym ruchu nauczycielskim do podjęcia szerszej działalności na polu polskiej spółdzielczości³. Z jej inicjatywy w 1930 roku odbył się pierwszy zjazd nauczycieli spółdzielców.

Najważniejszym celem sekcji spółdzielczej było budzenie zainteresowania nauczycieli spółdzielczością szkolną oraz pogłębianie ich wiadomości z tego zakresu⁴. Zachęcano nauczycieli szkół powszechnych do podejmowania pracy społecznej w spółdzielczych kołach oświatowych, które tworzyły spółdzielnie zrzeszone w „Społem” ZSS RP dla swoich członków i ich dzieci. Z ramienia „Społem” ZSS RP w pracach sekcji spółdzielczej ZPN SP brał udział wspomniany wyżej Franciszek Dąbrowski, kierownik Wydziału Społeczno-Wychowawczego spółdzielczości spożywców. Sekcja spółdzielcza ZPN SP zajmowała się organizacją Dnia Spółdzielczości w szkołach, przygotowaniem audycji radiowych dla szkół, zjazdami nauczycieli spółdzielców i kursami spółdzielczymi dla nauczycieli z udziałem czołowych przedstawicieli polskiego ruchu spółdzielczego. Stałym wykładowcą tych kursów był Dąbrowski, znawca spółdzielczości uczniowskiej⁵. Trzeba jednak podkreślić, że prace te były podejmowane w zasadzie tylko z nauczycielami szkół powszechnych, tylko w nielicznych przypadkach dotyczyły nauczycieli szkół średnich.

Zjednoczenie nauczycielskiego ruchu związkowego w 1930 roku wzmocniło kadrowe władze centralne, okręgowe, oddziały i ogniska nauczycielskie działające w terenie. Utworzoną w 1928 roku przy Związku Polskich Nauczycieli Szkół

kacji w szkolnictwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)”, która ukazała się pod koniec 2011 roku.

² *Wydział Społeczno-Oświatowy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*, [w:] *Przewodnik pracy społecznej i oświaty*, Warszawa 1929, s. 26.

³ „Głos Nauczycielski” 1929, nr 21, s. 313; *Udział nauczycielstwa w spółdzielniach dozwolony*, „Czasopismo Spółdzielni Rolniczych” 1928, nr 18, s. 325.

⁴ *Sprawozdanie z działalności Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych za II półrocze*, Warszawa 1928.

⁵ „Głos Nauczycielski” 1930, nr 19, s. 327.

Powszechnych sekcję spółdzielczą I Zjazd Delegatów ZNP przekształcił w Sekcję Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego⁶, która działała w ramach Wydziału Społeczno-Oświatowego ZNP. Zjazd Delegatów ZNP uzasadniał konieczność poszerzenia działalności Sekcji Spółdzielczej na skutek zmian, które dokonywały się w życiu ekonomicznym świata i Polski⁷. Celem tej sekcji było:

- a) szerzenie wiedzy ekonomiczno-społecznej i praktyki spółdzielczej wśród nauczycielstwa, b) popularyzowanie zagadnień ekonomiczno-społecznych oraz idei i praktyki spółdzielczości wśród nauczycielstwa związkowego, a przez nauczycielstwo wśród społeczeństwa (działwy szkolnej, młodzieży dorastającej, dorosłego pokolenia)⁸.

Powyższe cele Sekcja Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego ZNP realizowała stosując różnorodne środki. Szeroki program pracy sekcji obejmował zaspokajanie potrzeb nauczycieli na zasadach spółdzielczych, organizowanie kas oszczędnościowo-pożyczkowych, zapoznanie nauczycieli z organizacjami spółdzielczymi i gospodarczymi, upowszechnianie wśród nich czytelnictwa literatury przedmiotu. Sekcja zajmowała się organizowaniem kursów o tematyce społeczno-ekonomicznej i spółdzielczej, poświęconych wychowaniu spółdzielczemu i prowadzeniu spółdzielni szkolnych. Dążyła do oparcia życia zbiorowego szkoły na zasadach samopomocy, znajdujących wyraz w spółdzielniach uczniowskich, szkolnych kasach oszczędności i samorządach szkolnych. Wspierała organizowanie młodzieży pozaszkolnej na zasadach spółdzielczych oraz była inicjatorem zakładania nowych spółdzielni w społeczności dorosłego pokolenia. Ponadto organizowała tzw. czytanki, pogadanki, wykłady o tematyce społeczno-ekonomicznej i spółdzielczej dla nauczycieli. Popierała kształcenie zawodowe, gospodarcze i spółdzielcze. Zamieszczała notatki i artykuły z zakresu spółdzielczości w prasie, zwłaszcza związkowej⁹. Można zatem stwierdzić, że działalność Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego ZNP obejmowała

⁶ W 1933 r. w skład Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego wchodził: przewodniczący: Franciszek Dąbrowski, zastępca przewodniczącego: Piotr Podurgiel, sekretarz: Waław Wiercioch, członkowie: Szczepan Bańkowski, Artur Bardach, Konrad Chmielewski, Olena Dąbrowska Haubold, Józef Dominko, Edward Dróżniak, Franciszek Dratwa, Władysława Hoszowska, Henryk Kołodziejcki, Władysław Koronkiewicz, Witold Konarski, Daniel Kuszewski, Aleksander Patkowski, Tadeusz Poźniak, Piotr Załuski (*Sprawy organizacyjne. Wydział Społeczno-Oświatowy ZNP*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1933/34, nr 2, s. 55).

⁷ *Sprawy organizacyjne. Wydział Społeczno-Oświatowy ZNP*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 5, s. 381.

⁸ *Regulamin i program Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 6, s. 499.

⁹ Tamże, s. 499–500; J. Dominko, *Nasze bieżące zadania w stosunku do spółdzielczości szkolnej*, „Społem” 1934, nr 11, s. 17.

całokształt spraw związanych z podnoszeniem wiedzy i uświadamianiem ekonomicznym członków Związku.

Sekcja Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego¹⁰ wykazała się dużym zaangażowaniem w organizowaniu konferencji, zjazdów, licznych kursów dla nauczycieli. Wszystkie te formy szkolenia omawiały problematykę organizowania i prowadzenia spółdzielni uczniowskich. Po wydaniu 6 czerwca 1932 roku przez Ministerstwo WRiOP okólnika w sprawie spółdzielni uczniowskich i sklepików szkolnych w szkołach ogólnokształcących i zawodowych¹¹ jesienią tego roku, przy współdziałaniu przedstawicieli ruchu spółdzielczego, sekcja przystąpiła do organizowania kursów spółdzielczych dla nauczycieli w poszczególnych okręgach szkolnych¹². W programie tych kursów spółdzielczość stanowiła jeden z głównych przedmiotów nauczania, a w Instytucie Pedagogicznym ZNP były prowadzone wykłady o spółdzielczości. Ponadto sekcja spółdzielcza, funkcjonująca w ramach Wydziału Społeczno-Oświatowego ZNP, udzieliła wielu porad dotyczących organizowania spółdzielni uczniowskich.

Na uwagę zasługuje fakt, że Zarząd Główny ZNP współpracował ze Spółdzielczym Instytutem Naukowym oraz z Centralnym Komitetem Dnia Spółdzielczości¹³. Obie instytucje (ZNP i SIN) łączyła osoba Franciszka Dąbrowskiego, który brał udział w pracach komisji spółdzielczych obu placówek. O bliskiej współpracy tych instytucji świadczy bogata korespondencja w zasobach archiwalnych¹⁴. ZNP brał udział w pracach powołanego z inicjatywy SIN komitetu

¹⁰ Po 1930 r. przewodniczącym Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego nadal pozostał F. Dąbrowski, dyrektor Szkoły Spółdzielczej im. E. Mielczarskiego w Warszawie, a członkami m.in. W. Hoszowska, dyrektorka Liceum Ogólnokształcącego im. Hoffmanowej w Warszawie, i J. Bielecki z centrali Związku Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych RP.

¹¹ „Dz.U. MWRiOP” 1932, nr 97. W stosunku do spółdzielni szkolnych władze ZNP dążyły do rozszerzenia szkolnych kas oszczędności, przekształcenia sklepików szkolnych w spółdzielnie uczniowskie (zgodnie z rozporządzeniem MWRiOP) i krzewienia ideologii spółdzielczej w szkole („Głos Nauczycielski” 1932, nr 1–2, s. 41).

¹² *Spółdzielnie uczniowskie w nowym roku szkolnym*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 4, s. 71; Z. Nowicki, *Stosunek Związku Nauczycielstwa Polskiego do spółdzielczości*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 227; *Sprawozdaniu z działalności Wydziału Społeczno-Oświatowego ZNP za 1931 rok*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 3–4, s. 236–237; *Sprawy organizacyjne*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 5, s. 382. Stałymi placówkami ZNP były formy kształcenia stacjonarnego typu uniwersytetów ludowych w Szycach i Brodach zob. E. Magiera, *Znaczenie Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwijaniu spółdzielczości w okresie międzywojennym (1918–1939)*, „Edukacja Humanistyczna” 2008, nr 2, s. 43–49.

¹³ W 1926 r. Zarząd Główny ZNP delegował do prac CKDS B. Głuchowskiego i A. Patkowskiego, któremu zaproponowano kierownictwo sekcji szkolnej CKDS. Archiwum ZNP, zespół: ZPNSP ZG, sygn. 426. *Materiały dotyczące współpracy z Centralnym Komitetem Dnia Spółdzielczości w Polsce i udział ZG ZPNSP w obchodach..*

¹⁴ Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2160. *Instytuty.*

organizacyjnego Miesiąca Przymierza z Książką, prowadząc propagandę książki spółdzielczej wśród nauczycieli, młodzieży szkolnej i harcerstwa¹⁵.

W propagowanie spółdzielczości wśród nauczycieli – obok Zarządu Głównego ZNP – były zaangażowane oddziały terenowe. W 1932 roku istniało 1671 ognisk ZNP, z których 990 posiadało referaty pracy społeczno-oświatowej. Pierwszy Zjazd Delegatów ZNP wezwał wszystkie ogniwa organizacyjne Związku do zorganizowania pracy społeczno-oświatowej i powołania w terenie powiatowych komisji społeczno-oświatowych ze specjalistycznymi sekcjami: samorządową, regionalno-krajoznawczą, pracy świetlicowej, a także pracy i wychowania spółdzielczego i gospodarczego¹⁶. Chodziło o to, żeby wszyscy nauczyciele – członkowie ZNP – mogli odnaleźć dla siebie właściwe miejsce pracy społecznej, zgodne z własnymi zainteresowaniami i doświadczeniami. I Zjazd Delegatów ZNP uznał pracę społeczno-oświatową za nakaz wewnętrzny nauczycieli. Wezwał ich do rozwijania form wychowawczych o charakterze społeczno-gospodarczym, do pracy na polu spółdzielczości uczniowskiej, gospodarczo i organizacyjnie opartej na powiatowych księgarniach spółdzielczych oraz do rozszerzenia sieci szkolnych kas oszczędności organizowanych w oparciu o kasy pokolenia dorosłego¹⁷.

Materiały źródłowe dostarczają wielu przykładów funkcjonowania w strukturze organizacyjnej ognisk, oddziałów i okręgów ZNP wydziałów pracy społecznej, w łonie których działały komisje spółdzielcze prowadzące prace propagandowe i organizacyjne¹⁸. Zgodnie z Ramowym Regulaminem Komisja Spółdzielcza Wydziału Pracy Społecznej Ogniska, Oddziału i Okręgu ZNP miała propagować ideę spółdzielczości wśród członków ogniska, oddziału lub okręgu i zapoznawać ich z teorią i praktyką ruchu spółdzielczego, rozwijającego się wśród dorosłych, dzieci i młodzieży. Zadaniem terenowych komisji spółdzielczych ZNP była współpraca z oddziałami i radami okręgowymi związków spółdzielczych, przodującymi spółdzielniami, przekazywanie informacji spółdzielczych do czasopism wydawanych przez ZNP, udział w przygotowaniach Dnia Spółdzielczości. Powyższe zadania komisje spółdzielcze realizowały poprzez odczyty, wykłady, wycieczki, konferencje, kursy i wydawnictwa spółdzielcze oraz współdziałanie

¹⁵ AAN, zespół: SIN, sygn. 6, s. 296. *Wytyczne propagandy Miesiąca Przymierza z Książką*.

¹⁶ *Sprawy organizacyjne. Wydział Społeczno-Oświatowy ZNP*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 5, s. 381; *Plan pracy Komisji Społeczno-Oświatowej*, „Sprawy Nauczycielskie” 1934, nr 2, s. 76–77; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 580.

¹⁷ *Sprawy organizacyjne. Wydział Społeczno-Oświatowy ZNP*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 5, s. 383.

¹⁸ *Wytyczne pracy w ogniskach i oddziałach ZNP. Przewodnik organizacyjny*, Lublin 1932, s. 93; *Plan pracy Komisji Społeczno-Oświatowej*, „Sprawy Nauczycielskie” 1934, nr 2, s. 76–77. Przewodniczący tych wydziałów powoływali na dwuletni okres przewodniczących komisji spółdzielczych. Listę członków komisji spółdzielczej ustalał przewodniczący wydziału z przewodniczącym komisji. Komisja spółdzielcza wybierała z pośród siebie zastępcę przewodniczącego i sekretarza komisji. Uchwały komisji spółdzielczej zatwierdzał przewodniczący wydziału pracy społecznej.

z organizacjami spółdzielczymi i prowadzenie rejestracji członków ZNP pracujących w spółdzielniach¹⁹.

W propagowanie idei kooperacji był zaangażowany Zarząd Główny ZNP, który przy różnych okazjach wyrażał swoją aprobatę w sprawie spółdzielczości. Na Zjeździe Delegatów Sekcji Kierowników Szkół Powszechnych przy Zarządzie Głównym ZNP, odbytym 14 maja 1933 roku, Romuald Buczkowski głosił:

Stwórzmy z Sekcji naszej szkołę współdziałania, ze szkół naszych powszechnych stwórzmy szkoły solidaryzmu, a na pewno zniknie obawa przed nierównomiernym rozkładem wysiłków poszczególnych osób grona nauczycielskiego i zniknie obawa przed opiniowaniem pracy nauczyciela przez kierowników szkół²⁰.

Postawa ZNP w sprawie spółdzielczości uczniowskiej była zbieżna ze stanowiskiem Ministerstwa WRiOP, o czym mogą świadczyć postulaty stawiane przez ZNP na zjazdach i konferencjach²¹.

Stanowisko Związku Nauczycielstwa Polskiego wobec spółdzielczości zostało dobitnie przedstawione na konferencji w kwietniu 1939 roku, na której prezes ZNP Zygmunt Nowicki stwierdził:

Spółdzielczość stanowi poważny czynnik społeczno-wychowawczy i dlatego propagujemy ją na terenie szkoły. Jesteśmy gorącymi rzecznikami spółdzielni uczniowskich, które już od dzieciństwa zaprawiają człowieka do współdziałania, stanowiącego istotę spółdzielczości. Nie jest rzeczą przypadku, że pierwsze prace z dziedziny teorii i praktyki spółdzielczości uczniowskiej wyszły z inicjatywy ZNP²².

Z ramienia Związku Nowicki sformułował postulaty pedagogiczne dotyczące: 1) wprowadzenia spółdzielczości jako obowiązkowego przedmiotu nauczania do zakładów kształcenia nauczycieli (liceów pedagogicznych, pedagogów, stu-

¹⁹ *Regulamin Ramowy Komisji Spółdzielczej Wydziału Pracy Społecznej Ogniska, Oddziału i Okręgi Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 228. Jako przykład realizacji takich zadań może służyć komisja spółdzielcza ZNP oddziału grodzkiego miasta stołecznego Warszawy, która 20 marca 1936 roku zorganizowała doroczne zebranie w celu omówienia projektu centrali spółdzielni szkolnych, kursów spółdzielczych dla nauczycieli oraz bieżących spraw, związanych z działalnością spółdzielni uczniowskich. Archiwum ZNP, zespół ZNP. Oddział Grodzki m. st. Warszawy. Wydział Pedagogiczny, sygn. 2509. *Komunikat Zarządu Oddziału ZNP w Warszawie z 14 marca 1936 roku*.

²⁰ *Idea współdziałania na terenie szkoły*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 35, s. 653.

²¹ *Uchwały Zjazdu Delegatów w sprawie spółdzielni uczniowskich*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 4; *Konferencja księgarńi spółdzielczych*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 29–30.

²² Z. Nowicki, *Stosunek Związku Nauczycielstwa Polskiego do spółdzielczości*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 227.

diów pedagogicznych na uniwersytetach); 2) odpowiedniego uwzględnienia spółdzielczości w programach szkół powszechnych i średnich; 3) tworzenia katedr spółdzielczości na uczelniach wyższych; 4) organizowania szkół spółdzielczych²³.

Konferencja ZNP z 1939 roku, uznając spółdzielczość za niezwykle ważny czynnik społeczno-wychowawczy, stanęła na stanowisku wprowadzenia nauczania spółdzielczego do całego systemu szkolnego poprzez wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu poświęconego spółdzielczości oraz uwzględnienia treści z jej zakresu w programach nauczania. Zwróciła uwagę na konieczność tworzenia szkolnictwa spółdzielczego i wychowania spółdzielczego młodzieży szkolnej i pozaszkolnej oraz dokształcania spółdzielczego nauczycieli. Doceniając znaczenie ruchu spółdzielczego dla podniesienia bytu materialnego i kulturalnego wsi i miast, wezwała nauczycieli do czynnego popierania spółdzielni wszelkich typów. Zwróciła się do władz Związku Nauczycielstwa Polskiego z postulatem organizowania życia Związku na zasadach spółdzielczych, które należało rozpropagować w ogniskach, oddziałach i okręgach. Organizowanie akcji wydawniczej, księgarskiej i innych działań gospodarczych zalecano organizować w formach spółdzielczych²⁴.

ZNP popierał udział nauczycieli w pracach spółdzielni dorosłych, który znajdował swój wyraz głównie w spółdzielniach spożywców i oszczędnościowo-pożyczkowych, co odpowiadało zapotrzebowaniu środowiska wiejskiego. Z materiału źródłowego wynika, że w latach 1937–1938 w polskim ruchu spółdzielczym pracowało w sumie 6240 nauczycieli, członków Związku Nauczycielstwa Polskiego, z czego 2587 (41%) w zarządach instytucji spółdzielczych. Największa liczba nauczycieli, wynosząca 3049 osób (49%), pożyczkowej brały udział 1832 osoby, co stanowi 29% ogółu nauczycieli, 627 nauczycieli (10%) angażowało się w działalność spółdzielni rolniczo-handlowych, 497 (8%) pracowało w spółdzielniach mleczarskich i tylko 195 (3%) brało udział w pracach spółdzielni księgarskich. Informacje o udziale nauczycieli w spółdzielniach różnych typów zawierały materiały statystyczne publikowane przez centrale związków spółdzielczych²⁵.

W 1930 roku w kasach oszczędnościowo-pożyczkowych, należących do Zjednoczenia Związków Spółdzielni Rolniczych RP, 288 nauczycieli było członkami rad nadzorczych, 267 – członkami zarządu, 161 sprawowało funkcje księgowego. W spółdzielniach rolniczo-handlowych było 343 nauczycieli, a w mleczarskich – 129²⁶. Udział nauczycieli związkowych w ruchu spółdzielczym przedstawiało cząstkowe zestawienie sporządzone przez Wydział Społeczno-Oświatowy ZNP

²³ Tamże.

²⁴ *Konferencja Spółdzielcza ZNP (13–16. IV. 1939 r.)*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/9, nr 9/10, s. 323; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135. *Konferencja Spółdzielcza Związku Nauczycielstwa Polskiego 13, 14 i 15 kwietnia 1939 roku*.

²⁵ Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 580

²⁶ *Rocznik Zjednoczenia Związków Spółdzielni Rolniczych RP*, Warszawa 1930, s. 37, 38, 83.

w 1931 roku. W Okręgowej Komisji Społeczno-Oświatowej ZNP w Lublinie w ruchu spółdzielczym było czynnych 210 nauczycieli (członków ZNP)²⁷, na Polesiu – 76, w Poznaniu – 21, w Stanisławowie – 49, w Warszawie – 183, w Wilnie – 216²⁸.

Upowszechnienie idei spółdzielczości wśród nauczycieli zrzeszonych w ZNP odbywało się z pomocą prasy związkowej, zwłaszcza „Głosu Nauczycielskiego” i „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej”²⁹, gdzie publikowano artykuły o tematyce spółdzielczej, uwypuklające konieczność pracy nauczycieli na niwie spółdzielczości, rolę nauczyciela w pracy społecznej, potrzebę propagowania spółdzielczości na wsi. Coraz więcej miejsca prasa związkowa poświęcała obchodom Dnia Spółdzielczości, które były doskonałą formą propagowania tej formy gospodarowania wśród społeczeństwa dorosłego, jak również wśród dzieci i młodzieży. Na łamach „Głosu Nauczycielskiego” publikowano programy uroczystości i materiały dla nauczycieli do wykorzystania w szkole. W obchodach Dnia Spółdzielczości brał udział Zarząd Główny najpierw ZPN SP, a od 1930 roku ZNP SP, organizując uroczyste akademie dla uczniów, emitowane przez radio³⁰.

W okresie międzywojennym istniały różnorodne formy spółdzielczości nauczycielskiej: spółdzielnie spożywców, kasy oszczędnościowo-pożyczkowe, księgarnie spółdzielcze, nieliczne nauczycielskie spółdzielnie mieszkaniowo-budowlane, które, tak jak wszystkie spółdzielnie, pełniły funkcje gospodarczą i kulturalno-oświatową³¹. Jeszcze w ramach ZPN SP organizowano różne formy samopomocy opartej na zasadach spółdzielczych³². Spółdzielczą działalność samopomocową kontynuował ZNP, organizując lecznictwo sanatoryjne dla swoich członków czy zapewniając ubezpieczenia na wypadek śmierci lub utraty pracy. Wspierał rozwój nauczycielskiej spółdzielczości oszczędnościowej, księgarskiej

²⁷ W. Szymanek i M. Tylus, którzy piszą, że w ruchu spółdzielczym znaczny był udział nauczycieli Lubelszczyzny. W latach trzydziestych w powiecie kraśnickim, w 115 stowarzyszeniach działających na tym terenie, ponad 100 nauczycieli angażowało się w prace spółdzielni (W. Szymanek, M. Tylus, *Z dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w powiecie Kraśnickim*, Kraśnik 2005, s. 26).

²⁸ *Sprawozdanie z działalności Wydziału Społeczno-Oświatowego ZNP za 1931 rok*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 3–4, s. 237.

²⁹ „Głos Nauczycielski” 1922, nr 4, s. 85; 1928, nr 1, s. 2; 1928, nr 8, s. 83; 1928, nr 11, s. 161; 1928, nr 32, s. 398.

³⁰ „Głos Nauczycielski” 1932, nr 34–35, s. 663.

³¹ *Praca spółdzielcza nauczycielstwa*, „Głos Nauczycielski” 1922, nr 4, s. 52; AAN, zespół: ZZNP SS, sygn. 535. *Kasy zapomogowo-pożyczkowe*; Archiwum ZNP, zespół: ZPNSP ZG, sygn. 403, 404, 405, 406. *Spółdzielnie związkowe nauczycielskie*.

³² *Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*, s. 25–29; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2164, *Kolonie dziecięce*; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135, 2163. *Spółdzielnie. O stanowisko zawodu nauczycielskiego w Polsce*, s. 66–80.

i mieszkaniowej. Podejmował próby uruchomienia wczasów nauczycielskich na zasadach spółdzielczych. Spółdzielnie nauczycielskie odegrały dużą rolę w propagowaniu idei spółdzielczości³³. Przykłady, efekty i sprawozdania z działalności spółdzielni nauczycielskich były publikowane w „Głosie Nauczycielskim”³⁴.

W pierwszej połowie lat trzydziestych ZNP podjął starania o utworzenie Związku Spółdzielni Nauczycielskich, na rejestrację którego czynniki rządowe nie wyraziły zgody, dlatego spółdzielnie nauczycielskie częściowo były zrzeszone w „Społem” ZSS RP, a częściowo w Związku Spółdzielni i Zrzeszeń Gospodarczych RP³⁵. Zgodnie z materiałem źródłowym do ZSRiZG RP należały 133 kasy nauczycielskie, 63 księgarnie nauczycielskie i 6 innych spółdzielni³⁶. Z powodów bytowych polskiego nauczycielstwa lat międzywojennych szczególnie rozpowszechnione były spółdzielnie oszczędnościowo-pożyczkowe. Zrodzone z potrzeb ekonomicznych słabo uposażonych nauczycieli pełniły funkcję samopomocy koleżeńskiej i umożliwiały niezależność materialną. Obowiązkowe, systematycznie wnoszone miesięczne wkłady stałe powiększały kapitał obrotowy spółdzielni, która udzielała swoim członkom pożyczek. Na początku 1939 roku w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego działało 58 spółdzielni oszczędnościowo-kredytowych, które zrzeszały 8,5 tysiąca nauczycieli, co stanowiło około 18% wszystkich członków ZNP³⁷. Głównym celem tych spółdzielni było „krzewienie oszczędności wśród nauczycielstwa, a przez nauczycielstwo wśród społeczeństwa”³⁸. Były jednostkami silnymi pod względem organizacyjnym, prawnym i materialnym, ściśle powiązаныmi z ZNP.

Księgarskie, spożywcze i mieszkaniowe spółdzielnie nauczycielskie, zaliczane do kategorii spółdzielni konsumpcyjnych, należały do Związku Spółdzielni Spożywców RP. Nazwa „nauczycielskie” oznaczała, że większość członków stanowili

³³ *Zjazd Delegatów Zgromadzeń Nauczycielskich*, „Głos Nauczyciela Ludowego”, 1918, maj-grudzień, s. 127; Archiwum ZNP, zespół: ZPNP ZG. Zarząd Centrali Kooperatyw, sygn. 405 *Aprovizacyjne kooperatywy nauczycielskie*; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2163; *Spółdzielnie nauczycielskie*; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135. *Spółdzielnie nauczycielskie. Związek Spółdzielni Nauczycielskich, regulaminy, statuty, korespondencje za lata 1931–1939*.

³⁴ *Rezultaty kooperatywy nauczycielskiej w Cieszynie*, „Głos Nauczycielski” 1922, nr 4, s. 85; b.a., *Działalność ekonomiczna*, „Głos Nauczycielski” 1924, nr 15–16, s. 464.

³⁵ Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135, *Związek Spółdzielni Nauczycielskich*; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2160. *Pismo ZNP ZG do zarządów okręgów, oddziałów i ognisk w sprawie braku zgody na rejestrację Związku Spółdzielni Nauczycielskich*.

³⁶ Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2160. *Pismo ZG ZNP z dnia 27 września 1924 roku do Zarządu Spółdzielni i Zrzeszeń Gospodarczych w Polsce, zawierające wykaz spółdzielni nauczycielskich zrzeszonych w tym Związku*.

³⁷ P. Podurgiel, *Nauczycielskie spółdzielnie oszczędnościowo-kredytowe*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/9, nr 9/10, s. 289.

³⁸ *Związek Spółdzielni Nauczycielskich*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1933/4, nr 8, s. 274.

nauczyciele, którzy z reguły byli odbiorcami towarów dla sklepików szklonych³⁹. W 1932 roku było około 200⁴⁰ spółdzielni nauczycielskich, wśród których znaczną część stanowiły kasy zapomogowo-pożyczkowe.

Ważną rolę w wychowaniu spółdzielczym dzieci i młodzieży odgrywały nauczycielskie spółdzielnie księgarskie, które zgodnie z dążeniami władz ZNP powstawały w miastach powiatowych. Ich członkami były spółdzielnie uczniowskie. Najstarszą spółdzielnię noszącą nazwę „Szkolnica” założyła grupa nauczycieli z Krakowa w 1914 roku. Józef Dominko obliczył, że w 1932 roku do Związku „Społem” należało 13 spółdzielni nauczycielskich posiadających 2077 członków⁴¹. Najczęściej były to spółdzielnie księgarskie, które stawały się centralami organizacyjnymi i gospodarczymi spółdzielni uczniowskich. Z danych przytaczanych przez Stanisława Malawskiego wynika, że w 1932 roku do „Społem” Związku Spółdzielni Spożywców RP należało 17 nauczycielskich spółdzielni księgarskich, skupiających 2,8 tysiąca członków, a w 1938 roku 40 takich placówek zrzeszających 4,5 tysiąca członków⁴². Spółdzielnie księgarskie odegrały ważną rolę w upowszechnianiu oświaty.

Na rozwój opieki prowadzonej przez spółdzielnie księgarskie nad spółdzielczością uczniowską wpływ miała konferencja spółdzielczych księgarń nauczycielskich, która odbyła się w dniach 2–3 kwietnia 1932 roku w Warszawie, zorganizowana przez Sekcję Spółdzielczą ZNP i Wydział Lustracyjny „Społem” Związku Spółdzielni Spożywców RP. W czasie obrad referat zatytułowany *Spółdzielnie księgarskie jako ogniska propagandy spółdzielczości wśród młodzieży szkolnej* wygłosił Stanisław Wojciechowski, a Franciszek Dąbrowski przedstawił zasady prowadzenia spółdzielni uczniowskiej. Uczestnicy konferencji zwiedzili spółdzielnie uczniowskie przy Szkole Spółdzielczej w Warszawie oraz przy Szkołach Powszechnych nr 192 i 126. W tej ostatniej wysłuchano referatu kierowniczk

³⁹ J. Dominko, *Działalność i stan związkowych spółdzielni nauczycielskich*, „Społem” 1934, nr 2, s. 7–9. Przykładem była spółdzielnia „Szkolnica” w Krakowie, która sprzedawała nauczycielom i zarządom szkół podręczniki metodyczne i szkolne, pomoce naukowe, materiały papiernicze i przybory szkolne (*Szkolnica. Spółdzielnia Nauczycielska w Krakowie*, „Dz.U. MWRiOP” 1929, nr 4, s. 134).

⁴⁰ D. Kuszewski, *Centralne ośrodki pracy spółdzielczej nauczycielstwa*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 6, s. 103. Adresy i wykazy spółdzielni księgarskich były publikowane w pracach pedagogicznych: F. Mittek, *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, Włocławek 1936, s. 62–63; F. Dąbrowski, *Spółdzielnie uczniowskie*, Warszawa 1936, s. 266; M. Sołtyk, *Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*, „Nasze Drogi” (Radom) 1928, s. 191–193 (Numer jubileuszowy poświęcony 10-leciu polskiego szkolnictwa powszechnego ziemi radomskiej).

⁴¹ J. Dominko, *Zadania spółdzielczości nauczycielskiej*, „Społem” 1932, nr 5, s. 17. Por. tenże, *Działalność i stan spółdzielni nauczycielskich*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1933/4, nr 8, s. 271–274.

⁴² S. Malawski, *Zadania organizacyjne spółdzielni księgarskich*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/9, nr 9/10, s. 281; K. Haubold, *Stan gospodarczy księgarń spółdzielczych i wnioski na podstawie dotychczasowych doświadczeń*, tamże, s. 283–288; S. Malawski, *Księgarskie konspiracje*, Warszawa 1966.

Stefanii Usarkowej na temat realizacji idei współdziałania w programie szkoły powszechnej⁴³.

Uchwały konferencji postulowały konieczność przystosowania księgarń spółdzielczych do potrzeb gospodarczych, organizacyjnych i wychowawczych spółdzielczości uczniowskiej. W ten sposób księgarnie spółdzielcze uzyskały naturalny rynek zbytu, a spółdzielnie uczniowskie – opiekuna i instruktora. Zachęcano nauczycieli do przeprowadzenia ewidencji spółdzielni uczniowskich⁴⁴ oraz do tworzenia spółdzielni księgarskich, które pełniłyby funkcję central gospodarczych i organizacyjnych spółdzielni uczniowskich. Konferencja wezwała Zarząd Główny ZNP do jak najszybszego zorganizowania ogólnopolskiego zjazdu nauczycieli opiekunów spółdzielni uczniowskich oraz do przedstawienia Ministerstwu WRiOP żądania wliczenia nauczycielom pracy w spółdzielniach szkolnych do pensum⁴⁵.

W 1933 roku odbył się zjazd spółdzielni nauczycielskich, zorganizowany przez Sekcję Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego przy Zarządzie Głównym ZNP, w którym wzięły udział 34 spółdzielnie nauczycielskie z dziewięciu województw. Zjazd przyjął statut, w którym czytamy: „Celem Związku jest skoordynowanie pracy spółdzielczej nauczycielstwa polskiego, a w szczególności – zjednoczenie spółdzielni nauczycielskich oraz doskonalenie ich urządzeń i metod działania”⁴⁶. Cele te Związek Spółdzielni Nauczycielskich osiągał poprzez inicjowanie i odbywanie narad z działaczami ruchu spółdzielczego, planowanie pracy nauczycieli, otaczanie opieką spółdzielni nauczycielskich, organizowanie odczytów i kursów w zakresie szkolenia spółdzielczego, wydawanie książek, broszur, czasopism o tematyce spółdzielczej, wydawanie wzorów statutów i regulaminów, udzielanie spółdzielniom instruktażu i pomocy prawnej, przeprowadzanie rewizji, zbieranie i ogłaszanie danych statystycznych⁴⁷. W książce Franciszka Dąbrowskiego widniało 36 adresów księgarń spółdzielczych na terenie całej Polski oraz spis składów hurtowych „Społem” Związku Spółdzielni Spożywców RP, w których spółdzielnie uczniowskie mogły zaopatrywać się w potrzebne towary⁴⁸.

Należy podkreślić znaczenie konferencji spółdzielczej ZNP z 1939 roku, która wśród szerokiej problematyki kształcenia i wychowania spółdzielczego podjęła zagadnienie spółdzielni nauczycielskich. Wątek spółdzielni księgarskich w swoich

⁴³ *Konferencja księgarń spółdzielczych*, „Społem” 1932, nr 8, s. 22.

⁴⁴ *W trosce o wychowanie spółdzielcze młodego pokolenia*, „Społem” 1932, nr 23, s. 21.

⁴⁵ *Konferencja księgarń...*, s. 23.

⁴⁶ F. Dąbrowski, *Zjazd spółdzielni nauczycielskich*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 12, s. 225.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tenże, *Spółdzielnie uczniowskie...*, s. 265–266; Archiwum ZNP, zespół ZNP. Oddział Grodzki m. st. Warszawy. Wydział Pedagogiczny, sygn. 2508. *Pismo Spółdzielni Księgarsko-Wydawniczej „Libraria Nova” z 6 września 1938 roku do Zarządu Oddziału ZNP w Warszawie.*

wystąpieniach poruszyli Stanisław Malawski i Karol Haubold, a zagadnienie nauczycielskich spółdzielni kredytowych referowali Piotr Podurgiel i Włodzimierz Mizielski⁴⁹. Na konferencji tej zgłoszono postulat, żeby nowe spółdzielnie księgarskie powstawały w środowiskach, w których istniała taka potrzeba i odpowiednio przygotowana kadra do ich prowadzenia⁵⁰. Celem gospodarczym spółdzielni księgarskich było zaspokajanie potrzeb materialnych spółdzielni szkolnych, dla których spółdzielnie księgarskie stawały się centralami zakupów podręczników i artykułów papierniczych. W zakresie społeczno-wychowawczym zrzeszenia te realizowały wychowanie spółdzielcze wśród nauczycieli, dzieci i młodzieży szkolnej oraz środowiska, w którym działały. Ponadto spełniały one funkcje instrukcyjne wobec spółdzielni uczniowskich, miały organizować kursy dla nauczycieli opiekunów, prowadzić statystykę ich prac, organizować wystawy, konkursy, wycieczki i kolonie letnie. Zadaniem spółdzielni księgarskich było propagowanie spółdzielczości uczniowskiej na nauczycielskich konferencjach rejonowych oraz organizowanie sieci spółdzielni uczniowskich na swoim terenie⁵¹. Trzeba dodać, że księgarstwo spółdzielcze w Polsce odgrywało ważną rolę w zakresie „potaniania książki, doskonalszego jej rozprowadzenia do szerokich mas społeczeństwa, sprawnej obsługi szkoły w materiały i przybory szkolne”⁵².

W latach trzydziestych XX wieku ZNP podjął działania związane z przygotowaniem nauczycieli do pracy spółdzielczej w różnych środowiskach. Zaangażowanie społeczne nauczycieli wspierał Wydział Pracy Społecznej ZNP, który organizował konferencje, szkolenia i wakacyjne kursy społeczne, przygotowujące nauczycieli do pracy społecznej i pozaszkolnej w środowisku ich pracy zawodowej⁵³. Biorąc pod uwagę warunki życia na wsi, jej przeludnienie, brak możliwości dalszego kształcenia po ukończeniu szkoły powszechnej, w sposób szczególnie podkreślano konieczność udziału i znaczenie nauczycieli w wiejskim ruchu spółdzielczym⁵⁴. Polska nie miała kadry propagatorów i instruktorów spółdzielczości, zwłaszcza na terenach wiejskich. Dlatego korzystano z pomocy nauczycielstwa, które

⁴⁹ *Z konferencji spółdzielczej nauczycielstwa*, „Społem” 1939, nr 8, s. 19.

⁵⁰ *Konferencja spółdzielcza ZNP (13–16. IV. 1939 r.)*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 326.

⁵¹ S. Malawski, *Zadania organizacyjne spółdzielni księgarskich*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 280–283; K. Haubold, *Stan gospodarczy księgarń spółdzielczych i wnioski na podstawie dotychczasowych doświadczeń*, tamże, s. 283–288.

⁵² *Konferencja spółdzielcza ZNP (13–16. IV. 1939 r.)*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 327.

⁵³ F. Szczepański, *Wakacyjne kursy społeczne Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1937/38, nr 1–5, s. 60–61; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG. Wydział Pedagogiczny, sygn. 1539.

⁵⁴ *Konferencja spółdzielcza ZNP (13–16. IV. 1939 r.)*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 327.

obok pracy zawodowej ma obowiązek moralny udzielać się w pracy społecznej. W hierarchii różnych prac społecznych na pierwszym miejscu należy postawić akcję spółdzielczą, jako wiążącą się jak najściślej z podniesieniem kultury materialnej i duchowej najliczniejszej warstwy w narodzie – ludu wiejskiego⁵⁵.

W zakresie rozwoju ruchu spółdzielczego przed nauczycielstwem związkowym postawiono następujące zadania: 1) Czynny udział w pracach spółdzielni dorosłych, w których nauczyciel równolegle rozwijał działania gospodarcze i społeczno-wychowawcze. 2) Propagowanie czytelnictwa literatury gospodarczej. Zaopatrzenie bibliotek miejskich, powiatowych i gminnych w książki i broszury spółdzielcze oraz udostępnienie czasopism spółdzielczych do czytelni wszelkich organizacji⁵⁶. Należało przy tym doradzać sposób wykorzystania prasy prenumerowanej przez spółdzielnię. 3) Gruntowne poznanie działalności gospodarczej spółdzielni i dopilnowanie przestrzegania zasad spółdzielczych przez wszystkich członków. 4) Szerzenie opinii we wszystkich środowiskach o szkodliwości kredytu konsumpcyjnego. 5) Zakładanie spółdzielni spożywców w środowiskach wiejskich i miejskich. 6) Przygotowanie ludzi do pracy spółdzielczej poprzez organizowanie odczytów, pogadanek, kursów spółdzielczych, wykładów o spółdzielczości na kursach ogólnokształcących, wycieczek do spółdzielni i spółdzielczych central gospodarczych, tworzenie zespołów przysposobienia spółdzielczego i kierowanie zdolnej młodzieży do szkół spółdzielczych⁵⁷.

Pozytywne nastawienie do spółdzielczości nauczycielskiego ruchu związkowego, a dzięki temu i samych nauczycieli, oraz ich przeszkolenie w tej dziedzinie miały wpływ na przyspieszenie rozwoju ruchu spółdzielczego w całym kraju⁵⁸. Władze ZNP dużo uwagi poświęcały przygotowaniu spółdzielczemu nauczycieli, zwłaszcza opiekunów spółdzielni uczniowskich, które traktowano jako ważny komponent ich wykształcenia ogólnego, społecznego i pedagogicznego. Postulowano konieczność rzetelnego zapoznania się nauczycieli z ideologią ruchu spółdzielczego, jego historycznymi drogami rozwoju, bieżącymi problemami spółdzielczości polskiej i zagranicznej, popularną literaturą spółdzielczą skierowaną

⁵⁵ J. Bielecki, *Nauczyciel w rolniczym ruchu spółdzielczym*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1936, nr 3, s. 80.

⁵⁶ *Katalogi wydawnictw spółdzielczych, które powinny znajdować się w bibliotekach wiejskich*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 330–331.

⁵⁷ J. Dominko, *Stan i potrzeby ruchu spółdzielczego spożywców w Polsce*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 295; b.a., *Konferencja spółdzielcza ZNP (13–16. IV. 1939 r.)*, tamże, s. 327–328.

⁵⁸ *Z konferencji spółdzielczej nauczycielstwa*, „Społem” 1939, nr 8, s. 16; J. Niećko, *Nauczyciel i praca społeczna na wsi*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1929, nr 3, s. 163–164; S. Janowski, *Nauczyciel szkoły powszechnej jako czynnik podniesienia dobrobytu wsi*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1930, nr 6, s. 291; Z. Kobyliński, *Pozaszkolna praca rolnicza nauczycielstwa szkół powszechnych*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1930, nr 6, s. 294–298.

do różnych środowisk oraz z dydaktyką pedagogiki spółdzielczej⁵⁹. W okresie międzywojennym wypracowano różne formy przygotowania nauczycieli w zakresie pracy spółdzielczej, do których można zaliczyć: samokształcenie nauczycieli, formy kursowe, konferencje oraz zjazdy centralne i lokalne⁶⁰.

Nauczycielski ruch związkowy wychodził z inicjatywą samokształcenia spółdzielczego nauczycieli. Samokształcenie spółdzielcze nauczyciela było uznane za punkt wyjścia jego pracy przez pierwszy zjazd nauczycieli spółdzielców w 1930 roku⁶¹ oraz przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Wobec potrzeby wykształcenia spółdzielczego nauczycieli wiosną 1939 roku na konferencji spółdzielczej ZNP zaapelowano do władz ZNP o „przygotowanie wskazań programowych i metodycznych w zakresie samokształcenia spółdzielczego”⁶². Konferencja ta wezwała nauczycieli do współpracy z polskim ruchem spółdzielczym, a zwłaszcza ze Związkiem Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych RP na terenie jego dziewięciu okręgów; do dyspozycji nauczycielstwa stawiał on wszelkie środki ułatwiające krzewienie idei spółdzielczości wśród dzieci i młodzieży (kursy nauczycielskie, kursy listowe, wydawnictwa czasopism, książek, ulotek, broszur itp.)⁶³. Wykazy literatury spółdzielczej były tworzone przez ZNP, który popularyzował wśród nauczycieli literaturę, czytelnictwo i samokształcenie spółdzielcze, przygotowując na ten temat referaty, wygłaszane na konferencjach nauczycielskich⁶⁴. Zachęcano do zapoznania się z prasą spółdzielczą, liczącą kilkanaście tytułów⁶⁵. Polecano zwłaszcza miesięcznik „Spółdzielczy Przegląd Naukowy”, obejmujący wszystkie aktualne zagadnienia ruchu spółdzielczego w Polsce i za

⁵⁹ F. Mittek, *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do statutu szkół powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938, s. 252.

⁶⁰ F. Dąbrowski, *Samokształcenie spółdzielcze nauczycieli*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1926, nr 1, s. 10–11.

⁶¹ *Zjazd nauczycieli spółdzielców*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 19, s. 327.

⁶² Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135. *Konferencja spółdzielcza Związku Nauczycielstwa Polskiego 13, 14 i 15 kwietnia 1939 roku*.

⁶³ Tamże, s. 3.

⁶⁴ Archiwum ZNP, zespół: ZPNP. ZG Wydziału Społeczno-Oświatowego, sygn. 277. *Literatura, czytelnictwo i samokształcenie spółdzielcze dla nauczycieli*, Wykazy literatury spółdzielczej sporządzały również poszczególne centrale spółdzielcze (AAN, zespół: Związek Rewizyjny Spółdzielni Rolniczych, sygn. 132. *Spis alfabetyczny wydawnictw z zakresu spółdzielczości, polskich i obcych*). Związek polecał prace z zakresu teorii spółdzielczości, książki popularnonaukowe, życiorysy spółdzielców, prace dotyczące spółdzielczości w Polsce i za granicą, beletrystykę spółdzielczą dla dzieci, młodzieży i dorosłych, książki dotyczące spółdzielczości uczniowskiej, szkolnych kas oszczędności oraz pracy spółdzielczej wśród młodzieży pozaszkolnej i w społeczeństwie dorosłych. Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 1492. *Teksty odczytów, dotyczące wychowania i szkolnictwa, wygłaszane przez radio*.

⁶⁵ L. Bandura, *Rola czasopisma w życiu nauczyciela*, „Przyjaciel Szkoły” 1932, z. 1–2. W 1929 r. wychodziło w Polsce ogółem 25 czasopism spółdzielczych: 15 w języku polskim, 5 w ukraińskim, 3 w żydowskim i 2 w niemieckim. Pisma te były organami poszczególnych związków spółdziel-

granicą, czasopismo „Społem” oraz „Młodego Spółdzielcę”, pismo skierowane do uczniów starszych klas szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum z dodatkiem instrukcyjnym dla opiekunów spółdzielni uczniowskich.

Zalecano lekturę prac Edwarda Abramowskiego, wybitnego socjologa i psychologa, którego poglądy stanowiły teoretyczną podstawę edukacji spółdzielczej lat międzywojennych, Marii Dąbrowskiej, Alice Honory Enfield, Charlesa Gide'a, oraz działaczy spółdzielczych: Stanisława Wojciechowskiego, Edwarda Milewskiego, Romana Mielczarskiego, Zygmunta Chmielewskiego, Franciszka Dąbrowskiego, Stanisława Thugutta, Mariana Rapackiego, Stanisława Godeckiego, Władysławy Hoszowskiej, Bolesława Przegalińskiego, Tadeusza Poźniaka i innych⁶⁶, które pozwalały na wyrobienie poglądów związanych ze znaczeniem spółdzielczości w życiu społeczeństwa i państwa oraz uświadamiały, że ta forma gospodarowania była niezbędnym elementem organizacji nowoczesnego systemu ekonomicznego w Polsce.

Związek Nauczycielstwa Polskiego brał udział w przygotowaniu nauczycieli do pracy spółdzielczej w formach kursowych, organizując między innymi kursy rolnicze, na których podejmowano problematykę spółdzielczą oraz kursy typowo spółdzielcze dla nauczycieli opiekunów spółdzielni uczniowskich. W popularyzowaniu wiedzy spółdzielczej wśród nauczycieli lat międzywojennych znaczną rolę odegrały cyklicznie organizowane w latach 1928–1934 przez ZPN SP, a od 1930 roku przez ZNP pod kierownictwem Kazimierza Maja, półroczne kursy społeczno-rolnicze w Brodach⁶⁷. Ich celem było zapoznanie nauczycieli szkół powszechnych z tematyką rolniczą, niezbędną w pracy nauczyciela wiejskiego. Słuchaczami byli absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza seminariów nauczycielskich⁶⁸. Były to kursy przeznaczone dla nauczycieli szkół powszechnych pra-

zych. Wychodziły w formie tygodników, miesięczników i kwartalników. Nakład ogólny w 1929 r. wyniósł 2,4 mln egzemplarzy (*Prasa spółdzielcza*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 13, s. 229–230).

⁶⁶ *Konferencja spółdzielcza ZNP (13.–16. IV. 1939 r.)*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 9/10, s. 326; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135, s. 2–3. *Konferencja spółdzielcza Związku Nauczycielstwa Polskiego 13, 14 i 15 kwietnia 1939 roku. Wydawnictwa z zakresu spółdzielczości*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 4, s. 77–78.

⁶⁷ Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 1677. *Kursy społeczno-rolnicze w Brodach (wykaz uczestników i korespondencja za 1933 rok)*.

⁶⁸ *Kursy rolniczo-społeczne w Brodach dla nauczycieli szkół powszechnych*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1929, nr 1, s. 11–19. W 1929 r. zorganizowano drugi kurs społeczno-rolniczy w Brodach. Jego treści programowe oscylowały wokół znajomości życia wsi i obejmowały – oprócz rolnictwa, ogrodnictwa, hodowli i innych prac podejmowanych na wsi – kulturę ludową, życie społeczne i historię wsi, higienę społeczną, technikę życia stowarzyszeniowego i spółdzielczość. Formy pracy na kursie obejmowały wykłady, zajęcia praktyczne, konferencje, seminaria, wycieczki, gawędy. Kurs posiadał własną bibliotekę i czytelnię czasopism, salę wykładową, internat. Słuchacze organizowali własny chór i zespół teatralny (*Drugi kurs społeczno-rolniczy w Brodach Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1929, nr 4–5, s. 231; K. Maj, *Kursy*

cujących w środowiskach wiejskich, którzy przygotowywali się jako organizatorzy i przodownicy do pracy gospodarczej, oświatowej i kulturalnej na wsi. Programy tych kursów zawierały zagadnienia spółdzielcze⁶⁹.

Wyraźne stanowisko w sprawie doskonalenia spółdzielczego nauczycieli zajęł ZNP na pierwszej konferencji nauczycieli spółdzielców w 1930 roku. Biorąc pod uwagę postulaty zjazdu, uwypuklające konieczność przygotowania nauczycieli do pracy spółdzielczej, Zarząd Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego przy Wydziale Społeczno-Oświatowym ZNP zainicjował kursy poświęcone spółdzielczości uczniowskiej⁷⁰. W 1931 roku przeprowadzono pierwszy cykl kursów, łączących zagadnienia związane z kryzysem gospodarczym i dwiema formami spółdzielczości szkolnej: sklepikami spółdzielczymi i szkolnymi kasami oszczędności. Przy oddziałach powiatowych ZNP we współpracy z inspektorami szkolnymi organizowano trzydniowe kursy, do udziału w których zapraszano opiekunów spółdzielni uczniowskich⁷¹. Sekcja Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego wysyłała prelegentów lub bezpłatnie udostępniała materiały służące pomocą w prowadzeniu kursów. Takie kursy odbyły się między innymi w Krakowie, Rybniku, Łęczycy i Warszawie⁷².

Materiały źródłowe dostarczają wiele przykładów organizowania kursów spółdzielczych dla nauczycieli przez miejscowe oddziały ZNP⁷³. Na uwagę zasłu-

społeczno-rolnicze dla nauczycieli szkół powszechnych w Brodach, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1930, nr 6, s. 285–290; Archiwum ZNP, zespół: ZPNSP ZG, sygn. 329. *Szkoła Rolnicza w Brodach*).

⁶⁹ Archiwum ZNP, zespół: ZG ZNP, Wydział Społeczno-Oświatowy, sygn. 1626. *Kurs pracy kulturalno-oświatowej wśród młodzieży wiejskiej w Brodach – programy, zgłoszenia, korespondencja 1931–1932*; Archiwum ZNP, zespół: ZPN SP Zarząd Główny, sygn. 327. *Projekt programu kursów rolniczo-społecznych dla nauczycieli szkół powszechnych w Brodach*.

⁷⁰ *Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych oraz średnich i zakładów kształcenia nauczycieli w roku 1929*, Warszawa 1929, s. 27; *Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych oraz szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli w roku 1930*, Warszawa 1930, s. 36.

⁷¹ F. Dąbrowski, *Kursy poświęcone zagadnieniom społeczno-ekonomicznym oraz praktyce spółdzielni szkolnych*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 6, s. 110–111. F. Dąbrowski był przewodniczącym Zarządu Sekcji Pracy i Wychowania Spółdzielczego przy Wydziale Społeczno-Oświatowym ZNP.

⁷² *Kursy i konferencje*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 15–16, s. 272. Staraniem sekcji spółdzielczej oddziału ZNP w Warszawie zorganizowano również kurs spółdzielczy dla opiekunów spółdzielni uczniowskich w dniach 23–30 marca 1936 r., na którym K. Maj wygłosił wykład *Zagadnienie spółdzielcze a praca społeczna członków ZNP*, T. Antoniewicz – *Idee przewodnie ruchu spółdzielczego wśród młodzieży i instrukcja dla spółdzielni uczniowskich*, Godlewski – *Księgowość i prowadzenie spółdzielni*, J. Derlikowski – *Ruch spółdzielczy za granicą*, P. Wysocki – *Organizacja zakupu*. Ponadto na kursie szczegółowo omówiono projekt centrali spółdzielni uczniowskich. Najwięcej czasu poświęcono na zagadnienia dotyczące rachunkowości i prowadzenia spółdzielni szkolnych Archiwum ZNP, zespół: ZNP, Oddział Grodzki m. st. Warszawy. Wydział Pedagogiczny, sygn. 2509. *Komunikat Oddziału ZNP m. st. Warszawy z 14 marca 1936 roku*.

⁷³ *Organizacja kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych w okręgu lwowskim w roku 1930*, Lwów 1930, s. 18; *Organizacyjny i społeczno-oświatowy kurs Związku Nauczycielstwa*

gują takie przykłady organizowania przygotowania spółdzielczego dla nauczycieli przez miejscowe oddziały ZNP, jak: w Kowlu, gdzie prelegentem był przedstawiciel Związku „Społem” Tadeusz Poźniak⁷⁴; w Horochowie na Wołyniu, gdzie wykłady dotyczące zagadnień wychowawczych i organizacji rachunkowości spółdzielczości uczniowskiej wygłosił Józef Dominko⁷⁵; w Sierpcu⁷⁶, Sochaczewie⁷⁷, Nowym Sączu⁷⁸, Włocławku⁷⁹ i wielu innych miejscach⁸⁰. Tematyka nauczycielskich kursów spółdzielczych organizowanych przez ZNP oscylowała wokół zasad organizacji spółdzielni uczniowskich i jej walorów wychowawczych oraz prowadzenia rachunkowości. Należy docenić zaangażowanie Zarządu Głównego, Sekcji Spółdzielczej oraz terenowych organów ZNP w doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie spółdzielczości. Władze ZNP nie tylko były świadome konieczności szkolenia spółdzielczego nauczycieli, ale i odpowiedziały, organizując różnorodne formy kursowe, na zapotrzebowanie w tym zakresie, często formułowane przez samych nauczycieli.

ZNP podejmował działania w zakresie upowszechnienia wiedzy spółdzielczej wśród nauczycieli, organizując lokalne i centralne konferencje i zjazdy nauczycieli spółdzielców, konferencje rejonowe i szkolne oraz kongresy pedagogiczne. Na szczególne podkreślenie zasługują zjazdy centralne (lata 1930, 1932, 1933, 1939), które podejmowały zagadnienia dotyczące różnorodnych aspektów pracy spółdzielczej nauczyciela, stanowiły forum wymiany poglądów w zakresie tej pracy, dążyły do upowszechnienia wiedzy spółdzielczej, a przede wszystkim stały się miejscem wytyczenia wspólnych celów, wypracowania metod i środków wychowania spółdzielczego oraz podejmowania uchwał, które starano się wcielić w życie w poszczególnych placówkach szkolnych. Nauczycielskie zjazdy i konferencje poświęcone spółdzielczości były organizowane z inicjatywy centralnych i lokalnych organów ZNP, często przy współudziale centralnych i terenowych oddziałów „Społem” ZSS RP.

Polskiego, Lwów 1932, s. 93. *3-dniowy kurs dla nauczycieli-opiekunów spółdzielni uczniowskich*, „Społem” 1932, nr 20, s. 22; *Kursy i wykłady poświęcone spółdzielniom uczniowskim*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 27, s. 525. W 1933 r. ZNP Oddział w Warszawie zorganizował kurs dla opiekunów spółdzielni uczniowskich (Archiwum ZNP, zespół: ZNP. Zarząd Oddziału w Warszawie, sygn. 2486. *Kurs spółdzielczy*).

⁷⁴ *Kurs dla nauczycieli-opiekunów spółdzielni szkolnych*, „Społem” 1933, nr 3, s. 26.

⁷⁵ Tamże; *Kurs dla opiekunów spółdzielni szkolnych w Horochowie*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 21, s. 377.

⁷⁶ *Kurs nauczycielski w Sierpcu*, „Społem” 1933, nr 6, s. 24.

⁷⁷ *Kurs nauczycielski w Sochaczewie*, „Społem” 1933, nr 6, s. 25.

⁷⁸ *Kurs dla nauczycieli-opiekunów spółdzielni uczniowskich w Nowym Sączu*, „Społem” 1933, nr 11, s. 19.

⁷⁹ *Kurs nauczycielski we Włocławku*, „Społem” 1933, nr 11, s. 19.

⁸⁰ *Kurs opiekunów spółdzielni uczniowskich w Zawierciu*, „Społem” 1933, nr 11, s. 21.

Pionierskie zadanie w przygotowaniu nauczycieli do pracy spółdzielczej spełnił pierwszy ogólnokrajowy zjazd nauczycieli spółdzielców, zwołany z inicjatywy Sekcji Spółdzielczej ZPN SP się w dniach 25 i 26 kwietnia 1930 roku w Warszawie pod przewodnictwem Franciszka Dąbrowskiego. Zjazd był poświęcony problematyce programu i metod pracy nauczyciela w ruchu spółdzielczym⁸¹. Pierwszy ogólnopolski zjazd nauczycieli spółdzielców uznał pracę samokształceniową nauczyciela w zakresie spółdzielczości za jego obowiązek, włączając do funkcji zawodowych propagowanie zasad spółdzielczości w społeczeństwie dorosłych poprzez udział nauczycieli w instytucjach spółdzielczych i w akcji oświatowo-wychowawczej. Jednocześnie zachęcił nauczycieli do wykorzystania zagadnień spółdzielczych w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół powszechnych i zakładów kształcenia nauczycieli w celu budzenia zainteresowania młodego pokolenia tym ruchem⁸².

Jeszcze wyraźniejszy stosunek ZNP do ruchu spółdzielczego można zauważyć na centralnym zjeździe nauczycieli spółdzielców na początku kwietnia 1932 roku, zorganizowanym przez „Społem” ZSS RP i Sekcję Spółdzielczą ZNP przy współudziale przedstawicieli spółdzielczości uczniowskiej. Konferencja podjęła uchwałę wyrażającą ścisły kontakt ZNP ze spółdzielczością, a przede wszystkim ze „Społem” ZSS RP. Ustaliła wytyczne w pracy zarówno spółdzielni nauczycielskich, jak i uczniowskich⁸³.

Uchwały tej konferencji miały duże znaczenie dla rozwoju księgarń spółdzielczych i spółdzielczości uczniowskiej. Spółdzielnie księgarskie miały odąd stanowić oparcie organizacyjne dla spółdzielni uczniowskich i służyć im pomocą instrukcyjną, gospodarczą i organizacyjną⁸⁴. Zaprezentowano najważniejsze zagadnienia dotyczące ruchu spółdzielczego w Polsce, udziału w nim nauczycielstwa oraz wychowania spółdzielczego dzieci i młodzieży. Zjazd wpłynął na ożywienie ruchu spółdzielczego wśród nauczycieli i na wzrost zainteresowania

⁸¹ Spółdzielczy program pracy nauczyciela zawierał następujące zagadnienia: 1. Samokształcenie spółdzielcze jako pierwszy punkt programu pracy nauczyciela. 2. Zainteresowanie spółdzielczością dzieci i młodzieży szkolnej przez wplatanie w program nauczania wiedzy spółdzielczej. 3. Uwzględnianie zasad spółdzielczości w wychowaniu społecznym uczniów. 4. Zakładanie spółdzielni uczniowskich, które stanowiły praktyczne uzupełnienie wychowania i nauczania spółdzielczego w szkole. 5. Prowadzenie akcji oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych w celu podnoszenia poziomu wiedzy spółdzielczej i wdrażania do przestrzegania zasad społecznych spółdzielczości. Archiwum ZNP, zespół: ZPN SP ZG, sygn. 277. *Tezy do referatów na zjazd nauczycieli spółdzielców w dniach 25 i 26 kwietnia 1930 r.*

⁸² *Sprawozdanie ze zjazdu nauczycieli spółdzielców*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 19. Po latach W. Tatara- Horszowska napisała, że była to pierwsza konferencja ZNP odnosząca się do całokształtu pracy nauczyciela w ruchu spółdzielczym.

⁸³ *Zjazd spółdzielni nauczycielskich*, „Społem” 1932, nr 5, s. 18.

⁸⁴ *Konferencja Sekcji Spółdzielczej Wydziału Społeczno-Wychowawczego ZNP*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 2, s. 143–146.

spółdzielczością uczniowską, o czym pisała prasa pedagogiczna i spółdzielcza⁸⁵. Stanowił formę propagandy spółdzielczej i szerzenia zainteresowania ruchem spółdzielczym wśród nauczycieli. Podobny zjazd spółdzielni nauczycielskich zorganizowała Sekcja Pracy i Wychowania Spółdzielczego i Gospodarczego ZNP w 1933 roku w Warszawie⁸⁶.

Obok zjazdów i konferencji centralnych Zarząd Główny ZNP organizował dla swoich członków w terenie konferencje lokalne, które miały na celu zapoznać nauczycieli z pracami nauczycielskiego ruchu związkowego. Poruszano między innymi zagadnienia dotyczące społecznej roli nauczyciela w środowisku, jego pracy zawodowej oraz pracy spółdzielczej⁸⁷. Z tego wynika, że konferencje ruchu nauczycielskiego organizowane przez okręgi, oddziały i ogniska ZNP stały się miejscem propagowania pracy społecznej nauczyciela i szerzenia wiedzy spółdzielczej. Miejscowe oddziały ZNP włączały się w organizowanie konferencji rejonowych. Materiały źródłowe dostarczają licznych przykładów organizowania konferencji rejonowych, poświęconych ogólnej tematyce dydaktyczno-wychowawczej lat międzywojennych, jak również zagadnieniom wychowania spółdzielczego i spółdzielczości uczniowskiej, w organizację których były zaangażowane miejscowe oddziały ZNP⁸⁸. Konferencje rejonowe stawały się miejscem popularyzowania wiedzy spółdzielczej, umożliwiały podniesienie poziomu pracy nauczycieli oraz realizację idei współdziałania⁸⁹.

W znacznie mniejszym zakresie zagadnienia spółdzielcze były podejmowane na międzywojennych kongresach pedagogicznych⁹⁰. Niemniej jednak na III Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w 1932 roku, zdominowanym tematyką nowych programów szkolnych, z inicjatywy Sekcji Pracy i Wychowania Spół-

⁸⁵ Sekcja Spółdzielcza, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 3–4, s. 1; *Zjazd nauczycieli spółdzielców*, „Głos Nauczycielski” 1930, nr 19, s. 327–329; *Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawach spółdzielczych*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1932, nr 10, s. 43

⁸⁶ F. Dąbrowski, *Zjazd spółdzielni nauczycielskich*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 12, s. 225.

⁸⁷ Archiwum ZNP, zespół: ZNP, sygn. 1629.

⁸⁸ Archiwum ZNP, zespół: ZPNPSP ZG, sygn. 238. *Konferencje rejonowe: korespondencja dotycząca organizacji, udziału nauczycieli, zwrotu kosztów 1926–1929*; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG. Wydział Pedagogiczny, sygn. 1539. *Konferencje rejonowe: korespondencja dotycząca organizowania i udziału nauczycieli 1930–1939*; *Konferencja nauczycieli-opiekunów spółdzielni uczniowskich w Kutnie*, „Społem” 1933, nr 1, s. 22–23; *Kursy dla nauczycieli-opiekunów spółdzielni uczniowskich*, „Społem” 1933, nr 3, s. 26; J. Dominko, *Zwycięstwo moralne spółdzielni uczniowskich*, „Społem” 1936, nr 3–4, s. 19.

⁸⁹ B. Kubski, *Twórczość nauczyciela a nowe programy*, s. 83–95; Archiwum ZNP, zespół: ZPNPSP ZG, sygn. 238. *Konferencje rejonowe*; Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG. Wydział Pedagogiczny, sygn. 1539. *Konferencje rejonowe*.

⁹⁰ T. Jałmużna, *Organizacje młodzieżowe przedmiotem zainteresowań Kongresów pedagogicznych w latach międzywojennych*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001, s. 55–62.

dzielczego i Gospodarczego Zarządu Głównego ZNP Władysława Hoszowska wygłosiła referat *Gospodarcze nastawienie w programach szkół ogólnokształcących*. Autorka zwróciła uwagę nauczycieli na możliwości wykorzystania nowych programów kształcenia do celów wychowania społeczno-gospodarczego, przejawiającego się w formach spółdzielczych⁹¹. Zagadnienia spółdzielcze znalazły również swoje odzwierciedlenie na obradach IV Kongresu Pedagogicznego, przeprowadzonego pod hasłem *Wychowanie społeczne a struktura społeczna Polski*, który został zorganizowany przez ZNP w Warszawie w dniach 27–29 maja 1939 roku. Tym razem również Władysława Hoszowska wygłosiła referat o polskim ustroju szkolnym, a Franciszek Dąbrowski na tle znaczenia szkół zawodowych w reformach społecznych przedstawił rolę szkolnictwa spółdzielczego⁹².

Ukoronowaniem działań konferencyjnych związanych z przygotowaniem nauczycieli do pracy spółdzielczej była ogólnokrajowa konferencja spółdzielcza nauczycieli, zorganizowana przez Zarząd Główny ZNP w Warszawie w dniach od 13 do 15 kwietnia 1939 roku, w której wzięli udział przedstawiciele wydziałów pracy społecznej przy okręgowych i powiatowych zarządach ZNP oraz delegaci nauczycielskich spółdzielni księgarskich, kredytowych i mieszkaniowych. W konferencji wzięło udział 168 nauczycieli z całej Polski pod przewodnictwem Karola Maja, przewodniczącego Wydziału Pracy Społecznej ZNP. W prezydium konferencji zasiadali członkowie komisji spółdzielczej ZNP: W. Hoszowska, J. Bielecki, F. Dąbrowski i J. Dominko⁹³.

Obrady zostały otwarte wystąpieniem prezesa Zarządu Głównego ZNP Zygmunta Nowickiego, który doceniając społeczno-gospodarcze i wychowawcze znaczenie ruchu spółdzielczego, sformułował następujące główne cele ZNP: „1) przygotowanie członków do pracy spółdzielczej wśród społeczeństwa dorosłego, młodzieży pozaszkolnej i młodzieży szkolnej; 2) przygotowanie członków do prowadzenia spółdzielni nauczycielskich”⁹⁴. Konferencja zobowiązała środowiska nauczycielskie do aktywnej postawy wobec ruchu spółdzielczego. W uchwalonych wnioskach czytamy: „Z uwagi na doniosłe znaczenie ruchu spółdzielczego dla podniesienia bytu materialnego i kulturalnego wsi i miast konferencja wzywa nauczycielstwo do czynnego popierania wszystkich typów spółdzielni, a więc zarówno rolniczych, jak i spożywczych”⁹⁵.

Przed nauczycielstwem związkowym konferencja postawiła następujące zadania: czynny udział w istniejących na terenie danego środowiska spółdzielniach i dopilnowanie równoległości działań gospodarczych i społeczno-wychowaw-

⁹¹ *III Kongres Pedagogiczny we Lwowie*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 2.

⁹² *Kongres Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Społem” 1939, nr 10, s. 22–23.

⁹³ *Konferencja spółdzielcza Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Przewodnik Pracy Społecznej” 1938/39, nr 7, s. 190.

⁹⁴ *Z konferencji spółdzielczej nauczycieli*, „Społem” 1939, nr 8, s. 17.

⁹⁵ Tamże.

czych; zorganizowanie literatury spółdzielczej na terenie bibliotek szkolnych, gminnych, miejskich i powiatowych, dopilnowanie prenumeraty czasopism spółdzielczych do czytelni szeroko udostępnianych oraz doradztwo w zakresie wykorzystania gazet prenumerowanych przez poszczególne placówki spółdzielcze; zaangażowanie w działalność gospodarczą instytucji spółdzielczych z położeniem nacisku na dopilnowanie przestrzegania przez te placówki podstawowych zasad pracy spółdzielczej. Do zadań wyznaczonych przez konferencję należało prowadzenie przez nauczycieli akcji oświatowej i wychowawczej w szkole i wśród starszego pokolenia, której celem było uświadomienie szkodliwości kredytu konsumpcyjnego i przygotowanie społeczeństwa do pracy spółdzielczej. Nauczyciel miał przeprowadzać wszelkiego rodzaju odczyty i pogadanki dotyczące zagadnień spółdzielczych, organizować wycieczki do spółdzielni, tworzyć zespoły przysposobienia spółdzielczego, kierować zdolną młodzież do szkół spółdzielczych, a jako opiekun spółdzielni uczniowskich – nawiązać współpracę ze spółdzielniami dorosłego pokolenia.

Konferencja wiele miejsca poświęciła spółdzielczości uczniowskiej, o czym świadczyły jej uchwały, domagające się pogłębienia i ujednoczenia zasadniczych form pracy w spółdzielniach szkolnych. W referatach i dyskusjach podkreślano ich wartości wychowawcze. Domagano się corocznej rejestracji ich dorobku materialnego i wychowawczego oraz wliczania go do ogólnego dorobku nauczyciela i szkoły. Zwracano uwagę na fakt, że spółdzielnie uczniowskie wymagają systematycznej pracy ze strony opiekuna, którego należało odciążyć od pracy lekcyjnej w stopniu umożliwiającym mu wypełnienie powierzonych zadań, związanych z opieką nad młodymi spółdzielcami⁹⁶. Można zatem stwierdzić, że omawiana konferencja stanowiła podsumowanie postaw i działań spółdzielczych nauczycielskiego ruchu związkowego w okresie międzywojennym.

Konferencje i zjazdy nauczycielskie, prasa związkowa i spółdzielcza, kursy spółdzielcze oraz ogólna atmosfera pozytywnego nastawienia do spółdzielczości, wykazywana przez władze ZNP, sprawiły, że idea wychowania spółdzielczego była podejmowana i realizowana przez nauczycieli w szkole i środowisku. Różnorodność form popularyzacji, klimat dyskusji i wskazania władz oświatowych budziły zainteresowania nauczycieli ruchem spółdzielczym i jednocześnie w pewien sposób nakazywały podejmowanie konkretnych działań spółdzielczych. Ciągle jednak nauczyciel miał pozostawioną swobodę wyboru dróg i form uczestnictwa w ruchu spółdzielczym.

Jak wynika z powyższych rozważań, ZNP wykazał się szeroką aktywnością w zakresie propagowania spółdzielczości w latach trzydziestych XX wieku. Władze Związku, którego zaangażowanie w upowszechnienie idei spółdzielczej wśród nauczycieli należy wysoko ocenić, zacieśniły współpracę z polskim ruchem

⁹⁶ Archiwum ZNP, zespół: ZNP ZG, sygn. 2135. *Konferencja spółdzielcza Związku Nauczycielstwa Polskiego w dniach 13, 14 i 15 kwietnia 1939 r.*

spółdzielczym. ZNP konsekwentnie i zdecydowanie propagował spółdzielczość uczniowską jako formę wychowania młodzieży szkolnej, zachęcając nauczycieli do jej tworzenia, organizując kursy dla opiekunów spółdzielni uczniowskich, propagując spółdzielczość na łamach prasy związkowej. Nauczycielski ruch związkowy popularyzował i wdrażał w życie zasady spółdzielczości, rozumiane jako formę samopomocy wśród nauczycieli, prowadził dokształcanie nauczycieli zaangażowanych w ruch spółdzielczy dorosłych oraz dzieci i młodzieży, a także, mając na celu inspirowanie nauczycielstwa do pracy w ruchu spółdzielczym, współpracował z instytucjami spółdzielczymi i propagował ten rodzaj współpracy wśród szerokich rzesz nauczycielstwa. Dużą rolę odegrały spółdzielnie nauczycielskie, które stały się centralami gospodarczymi i organizacyjnymi dla spółdzielni uczniowskich, dążyły do objęcia ich opieką i prowadzenia instruktażu. Najczęściej nauczyciel spółdzielca łączył pracę w spółdzielni dorosłych z opieką nad spółdzielnią uczniowską. Można zatem wnioskować, że to głównie za sprawą nauczycieli, wspieranych przez władze ZNP, spółdzielczość w szkolnictwie polskim stała się w latach trzydziestych XX wieku ruchem masowym.

EDYTA KAHL

Związkowe doskonalenie nauczycieli wobec polityki oświatowej władz państwowych w Polsce Ludowej

Teacher Training in Unions in the Context of Government Education Policy in the People's Republic of Poland

The article discusses teacher training carried out by the Polish Teachers Union in 1944–1989. The author analyzes the evolution of the training in the context of government education policy. The article sheds light on various practices used by the authorities towards the teachers, including surveillance and spread of communist propaganda.

Keywords: teachers training, Polish Teachers Union, communist authorities

Związkowy ruch nauczycielski, od początku swojego funkcjonowania, czynnie uczestniczył w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Korzenie jego działalności w obszarze profesjonalnej pomocy w podnoszeniu wiedzy i umiejętności pedagogicznych kadry szkół powszechnych i średnich sięgają drugiej połowy XIX wieku, zapisując się chlubną kartą w naszej historii.

W latach 1944–1989 oficjalnym przedstawicielem nauczycieli był Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)¹. Dawny ruch tego środowiska zawodowego (w którym funkcjonowało wiele organizacji reprezentujących interesy kadry pedagogicznej różnych szkół), zastąpiony został tą jedną masową organizacją, co

¹ ZNP powstał już w 1930 roku z połączenia Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

jest znamienne dla reżimów totalitarnych², a wynikało z wprowadzanych po II wojnie światowej nowych zasad ustrojowych państwa. Warunkowały one wymiar ideowo-polityczny 45-letniej związkowej działalności w zakresie doskonalenia nauczycieli, realizowanej w duchu odmiennych, niż w II Rzeczypospolitej, założeń teleologicznych.

Lata 1944–1948³

Podjęte przez komunistów w pierwszych latach powojennych działania, ukierunkowane na zdobycie i umocnienie władzy, przejawiały się m.in. w ich wysiłkach na rzecz politycznego podporządkowania organizacji nauczycielskiej oraz narzucenia jej ideowo-programowych podstaw działalności⁴. Miała ona, jako jedyny reprezentant środowiska nauczycielskiego, wpływać na postawę ideowo-moralną nauczycieli oraz sterować ich aktywnością w kształtowaniu nowego oblicza ideowego szkolnictwa.

Po trwającej ponad rok wojnie propagandowej przeciwko opozycji wobec lewicy, na zorganizowanym przez ZNP Zjeździe Pedagogicznym w Łodzi (luty 1946)⁵ uchwalona została rezolucja, w której – w myśl polityki oświatowej władz – podważona została teza o ideowej i politycznej niezależności szkoły⁶. W ślad za tym, w konsekwencji wzrastającego niezadowolenia peerowców z prowadzonej przez kierownictwo ZNP polityki oraz z powodu poniesionego przez nich fiaska w staraniach o utworzenie wspólnego bloku wyborczego Polskiej Partii Robotniczej (PPR), Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS) i polskiego Stronnictwa Ludowego (PSL) (luty 1946), rozpoczęli oni zorganizowaną działalność propagandową w środowisku nauczycielskim i w łonie ZNP w celu rozszerzenia wpływów swojej partii i agitacji nowych członków. Była ona wyrazem dążeń do podporządkowania tej organizacji strukturom państwowym i politycznym, w imię obowiązującej w kolejnych latach zasady centralizmu demokratycznego. Opracowana przez PPR taktyka polegała na szerzeniu ideologii

² J. Linz, *Totalitarian and Authoritarian Regimes*, Colorado 2000, s. 69.

³ Przyjęte cezury odpowiadają wydarzeniom politycznym, które wpłynęły na późniejsze zmiany władz państwowych w polityce oświatowej. Odstępstwem od tej reguły jest cezura kończąca – 1960 i początkowa – 1961, którą wyznaczają, istotne dla systemu doskonalenia nauczycieli, zmiany w oświacie, usankcjonowane nową ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z lipca 1961 roku.

⁴ Szerszej analizie cech konstytutywnych oraz funkcji ruchu społecznego i organizacji społecznych w systemie politycznym dokonują m.in. J. Wiatr, *Socjologia stosunków politycznych*, Warszawa 1977, s. 404 i nast.; A. Antoszewski, R. Herbut, *Leksykon politologii*, Wrocław 1995, s. 251 i nast.

⁵ Sprawozdanie ze Zjazdu Pedagogicznego w Łodzi zawiera artykuł K. Maja, *O reformę wychowania w Polsce*, „Głos Nauczycielski” 1946, nr 4, s. 2.

⁶ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000, s. 93.

komunistycznej oraz przekonywaniu o słuszności posunięć politycznych rządu w kierunku budowania „ludowego państwa”, a także na praktykowanym już wcześniej kompromitowaniu propagandowym PSL oraz wypieraniu członków tej partii zarówno ze struktur aparatu państwowego i administracji oświatowej, jak i z ogniw ZNP⁷. Nad realizacją tych zadań czuwała egzekutywa Sekcji Oświatowej Wydziału Propagandy PPR, utworzonej w 1946 roku⁸.

W atmosferze walki politycznej w obrębie ZNP przebiegała odbudowa przedwojennych tradycji związanych z doskonaleniem nauczycieli. Ogniska związkowe od wiosny 1945 roku podejmowały się pracy samokształceniowej wśród nauczycieli. Organizowały konferencje rejonowe, połączone z lekcjami otwartymi i odczyty pedagogiczne. Okręgi związkowe włączały się natomiast w prowadzenie kursów. Całość pracy koordynowały wydziały pedagogiczne, powstające przy zarządach okręgowych i powiatowych, w miarę odradzania się na ziemiach dawnych i tworzenia na ziemiach odzyskanych nowych ogniw związkowych. Równolegle doskonaleniem nauczycieli zajęła się administracja szkolna, która zainicjowała w 1945 roku zorganizowanie ośrodków dydaktyczno-metodycznych (OD-M)⁹. Gotowość do podjęcia planowej działalności w zakresie doskonalenia nauczycieli przez organizację nauczycielską potwierdziły oficjalnie obrady Zjazdu Delegatów ZNP w Bytomiu z 1946 roku¹⁰.

Początkowa działalność związkowa w zakresie doskonalenia nawiązywała do tradycji z okresu międzywojennego. Jej celem było dążenie do podnoszenia poziomu pracy nauczycieli poprzez pomoc w pogłębianiu wiedzy z pedagogiki i psychologii oraz w doskonaleniu warsztatu pracy, rozwijanie czytelnictwa, organizowanie badań regionalnych, inicjowanie życia kulturalnego nauczycieli oraz wycieczek krajoznawczych¹¹. Najczęściej podejmowanymi tematami były założenia reformy szkolnej, zmiany programowe, szkoła w walce z ujemnymi skutkami wojny, współpraca szkoły z domem rodzinnym ucznia, osobowość nauczyciela oraz sprawozdania z kongresów i zjazdów pedagogicznych¹². Problematykę

⁷ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), PPR, sygn. 295/VII, 2. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Posiedzenie Sekretariatu KC PPR 23.02.1946.

⁸ AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 6. Oddział VI. Sekretariat BP KC PPR. Konferencja aktywu nauczycielskiego PPR i PPS 23–24.03.1946.

⁹ Dz. Urz. MO 1945, nr 7, poz. 300. Okólnik z dnia 25.10.1945 w sprawie organizacji ośrodków dydaktyczno-metodycznych.

¹⁰ *Uchwały Zjazdu Bytomskiego*, „Głos Nauczycielski” 1946 nr 1, s. 15.

¹¹ Dz. Urz. MO 1945, nr 7, poz. 295. Zarządzenie Ministra Oświaty z 9.11.1945 w sprawie przekazania organizacji konferencji rejonowych Związku Nauczycielstwa Polskiego. Instrukcja w sprawie nauczycielskich konferencji rejonowych; także: Archiwum ZNP (dalej: A ZNP), Wydział Pedagogiczny, sygn. 146. Tezy w sprawie konferencji rejonowych przyjęte na konferencji przewodniczących Okręgowych Wydziałów Pedagogicznych w Warszawie 26.10.1946.

¹² A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 147. Sprawozdania okręgów z konferencji rejonowych w r. szk. 1946/1947.

tę podejmowano na konferencjach rejonowych, ukierunkowujących całoroczne samokształcenie nauczycieli.

ZNP dążył do tego, by w toku prowadzonego doskonalenia sprzyjać rozwojowi intelektualnemu, zawodowemu i kulturalnemu nauczycieli, rozwijać ich zainteresowania i pobudzać do pracy oświatowej w środowisku¹³. Władze oczekiwały jednak, że w jego toku dokonywać się będzie „samokształcenie i samowychowanie nauczycieli na ludzi ideowych, [...] zainteresowanych problemami kraju, biorących aktywny udział w doskonaleniu oświaty, życia społecznego i obywatelskiego danego środowiska”¹⁴. Dążyły zatem, by jego treścią stały się przede wszystkim aktualne problemy społeczno-polityczne i światopoglądowe, a poruszane zagadnienia miały ścisły związek z doskonaleniem praktyki szkolnej¹⁵. W związku z tym, począwszy od roku szkolnego 1946/47, zaczęto eksponować problematykę dokonujących się w kraju reform społeczno-politycznych, oświatowych i gospodarczych oraz związanych z nimi zagadnień wychowawczych szkolnictwa¹⁶. Wśród nauczycielstwa największym zainteresowaniem cieszyła się jednak problematyka przedmiotowo-metodyczna¹⁷, co miało między innymi związek z występującym problemem nauczycieli niekwalifikowanych oraz zmianami w programach szkolnych.

Po sfałszowaniu wyników referendum (czerwiec 1946), wyborów do Sejmu Ustawodawczego (styczeń 1947), rozbiću PSL i umocnieniu się władzy komunistycznej oraz po uchwaleniu ustawy konstytucyjnej o ustroju i zakresie działania organów państwa (luty 1947), nastąpiły zintensyfikowane prace, mające na celu dalsze przemiany w ZNP i prowadzonym przezeń doskonaleniu.

Na Zjeździe Delegatów ZNP w Poznaniu (maj 1948) podjęto decyzję o ideowo-wychowawczym kierunku rozwoju szkolnictwa, zerwano z apolitycznością ZNP i uznano kierowniczą rolę partii robotniczych w procesie przeobrażania kraju¹⁸. Związek zobowiązał się do podjęcia intensywnej działalności ideowo-

¹³ Archiwum Państwowe we Wrocławiu (dalej: AP we Wrocławiu), ZNP, sygn. 564. Okólnik w sprawie nauczycielskiej akcji samokształceniowej wydany przez ZG ZNP. Wydział Pedagogiczny, Warszawa, 8.01.1945.

¹⁴ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 146. Tezy w sprawie konferencji rejonowych przyjęte na konferencji przewodniczących Okręgowych Wydziałów Pedagogicznych w Warszawie 26.10.1946.

¹⁵ S. Szajek, *Działalność pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce w latach 1945–1961*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce 1920–1961*, red. W. Ochmański, Poznań 1963, s. 186.

¹⁶ B. Głębowicz, *Zarys dziejów i działalności Pomorskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego 1920–1966*, Warszawa 1969, s. 151.

¹⁷ S. Sarosiek, *Kształcenie, doksztacanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w latach 1945–1956*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Pomorzu Szczecińskim w latach 1945–1975*, Szczecin 1979, s. 75.

¹⁸ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Uchwały Zjazdu Delegatów w Poznaniu 1948 r.

-politycznej wśród nauczycielstwa¹⁹. Postanowienia te wzmacniały uchwały podjęte na Plenum Zarządu Głównego ZNP we Wrocławiu (październik 1948)²⁰. Uznano na nim ideowe przywództwo PPR nad ZNP, nałożono nań obowiązek mobilizacji nauczycieli do aktywniejszego udziału w życiu społeczno-politycznym oraz w politycznym wychowaniu młodzieży (tj. w pogłębianiu ich zrozumienia dla internacjonalizmu i wzmacnianiu więzi współpracy z ZSRR)²¹ oraz wskazano na konieczność korzystania z dorobku nauki radzieckiej i rozwinięcia prac nad marksistowską koncepcją pedagogiczną. Były to pierwsze symptomy, świadczące o zamierzeniach wykorzystania przez władze polityczne autorytetu polskiej pedagogiki dla realizacji celów ideologiczno-politycznych²², czyniąc z tej nauki zbiór recept, określających skuteczne strategie wychowania socjalistycznego. Znamionowały one zapoczątkowany proces zniewalania pedagogiki, która musiała bezwzględnie przestrzegać wymogów doktryny i aktualnej linii polityki²³. Wzorem była pedagogika radziecka, w pełni zawłaszczona przez ideologię totalitarnego komunizmu i sprowadzona do roli czysto praktycznej, wyznaczającej sposoby kształtowania człowieka określonej jakości.

Uchwały zjazdowe i plenarne ZNP, podjęte w 1948 roku, wpłynęły na dalszą działalność pedagogiczną tej organizacji. W różnych formach doskonalenia zaczęto wówczas eksponować zagadnienia życia współczesnego. Koncentrowano się na problematyce dotyczącej sytuacji międzynarodowej, Związku Radzieckiego, a także na sprawach gospodarczych i politycznych kraju. Podejmowano również zagadnienia z teorii marksizmu-leninizmu. Wskazywano na związki między przemianami w życiu społeczno-politycznym a nowymi zadaniami wychowawczymi szkół²⁴.

Upolitycznieniu i coraz większej presji ideologicznej poddane było także doskonalenie prowadzone przez administrację oświatową, funkcjonujące od

¹⁹ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Pismo ZG ZNP z 9.09.1948 dotyczące wzmocnienia działalności ideowej.

²⁰ AAN, PPR, sygn. 295/XVII, 44. KC PPR. Rezolucja narady oświatowej PPR, 30.10.1948; także: R. Stankiewicz, *Związek Nauczycielstwa Polskiego 1944–1948. Oczekiwania i rzeczywistość*, Zielona Góra 1986, s. 120.

²¹ E. Kahl, *Związkowe doskonalenie nauczycieli w Polsce (1944–1989). Uwarunkowania. Przejawy. Konsekwencje*, Kraków 2008, s. 26.

²² O problemach z tożsamością nauk podlegających oddziaływaniom socjotechnicznym przez reżimy szerzej m.in. w: *Patologia i terapia życia naukowego*, red. J. Goćkowski, P. Kisiel, Kraków 1994; *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków 1995.

²³ P. Hubner, *Nauki społeczne i humanistyka – mechanizmy zniewolenia*, [w:] *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, red. B. Otwinowska, J. Żaryn, Warszawa 1996, s. 289.

²⁴ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 149. Sprawozdanie miesięczne okręgów z konferencji rejonowych, marzec, kwiecień 1948; także: AP we Wrocławiu. Inspektorat Szkolny Powiatu Wrocławskiego, sygn. 18. Protokół z konferencji powiatowej okręgu wrocławskiego 20.02.1948.

1948 roku w ramach ośrodków dydaktyczno-naukowych (OD-N)²⁵, powołanych na miejsce OD-M-ów. Priorytetowe traktowanie przez władzę kwestii związanych z kształtowaniem postaw ideowo-politycznych kadry nauczycielskiej przez oba podmioty zajmujące się tym segmentem edukacji nauczycielskiej było wyrazem dążeń do pozyskania poparcia nauczycieli dla programu przebudowy ustrojowej kraju. Świadczyło zarazem o wzrastającej roli ideologii komunistycznej w edukacji.

Dalsze działania, zorientowane na ideologizację, ateizację i sowietyzację oświaty, nastąpiły po utworzeniu monolitycznej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR) w grudniu 1948 roku, która przejęła polityczną kontrolę na całokształtem życia w kraju²⁶. Organizacja nauczycielska, włączona w swej warstwie pragmatycznej, celowej i funkcjonalnej w system polityczny, poddana została wówczas szczególnym naciskom ideowo-politycznym. Sprzyjało temu oficjalne podporządkowanie ideowe ZNP zjednoczonej partii, które wskazywało jednoznacznie na rolę i miejsce tej organizacji w formowanym systemie monocentrycznym²⁷. Ze względu na zasięg oddziaływania i charakter prezentowanych interesów, miała ona stanowić odtąd wtórny czynnik, wspierający system polityczny państwa²⁸. Organizacja ta zaczęła funkcjonować mianowicie zgodnie z zasadą, iż „w sprawach istotnych społeczeństwo postępuje tak, jak pragnie tego partia, realizuje jej program”²⁹. Kierownicza zaś rola PZPR polegała na „twórczej” inspiratorsko-programowej działalności oraz kontroli politycznej nad realizacją wytyczanych przez nią planów działania³⁰. ZNP wyznaczono zatem swoistą funkcję „pasa transmisyjnego” woli podmiotu władczego do środowiska nauczycielskiego.

²⁵ Dz. Urz. MO 1948, nr 11, poz. 197. Zarządzenie Ministra Oświaty z 9.09. 1948 w sprawie organizacji i działalności ośrodków dydaktyczno-metodycznych.

²⁶ Por. A. Walicki, *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, Warszawa 1996, s. 470.

²⁷ Miejsce organizacji społecznej w strukturze systemu politycznego jest określane m.in. przez akty normatywne, praktykę polityczną, zależności występujące między elementami systemu. Rolę organizacji warunkuje jej cel i struktura oraz charakter jej otoczenia. Szerzej o tym H. Lisicka, *Organizacje ekologiczne w polskich systemach politycznych*, Wrocław 1997, s. 7.

²⁸ Szerszą analizę powiązań organizacji z systemem politycznym w ramach różnych ustrojów państwowych przeprowadza B. Rogowska, *Rola i miejsce organizacji młodzieżowych w systemie politycznym*, [w:] *Młode pokolenia Polski*, red. B. Rogowska. Acta Universitatis Wratislaviensis. Politologia, z. 26, Wrocław 2000, s. 15.

²⁹ A. Łopatka, *Proces umacniania kierowniczej roli partii w państwie socjalistycznym*, [w:] *Partia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, red. J. Błuszkowski, C. Mojsiewicz, Warszawa 1979, s. 39.

³⁰ J. Sadowska, *Sercem i myślą związani z Partią. Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957–1976)*, Warszawa 2010, s. 14.

Lata 1949–1956

W obliczu planowanej przez władze ofensywy ideologicznej w oświacie, najważniejszym zadaniem powierzonym ZNP przez zjednoczoną partię było światopoglądowe urabianie nauczycieli i przygotowanie ich do realizacji założeń reformy szkolnej³¹. Za ideowo-politycznym oddziaływaniem na nauczycieli czynnych zawodowo opowiedział się II Kongres Związków Zawodowych (w czerwcu 1949 roku). Wskazano na nim na potrzebę kształtowania „wyższych form świadomości klasowej i patriotyzmu ludowego, a zarazem na konieczność walki z bezpartyjną kadrą szkolnictwa i z kosmopolityzmem”³². Powyższe stanowisko było wyrazem oficjalnej legitymizacji projektu przebudowy ideowej nauczycielstwa przez organizacje społeczno-zawodowe, które zobowiązywały się aktywnie uczestniczyć pod przewodnictwem ideowym PZPR w tej, podjętej na szeroką skalę, ofensywnej akcji. Rezultatem owych działań miał być „coraz lepszy poziom ideologiczny i polityczny nauczycieli, którzy coraz jaśniej zdają sobie sprawę z doniosłej roli szkoły jako narzędzia przebudowy psychiki szerokich mas”³³.

Uchwały zjazdowe wytyczały dalszy kierunek i zakres związkowego doskonalenia nauczycieli. Dokonano w nim istotnych zmian w formach organizacyjnych, metodach oraz w treściach, które nasycono elementami ideologicznymi, politycznymi i światopoglądowymi³⁴.

Konsekwentnej realizacji planu przebudowy ideologicznej świadomości nauczycieli sprzyjać miała, zatwierdzona na III Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP (marzec 1951) nowa struktura organizacyjna związku, funkcjonującego odtąd pod nazwą Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego (ZZNP)³⁵. Jego działalność sprzężona była z powołanymi w tym samym roku ośrodkami doskonalenia kadr oświatowych (ODKO)³⁶, bardziej przygotowanymi pod względem organizacyjnym, kadrowym i programowym do ofensywy ideologicznej niż dotychczasowe ODN-y.

Rozbudowa i powiązanie działalności tych podmiotów, a także nadzór nad nimi instancji partyjnych świadczył o centralizacji, hierarchizacji i unifikacji oddziaływań ideowo-politycznych przez powiązane ze sobą wspólną ideą instytucje

³¹ Dz. Urz. MO 1948, nr 5, poz. 68. Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego; także: *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1951.

³² S. Kędryna, *50 lat ZNP w województwie katowickim 1922–1972*, Katowice 1977, s. 151.

³³ *II Kongres Związków Zawodowych*, Warszawa 1949, s. 117.

³⁴ M. Etmańska, *Zarys dziejów...*, s. 243.

³⁵ A ZNP, Wydział Organizacyjny, sygn. 16. Uchwała III Zjazdu Delegatów ZNP w Warszawie w dniach 18–20 marca 1951.

³⁶ Dz. Urz. MO 1951, nr 12, poz. 152. Zarządzenie Ministra Oświaty z 7.07.1951 w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Kadr Oświatowych oraz Wojewódzkich i Powiatowych Ośrodków Kadr Oświatowych.

i organizacje w państwie, a także o zorganizowanym nadzorze i kontroli nad realizacją wyznaczonych im zadań. Były potwierdzeniem dążeń władz politycznych do zintegrowania i podporządkowania ogółu instytucji i organizacji w systemie politycznym, a poprzez to do utrzymania władzy.

Na potrzeby urabiania ideowego nauczycielstwa, ZZNP już w 1949 roku dokonał zmian w formach doskonalenia. Zlikwidował, wywodzące się z tradycji II Rzeczypospolitej, konferencje rejonowe, stanowiące dotąd popularną formę podnoszenia umiejętności przedmiotowo-metodycznych, a zarazem integracji tego środowiska zawodowego. Władze uznały bowiem, iż panuje na nich bezideowość oraz nieświadoma propaganda ideologii burżuazyjnej³⁷. Na jej miejsce wprowadzono w latach 1949–1956 systematyczne szkolenie ideologiczne³⁸. W założeniach miało być ono narzędziem zniewolenia nauczycieli „od wewnątrz”, zawładnięcia ich emocjami, narzucenia im określonego sposobu myślenia, wskrzeszenia wiary w ideologię, która odtąd kierować miała ich życiem społecznym i zawodowym.

Szkolenie ideologiczne było w związku z tym formą obowiązkową i powszechną zarazem, obejmującą nauczycieli szkół wszystkich typów. Odbывało się w zespołach samokształceniowych³⁹, organizowanych przez ZOZ-y (zakładowe organizacje związkowe) i MOZ-y (międzyzakładowe organizacje związkowe)⁴⁰. W zarządach oddziałów powiatowych i grodzkich utworzono stanowiska instruktorów szkolenia ideologicznego. Bezpośrednio nad ich pracą czuwali kierownicy, którzy, w porozumieniu z Komitetem Powiatowym PZPR, powoływali spośród nauczycieli (członków PZPR) opiekunów kół samokształceniowych. Byli oni odpowiedzialni za stronę polityczną samokształcenia⁴¹.

Program szkolenia był ustalany centralnie. Początkowo składał się z następujących cykli tematycznych: marksizm; nastroje społeczne; rola klasy robotniczej w rozwoju społecznym; od demokracji ludowej do socjalizmu; problematyka nauczycielska⁴². W modyfikowanym co 3 lata programie znalazły się treści z zakresu socjologii, filozofii, ekonomii politycznej, a także napisany pod nadzorem Stali-

³⁷ S. Szajek, *Działalność pedagogiczna...*, s. 77.

³⁸ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 151. Notatki ZG ZNP 1950. PZPR KW w Poznaniu. Wydział Propagandowy Oświaty i Kultury. Sprawa – projekt ideologicznego szkolenia nauczycieli, 28.09.1949.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 151. Notatki ZG ZNP 1950. PZPR KW w Poznaniu. Sprawa – projekt ideologicznego szkolenia nauczycieli, 28.09.1949.

⁴¹ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 150. Samokształcenie ideologiczne nauczycieli (1949–1952). Notatki, oceny, zestawienia. Notatka sekretarza KC PZPR na temat szkolenia ideologicznego 22.12.1951.

⁴² Dz. Urz. MO 1950, nr 20, poz. 269. Komunikat w sprawie samokształcenia ideologicznego nauczycieli i pracowników administracji szkolnej; także: B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, red. B. Grześ, Warszawa 1986, s. 446.

na „Krótki kurs historii WKP(b)”, który dostarczał założeń ideologicznych dla nowego paradygmatu nauk humanistycznych i społecznych, w tym i dla pedagogiki⁴³. Program ten realizowano na wykładach i seminariach. Dodatkowo nauczyciele zmuszeni byli pogłębiać te problemy w toku indywidualnej pracy.

Podnoszeniu efektywności samokształcenia ideowo-pedagogicznego sprzyjać miała, zapoczątkowana w 1947 roku, rozbudowa bibliotek związkowych (okręgowych i oddziałowych). W okresie ofensywy ideologicznej zaopatrywano je w podstawowe dzieła pedagogiczne, zwłaszcza tłumaczenia radzieckich podręczników oraz liczne czasopisma pedagogiczne i społeczno-literackie. Do przykładowych, zalecanych w tym czasie lektur należały m.in. *Podstawowe zagadnienia społeczne. Wybór tekstów źródłowych*; W.I. Lenin *Organizacja partyjna a literatura partyjna*; J. Stalin *O samokrytyce*; A. Makarenko *Chorągwie w wieżach*; A. Leontiew *Przyszłość należy do nich*; N. Szpanow *Podżegacze*⁴⁴. Władze, korzystając z monopolu edytorskiego, masowo wydawały i zaopatrywały biblioteki także w socrealistyczną literaturę, w której szerzono zasadę kolektywizmu oraz wzorzec komunisty i rewolucjonisty bezwzględnie oddanego i podporządkowanego władzy, uznawanej za jedynego inspiratora, a zarazem realizatora idei społeczno-politycznych. Dokonywano zarazem czystki dzieł nieprawomyślnych, co miało na celu zerwanie ciągłości historycznej i wszelkiej dotychczasowej tradycji.

Dla wspierania akcji samokształcenia w 1949 roku w okręgach i oddziałach związkowych powołano także ośrodki konsultacyjne oraz poradnie⁴⁵. Szkoleniowcy raz w miesiącu (przez 2 dni) udzielali w nich nauczycielom instruktażu w zakresie ideowo-politycznego kierunku pracy wychowawczej szkoły, stosowania środków wychowawczych i realizacji przez nich zadań społeczno-zawodowych⁴⁶. By zachęcić do korzystania z porad, nauczycielom zwracano koszty dojazdu do tych ośrodków⁴⁷.

Ukierunkowaniu pracy samokształceniowej służył także kwadrans konsultacji w Polskim Radio i w rozgłośniach regionalnych oraz działy i kąciki samokształcenia na łamach „Głosu Nauczycielskiego” i innych pism pedagogicznych⁴⁸.

⁴³ A ZNP, sygn. 244. Projekt Uchwały ZG ZNP w sprawie szkolenia ideologicznego. Program szkolenia ideologicznego na r. szk.1949/1950.

⁴⁴ *Książki, które pomagają w samokształceniu*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 6, s. 4.

⁴⁵ A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 244. Samokształcenie ideologiczne. Instrukcje, pisma okólne, sprawozdania 1948–1951.

⁴⁶ AP we Wrocławiu, ZNP, sygn. 532. Program i instrukcje samokształcenia ideologicznego. Wykazy uczestników. Sprawozdania 1949–1950. Zakres i metody prac komisji szkolenia ideologicznego.

⁴⁷ AAN, MO, sygn. 2477. Departament Kształcenia Nauczycieli. Budżet-kredyt. Okólniki, wytyczne, uwagi, korespondencja 1950–1954.

⁴⁸ J. Sarosiek, *Kształcenie...*, s. 86–90.

Celem zmobilizowania nauczycieli do przyswajania wytyczonych do pracy samokształceniowej zagadnień, wprowadzono kolokwia i egzamin państwowy organizowany przez konsultantów i egzaminatorów, wytypowanych przez zarządy okręgowe ZZNP w porozumieniu z komitetami wojewódzkimi PZPR⁴⁹.

Tak zorganizowane samokształcenie ideologiczne służyło krystalizowaniu materialistycznego światopoglądu nauczycieli, przygotowywało ich do roli realizatorów zasad wychowania socjalistycznego tak, by stali się oni pionierami i awangardą ideową życia szkoły⁵⁰.

Uporczywą indoktrynację prowadzoną na szkoleniu ideologicznym, ZZNP pozornie starał się równoważyć na działających od 1953 roku komisjach szkolno-pedagogicznych i naradach wytwórczych. Koncentrowały się one na tworzeniu pracowni dydaktycznych, pomocy w organizowaniu konferencji sierpniowych oraz powiatowych i rejonowych zjazdów nauczycieli, a także w przeprowadzaniu akcji odczytów pedagogicznych. Włączały się również do badań nad wynikami nauczania i efektywnością pracy szkół⁵¹. Ich pracę wspierały komisje naukowe, których członkami byli pracownicy instytutów naukowych oraz ośrodków doskonalenia kadr oświatowych. Ich zadaniem było popularyzowanie w publikacjach, odczytach i wykładach dorobku rozwijającej się po wojnie teorii pedagogicznej. Istniały także komisje przedmiotowe, które pomagać miały nauczycielom we wdrażaniu jej do praktyki⁵². Komisje upowszechniały wyłącznie dorobek pedagogiki naukowej, pozbawionej już w czasach stalinowskich całkowicie wolności i autonomii, posłusznej, propagowanej przez polityków, partyjnej ortodoksji. Partyjni uczeni najpierw zapoznawali się z polityczną wykładnią danego problemu, a następnie w jej duchu uprawiali naukę⁵³, co świadczy, iż pedagogika włączona została w ustrojową przebudowę kraju, poprzez zintegrowanie jej z praktyką społeczną.

⁴⁹ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 151. Wydział Nauki i Oświaty. Notatki ZG ZNP 1950. Sprawozdanie z przebiegu egzaminu państwowego w zakresie samokształcenia ideologicznego dla nauczycieli województwa olsztyńskiego.

⁵⁰ AAN, PZPR, sygn. 237/XVIII, 190–201. Wydział Propagandy i Agitacji. Akcje masowe, imprezy, obchody. Wytyczne i instrukcje KC PZPR 1949–1953. Instrukcje w sprawie obchodów rocznicy urodzin J. Stalina; święta 22-Lipca; Dnia Wojska Polskiego; Rewolucji Październikowej; także: F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 23.

⁵¹ A ZNP, Wydział Społeczno-Pedagogiczny, sygn. 503. Główna Komisja Szkolno-Pedagogiczna przy ZG ZZNP. Terenowe komisje szkolno-pedagogiczne. Zadania, informacje o działalności. Protokoły 1955.

⁵² Tamże.

⁵³ J. Chałasiński, *Drogi i bezdroża socjalizmu w nauce polskiej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1957, nr 1, s. 15.

Lata 1956–1960

Próby skierowania doskonalenia na zagadnienia pedagogiczne, wzmożone zostały po wydarzeniach październikowych z 1956 roku. W atmosferze społecznych żądań przestrzegania praworządności, ograniczenia kierowniczej roli PZPR w państwie, reform, umożliwiających społeczeństwu uczestnictwo w rządzeniu Polską Ludową⁵⁴, środowisko nauczycielskie domagało się uniezależnienia szkoły od polityki, uwzględnienia w edukacji wartości humanistycznych i ponadklasowych⁵⁵, a w ślad za tym odideologizowania procesu przygotowania zawodowego kadry szkolnictwa.

Pod presją żądań organizacji związkowej, władze tworzyły pozory zmian, wychodząc niejako naprzeciw oczekiwaniom nauczycielstwa. Dały temu wyraz poprzez modyfikacje w strukturze związku oraz w systemie doskonalenia nauczycieli. Przywrócono wcześniejszą nazwę organizacji. Na miejscu ZOZ-ów i MOZ-ów powstały dawne ogniska, które podzielono na rejony konferencyjne, co bardziej niż dotychczas sprzyjać miało działalności skoncentrowanej na indywidualnych potrzebach poszczególnych środowisk szkolnych. Na wszystkich szczeblach struktury związku powołano wydziały pedagogiczne⁵⁶. Ograniczono udział i nadzór agentów partii w pracy pedagogicznej tej organizacji. Od 1958 roku, po likwidacji ODKO, które kojarzyły się z okresem nachalnej indoktrynacji okresu stalinizmu, ZNP stał się na dwa lata wiodącym organizatorem doskonalenia zawodowego nauczycieli⁵⁷. Wsparciem dla wydziałów pedagogicznych ZNP były, powołane przy wydziałach oświaty wojewódzkich i powiatowych rad narodowych, wojewódzkie i powiatowe ogniska metodyczne.

Pewnej zmianie uległy także dotychczasowe formy organizacyjne, a częściowo również metody i treści doskonalenia. Zaniechano mianowicie organizowania obowiązkowego szkolenia ideologicznego. Odtąd miało ono charakter dobrowolny⁵⁸. Jednocześnie, stwarzając pozory powrotu do przedwojennych tradycji związkowych, jesienią 1956 roku reaktywowano konferencje rejonowe⁵⁹. Organizowano także 2–3-dniowe kursy przedmiotowo-metodyczne i problemowe, kursokon-

⁵⁴ A. Albert, *Najnowsza historia Polski 1918–1980*, Londyn 1989, s. 725.

⁵⁵ B. Potyrała, *Szkola podstawowa w Polsce 1944–1984*, Warszawa 1987, s. 79.

⁵⁶ J. Sarosiek, *Kształcenie...*, s. 69 i 103; także: *Uwagi o reformie administracji*, „Głos Nauczycielski” 1958, nr 6, s. 1,6.

⁵⁷ B. Grześ, *ZNP w Polsce...*, s. 488.

⁵⁸ AAN, PZPR, sygn. 237/XVII, 231. Wydział Nauki i Oświaty. Wnioski Biura Politycznego dotyczącego pracy ideologicznej i pedagogicznej wśród nauczycieli w 1957 r.; także: AP we Wrocławiu. ZNP, sygn. 565. Programy samokształcenia ideowo-pedagogicznego 1956–1973. Instrukcja ZG ZNP w sprawie samokształcenia nauczycieli w roku szkolnym 1956/1957.

⁵⁹ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 189. Konferencje rejonowe. Pisma ogólne, sprawozdania, korespondencja 1956–1961. Wytyczne do konferencji rejonowych na I kwartał 1957.

ferencje i krótkotrwałe kursy instruktażowe (przygotowujące do wykonywania określonych zadań, np. do stosowania nowoczesnych technik w nauczaniu)⁶⁰, odczyty pedagogiczne⁶¹ i prowadzono nadal działalność wydawniczą. Związek w dalszym ciągu zajmował się rozbudową sieci bibliotek i prowadzeniem poradni samokształceniowych⁶².

Działalność samokształceniowa w pierwszych dwóch latach odwilży październikowej skierowana była rzeczywiście na pracę przedmiotowo-metodyczną, a o jej zakresie decydowały w pewnym stopniu same rejony konferencyjne. Odwoływano się początkowo nawet do wartościowych tradycji szkoły polskiej i pedagogiki okresu międzywojennego, a także do dorobku pedagogiki zachodniej.

Mimo tych, wydawałoby się, pozytywnych zmian, rozszerzających margines działań ZNP zgodnie z oczekiwaniami nauczycielstwa, organizacja ta z pozoru tylko zaczęła funkcjonować między władzą polityczną a środowiskiem nauczycielskim, wytwarzając niejako nową płaszczyznę oddziaływania na proces decyzyjny. Partia zamierzała bowiem nadal sterować jej funkcjonowaniem. Bardzo szybko w związku z tym zahamowała tę krótkotrwałą spontaniczną działalność w ramach doskonalenia, nadając jej kierunek zgodny z polityką władz partyjnych, czemu wyraz dały wytyczne VI Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP (grudzień 1957)⁶³. Przedmiotowo-metodyczne doskonalenie osadzono znów wyłącznie na założeniach pedagogiki naukowej, która stanowić miała odtąd główne narzędzie w budowaniu jednolitego socjalistycznego społeczeństwa. Częściowa odwilż ideologiczna nie przywróciła więc związkowemu doskonaleniu nauczycieli, właściwego – pedagogicznego wymiaru.

Lata 1961–1970

W początkach lat 60., celem umacniania zachwianych w II połowie lat 50. podstaw ustroju socjalistycznego, oświata ogarnięta została nową falą nacisków aparatu partyjnego oraz działań władz, zmierzających do dalszej centralizacji

⁶⁰ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 189. Działalność pedagogiczna ZNP 1958–1960. Ocena doskonalenia nauczycieli za lata 1958–1960 dokonana w I kwartale 1960 r. przez Ministerstwo Oświaty i ZG ZNP; także: *Kursy ZNP – ważnym odcinkiem pracy pedagogicznej*, „Głos Nauczycielski” 1959, nr 6, s. 2.

⁶¹ Od 1957 r. po likwidacji ODKO odczyty pedagogiczne prowadziła administracja szkolna pod merytorycznym nadzorem Instytutu Pedagogiki.

⁶² A. Smołański, *ZNP na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*, Wrocław 1976, s. 143; także: *Najbliższe i najpilniejsze zadania Związku*, „Głos Nauczycielski” 1958, nr 4, s. 2.

⁶³ *VI Krajowy Zjazd Delegatów ZNP, 5–8.12.1957, O właściwą ocenę Zjazdu*, „Głos Nauczycielski” 1958, nr 3, s. 1.

i unifikacji tego systemu. Ich wyrazem była reforma szkolnictwa⁶⁴, które stało się terenem szeroko zakrojonych eksperymentów, poszukiwań i prób wdrożeniowych koncepcji jednolitego frontu wychowania, celem umacniania więzi młodego pokolenia z partią, kształtowania naukowego poglądu oraz patriotycznych postaw. Nowa ustawa o systemie oświaty i wychowania była wynikiem postanowień III Zjazdu PZPR⁶⁵, na którym partia zapowiedziała swoją hegemoniczną pozycję i wyłączność w nadawaniu kierunku rozwoju wszystkich dziedzin życia państwowego.

Doskonalenie nauczycieli w tym dziesięcioleciu przejął w bardzo dużym zakresie rozbudowany system instytucjonalny ośrodków metodycznych⁶⁶. Wysiłki związku skoncentrowane natomiast zostały na pracy samokształceniowej nauczycieli, zmierzającej „do pogłębienia – jak to określili władze – ich kultury naukowej, pedagogicznej i społeczno-politycznej”⁶⁷ i służyły „kształtowaniu osobowości, postaw i poglądów oraz zaangażowania kadr nauczycielskich w modernizację systemu edukacyjnego oraz środowiskową pracę wychowawczą”⁶⁸. Zamierzenia te wskazywały na kontynuację oddziaływań służących z jednej strony urabianiu ideowo-politycznemu, a z drugiej wtłaczaniu takiej wiedzy i umiejętności pedagogicznych, które sprzyjać będą budowaniu socjalistycznego społeczeństwa.

Nadmienić należy, iż cechą charakterystyczną była w tym czasie instytucjonalizacja organizacji społecznych, co powodowało, iż ograniczeniu uległ i tak niewielki margines samodzielnych inicjatyw środowisk, jakie one reprezentowały. W przypadku ZNP, jego działania były bardziej zunifikowane i poddane większej kontroli zjednoczonej partii niż w latach częściowej odwilży ideologicznej. Scentralizowany model organizacyjny związku i zinstytucjonalizowany charakter jego pracy uwidoczniły się w obszarze związanym z doskonaleniem nauczycieli.

Podstawową formą ruchu samokształceniowego nauczycieli pozostały nadal konferencje rejonowe. W początku lat 60. miały one nawet dobrowolny charakter. Ich tematyka oscylowała wokół różnych zagadnień dotyczących reformy szkolnej. Jej dobór zależał od organizatorów konferencji w rejonach, a także od zainteresowań i potrzeb zawodowych nauczycieli⁶⁹. Ta elastyczność w wyborze problema-

⁶⁴ Dz. U. 1961, nr 32, poz. 160. Ustawa sejmowa z 15.07. 1961 o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

⁶⁵ AAN, PZPR, sygn. 237/I, 73–76. Sekretariat biura politycznego KC PZPR. III Zjazd PZPR, 10–19.03.1959. Stenogram obrad.

⁶⁶ Dz. Urz. MO 1960, nr 3, poz. 31. Zarządzenie Ministra Oświaty z 26.02.1960 w sprawie utworzenia COM i OOM wraz z załącznikami.

⁶⁷ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 510. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli 1959–60. Problematyka kształcenia i doskonalenia nauczycieli, założenia ogólne 1960.

⁶⁸ J. Kwiatek, *ZNP wobec nowych zadań stojących przed wyższymi uczelniami i przed nauką polską*, „Kalendarz Nauczycielski” 1963/1964, s. 97.

⁶⁹ J. Merena, *Samokształcenie, ale jakie?* „Głos Nauczycielski” 1969, nr 38, s. 9.

tyki nie odpowiadała jednak władzom, czego konsekwencją było wprowadzenie centralnego programu ideowo-pedagogicznej pracy ZNP⁷⁰. Zawierał on zagadnienia społeczno-polityczne w powiązaniu z problematyką oświatową. W kolejnych latach w coraz większym stopniu koncentrowano w nim uwagę nauczycieli na zagadnieniach wychowawczych⁷¹, gdyż – w mniemaniu władz politycznych – wiele szkół i nauczycieli nie wiązało w pełni pracy dydaktyczno-wychowawczej z problematyką polityczną, gospodarczą i kulturalną kraju i nie stosowało się do uchwał VII Plenum KC PZPR⁷². Tematyka konferencji rejonowych oscylowała odtąd wokół problemu wychowania ideologicznego i politycznego w szkole, a także współdziałania szkoły i środowiska społecznego w procesie formowania „socjalistycznego społeczeństwa wychowującego”⁷³. Centralnie wyznaczona tematyka uzupełniana była zagadnieniami moralno-filozoficznymi oraz treściami aktualnych wydarzeń społeczno-politycznych i gospodarczych⁷⁴. Pod wpływem uchwał IX Zjazdu Delegatów ZNP (marzec 1967), V Zjazdu PZPR (1968) i Plenum ZG ZNP (listopad 1968), coraz staranniej i wnikliwiej ją realizowano⁷⁵, celem dalszego umacniania społeczno-wychowawczej funkcji szkoły i pogłębiania działalności ideowo-wychowawczej wśród nauczycieli⁷⁶.

Mimo dużej aktywności ZNP w zakresie samokształcenia, władze oceniły, iż skuteczność doskonalenia ideowo-politycznego jest niewspółmierna do oczekiwań. Z tego powodu ponownie (jak w drugiej połowie lat 50.) wydziały pedagogiczne ZNP zainicjowały organizowanie form doskonalących pracę nauczyciela w ciągu całego roku szkolnego. Nacisk w ogniskach i rejonach konferencyjnych kładziono w związku z tym na pracę przygotowawczą w okresie przedkonferencyjnym - na zapoznanie się z problematyką samokształceniową i przygotowanie do czynnego uczestnictwa w konferencjach rejonowych. Zarządy oddziałów ZNP starały się dostarczyć nauczycielom materiały szkoleniowe, przygotowywane przez

⁷⁰ J. Sarosiek, *Kształcenie...*, s. 107.

⁷¹ Tamże, s. 108.

⁷² A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 298. Program samokształcenia nauczycieli. Stenogram z konferencji Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP 1.06.1963; także: A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 194. Opisy, sprawozdania, tematyka, korespondencja nadesłana przez zarządy okręgów dotyczące organizacji rejonowych konferencji pedagogicznych w 1963 r. Sprawozdania z realizacji pracy ideowo-politycznej wśród nauczycieli związkowego oddziału w Radomiu i okręgu w Katowicach w 1963 r.

⁷³ K. Wojciechowski, *Rok szkolny 1967/68 rokiem walki o jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej*, „Głos Nauczycielski” 1967, nr 35, s. 1.

⁷⁴ XIV Powiatowy Zjazd Delegatów ZNP w Zielonej Górze. Sprawozdanie ZO ZNP w Zielonej Górze, 15 maja 1972, s. 35, 36.

⁷⁵ AP we Wrocławiu, ZNP, sygn. 20. Uchwała IX Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP w sprawie kierunków pracy i zadań ZNP w latach 1967–70.

⁷⁶ AP we Wrocławiu, ZNP, sygn. 20. Uchwała IX Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP w sprawie kierunków pracy i zadań ZNP w latach 1967–70.

pracowników naukowych i nauczycieli-specjalistów⁷⁷. Zawierały one tematy do samokształcenia, obszerne tezy do dyskusji i wykazy bibliografii.

Nową metodykę pracy szkolnej, opartą na doskonalonej w latach 60. teorii wychowania socjalistycznego, związek upowszechniał w toku prowadzonej działalności wydawniczej. Były to publikacje książkowe apologetów systemu, uprawiających pedagogikę jednowymiarową, pozostającą na usługach ideologii partyjnej, popularyzowane w cyklach „Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli”, „Biblioteka Nauczyciela”, „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej”. Zarządy okręgowe ZNP wydawały biuletyny o charakterze organizacyjno-związkowym oraz poświęcone problematyce społeczno-oświatowej i pedagogicznej⁷⁸. Ukazywały się również materiały powielane, pogłębiające samokształceniową problematykę ideowo-polityczną, opracowywane zarówno przez ogniwa związkowe, jak i wydziały propagandy komitetów partii⁷⁹. Ta różnorodna związkowa działalność wydawnicza miała charakter pragmatyczny. Rozpowszechniała tylko tę wiedzę, która łączyła nauczanie z ideologią, a teorię pedagogiczną z praktyką.

Nową formą uzupełniania wiedzy z pogranicza kształcenia i doskonalenia były studia wiedzy pedagogicznej, zapoczątkowane w 1967 roku. Ich celem było przygotowanie aktywu nauczycielskiego, który w różnych formach doskonalenia zawodowego popularyzowałby najnowsze osiągnięcia pedagogiki praktycznej oraz zagadnienia polityki oświatowej⁸⁰.

ZNP włączył się również w ruch nowatorstwa pedagogicznego, co oficjalnie potwierdził w deklaracji VIII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP (kwiecień 1964). Dla opracowania jednolitej koncepcji programowo-organizacyjnej (która zapobiec miała dotychczasowej żywiłowej jego działalności w tym zakresie), związek nawiązał współpracę z Ministerstwem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN i Instytutem Pedagogicznym. Władze nie potrafiły jednak skoordynować tego ruchu w skali kraju, dlatego ZNP próbował kwestię tę rozwiązać samodzielnie, poprzez powoływanie rad postępu pedagogicznego⁸¹.

⁷⁷ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 299. Program samokształcenia nauczycieli. Projekty, uwagi 1963–1964. Założenia organizacyjne w realizacji programu samokształcenia.

⁷⁸ T. Suberlak, *Działalność wydawnicza ZNP i jego poprzedników w latach 1905–1995*, „Kalendarz Nauczycielski” 1995, s. 103.

⁷⁹ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 304. Organizacja i programy samokształcenia 1969–1970. Materiały, opracowania, wskazówki dotyczące samokształcenia. Terminarze i tematyka rejonowych konferencji pedagogicznych.

⁸⁰ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 300. Samokształcenie nauczycieli. Tezy dla zespołów seminaryjnych. Materiały dotyczące opracowania założeń organizacyjno-programowych w zakresie studiów wiedzy pedagogicznej 1967 r.

⁸¹ *ZNP a reforma szkolna*. „Głos Nauczycielski” 1967, nr 12, s. 3.

Inicjatywy tych rad przejawiały się w tworzeniu wojewódzkich i powiatowych klubów nauczycieli nowatorów. Za cel stawiały sobie one rozbudzenie zainteresowań pracą innowacyjną, umożliwienie im prowadzenia pod nadzorem eksperymentów pedagogicznych, a także stwarzanie okazji do wymiany poglądów i doświadczeń na temat pomysłów i prób racjonalizatorskich. Za pośrednictwem odczytów, wystaw i konkursów organizowanych w tych klubach, związek inspirował i koordynował nauczycielski ruch poszukiwań nowych rozwiązań metodycznych, sprzyjających realizacji celów wychowania socjalistycznego⁸².

Lata 1971–1980

Przedsięwzięcia ZNP skierowane na pobudzenie nauczycieli do doskonalenia warsztatu pracy i włączenia ich zarazem w proces dalszego „unowocześniania” szkolnictwa, kontynuowane były w latach 70. Pod hasłem „budowania rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego” podjęto wówczas kolejną próbę przebudowy szkolnictwa, które, jako ważna część aparatu ideologicznego państwa⁸³, poddać zostało dalszej uniformizacji działalności indoktrynacyjnej, celem unifikacji osiągniętych efektów wychowania socjalistycznego⁸⁴. Sprzyjało temu dynamicznie postępujące zjawisko pedagogizmu⁸⁵. Znalazło ono pełne odzwierciedlenie we wdrażanym na mocy uchwały z 1972 r.⁸⁶ projekcie, opartym na koncepcji systemu wychowawczego Heliodora Muszyńskiego, który stał się głównym filarem naukowej pedagogiki socjalistycznej⁸⁷.

Jej wytyczne stanowiły główną treść doskonalenia nauczycieli w latach 70. Od 1972 roku zajęły się tym przede wszystkim wyspecjalizowane i rozbudowane instytuty kształcenia nauczycieli i badań oświatowych (IKNiBO) oraz centra doskonalenia nauczycieli (CDN)⁸⁸, eliminując tym samym coraz bardziej udział w tym zakresie ZNP. Kierując się tradycją, prowadził on jednak nadal samo-

⁸² Tamże.

⁸³ B. Jałowicki, *Nauka a rozwój społeczny*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja...*, s. 282.

⁸⁴ AAN, PZPR, sygn. 59. Wydział Nauki i Oświaty. Korespondencja WNiO z kierownictwem partii, 1973. Uchwała BP i Prezydium Rządu PRL w sprawie trybu prac nad propozycjami Komitetu Ekspertów dla opracowania Raportu o stanie oświaty w PRL, luty 1971; także: T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989)*, Kielce 1996, s. 130.

⁸⁵ Oddzielenie procesu nauczania od wychowania, traktując priorytetowo ten drugi.

⁸⁶ Dz. Urz. MOiW 1972, nr 6, poz. 32. Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 1.09.1972 w sprawie realizacji systemu wychowawczego socjalistycznej szkoły.

⁸⁷ Pedagogika „staje na gruncie określonego systemu wartości, z którego wyprowadza cele wychowania, a następnie wykrywa drogi ich skutecznej realizacji” – H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 49.

⁸⁸ AAN, IKN, sygn. 10/3. Statuty, zarządzenia, reorganizacja IKN 1972–1990. Koncepcja organizacyjno-programowa kształcenia i doskonalenia nauczycieli w IKN. Statut IKN, 1973.

kształcenie nauczycieli. Jego celem było szerzenie wiedzy polityczno-społecznej, zapoznanie z nowymi strategiami wychowawczymi naukowej pedagogiki, pobudzanie do podejmowania innowacyjnych działań, a także w dalszym ciągu kształtowanie naukowego poglądu, socjalistycznych postaw, przekonań ideowo-moralnych⁸⁹.

Organizacją samokształcenia nauczycieli zajmowała się komórka doskonalenia ideowo-pedagogicznego. Jej członkowie uczestniczyli w pracach okręgowych zespołów do spraw dokształcania i doskonalenia nauczycieli, współdziałali z władzami partyjnymi i oświatowymi w organizacji i prowadzeniu kursów dla nauczycieli podejmujących studia, przygotowywali aktywny szkoleniowy oraz wydawali materiały do samokształcenia ideowo-pedagogicznego⁹⁰.

Treści doskonalenia związkowego uwzględniały „podstawowe zagadnienia polityki oświatowej, społecznej i kulturalnej, węzłowe problemy ideologiczne, światopoglądowe i moralne oraz zagadnienia z zakresu nauk społecznych i nauk o wychowaniu”⁹¹. Przeważały zagadnienia wychowawcze, np. socjalistyczny system wychowawczy, rola rodziny w systemie patriotycznego wychowania młodzieży, postawy nauczycieli wobec socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży⁹². W programie tym nie odwoływano się już do marksistowskiej ideologii, zredukowanej do kilku frazesów i traktowanej przez naród jako obcej i narzuconej. Nacisk zaczęto kłaść na patriotyzm i solidarność narodową⁹³. Owo stopniowe wypieranie oficjalnej ideologii państwowej przez tradycyjny patriotyzm, miało – w oczekiwaniach władzy – przyczynić się do jej legitymizacji, a w konsekwencji utrwalania systemu realnego socjalizmu. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w tym zakresie związek ukierunkowywał na konferencjach teoretyczno-pedagogicznych, które zastąpiły dotychczasowe konferencje rejonowe.

Nadal ukazywały się pisma związkowe, które w tym czasie popularyzowały zagadnienia reformy szkolnej, „unowocześniania” edukacji, ale także (szczególnie

⁸⁹ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 304. Organizacja i programy samokształcenia 1969–1973. Materiały, opracowania, wskazówki dotyczące samokształcenia. Terminarze i tematyka rejonowych konferencji pedagogicznych. Wytyczne MOiW i ZG ZNP z 12.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego; także: AP we Wrocławiu. ZNP, sygn. 565. Program samokształcenia ideowo-pedagogicznego 1956–1973. Koncepcja partyjno-związkowa szkolenia nauczycieli z 1972 r.

⁹⁰ Tamże; także: T. Cipkowski, *Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych – w służbie nauczycieli (z posiedzenia Prezydium ZG ZNP powołanego 1.01.1974)*, „Ruch Pedagogiczny” 1976, nr 2, s. 254.

⁹¹ Dz. Urz. MOiW 1974, nr 2, poz. 15. Wytyczne Ministra Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP z 8.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli.

⁹² L. Lemanowicz, *Doskonalenie ideowe czynnikiem postępu pedagogicznego*, [w:] *ZNP na Pomorzu Szczecińskim...*, s. 113; także: B. Grześ, *ZNP w Polsce...*, s. 494; także: K.W., *Problemy kształcenia nauczycieli*, „Głos Nauczycielski” 1978, nr 14, s. 3.

⁹³ A. Walicki, *Polskie zmagania z wolnością*, Kraków 2000, s. 14.

po VII Zjeździe PZPR⁹⁴) problematykę polityczną, społeczną i ekonomiczną⁹⁵. Publikowano ją m.in. na łamach „Szkoły Zawodowej”, „Życia Szkoły”, „Nauczyciela i Wychowania” oraz „Głosu Nauczycielskiego”.

Dla wyeksponowania naczelných idei lansowanych przez władze polityczne oraz wzmocnienia „jedności moralno-politycznej”⁹⁶ nauczycieli pojawiło się w tym czasie również sporo publikacji o charakterze ideologiczno-światopoglądowym, wydawanych przez instancje partyjne. Ukazywały się one m.in. w „Nowych Drogach”, „Życiu Partii”, „Problemach Pokoju i Socjalizmu”, „Zagadnieniach i Materiałach”, „Zeszytach Teoretyczno-Politycznych”, „Bibliotece Lektora i Wykładowcy”. Akcją tę wspierał miesięcznik KC PZPR „Ideologia i Polityka” z działem poświęconym szkoleniu nauczycieli⁹⁷. Poruszana w nich problematyka służyła zarówno orientowaniu nauczycieli w aktualnych zagadnieniach życia kraju oraz polityce oświatowej, jak i pogłębianiu ich patriotyzmu i konsolidacji w umacnianiu „polskiego socjalizmu”, określanego przez partię zjednoczoną „jako najwyższe dobro narodowe, zapewniającego sprawiedliwość społeczną”⁹⁸.

Związkowy i partyjny ruch wydawniczy nadal więc pełnił rolę usługową wobec systemu władzy. Znajomość zagadnień dotyczących bieżącej polityki władz centralnych gwarantować miała ideowy rozwój nauczycieli, zaś problematyka pedagogiczna zapewniać jednolitość i skuteczność podejmowanych przez nich działań edukacyjnych.

ZNP kontynuował także swe przedsięwzięcia w ramach społecznego ruchu postępu pedagogicznego, który dopełniał działalność naukowo-badawczą IKN. Terenowe ogniwa ZNP prowadziły nadal kluby nauczycieli nowatorów, w których odbywały się spotkania, konferencje problemowe, seminaria i ćwiczenia dla ich członków i zainteresowanych nauczycieli, poświęcone wybranym zagadnieniom edukacyjnym. Niektóre z nich umożliwiały swoim członkom odwiedziny w szkołach eksperymentalnych, celem zwiedzania klaso-pracowni oraz uczestnictwa w lekcjach pokazowych. Dla zaktywizowania zainteresowań nauczycieli wdrażaniem teorii H. Muszyńskiego do praktyki oraz poszukiwaniem skutecznych sposobów jej realizacji, kluby prowadziły własne gabinety nowatorstwa pedagogicznego, w których urzeczywistniano niektóre pomysły racjonalizatorskie

⁹⁴ VII Zjazd PZPR (8–12 grudnia 1975). *Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa 1975, s. 228.

⁹⁵ AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych ZNP 1973–1975. Protokół z zebrania rad naczelných i sekretarzy redakcji wydawnictw ZG ZNP z 14.02.1975.

⁹⁶ VII Zjazd PZPR (8–12 grudnia 1975). *Podstawowe materiały i dokumenty*. KiW, Warszawa 1975, s. 4.

⁹⁷ B. Grześ, *ZNP w Polsce...*, s. 493.

⁹⁸ Dz. Urz. MOiW 1976, nr 3, poz. 19. Program działania w dziedzinie oświaty i wychowania na lata 1976–1980.

ich członków, np. wykonywano modele pomocy dydaktycznych, projektowano gabinety szkolne, klasy, izby pamięci itp. Dla upowszechnienia dorobku nauczycieli-nowatorów instruktorzy gromadzili dokumentację dydaktyczną, np. wzorcowe konspekty lekcji, plany pracy, modele urządzeń szkolnych, projekty wyposażenia pracowni itp.⁹⁹ Organizowali także prelekcje i odczyty, za pośrednictwem których propagowano nowe formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁰⁰. W pracy klubów uczestniczyli niekiedy pracownicy naukowo-badawczy IKNi-BO, którzy popularyzowali teorię wychowania socjalistycznego, zapoznawali z wynikami eksperymentów i prac badawczych. Podsumowaniem całorocznej pracy klubów były nadal wystawy postępu pedagogicznego.

Lata 1981–1989

Mimo wieloletniego zaangażowania ZNP w doskonalenie zawodowe nauczycieli, władze oświatowe planowały odcięcie organizacji związkowej od tej tradycji. W latach 80. zamierzały powierzyć ten segment edukacji nauczycielskiej coraz bardziej rozbudowywanemu państwowemu, scentralizowanemu systemowi – IKN, co ułatwić miało unifikację oddziaływań na nauczycieli, jednolite, praktyczne ich przygotowywanie do realizacji socjalistycznych celów wychowania.

Wraz z nasilającą się w tej dekadzie krytyką systemu edukacji, środowisko pedagogiczne i nauczycielskie, walczące o odideologizowanie wychowania, autonomię szkoły, przywrócenie pedagogicznego sensu edukacji i jej uelastycznienie, oponowało jednak przeciwko jednostronnemu organizacyjnie i programowo doskonaleniu nauczycieli. Dezaprobowano obowiązujący – odtwórczo-adaptacyjny model ich edukacji, osadzony na scjentyistycznym paradygmacie nauki i filozofii marksistowskiej. ZNP optował za powstaniem ruchu oddolnego, prowadzonego przez różne podmioty, odpowiadającego zindywidualizowanym potrzebom środowiska nauczycielskiego i szkół.

Wobec wzrastających nastrojów opozycyjnych nauczycielstwa i ubiegania się przez ZNP o prawo współudziału w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, władze, wychodząc niejako naprzeciw oczekiwaniom tego środowiska zawodowego, powierzyły związkowi prowadzenie konferencji rejonowych oraz udział w społecznym ruchu postępu pedagogicznego.

Konferencje rejonowe nie spełniły jednak oczekiwań nauczycieli. Organizowane były zaledwie 2 razy w roku w licznych 50–60-osobowych grupach, ograniczając tym samym czynny w nich udział nauczycieli. Zamiast stanowić platformę wymiany myśli i doświadczeń, były głównie okazją do przekazania informacji dotyczących bieżącej sytuacji społeczno-politycznej i oświatowej. Mniej miej-

⁹⁹ S. Szajek, *Rozwój postępu...*, s. 136, 137.

¹⁰⁰ Tamże, s. 137.

sca poświęcano na zagadnienia dydaktyczne i problemy merytoryczne samych nauczycieli. Ich rola w doskonaleniu zawodowym była więc znikoma i nie spełniały one oczekiwań zainteresowanych.

W działania pozorne wpisany był także ruch postępu pedagogicznego lat 80. Nadzorowany dotychczas organizacyjnie i programowo przez administrację oświatową oraz ZNP, w świetle uchwały kolegium MOiW oraz prezydium ZG ZNP o dalszym rozwoju ruchu postępu pedagogicznego, miał stać się odtąd ruchem społecznym, samorządnym i autonomicznym¹⁰¹. Jednak mimo braku bezpośredniego podporządkowania rady krajowej i jej terenowych ogniw administracji oświatowej oraz różnicowanego składu osobowego tych rad, ich działalność nadal była sterowana. Dynamiczna jego działalność w postaci rozmaitych form, takich między innymi jak: odczyty, konkursy, wystawy, seminaria naukowe, konferencje i sesje postępu pedagogicznego, posiedzenia zespołów nauczycieli nowatorów, zebrania sekcji i klubów nauczycieli nowatorów oraz konsultacje¹⁰², nadal sprowadzała się do poszukiwania najbardziej skutecznych – w świetle koncepcji pedagogów uprawiających naukę zdeprawowaną¹⁰³ – strategii dydaktyczno-wychowawczych. Dopuszczano jedynie te innowacje, które wpisywały się w założenia jednowymiarowej pedagogiki. Czuwała nad tym kadra naukowo-dydaktyczna IKN-u, która występowała w roli rzeczoznawców, ekspertów, doradców i animatorów postępu pedagogicznego¹⁰⁴.

Przedsięwzięcia w ramach ruchu postępu pedagogicznego wspierały ogniwami ZNP i biblioteki pedagogiczne, organizując punkty konsultacyjne dla nauczycieli nowatorów oraz kluby. Zajmowały się one organizacją spotkań nauczycieli z pedagogami, doradcami metodycznymi, nauczycielami-nowatorami. Organizowały wystawy i odczyty. Opracowywały materiały informacyjne o prowadzonych pracach nowatorskich i eksperymentach¹⁰⁵. Popularyzacji tego ruchu sprzyjała akcja wydawnicza ZNP w postaci wielu periodyków i czasopism, które za-

¹⁰¹ A ZNP, sygn. 818, Wydział Pedagogiczny. Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego. Uchwały, korespondencja w sprawie działalności KRPP 1979, 1983, 1984. Uchwała Prezydium MOiW oraz Prezydium ZG ZNP w sprawie funkcjonowania społecznego ruchu postępu pedagogicznego, kwiecień 1984.

¹⁰² W. Kobyliński, *Kierunki, formy i metody rozwoju ruchu nowatorstwa i postępu pedagogicznego*, „Oświata i Wychowanie” 1988, nr 19, s. 10.

¹⁰³ Por. S. Tyrowicz, *Światło wiedzy zdeprawowanej. Idee niemieckiej socjologii i filozofii 1933–1945*, Prace Instytutu Zachodniego nr 42, Poznań 1970.

¹⁰⁴ J. Maślanka, *Kierunki, formy i metody rozwoju ruchu postępu pedagogicznego*, „Oświata i Wychowanie” 1988, nr 19, s. 16.

¹⁰⁵ A ZNP, sygn. 818, Wydział Pedagogiczny. Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego. Uchwały, korespondencja w sprawie działalności KRPP 1979, 1983, 1984. Uchwała Prezydium MOiW oraz Prezydium ZG ZNP w sprawie funkcjonowania społecznego ruchu postępu pedagogicznego, kwiecień 1984.

mieszczały m.in. opracowania metodyczne i materiały informacyjne o wydarzeniach w ramach społecznego ruchu postępu pedagogicznego.

Wzmoczone w latach 80. działania skierowane na reorientację związkowego doskonalenia w kierunku przygotowania nauczycieli do współuczestnictwa w tworzeniu procesu edukacyjnego i uczynienia samokształcenia terenem edukacji podmiotowej, okazały się iluzją. Mimo ujawnionej dysfunkcjonalności oświaty, władze w obawie, by nie naruszyć ideologiczno-politycznych filarów edukacji, uparcie starały się utrwaląc dotychczasowy jej model, czego wyrazem były dokument Ministerstwa Oświaty i Wychowania¹⁰⁶, któremu polityczny sens nadała partia na IX Plenum KC PZPR w sierpniu 1982 roku. Ramy elastyczności działań sprzyjających własnemu rozwojowi zawodowemu nauczyciela oraz jego warsztatu pracy do 1989 roku niezmiennie wyznaczały centralnie określone cele edukacji oraz założenia jednowymiarowej pedagogiki.

Analiza związkowego doskonalenia nauczycieli w Polsce Ludowej, pokazuje, iż tak jak działalność innych organizacji, uwikłanych w system jednej władzy, ZNP pozostawał w podległości wobec polityki hegemonia. Obraz doskonalenia ewoluował w wyniku kolejnych przeobrażeń w oświacie i w pedagogice, choć o jego ideowo-politycznym rysie decydowały wytyczne władz państwowych, zawarte w ideowo-programowych podstawach działalności ZNP.

W zakresie organizacyjno-programowym związkowe doskonalenie nauczycieli charakteryzowało się dynamiką. Zmiany te dokonywane były w konsekwencji restrukturyzacji, instytucjonalizacji i unifikacji systemu doskonalenia oraz realizowanych przez wyspecjalizowane instytucje zadań. Powodowały one na ogół jednostronność, przerost bądź ograniczanie zasięgu prowadzonej uprzednio działalności, co wpływało w efekcie na małą jego stabilność i utrudniało doskonalenie pracy jego ogniw w tym zakresie.

W fundamentalnych założeniach związkowe doskonalenie nauczycieli niezmiennie wpisywało się w koncepcję ideowo-polityczną systemu. Zasadniczym jego celem było w kolejności: kształtowanie światopoglądu, postawy społeczno-moralnej oraz dostarczanie wiedzy społeczno-politycznej i wyrabianie sprawności w pracy edukacyjnej. W procesie rozwoju systemu socjalistycznego zmieniały się jedynie priorytety tym w zakresie. Linia ideowo-polityczna doskonalenia, będąca głównym torem kształtowania świadomości socjalistycznej, dominowała we wszystkich etapach istnienia Polski Ludowej, choć najwyraźniej zaznaczyła się w okresie dokonywania przez komunistów przełomu ideologicznego – w latach 1948–1956, a następnie w latach 60.

Doskonaleniu przedmiotowo-metodycznemu więcej miejsca poświęcano zaraz po wojnie, w czasach częściowej odwilży ideologicznej oraz reform oświaty. Profil ten coraz bardziej dominował w miarę rozwoju naukowej pedagogiki

¹⁰⁶ Ministerstwo Oświaty i Wychowania, *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*, Warszawa 1983.

socjalistycznej, projektującej skuteczne strategie realizacji politycznego sensu szkoły.

ZNP organizował wiele różnych form doskonalenia. W oddziaływaniu ideowo-politycznym wiodącą formą było szkolenie ideologiczne, ale wykorzystywano do tego celu także w dużej mierze kursy i częściowo konferencje rejonowe. Doskonalenie przedmiotowo-metodyczne oparto na doradztwie i szkoleniu kursowym. W ramach doradztwa niesiono nauczycielom pomoc w samokształceniu, w rozwiązywaniu doraźnych problemów pracy edukacyjnej. Udzielano porad. Konferencje rejonowe i konferencje teoretyczno-pedagogiczne wytyczały kierunek samokształceniowej pracy nauczycieli. Uzupełniało je doskonalenie w formie kursów, oferujących wiedzę społeczno-polityczną, a także z zakresu metodyk szczegółowych.

Związek włączał się także do organizacji ruchu postępu pedagogicznego. Jego rozwój przypadła szczególnie na lata częściowej odwilży ideologicznej oraz reform szkolnych. Działalność ta jednak tylko z pozoru miała charakter społeczny i twórczy, zwalczający formalizm. Ograniczona była wszakże wymogami pedagogiki naukowej. Stwarzała jedynie iluzję niezależnego i nowatorskiego ruchu.

Jakość i efektywność doskonalenia w obrębie tych rozmaitych związkowych form przygotowania zawodowego nauczycieli zależała z pewnością od zróżnicowanego poziomu ideowego i pedagogicznego kadry szkoleniowej – działaczy partyjnych, aktywu oświatowego, pracowników naukowo-badawczych. Zaangażowanie we własny rozwój zawodowy oraz zainteresowanie słuchaczy narzucaną na ogół problematyką zależało niewątpliwie m.in. od faktycznego światopoglądu poszczególnych nauczycieli, stosunku do systemu politycznego w Polsce i stopnia legitymizacji stawianych przed nimi zadań w kwestii wychowania młodzieży. Trudno zatem mówić o skuteczności związkowego doskonalenia nauczycieli. Była ona zapewne bardzo zróżnicowana, zależnie od tych i innych czynników. Wątpliwości natomiast nie ulega, iż ZNP, tak jak i inne organizacje społeczne w PRL, stanowił element socjalistycznego systemu politycznego, a jego funkcja sprowadzała się do transmisji celów partii do środowiska nauczycielskiego. Rolą tej organizacji było przekazywanie treści propagandowych i mobilizowanie nauczycieli do realizacji decyzji podjętych przez kierownictwo PZPR. W toku wieloletniej działalności w zakresie doskonalenia, związek, pozostający na usługach systemu politycznego, realizował model edukacji adaptacyjno-odtwórczej, wyrażającej się w formowaniu pożądanych postaw oraz sprawności i technik pracy nauczycielskiej, celem skutecznego urzeczywistniania socjalistycznych ideałów programowych „kierowniczej siły narodu”¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Dz. U. 1972, nr 16, poz. 114. Ustawa z d. 27.04.1972. Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela.

MARIA RADZISZEWSKA, ANITA SUCHOWIECKA

Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w okresie Polski Ludowej

The Work of the Polish Teachers Union in Warmia-Masuria in the People's Republic of Poland

The Polish Teachers Union started operating in Warmia-Masuria in 1945. The article discusses the establishment of the union as well as the development of its organizational structure. In addition, the article examines various aspects of the organization's work, ranging from social to cultural to educational.

Keywords: the Polish Teachers Union, Warmia-Masuria, organizational structure, social, cultural and educational work

Powstanie i rozwój organizacji związkowej na Warmii i Mazurach

Początki działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach należy wiązać z osobą Witolda Witkowskiego, który w kwietniu 1945 roku brał udział w posiedzeniu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego jako prezes komisaryczny, delegowany przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego do zorganizowania związku w Okręgu Mazurskim¹.

¹ Terenem badań jest region Warmii i Mazur obejmujący obszar województwa olsztyńskiego. W celu uściślenia terenu badań konieczne będzie ukazanie zmian podziałów administracyjnych Warmii i Mazur w latach 1945–1989. Pierwszy podział administracyjny miał miejsce w pierwszym kwartale 1945 roku. Na mocy Uchwały Rady Ministrów z 14 marca 1945 roku dokonano tymczasowego podziału Ziemi Zachodnich i Północnych na cztery okręgi administracyjne: I – Śląsk Opolski,

Funkcję prezesa Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie pełnił do 1946 roku².

Kiedy w kraju trwały przygotowania do wznowienia działalności związkowej, w Okręgu Mazurskim rozpoczęły się prace nad organizacją oddziałów powiatowych Związku Nauczycielstwa Polskiego. W okresie od 9 czerwca do 25 września 1945 roku powołano zarządy oddziałów powiatowych w następujących miejscowościach: Olsztyn (9.06), Lidzbark (24.08), Ostróda (25.08), Szczytno (30–31.08), Reszel (9.09), Morąg (10.09), Nidzica (10.09), Susz (22.09), Kętrzyn (25.09)³. W każdym mieście powiatowym udało się zorganizować ognisko związkowe, zaś tylko w trzech powiatach: biskupieckim, ostródzkim i olsztyńskim łącznie działało w sumie 13 ognisk⁴. Pod koniec września 1945 roku Związek Nauczycielstwa Polskiego w Okręgu Mazurskim zrzeszał 313 nauczycieli, co stanowiło 84% kadry w dotychczas zorganizowanym szkolnictwie.

Pierwszy założycielski Zjazd Okręgowy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie odbył się 21 i 22 października 1945 roku i dotyczył specyficznych

II – Dolny Śląsk, III – Pomorze Zachodnie i IV – Prusy Wschodnie/Warmia i Mazury. Kolejną uchwałą z 30 marca 1945 roku nadano części dawnych Prus Wschodnich nazwę Okręgu Mazurskiego, który składał się początkowo z 27 powiatów, a od sierpnia 1945 roku z 17 powiatów.

W wyniku dalszych podziałów na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów 29 maja 1946 roku zniesiono Okręg Mazurski zastępując go województwem olsztyńskim. Województwo olsztyńskie składało się z 18 powiatów: bartoszycki, braniewski, giżycki, iławski (później górowski), kętrzyński, lidzbarski, morąski, mrągowski, nidzicki, miasto Olsztyn, olsztyński, ostródzki, pasłęcki, piski, reszelski (później biskupiecki), suski (później iławski), szczycieński i węgorzewski. Dnia 6 lipca 1950 roku do województwa olsztyńskiego przyłączono powiat działdowski z województwa warszawskiego i powiat nowomiejski z województwa pomorskiego. W takich granicach administracyjnych województwo olsztyńskie przetrwało do 1975 roku, w którym dokonano kolejnego podziału, zmniejszając znacznie obszarowo województwo olsztyńskie. Powiaty braniewski i pasłęcki zostały włączone do nowo utworzonego województwa elbląskiego, zaś powiaty piski, giżycki, węgorzewski i część mrągowskiego włączono do województwa suwalskiego. Podział z 1975 roku ostatecznie położył kres historycznie ukształtowanemu organizmowi. W tych granicach województwo olsztyńskie przetrwało do 1999 roku, w którym to utworzono województwo warmińsko-mazurskie. Należy też zaznaczyć, że w świadomości społecznej i regionalnych opracowaniach naukowych określenie „Warmia i Mazury” używane jest zamiennie z takimi nazwami, jak województwo olsztyńskie, Olsztyńskie, region olsztyński, Warmia i Mazury, region warmińsko-mazurski. Vide: Dz. U. RP 1946, Nr 28, poz. 177, Rozporządzenie Rady Ministrów z 29 maja 1946 r. w sprawie tymczasowego podziału administracyjnego Ziemi Odzyskanych; E. Wojnowski, *Warmia i Mazury w Polsce Ludowej*, Olsztyn 1985, s. 18; S. Achremczyk, *Historia Warmii i Mazur*, t. 2: 1772–2010, Olsztyn 2011 s. 1051–1067, 1207.

² Archiwum Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie (dalej AZO ZNP), Kronika Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie od 1983 do 1986 r. Daty powstania zarządu oddziałów ZNP, bez pag.

³ Tamże.

⁴ F. Sikora, *Początki i rozwój nauczycielskiego ruchu związkowego w województwie olsztyńskim*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach*, Olsztyn 1975, s. 6.

zadań szkoły i nauczyciela w Okręgu Mazurskim. Pierwsze prezydium Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie tworzyli: Witold Witkowski – prezes i przewodniczący Wydziału Pedagogicznego, Henryk Nalewajk – przewodniczący Wydziału Organizacyjnego, Franciszek Sajdak – przewodniczący Wydziału Pracy Społecznej, dr Władysław Mergel – przewodniczący Wydziału Obrony Prawnej, Władysław Ludwik Międzychowski – przewodniczący Wydziału Finansowego, Mieczysław Chomiccki – przewodniczący Sekcji Nauczycieli Szkół Średnich, Maria Zientara-Malewska – przewodnicząca Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli, Genowefa Wiśniewska i Aleksander Zagwojski przewodniczyli Sekcji Nauczycieli Szkół Powszechnych⁵. Z powyższego wynika, że w okresie intensywnego uruchamiania szkolnictwa różnego typu i formowania się organizacji związkowej nauczycielstwa w Okręgu Mazurskim udało się powołać do życia pięć wydziałów i trzy sekcje zawodowe, stanowiące załączki wykonawczych komórek organizacyjnych biura Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego⁶.

W latach 1945–1947 działalność Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie dotyczyła przede wszystkim spraw organizacyjnych, bieżącej pomocy nauczycielom oraz pracy w środowisku. Głównym celem było formowanie się struktury organizacyjnej w regionie, zwłaszcza oddziałów powiatowych i ognisk związkowych. Największe problemy były z powstaniem podstawowej struktury, czyli ogniw. Trudności te wynikały z niedoboru nauczycieli, co skutkowało brakiem ognisk związkowych w przeważającej części województwa olsztyńskiego. Sytuacja taka miała miejsce aż do 1947 roku.

Po drugim Zjeździe Okręgowym Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie (6–7 XII 1947) zmienił się kierunek działalności związkowej, gdyż „nauczycielstwo dojrzało politycznie”, aby świadomie wkroczyć na drogę ideową⁷. Wciągnięcie nauczycieli zrzeszonych w Związku Nauczycielstwa Polskiego „w nurt życia społecznego i politycznego” było celem pracy Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie na rok szkolny 1947/48⁸. Ostatecznie uaktywnienie członków ZNP na odcinku społeczno-politycznym nastąpiło z chwilą reorganizacji Związku Nauczycielstwa Polskiego⁹. W miejsce

⁵ Tamże, s. 5.

⁶ K. Wasielewski, *Wydziały Zarządu Głównego ZNP, [w:] 100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia. 1905–2005 Związek Nauczycielstwa Polskiego*, red. B. Grześ, Warszawa 2005, s. 474.

⁷ F. Sikora, *Początki ...*, s. 14.

⁸ Archiwum Państwowe w Olsztynie (dalej APO), zespół: Komitet Wojewódzki PPR w Olsztynie 1945–1948, sygn. 1073, *Plan pracy Zarządu Okręgowego ZNP w Olsztynie na rok szkolny 1947/48*, k. 215.

⁹ Po 1948 roku Związek Nauczycielstwa Polskiego przestał być organizacją skupiającą tylko nauczycieli, zrezygnowano też z zasady bezpartyjności i samodzielności ruchu zawodowego. S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 142.

zlikwidowanych ognisk powołano Zakładowe Organizacje Związkowe (ZOZ) i Międzyzakładowe Organizacje Związkowe (MOZ). Funkcjonujące w latach 1949–1956 te podstawowe komórki miały za zadanie realizować dwa najważniejsze cele:

- kontrolę szkoły,
- szkolenie ideologiczne nauczycieli¹⁰.

Po 1956 roku powrócono do nazwy ogniska, zaś po 1972 roku zamiennie używano nazw ognisko i oddziałowa organizacja związkowa oraz zarząd ogniska i rada oddziałowa, czy rada zakładowa, grupa związkowa. Niezależnie od nazewnictwa ognisko było najniższym i podstawowym ogniwem Związku, obejmowało wszystkich członków i warunkowało realizację zadań i sprawność działań całej organizacji¹¹.

Od momentu powstania Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach poprzez cały okres jego funkcjonowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej organizacja związkowa realizowała zadania statutowe w ramach wydziałów. Chociaż liczba i nazewnictwo wydziałów zmieniały się, to można przyjąć, że główny zakres działań dotyczył pracy: organizacyjnej, finansowej, pedagogicznej, szeroko rozumianej pracy społecznej, prawnej i socjalno-bytowej oraz gospodarczej.

Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach koncentrowała się przede wszystkim na aktywności jej członków w sekcjach i komisjach. Przy Zarządzie Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie w latach 1945–1989 powołano następujące sekcje zawodowe:

- Sekcja Kształcenia Nauczycieli,
- Sekcja Wychowania Przedszkolnego,
- Sekcja Opieki nad Dzieckiem i Wychowania Przedszkolnego,
- Sekcja Bibliotekarstwa,
- Sekcja Szkolnictwa Specjalnego,
- Sekcja Szkolnictwa Zawodowego,
- Sekcja Szkolnictwa Rolniczego,
- Sekcja Szkolnictwa Średniego
- Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego,
- Sekcja Obsługi,
- Sekcja Administracji Szkolnej

¹⁰ Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej AZG ZNP), zespół: Wydział Pedagogiczny, sygn. 244, Wytyczne ogólne organizacji samokształcenia ideologicznego nauczycieli szkół powszechnych i średnich, prowadzonych przez zakładowe organizacje związkowe ZNP, bez pag.

¹¹ K. Wasielewski, *Ognisko ZNP po 1945 r.*, [w:] *100 lat ZNP...*, s. 528–529.

- Sekcja Emerytów i Rencistów¹².

Powyższe sekcje powoływane były przez zarządy odpowiednich ogniw związkowych. Skupiały one działaczy określonych typów szkół i grup zawodowych. Podstawą ich działania był Statut Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Regulamin Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Zgodnie z Regulaminem zasadniczym zakresem działań wszystkich sekcji było m.in.

inicjowanie prac wynikających z zadań poszczególnych typów szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych, potrzeb nauczycieli i wychowawców; współdziałanie z właściwymi instytucjami w zakresie: ulepszania programów i metod nauczania, zbierania i upowszechniania dobrych doświadczeń i wybitnych osiągnięć w dziedzinie wychowania i nauczania¹³.

Praca w sekcji odbywała się zazwyczaj w następujących formach: zebrania zarządów sekcji, spotkania grup roboczych, konferencje, seminaria, sesje i sympozja¹⁴.

Niezależnie od przemian organizacyjnych i programowych Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w omawianym okresie zgromadził licznych członków przede wszystkim w oddziałowych i ogniskowych strukturach organizacyjnych. Liczba członków ZNP w Okręgu Mazurskim sukcesywnie wzrastała: w 1945 roku do ZNP należało 313 członków, w 1948 roku liczba członków wzrosła do 2775 osób, zaś w 1955 roku do 6543 osób¹⁵. Pod koniec kwietnia 1984 roku członkostwo w Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwie olsztyńskim deklarowało 10 981 osób, w tym 7277 nauczycieli, 2772 pracowników administracji i obsługi, 926 emerytów i rencistów oraz 44 inne osoby. Wymienieni członkowie zrzeszeni byli w 56 oddziałach, 166 ogniskach i grupach związkowych i pracowali w następujących sekcjach zawodowych: szkolnictwa ogólnokształcącego, szkolnictwa zawodowego, wychowania przedszkolnego, bibliotekarstwa, oświaty rolniczej, poradnictwa wychowawczo-zawodowego, pracowników administracji i obsługi, emerytów i rencistów, okręgu komisji historii¹⁶.

Szczegółowy wykaz liczby członków Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w wybranych latach prezentuje tabela 1.

¹² B. Wytrązek, *Udział związkowych sekcji zawodowych w procesie doskonalenia nauczycieli i wychowawców*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii...*, s. 88.

¹³ Tamże, s. 89.

¹⁴ B. Grześ, M. Racynowska, *Sekcje zawodowe ZNP*, [w:] *100 lat ZNP...*, s. 373.

¹⁵ F. Sikora, *Początki ...*, s. 7, 17.

¹⁶ AZO ZNP, Kronika Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie od 1983 do 1986 r., *Sprawozdanie z działalności ZO ZNP w Olsztynie za okres 24-09-1983 – 27-10-1984*, bez pag.

Tabela 1. Liczba członków Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w latach 1945–1985

Lp.	Rok	Liczba członków
1.	1945	313
2.	1948	2775
3.	1953	5812
4.	1955	6543
5.	1963	11337
6.	1965	13224
7.	1968	14638
8.	1970	15447
9.	1974	18756
10.	1985	11563

Źródło: F. Sikora, *Początki i rozwój nauczycielskiego ruchu związkowego w województwie olsztyńskim*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach XXX*, Olsztyn 1975, s. 7–22. AZO ZNP, Kronika Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie od 1983 do 1986 r., Zestawienie zbiorcze 31–12–1984 – 1985–12–31, bez pag.

Warto też wspomnieć, że w latach 1945–1972 odbyło się jedenaście Zjazdów Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie, gdzie tylko trzy pierwsze były zjazdami dwudniowymi, zaś kolejne jednodniowymi¹⁷.

Godny uwagi jest fakt, że olsztyński Związek Nauczycielstwa Polskiego dbał też o sprawy emerytowanych działaczy. W 1964 roku powstała Sekcja Emerytów i Rencistów przy Oddziale Miejskim Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie. Pierwszym prezesem był Eugeniusz Czerkies¹⁸. Sekcja ta prowadziła przede wszystkim działalność kulturalno-oświatową, co potwierdzają skrupulatnie prowadzone i bogato ilustrowane kroniki. Na kartach kronik zapisane są też wspomnienia o zasłużonych członkach, listy gratulacyjne, słowa pożegnania¹⁹. W latach 1964–1989 członków Sekcji Emerytów i Rencistów sukcesywnie przybywało, a w 1989 roku liczba ich była największa i wynosiła 946²⁰.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ AZO ZNP, Księga Pamiątkowa. Kronika Sekcji Emerytów ZNP w Olsztynie, cz. 3 od lutego 1987, „Dwudziestolatka”, czyli rzecz o Sekcji Emerytów i Rencistów przy Oddziale Miejskim Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie, k.1.

¹⁹ Tamże, k. 7.

²⁰ AZO ZNP, Księga Pamiątkowa. Kronika Sekcji Emerytów ZNP w Olsztynie, cz. 3 od lutego 1987, Członkowie, k. 2.

Działalność pedagogiczna, oświatowa i naukowa ZNP

Po II wojnie światowej ZNP na Warmii i Mazurach stał się współorganizatorem szkolnictwa w regionie. Jego główny cel dotyczył pracy pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego i doskonalenia czynnych nauczycieli niekwalifikowanych oraz tworzenia możliwości doskonalenia zawodowego dla czynnych nauczycieli kwalifikowanych.

Formy doskonalenie nauczycieli i pracowników oświatowych zrzeszonych w ZNP były różne, w zależności od przemian politycznych i oświatowych oraz potrzeb regionu.

Najpowszechniejszymi formami doskonalenia zawodowego były konferencje. Pierwsza konferencja nauczycielska tradycjami wywodząca się jeszcze z okresu międzywojennego została zorganizowana w trakcie formowania się nauczycielskiej organizacji związkowej w Okręgu Mazurskim, a jej przebieg tak relacjonuje organizator szkoły powszechnej w Tomaszkanie:

W połowie czerwca odbyła się w Olsztynie pierwsza konferencja nauczycielska z miasta i powiatu z udziałem 17 nauczycieli. Z Olsztyna było 2 nauczycieli, którzy uczyli razem około 30 dzieci. Z Barczewa był 1. Zapoznałem się na tej konferencji z kolegami z sąsiednich Gronit, Naterek i Dorotowa, których później zwiedzałem celem zapoznania się z lepszą metodą nauczania. Na tej konferencji podano wskazówki i wytyczne wychowania i nauczania w tym chaotycznym i niespokojnym czasie powojennym²¹.

Od 9 listopada 1945 roku zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty Związek Nauczycielstwa Polskiego w Olsztyńskim zajął się organizowaniem konferencji rejonowych²². Charakter konferencji rejonowych organizowanych w pierwszych latach powojennych opierał się na takich formach doskonalenia nauczycieli, jak:

- bezpośredni instruktaż metodyczny;
- lekcje pokazowe;
- zebrania w zespołach specjalistów przedmiotowych;
- pokaz pomocy naukowych i urzędowania pracowni;
- prelekcje;
- wykłady;
- odczyty;
- kursy metodyczne²³.

²¹ Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego w Olsztynie (dalej OBN), zespół: Zbiory Specjalne, sygn. R-465, P. Turowski, Sto siedemdziesiąt lat walki o mowę ojczystą jednej wsi warmińskiej Tomaszkowo, 1966, k. 93–94.

²² U. Pulińska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnokształcących na Warmii i Mazurach w latach 1945–1989*, Olsztyn 2005, s. 41.

²³ Z. Ratajek, *Przemiany w doskonaleniu nauczycieli w okresie 40-lecia (1945–1985)*, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w 40-leciu PRL*, red. E. Staszyński, Warszawa 1987, s. 24–25.

W latach 1945–1949 programy konferencji rejonowych składał się na ogół z dwóch części. W pierwszej prezentowano lekcje pokazowe i wygłaszano referaty z metodyki lub dydaktyki – zwłaszcza dla nauczycieli niekwalifikowanych, w drugiej zaś omawiano sprawy związkowe, dyskutowano na temat współpracy z władzami administracyjnymi i społecznymi w środowisku. Celem drugiej części konferencji rejonowej „było wychowanie nauczyciela aktywnego, zaangażowanego społecznie i politycznie, gdyż w tym czasie szczególnie tacy działacze byli pożądanymi do pracy w kształtujących się lecz bardzo zróżnicowanych i dlatego trudnych środowiskach naszego województwa”²⁴. W marcu 1948 roku zaplanowano 23 konferencje rejonowe w osiemnastu oddziałach powiatowych ZNP²⁵. Do organizacji konferencji rejonowych na Warmii i Mazurach powrócono w 1957 roku.

W latach 1947–1948 w województwie olsztyńskim ZNP prowadził doskonalenie nauczycieli w ramach komisji przedmiotowych. Komisje przedmiotowe miały na celu doskonalenie metodyczne i merytoryczne nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Patronat nad nimi sprawował Okręgowy Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy w Olsztynie. Uczestnicy komisji brali udział w komisjach humanistycznych²⁶ oraz komisjach; biologicznej, geograficznej, fizycznej i matematycznej²⁷. Przedmiotowe ośrodki dydaktyczno-naukowe dały początek ośrodkom doskonalenia kadr oświatowych, które w latach 1950–1958 służyły akcji samokształcenia nauczycieli²⁸.

Powojenna działalność ZNP na Warmii i Mazurach miała też wspierać nauczyciela w pracy repolonizacyjnej. Dlatego też nauczyciele zrzeszeni w ZNP, np. Maria Zientara-Malewska, pracując w Instytucie Mazurskim, organizowali kursy doksztalające, tak zwane kursy warmio- i mazuroznawcze. Celem kursów było zapoznawanie nauczycieli z warunkami naturalnymi regionu, jego historią, kulturą ludową i gwarą mazurską, dziejami szkolnictwa, sytuacją ludnościową i kierunkami rozwoju gospodarczego²⁹.

²⁴ H. Nalewajk, *Związek Nauczycielstwa Polskiego organizatorem doskonalenia zawodowego oraz ideowo-politycznego*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii...*, s. 72.

²⁵ APO, zespół: Komitet Wojewódzki PPR w Olsztynie 1945–1948, sygn. 1073, Terminarz rejonowych konferencji ZNP na m-c marzec 1948 r., k. 30.

²⁶ APO, zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego w Olsztynie (dalej KOS), sygn. 495/68, Ogniska metodyczne, k. 1–4.

²⁷ T. Filipkowski, *Udział ZNP w procesach integracji społecznej na Warmii i Mazurach*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii...*, s. 68.

²⁸ Dz. Urz. MO 1949, nr 11, poz. 197, Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 9 września 1948 roku w sprawie organizacji i działalności ośrodków dydaktyczno-naukowych.

²⁹ APO, zespół: KOS, sygn. 495/68, Program zajęć na kursie Warmio- i mazuroznawczym w dniach od 19 do 25 kwietnia 1948 roku, k. 31–32. T. Filipkowski, *Próby pozyskania dla polskości Warmiaków i Mazurów po 1945 roku*, [w:] *Wysiedlać czy repolonizować? Dylematy polskiej polityki*

W zakresie podwyższania kwalifikacji nauczycieli olsztyński zarząd ZNP rozpoczął w 1946 roku starania dotyczące uruchomienia w Olsztynie filii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, jednak zakończyły się one niepowodzeniem³⁰. Powodzeniem natomiast zakończyły się starania o utworzenie dwuletniego Zaocznego Wyższego Kursu Nauczycielskiego (ZWKN). Kurs ten zorganizowano w październiku 1948 roku przy Liceum Pedagogicznym w Olsztynie. Rozpoczęło go 21 słuchaczy, z których aż 80% było zatrudnionych w szkolnictwie powszechnym³¹. Zgodnie z zarządzeniem Ministra z 1945 roku słuchaczy WKN obejmował program z dwóch działów: A i B. W dziale A znalazły się przedmioty takie jak: psychologia, filozofia, pedagogika ogólna z dydaktyką ogólną, socjologia, ekonomia, zagadnienia życia współczesnego, metodyka wybranej grupy naukowej przedmiotów wraz z lekcjami praktycznymi. Natomiast dział B obejmował dwa przedmioty z wybranej grupy naukowej. W zależności od ośrodka WKN grupy naukowe były zróżnicowane³².

Początkowo ZWKN prowadzono w trzech grupach, zaś od 1950 już w pięciu³³. W latach funkcjonowania ZWKN (1948–1954) dodatkowe kwalifikacje w zakresie jednego przedmiotu zdobyło 241 osób w różnych specjalnościach, w tym w zakresie matematyki 46 nauczycieli, języka polskiego 45, biologii 33, prac ręcznych 30, fizyki 22, rysunku 20, geografii 19, historii 13, śpiewu 11 osób³⁴.

W 1954 roku w Olsztynie uruchomiono dwuletnie Studium Nauczycielskie (SN) z dwoma kierunkami studiów: język polski i matematyka z fizyką³⁵. Powołanie SN stało się przyczyną wytężonej pracy Wydziału Pedagogicznego ZO ZNP w Olsztynie w zakresie organizacji kursów dla młodych nauczycieli przygotowujących do studiów na SN. W latach 1958–1961 odbyło się 14 kursów, w których uczestniczyło 771 osób. Miały one charakter zaoczny. Kursy te urozmaicano

wobec Warmiaków i Mazurów po 1945 roku, red. T. Filipkowski, W. Gieszczyński, Olsztyn 2001, s. 54.

³⁰ H. Nalewajk, *Związek...*, s. 83.

³¹ APO, zespół: KOS, sygn. 495/18, Formularz sprawozdawczo-statystyczny dla szkół powszechnych na rok szkolny 1946/47, k. 132.

³² Dz. Urz. MO 1945, nr 4, poz. 136, Zarządzenie MO z dnia 28 sierpnia 1945 roku w sprawie uruchomienia Wyższych Kursów Nauczycielskich (I roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej) w r. szk. 1945/46

³³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej AAN), zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 2492, Kształcenie zaoczne nauczycieli na poziomie Wyższego Kursu Nauczycielskiego, k. 56.

³⁴ H. Nalewajk, *Związek...*, s. 83.

³⁵ SN, poza Olsztynem, kształciły w następujących kierunkach: biologia i geografia oraz matematyka i fizyka (Toruń); język polski (Szczecin, Kielce); język rosyjski i historia (Poznań); matematyka i fizyka oraz prace ręczne i rysunki (Stalinogród); wychowanie fizyczne i śpiew oraz geografia i biologia (Racibórz). AAN, zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 940, Informator w sprawie dwuletnich Studiów Nauczycielskich, k. 34.

wycieczkami. Organizowane je w Olsztynie i miastach powiatowych, natomiast w powiatach ZNP prowadził 30-godzinne przedmiotowe kursy śródroczne³⁶.

Kolejnym etapem pracy ZNP na Warmii i Mazurach było powołanie w 1969 roku Studium Wiedzy Powszechnej (SWP). W pierwszej edycji studium było około 100 słuchaczy. Wykłady i seminaria prowadziła kadra naukowa z Uniwersytetu Warszawskiego. Tematyka studium do 1973 roku dotyczyła następujących zagadnień: „Funkcja społeczna nauczyciela”, „Problemy współczesnej dydaktyki teorii wychowania i unowocześniania procesów kształcenia”, „Organizacja i zarządzanie oświatą”. W latach 1974–1976 SWP realizowało tematykę opracowaną ZG ZNP w broszurze pt. „Program Powszechnego Doskonalenia Ideowo-Pedagogicznego Nauczycieli na lata 1974–1976”³⁷.

W latach 1950–1958 kształceniem zawodowym i ideowym zajmowały się wojewódzkie i powiatowe ośrodki doskonalenia kadr oświatowych (WODKO i PODKO), ale także treści ideowo upowszechniano w ZOZ-ach i MOZ-ach w postaci m.in. odczytów, dyskusji, seminariów, czy lekcji otwartych z udziałem rodziców³⁸.

Od 1959 roku ponownie funkcję doskonalenia oświatowo-ideowego przejął ZNP w ramach Wydziału Pedagogicznego. W Olsztynie kierownikiem wydziału został Henryk Nalewajk. Wydział Pedagogiczny w zakresie doskonalenia nauczycieli i pracowników oświaty organizował konferencje rejonowe, które miały „wzbogacać wiedzę nauczycieli o Polsce Ludowej, przyczyniać się do kształtowania socjalistycznej postawy społeczno-politycznej, poszerzać i pogłębiać zrozumienie procesów politycznych, gospodarczych i kulturalnych Polski i świata”³⁹. Dla podniesienia poziomu konferencji rejonowych Wydział Pedagogiczny wcześniej przeprowadzał kurso-konferencje dla przewodniczących konferencji rejonowych. Szkolenie aktywu, czyli kierowników wydziałów powiatowych odbywało się na jednodniowych konferencjach. W latach 1959–1961 ZO ZNP wydawał dla aktywu organizującego konferencje rejonowe Biuletyn – Materiały Pomocnicze dla Rejonowych Konferencji Pedagogicznych, w którym drukowano obszernie tezy do poruszanych zagadnień⁴⁰. W kolejnych biuletynach drukowano opracowania W. Okonia *O postępie pedagogicznym*, A. Geszberga *O wyższą efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół*, E. Fleminga *Współczesny system dydaktyczno-wychowawczy*. W biuletynach tych rozpowszechniano informacje na temat udziału ZNP w Olsztynie w urzeczywistnianiu idei szkół eksperymentalnych. Np. w biuletynie z 1970 roku ukazała się wzmianka o nowoczesnych programach

³⁶ H. Nalewajk, *Związek...*, s. 84–85.

³⁷ Tamże, s. 80–81.

³⁸ AAN, zespół: Departament Kształcenia Ogólnokształcącego, sygn. 1303, Sprawozdanie z kontroli przygotowujące do nowego roku szkolnego 1952/53, k. 188.

³⁹ H. Nalewajk, *Związek...*, s. 73.

⁴⁰ Tamże, s. 78.

nauczania, które zostały wdrażane jako eksperyment w Szkole Podstawowej nr 14 w Olsztynie⁴¹, w Szkole Podstawowej w Wielbarku⁴².

Szczególną rolę w zakresie dokształcania i doskonalenia nauczycieli odegrała Sekcja Kształcenia Nauczycieli. W ośrodku olsztyńskiego ZNP sekcja ta prowadziła działalność usługową na rzecz konferencji rejonowych, Biuletynu oraz ZSN. Ponadto organizowała spotkania z pracownikami pedagogicznymi na temat aktualnej sytuacji dydaktyczno-pedagogicznej szkolnictwa. W 1965 roku sekcja postulowała „pełne i specjalistyczne wykształcenie akademickie dla nauczycieli wszystkich kategorii szkół, z nauczycielami nauczania początkowego włącznie, jak również o wykorzystanie radia i telewizji w procesie dokształcania nauczycieli”⁴³. W ramach sekcji w latach 1963–1965 i 1967–1968 funkcjonował Nauczycielski Zespół Badawczy, w którym m.in. podejmowano dyskusję na „uprzednio zapowiedziany przez prasę problem pedagogiczny”⁴⁴. W latach 1971–1973 sekcja sprawowała opiekę nad powołanym przez siebie Nauczycielskim Zespołem Dyskusyjnym. Na comiesięcznych spotkaniach zespół ten podejmował zadania o charakterze towarzyskim (podtrzymanie więzi koleżeńskiej), popularnonaukowym (dyskusja nad zagadnieniami z zakresu polityki oświatowej) i usługowym (pomoc dla studiujących nauczycieli, opracowywanie referatów na konferencje rejonowe i rad narodowych). Olsztyńska Sekcja Kształcenia Nauczycieli zajmowała się też działalnością publikacyjną, gdyż na łamach prasy codziennej i pedagogicznej („Sztandar Młodych”, „Głos Nauczycielski”, „Ruch Pedagogiczny”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Wychowanie”, „Życie Szkoły”, „Oświata i Wychowanie”, „Materiały Języka Polskiego kl. I–IV”) upowszechniała osiągnięcia zespołów⁴⁵.

W prowadzeniu działalności pedagogicznej w województwie olsztyńskim ZNP współpracował m.in. z kuratorium oświaty. W 1980 roku ZNP w Olsztynie wraz z Kuratorium Oświaty i Wychowania ogłosiło nauczycielski konkurs literacki na prace wspomnieniowe poświęcone pracy w warmińsko-mazurskich szkołach. Prace konkursowe przechowywane są w Ośrodku Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego w Olsztynie⁴⁶. O aktywności nauczycieli związkowców m.in.

⁴¹ *Zadania ZNP w unowocześnianiu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach województwa olsztyńskiego* (materiały na obrady IX Plenum Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie), Olsztyn, listopad 1970 r., s. 53.

⁴² Nauczycielka ze szkoły podstawowej w Wielbarku realizowała eksperyment odnoszący się do nauczania początkowego i polegający na intensyfikacji nauczania w klasach I–IV. Nad eksperymentem tym opiekę metodyczną sprawował kierownik Pracowni Nauczania Początkowego Instytutu Pedagogiki w Warszawie – dr Tadeusz Wróbel. B. Tubielewicz, *Od 1946 roku w Wielbarku...*, [w:] *Z pamiętnika wychowawcy*, red. K. Wojciechowski, Warszawa 1976, s. 58–59.

⁴³ B. Wytrążek, *Udział...*, s. 92.

⁴⁴ Tamże, s. 92.

⁴⁵ Tamże, s. 95.

⁴⁶ OBN, Zbiory Specjalne, sygn. R-641/1-4. Prace zgłoszone na nauczycielski konkurs literacki zorganizowany w 1980 roku przez Kuratorium Oświaty i Wychowania oraz ZNP w Olsztynie.

z powiatu ostródzkiego traktują prace konkursowe Tadeusza Petera – prezesa oddziału ZNP w Ostródzie⁴⁷.

Aktywność społeczna nauczycieli celem działalności ZNP

W początkowym okresie działalności związkowej na plan pierwszy wysuwano potrzebę podejmowania przez nauczycieli wzmożonej pracy społecznej⁴⁸. Nauczyciele zachęcani byli przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego do podejmowania akcji społecznych, politycznych, kulturalnych na terenie całego kraju. Chodziło o szerzenie wśród ludności chłopskiej i robotniczej inicjatyw oświatowych mających na celu likwidację analfabetyzmu, pomysłów związanych z podnoszeniem higieny i promocji zdrowia oraz włączaniem ludności w projekty kulturalne, sportowe i turystyczne.

W odniesieniu do Ziemi Zachodnich i Północnych szczególnego znaczenia nabierały również prace na rzecz integracji ludności rodzimej i napływowej. Chodziło głównie o łagodzenie konfliktów powstających na skutek różnic kulturowych, przyspieszanie procesów adaptacyjnych i działań związanych z przekształcaniem świadomości narodowej.

Na obszarze Warmii i Mazur problem ten znacząco wpisywał się w działalność nauczycieli, którzy z racji swej pracy i wysokiego prestiżu społecznego, mogli także wpływać na sprawy ludnościowe. Ich zadaniem była niejednokrotnie ochrona ludności rodzimej, w związku z historycznymi uwarunkowaniami tych ziem, słabo mówiącej po polsku i różnicowanej wyznaniowo, przed osadnikami, którzy traktowali ją jak Niemców i domagali się jej natychmiastowego wysiedlenia za Odrę. Wzmocniona praca wychowawczo-dydaktyczna nauczycieli skierowana była na przyspieszenie procesu repolonizacji dzieci, młodzieży i rodziców. Praca ta przybierała różne formy: gry i zabawy, formy artystyczne, wycieczki szkolne oraz kursy repolonizacyjne i dokształcające⁴⁹, zebrania rodziców oraz kontakty indywidualne⁵⁰.

⁴⁷ AZG ZNP, zespół: Biuro Historii, sygn. 899, Dzieje organizacji oświaty na Mazurach w byłym powiecie ostródzkim w latach 1945–1948. Praca konkursowa Tadeusza Petera zgłoszona w 1976 roku na konkurs historyczny zorganizowany przez ZG ZNP. AZG ZNP, zespół: Biuro Historii, sygn.1023, Opracowanie Tadeusza Petera zgłoszone w 1979 roku na konkurs historyczny pt. „Jubileusz 50-lecia szkół polskich na Warmii i Mazurach” zorganizowany przez ZG ZNP

⁴⁸ *Odezwa Zarządu Głównego ZNP z dnia 1 czerwca 1945 roku*, „Głos Nauczycielski”, 1945, nr 1, s. 2.

⁴⁹ W ramach oświaty dorosłych ZNP w Olsztynie prowadził szkoły średnie w takich miejscowościach, jak: Bartoszyce, Lidzbark Warmiński, Morąg, Pasłęk i Pisz. T. Filipkowski, *Oświata na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960*, Warszawa 1978, s. 153.

⁵⁰ T. Filipkowski, *Udział Związku...*, s. 57–63.

Działania Związku Nauczycielstwa Polskiego okręgu olsztyńskiego wpisywały się w pomoc ludności rodzimej i prace repolonizacyjne. Na Zjeździe Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego okręgu olsztyńskiego, który miał miejsce 21–22 października 1945 roku powołano Społeczną Komisję Pomocy Warmiakom i Mazurom. Podjęto również uchwałę o dobrowolnym opodatkowaniu się związkowców w wysokości 5% swoich wynagrodzeń na pomoc materialną dla autochtonów. Decyzja związkowców była godna pochwały, gdyż otrzymywane przez nich wynagrodzenia nie wystarczały na pokrycie minimum kosztów własnego utrzymania⁵¹. Ten i inne czyny nauczycielstwa na rzecz społeczności podkreślała również prasa:

Mimo biedy i kłopotów materialnych, nauczycielstwo okręgu Mazurskiego bierze coraz bardziej czynny udział w życiu okręgu. Nauczyciele wchodzą do rad narodowych, do instytucji społecznych, do komisji Związków Zawodowych, do komisji mieszkaniowych, a co najważniejsze do Komitetów Narodowościowych. [...] Poza tym ZNP okręgu Mazurskiego współpracuje ściśle z Komitetem Osiedleńczym, opracowując wytyczne prac osiedleńczych na tamtym terenie. W ten sposób nauczyciel polski na najtrudniejszym i najbardziej odpowiedzialnym terenie zdaje wspaniałe egzamin wysokiego poczucia obowiązku obywatelskiego i narodowego⁵².

Proces repolonizacji młodzieży – jak twierdził Tadeusz Filipkowski – „przebiegał na różnych płaszczyznach: ekonomicznej, politycznej i kulturalnej a wszystkie one rzutowały na stosunek tej grupy etnicznej do polskości i nowego ustroju”⁵³. Nauczyciele zaś byli nośnikami wiedzy i emocji, którzy podejmując pracę na wszystkich płaszczyznach życia społecznego, posiadając zaufanie i akceptację lokalnej ludności, znacząco wpłynęli na przyspieszenie procesów integracyjnych i zmianę świadomości społecznej na terenie Warmii i Mazur.

Sytuacja socjalno-bytowa nauczycieli a działalność ZNP

Praca jaką wykonywali nauczyciele na rzecz społeczności lokalnej była ogromna, prowadzona szczególnie w pierwszych latach powojennych, w trudnych warunkach socjalno-bytowych. Dlatego od pierwszych dni powołania Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie na plan pierwszy wysuwały się sprawy ekonomiczno-socjalne nauczycieli i członków ich rodzin.

⁵¹ Tamże, s. 60. B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej...*, s. 429.

⁵² *ZNP okręgu Mazurskiego. Jego działalność zawodowa i społeczna*, „Dziennik Bałtycki” z dnia 10 XII 1945, bez pag.

⁵³ T. Filipkowski, *Udział Związku...*, s. 60.

Do 1948 roku za sprawy socjalno-bytowe na szczeblu Zarządu Okręgu odpowiadał Wydział Obrony Prawnej i Wydział Wczasów i Turystyki, przekształcony następnie w Wydział Wczasów i Turystyki z referatem obrony prawnej. Po 1956 roku ze struktury Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie wydzielony został Wydział Ekonomiczny i Obrony Prawnej. Do jego zadań należała realizacja uchwał podejmowanych w sprawach socjalno-bytowych nauczycieli. Zagadnienia zawarte w uchwałach Zarządu dotyczyły głównie spraw interwencyjnych, pomocy prawnej dla nauczycieli, opieki nad matką i dzieckiem, opieki nad wdowami i sierotami, rekrutacji na wyższe uczelnie dzieci nauczycielskich oraz zapewnienia internatów i domów akademickich dzieciom nauczycielskim. Zagadnienia te jednak nie wyczerpywały problemów ekonomiczno-socjalnych środowiska nauczycielskiego. Dlatego począwszy od 1958 roku uzupełniono je o kolejne sprawy, w tym: o sprawy mieszkaniowe, o zaopatrzenie nauczycieli w artykuły deficytowe pierwszej potrzeby, o opiekę zdrowotną i pomoc nauczycielom emerytom, wypoczynek i lecznictwo.

Sytuacja socjalno-bytowa nauczycieli w Okręgu Mazurskim w pierwszych latach po wyzwoleniu nie napawała optymizmem. Prezes Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego Witold Witkowski na posiedzeniu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w październiku 1945 roku tak relacjonował sytuację: „Jeżeli chodzi o Ziemię Odzyskane, a w szczególności Okręg Mazurski, to na tym terenie występują rażące niedociągnięcia. Nauczyciele od maja nie otrzymują poborów, nie otrzymują też deputatów ani dodatku lokalnego. Rezultat: nauczycielstwo odpływa”⁵⁴.

Poprawa warunków życia nauczycielstwa w regionie była zatem sprawą priorytetową Związku przez kolejne lata jego działalności. Lata 50. obfitowały w szereg inicjatyw podejmowanych przez Zarząd Główny i Zarząd Okręgu, których wynikiem miała być poprawa warunków mieszkaniowych nauczycieli.

Pozyskiwanie mieszkań dla nauczycieli związane było z przejmowaniem wolnych budynków na wsiach i po wyremontowaniu przekazywanie ich na mieszkania dla nauczycieli. Ubiegano się również o zwiększenie przydziału mieszkań nauczycielom w miastach z budownictwa rad narodowych oraz zabiegano o uzyskiwanie kredytów na udzielenie pożyczek na pokrycie wkładów do spółdzielni mieszkaniowej. Trudną sytuację mieszkaniową ukazują sprawozdania z działalności Wydziału Ekonomiczno-Prawnego z 1962 roku, kiedy to ze wszystkich źródeł budownictwa pozyskano 809 izb, w tym 490 izb z budownictwa rad narodowych, a potrzeby wynosiły wówczas 1878 izb⁵⁵. W kolejnych latach bilans mieszkań dla nauczycieli pracujących na wsiach, jak i w miastach przedstawiał się nadal niekorzystnie. W 1965 roku brakowało przeszło 660 izb, a nauczyciele

⁵⁴ F. Sikora, *Początki...*, s. 3.

⁵⁵ *Sprawozdanie z działalności w latach 1962–1966*. Materiały na IX Okręgowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, Olsztyn 1966, s. 20.

zajmowali często mieszkania kwaterunkowe nadmiernie zagęszczone lub o złym stanie technicznym i sanitarnym. Na ogólną liczbę 4658 nauczycieli i rencistów zamieszkujących miasta powyżej 2000 mieszkańców tylko 413 osób miało własne mieszkanie lub zajmowało mieszkanie spółdzielcze. Inni zajmowali mieszkania w szkołach i domach nauczycielskich oraz w mieszkaniach budynków zakładowych i przyzakładowych innych resortów. Nieliczni zdecydowali się na wynajem samodzielnego mieszkania u prywatnego właściciela (100 osób). Na wsiach sytuacja była jeszcze trudniejsza, gdyż na mocy Ustawy z 27 kwietnia 1956 roku nauczyciele zatrudnieni na terenie wszystkich wsi oraz na terenie osiedli i miast do 2000 mieszkańców mieli prawo do bezpłatnych mieszkań w miejscu pracy. W przypadku braku mieszkań w budynkach szkolnych lub gromadzkich prezydium rad narodowych zobowiązane były do bezpośredniego zawierania umów o najem mieszkań dla nauczycieli z właścicielami lokali⁵⁶. W województwie olsztyńskim mieszkania zagospodarowane przez Państwowe Gromadzkie Rady Narodowe (PGRN) odpowiedzialne za zaspokajanie potrzeb komunalnych nauczycieli zamykały się liczbą 1 321 na ogólną liczbę 4 703 nauczycieli i rencistów⁵⁷.

W kolejnych latach Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego czynił starania w kierunku pozyskania nowych możliwości uzyskiwania mieszkań dla nauczycieli. Do najważniejszych źródeł z jakich pozyskiwano lokale dla nauczycieli zaliczyć należało: budownictwo rad narodowych, budowę domów i mieszkań przy nowo wznoszonych szkołach, adaptację budynków przyszkolnych na mieszkania, czy budownictwo w ramach czynów społecznych. Nową formą było budownictwo indywidualne na wsi oraz na terenie osiedli i miast poniżej 2000 mieszkańców na zasadach ustanowionych na mocy Uchwały Rady Ministrów z dnia 12 marca 1968 roku⁵⁸. Jednak w Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie do 1970 roku zarejestrowano tylko 30 nauczycieli, którzy przystąpili do budowy własnych domów.

⁵⁶ Dz. U. 1956, Nr 12 poz. 63. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli.

⁵⁷ Inne formy mieszkaniowe nauczycieli: mieszkania zajmowane w szkołach i domach nauczycielskich wolnostojących, mieszkania spółdzielcze, mieszkania własne. *Sprawozdanie z działalności w latach 1962–1966*. Materiały na IX Okręgowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, Olsztyn 1966, s. 31.

⁵⁸ Na mocy uchwały nauczyciele, którzy po 1 stycznia 1968 roku uzyskają mieszkanie wybudowane przez spółdzielnie mieszkaniowe lub spółdzielnie budowlano-mieszkaniowe lub wybudują domy jednorodzinne lub lokale w małych domach mieszkalnych mają prawo do ekwiwalentu pieniężnego z tytułu zrzeczenia się prawa do bezpłatnego mieszkania. *Monitor Polski* 1968, Nr 14, poz. 88. Uchwała Nr 72 Rady Ministrów z dnia 12 marca 1968 roku w sprawie niektórych uprawnień nauczycieli wstępujących do spółdzielni budownictwa mieszkaniowego albo budujących domy jednorodzinne lub lokale w małych domach mieszkalnych na terenie wszystkich wsi oraz na terenie osiedli i miast nie liczących więcej niż 2000 mieszkańców.

Pomimo licznych starań podejmowanych przez Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie nie udało się w kolejnych latach zaspokoić potrzeb mieszkaniowych dla szybko rosnącej liczby nauczycieli zatrudnionych w regionie⁵⁹. Sytuacja uległa znacznej poprawie dopiero po wejściu w życie Karty nauczyciela z 1982, gdyż zgodnie z art. 4 wszyscy nauczyciele czynni i nauczyciele emeryci i renciści za wsi oraz w miastach do 5000 mieszkańców otrzymali prawo do bezpłatnego mieszkania. W województwie olsztyńskim uprawnienia te wprowadzono Decyzją Wojewody Olsztyńskiego 15 listopada 1983 roku⁶⁰.

Do innych działań podejmowanych przez Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie w zakresie opieki socjalnej nad nauczycielami należał również rozdział skierowań na różne formy wypoczynku, lecznictwa sanatoryjnego oraz organizacja kolonii letnich i wypoczynku dla dzieci członków Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W odniesieniu do okręgu olsztyńskiego liczba skierowań na wypoczynek, wystawianych przez komisję socjalno-bytową, a później od 1962 roku przez komisję wczasów i lecznictwa, stale rosła i zaspokajała większość potrzeb własnego regionu. Możliwe to było dzięki organizacji własnych ośrodków wczasowych w Iławie, Giżycku, Olsztynie, Ostródzie i Olsztynie-Kortowie. Od 1967 roku prowadzono wymianę z Kolejami NRD⁶¹, a później z nauczycielami z Węgier⁶². Na początku lat 70. wyróżnić można było następujące formy wypoczynku skierowane do członków Związku Nauczycielstwa Polskiego i ich rodzin: wczasy zwykle 14-dniowe, wczasy rodzinne, wczasy miejskie, wczasy turystyczne – motorowe, letniska nauczycielskie oraz wczasy wymienne – zagraniczne. Dodatkowo Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego przy współudziale Kuratorium Okręgu Szkolnego był organizatorem kolonii letnich dla dzieci członków Związku

⁵⁹ W 1968 roku liczba nauczycieli zatrudnionych w Okręgu wynosiła 11 517, w tym 5 223 w miastach (bez pracowników WSR) i 5 246 na wsi. *Sprawozdanie z działalności w latach 1966–1969*. Materiały na X Okręgowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, Olsztyn 1969, s. 32.

⁶⁰ *Decyzja Wojewody Olsztyńskiego z dnia 15 listopada 1983 r. Nr 0.II-1410-65/83 w sprawie zapewnienia mieszkań nauczycielom.*

⁶¹ Ze wspomnień członkini ZNP w Ostródzie: „moje wspomnienia związane z ZNP (...) Wycieczka w roku 1968 do NRD. (...) Zwiedzaliśmy Berlin, Poczdam, Drezno. Mieszkaliśmy w pierwszorzędnym hotelach w Berlinie i Dreźnie. (...) Później w roku 1970 urządzono nam wycieczkę na Węgry, a i inne wycieczki po Warmii i Mazurach – wyjazdy do Warszawy na operę do Teatru Wielkiego”. AZG ZNP, zespół: Biuro Historii, sygn. 899, *Dzieje organizacji oświaty na Mazurach w byłym powiecie ostródzkim w latach 1945–1948*. Amelia Miecznikowska, *Moje wspomnienia w czasie okupacji i w okresie 30-lecia PRL*, k. 4–5. [Praca konkursowa Tadeusza Petera zgłoszona w 1976 roku na konkurs historyczny zorganizowany przez ZG ZNP]

⁶² S. Banach, *Działalność socjalno-bytowa ZNP*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii...*, s. 137.

Nauczycielstwa Polskiego. W latach 1966–1969 wzięło w nich udział 2160 dzieci. Kolonie organizowano m.in. w Poznaniu, Żywcu, Ustroniu, Krakowie⁶³.

Członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego mieli również prawo do korzystania z lecznictwa sanatoryjnego i profilaktycznego realizowanego w ośrodkach wczasowo-leczniczych Związku Nauczycielstwa Polskiego, w domach Funduszu Wczasów Pracowniczych (FWP) i sanatoriach Centralnego Zarządu Uzdrowisk. Liczba skierowań na leczenie wynikała z rozdzielnika Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Otrzymywane limity w latach 1960–1970 nie zaspokajały w pełni potrzeb członków Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztyńskim (zrealizowano około 82% wniosków). Najwięcej wniosków składanych na leczenie sanatoryjne dotyczyło problemów ze schorzeniami reumatycznymi, dróg oddechowych, przewodu pokarmowego, układu krążenia i układu nerwowego⁶⁴. W 1985 roku Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych w Olsztynie, który zajmował się sprawami socjalnymi, kulturalnymi, zdrowotnymi pracowników oświaty wykorzystał z rozdzielnika ZG ZNP 127 miejsc na wczasy profilaktyczno-lecznicze⁶⁵.

Reasumując działania Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie w zakresie realizacji prawno-służbowych i socjalno-bytowych interesów jego członków można stwierdzić, że do głównych jego zadań w okresie trwania Polski Ludowej należało:

- poszukiwanie i wdrażanie rozwiązań dotyczących stałej poprawy warunków mieszkaniowych nauczycieli,
- pomoc nauczycielom i członkom ich rodzin w dostępie do opieki zdrowotnej i sanatoryjnej,
- ułatwianie nauczycielom dostępu do różnych form wypoczynku (wczasy rodzinne i pracownicze) a dzieciom z rodzin nauczycielskich udziału w koloniach i obozach letnich.

Oprócz wymienionych zadań działalność ZNP koncentrowała się również na pomocy ekonomicznej i prawnej emerytowanym nauczycielom i rencistom.

Działalność kulturalno-artystyczna ZNP w środowisku

Związek Nauczycielstwa Polskiego w swojej działalności nawiązywał do międzywojennych tradycji prowadzenia pracy społecznej i kulturalno-oświatowej w środowisku. W tym celu Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego

⁶³ *Sprawozdanie z działalności w latach 1966–1969*. Materiały na X Okręgowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, Olsztyn 1969, s. 39, 41.

⁶⁴ Tamże, s. 37.

⁶⁵ AZO ZNP, Kronika Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie od 1983 do 1986 r. *Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych*, bez pag.

w Olsztynie powołał z dniem 5 września 1945 roku sekcję pracy społecznej, którego głównymi zadaniami było: „przygotowanie i inspirowanie nauczycieli do działalności kulturalno-oświatowej i społecznej w środowisku, organizacjach społecznych, związkach zawodowych, towarzystwach kulturalnych i młodzieżowych oraz repolonizacji ludności miejscowej”⁶⁶.

Powołane przy oddziałach powiatowych Związku Nauczycielstwa Polskiego sekcje kulturalno-oświatowe już w pierwszych latach powojennych pochwalić się mogły znacznym dorobkiem. Powoływano pierwsze zespoły artystyczne, zespoły chóralskie oraz organizowano świetlice wiejskie⁶⁷. Prężnie rozwijająca się działalność kulturalna ruchu nauczycielskiego doprowadziła do podjęcia w 1947 roku decyzji o organizacji zlotów świetlicowych w ramach „potrzeby wymiany doświadczeń oraz nadanie ruchowi walorów wychowawczych i kulturotwórczych”⁶⁸. W pierwszych zlotach udział brali przedstawiciele świetlic z powiatu: Bartoszyce, Biskupiec, Braniewo, Kętrzyn, Morąg, Olsztyn, Ostróda, Pasłęk i Szczytno, a głównymi organizatorami tych zlotów byli wybitni nauczyciele z regionu m.in.: Otylia Grotowa czy Karol Małłek.

Członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach bardzo aktywnie włączali się również we współpracę z organizacjami społecznymi (rady narodowe, Związek Samopomocy Chłopskiej, koła przyjaźni z ZSRR, Liga Kobiet), organizacjami młodzieżowymi (Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wci”, Związek Walki Młodych, Organizacja Młodzieżowa Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego⁶⁹, Służba Polsce), stronnictwami i partiami politycznymi. Oprócz tego mocno angażowali się w działalność kulturalną prowadzoną przez Mazurski Uniwersytet Ludowy w Rudziskach Pasymskich (prowadzony przez Karola Małłka) oraz Warmiński Uniwersytet Ludowy w Jurkowym Młynie (prowadzony przez Jana Boenigka)⁷⁰. Ponadto podejmowali współpracę ze świetlicami, bibliotekami i czytelniami, zakładami kształcenia dorosłych, wydziałami kulturalno-oświatowymi Okręgowej Komisji Związków Zawodowych⁷¹.

⁶⁶ T. Bierkowski, *Działalność kulturalno-oświatowa Związku Nauczycielstwa Polskiego w środowisku*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii...*, s. 117.

⁶⁷ Jesienią 1945 roku w Pasłęku powstał pierwszy Klub Nauczycieli, sekcja dramatyczna przy Ognisku Związku Nauczycielstwa Polskiego w Lidzbarku Warmińskim, oraz zespoły chóralskie w Ruszajnach oraz Ramsowie w pow. olsztyńskim. Pod koniec 1945 roku istniało w regionie 16 świetlic wiejskich prowadzonych przez nauczycieli. Tamże.

⁶⁸ Tamże, s. 119.

⁶⁹ Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR) w Olsztynie powołane zostało 29 lipca 1946 roku. Głównym zadaniem TUR był rozwój placówek oświaty dorosłych, świetlic, domów kultury, bibliotek i czytelnii, poradni samokształceniowych oraz domu kultury. Tamże, s. 121.

⁷⁰ Tamże, s. 122–123.

⁷¹ APO, zespół: Komitet Wojewódzki PPR w Olsztynie 1945–1948, sygn. 1073, Plan pracy Zarządu Okręgowego ZNP w Olsztynie na rok szkolny 1947/48, k. 217–218.

Rozkwit działalności kulturalnej i dalszy ekspansywny rozwój świetlic, zespołów teatralnych, śpiewaczych, instrumentalnych, plastycznych, samokształceniowych, sportowych i krajoznawczych zahamowany został na początku lat 50. Kolejne dziesięciolecia charakteryzowały się znacznym spadkiem liczby zespołów artystycznych i likwidacją różnorodnych form pracy oświatowej. To również znaczący spadek nauczycieli zatrudnionych w ruchu świetlicowym⁷².

Próby przerwania tej niekorzystnej sytuacji, próby aktywizacji nauczycieli do pracy kulturalnej na wsi i reaktywowania towarzystw kulturalnych podjęto w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego i w Okręgach tworząc Wydziały Pracy Społeczno-Oświatowej⁷³. Głównym ich zadaniem była organizacja kursów czy też seminariów sobotnio-niedzielnich, które miały przygotowywać początkującego nauczyciela do pracy społeczno-oświatowej w środowisku. Oprócz tego prowadziły działalność zmierzającą do „właściwej organizacji czasu wolnego i wypoczynku dla swoich członków, [...] poprzez organizację ognisk w postaci wieczornic rozrywkowych po konferencji rejonowej, wyjazdów do kina, teatru, opery, jak również wycieczki krajoznawcze”⁷⁴. W okręgu olsztyńskim organizowano występy amatorskich zespołów artystycznych, wystawy malarstwa i fotografii, wieczorki towarzyskie oraz spotkania z literatami i naukowcami. Prowadzono również działalność sportową i krajoznawczo-turystyczną. W latach 60. w Okręgu działało w ramach nauczycielskich Ognisk Kultury Fizycznej i Turystyki, 37 zespołów sportowo-turystycznych. Dodatkowo w 1965 roku powołany został przez Zarząd Okręgowy Związku Nauczycielstwa Polskiego – Ośrodek Usług Pedagogicznych mający na celu organizowanie pracy pozaszkolnej w tym różnych form szkolenia i dokształcania. W ośrodku olsztyńskim rozwinięto w największym stopniu nauczanie języków obcych dla dorosłych i młodzieży (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski, łaciński i esperanto) oraz zespoły muzyczne, wyrównawcze i logopedyczne dla najmłodszych, a kursy przygotowawcze do egzaminu w szkołach średnich i wyższych dla dorosłych⁷⁵.

W latach 1960–1968 znacząco wzrosła liczba nauczycieli angażujących się do prac społecznych w środowisku. Formami, w których realizowali swoje zain-

⁷² AZG ZNP, zespół: Biuro Historii, sygn. 1023, *Wszechstronny rozwój oświaty w latach 1951–1975*, k. 44.

⁷³ Wydział Pracy Społeczno-Oświatowej w ZO ZNP w Olsztynie powołany został w 1957 roku. Pierwszym pełnoetatowym kierownikiem był T. Bierkowski sprawujący funkcję w latach 1957–1960. K. Wronka, *Związek Nauczycielstwa Polskiego organizatorem życia kulturalno-oświatowego swoich członków na Warmii i Mazurach w okresie 30-lecia PRL (1945–1975)*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Warmii...*, s. 98.

⁷⁴ *Sprawozdanie z działalności w latach 1962–1966*. Materiały na IX Okręgowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, Olsztyn 1966, s. 14.

⁷⁵ *Sprawozdanie z działalności w latach 1966–1969*. Materiały na X Okręgowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, Olsztyn 1969, s. 24–30.



Fot. 1. Schemat organizacyjny Biura Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie

Źródło: AZO ZNP, Kronika Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie od 1983 do 1986 r., *Biuro ZO ZNP współpracujące z oddziałami zarządów miast i gmin*

teresowania, były zespoły artystyczne, zespoły oświaty ogólnej i rolniczej, zespoły sportowe i inne. Oprócz tego pracowali w domach kultury, klubach otwartych i zakładowych, świetlicach gromadzkich i przyzakładowych oraz w uniwersytetach powszechnych.

Kolejne lata trwania Polski Ludowej to ożywienie działalności społeczno-kulturalnej Związku Nauczycielstwa Polskiego związane z szybkim rozwojem sieci klubów nauczycielskich⁷⁶ na skutek utworzenia funduszu socjalnego oraz

⁷⁶ Ze wspomnień członków klubu nauczycielskiego w Karolewie: „Pod auspicjami Związku Nauczycielstwa Polskiego stale działał Klub dostępny wszystkim pracownikom oświaty. Poza okazjonalnymi spotkaniami, które się w nim odbywały, na bieżąco można było skorzystać ze stołu bilardowego, pograć w szachy lub brydża [...] czy wziąć udział w spotkaniu z kimś ciekawym. [...] Nauczycielska drużyna brydża sportowego grała przez kilka lat w lidze wojewódzkiej, następnie przyjmowała gości na meczach rewanżowych w Karolewie”. Podano za: A.D. Kicowska, *Nauczyciele szkół rolniczych na Warmii i Mazurach (1945–1989)*, Olsztyn 2009, s. 32–33.

postęp osiągnięty w organizacji odczytów, spotkań autorskich, uczestnictwa w przedstawieniach, koncertach i wystawach⁷⁷.

Ostatnią dekadę funkcjonowania Związku Nauczycielstwa Polskiego w regionie warmińsko-mazurskim zdominowały przygotowania do obchodów rocznicowych oraz praca kulturalna i turystyczno-sportowa.

Szczególnym wydarzeniem w działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego w województwie olsztyńskim były uroczyste obchody 80. rocznicy Związku Nauczycielstwa Polskiego w Polsce oraz 40. rocznicy Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach w 1985 roku. Oprócz uroczystości na szczeblu wojewódzkim odbywały się też uroczystości w powiatowych oddziałach Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Działalność kulturalno-artystyczna i turystyczno-sportowa Związku Nauczycielstwa Polskiego na Warmii i Mazurach była realizowana do końca przemian ustrojowych w kraju, co potwierdza plan pracy Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego na 1986 rok⁷⁸ oraz kroniki Sekcji Emerytów i Rencistów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Olsztynie⁷⁹.

Uczestnictwo nauczycieli w różnych formach aktywności społeczno-kulturalnej wpływało korzystnie na rozwijanie ich zainteresowań, pasji i możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego, a jednocześnie wprowadzało do poszukiwania nowych rozwiązań w pracy wychowawczej i dydaktycznej z dziećmi i młodzieżą.

⁷⁷ W latach 1987–1988 komisja społeczno-kulturalna ZO ZNP w Olsztynie zorganizowała regionalne i wojewódzką Wystawę Prac Plastycznych i Rękodzieła Nauczycieli. Na wystawie wojewódzkiej prace twórcze zaprezentowało 42 nauczycieli. Archiwum ZO ZNP w Olsztynie, Kronika Wystawy, bez pag.

⁷⁸ AZO ZNP, Kronika Zarządu Okręgu ZNP w Olsztynie od 1983 do 1986 r, Plan pracy Zarządu Okręgu ZNP na rok 1986, bez pag.

⁷⁹ AZO ZNP, Księga Pamiątkowa. Kronika Sekcji Emerytów ZNP w Olsztynie. Część III od lutego 1987, bez pag.

ISBN 978-83-935373-0-3