

BIULETYN HISTORII
WYCHOWANIA

THE POZNAŃ SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT
OF THE ARTS AND SCIENCES

in cooperation with

DEPARTMENT OF HISTORY OF EDUCATION OF ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY IN POZNAŃ

BULLETIN OF THE HISTORY OF EDUCATION

2020 (42)

CONTENTS

ARTICLES AND PAPERS

Łukasz Hajdrych, <i>The care of orphans in early modern Kleczew</i>	7
Agnieszka Wałęga, <i>“Duties” of a folk teacher in the period of the Partitions of Poland in the message of the „Szkoła” journal</i>	13
Anna Włoch, <i>Matthew Arnold (1822–1888) – the Precursor of Comparative Education in 19th Century England and His Views on Education</i>	39
Małgorzata Krakowiak, <i>Women’s academic education at the turn of the 19th and 20th centuries in the socio-cultural and pedagogical press of the Kingdom of Poland</i>	61
Ewa Kula, Marzena Pękowska, <i>Foreigners studying in Poland in the interwar period in the documents of the ministry of religious affairs and public</i>	75
Joanna Buława-Halasz, <i>Reflection about the role of entertainment in children upbringing in the context of its rights in the pedagogical thought of twentieth</i>	93

MATERIALS

Eyal Peled, <i>The History of Education System and Authority in Israel from the Ottoman period to our days</i>	123
Alicja Lisiecka, <i>Reception of John Ruskin’s educational views in Poland at the turn of the 19th and 20th century</i>	145
Anna Wojewoda, <i>Auf der Suche nach Inspiration: W.E. Rau’s Kindergärten in Warschau 1899–1901</i> ...	159
Katarzyna Semrau, <i>Jarosław Rutkowski, The legacy of the Piarist order in the perspective of the Piarist School Complex in Elbląg</i>	171

FROM HISTORICAL CALENDAR

Witold Chmielewski, <i>Profesor Marian Walczak (1923–2020). In memoriam</i>	185
Maria Opiela, <i>170 years of realization of the protection system through upbringing in Edmund Bojanowski’s concept</i>	199

PUBLICATIONS

Reviews	209
---------------	-----

SCIENTIFIC LIFE	219
-----------------------	-----

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ NAUK
WYDZIAŁ HISTORII I NAUK SPOŁECZNYCH
we współpracy z
ZAKŁADEM HISTORII WYCHOWANIA UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

2020 (42)



Poznań 2020

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ NAUK

GŁÓWNY REDAKTOR WYDAWNICTW PTPN

Jakub Kępiński

RADA REDAKCYJNA

Kalina Bartnicka (Instytut Historii Nauki PAN), Vlasta Cabanova (Žilinská Univerzita v Žiline), Albrecht Classen (The University of Arizona, USA), Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Wiesław Jamrozek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Jiří Kubeš (Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice, Czechy), Andrzej Meissner (Uniwersytet Rzeszowski), Lech Mokrzecki (Uniwersytet Gdański), Winfried Schich (Freien Universität Berlin), Władysław Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Jaroslav Vaculik (Masaryk University Brno), Adam Winiarz (Wszelchnia Świętokrzyska w Kielcach), Dorota Żołądz-Strzelczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

RECENZENCI TOMU

Mariusz Ausz (Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie), Anna Bołdyrew (Uniwersytet Łódzki), Bogumiła Burda (Uniwersytet Zielonogórski), Katarzyna Dormus (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Romuald Grzybowski (Uniwersytet Gdański), Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Barbara Jędrzychowska (Uniwersytet Wrocławski), Jacek Kulbaka (Akademia Pedagogiki Specjalnej Warszawa), Kinga Łapot-Dzierwa (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Elmantas Meilus (Instytut Historii Litwy, Wilno), Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki), Mariusz Miształ (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Maria Loyola Opiela (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Gintautas Sliosiūnas (Instytut Historii Litwy, Wilno), Łukasz Sroka (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Damian Szymczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Agnieszka Wałęga (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Stefania Walasek (Uniwersytet Wrocławski), Filip Wolański (Uniwersytet Wrocławski)

REDAKCJA

Wiesław Jamrozek (redaktor naczelny)

Dorota Żołądz-Strzelczyk (zastępca redaktora naczelnego)

Krzysztof Ratajczak (sekretarz)

REDAKTOR JĘZYKOWY

Kamila Sowińska

ADRES REDAKCJI

WSE UAM, ul. A. Szamarzewskiego 89 p. 404

60-568 Poznań, tel. (0 61) 829 23 14

Wydanie drukiem i upowszechnienie on-line czasopisma „Biuletyn Historii Wychowania” – zadanie finansowane w ramach umowy 715/P-DUN/2019 ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę.



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

CZASOPISMO RECENZOWANE

ISSN 1233-2224

WYDAWCY

Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Zakład Historii Wychowania
Zarząd Główny Towarzystwa Historii Edukacji w Warszawie

Nakład: 120 egz.

PROJEKT OKŁADKI

Joanna Roszkowska-Jazdon

Ilustracja na okładce

na podstawie drzeworytu *Nauczanie z książki* M. Reja *Zwierciadło*, 1568 r.

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja drukowana

DRUK

Drukarnia A. Frąckowiak

Poznań, ul. Unii Lubelskiej 3, tel. 0502 604 192

Spis treści

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Łukasz Hajdrych, <i>Opieka nad sierotami we wczesnonowożytnym Kleczewie</i>	7
Agnieszka Wałęga, „Powinności” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma „Szkoła”	13
Anna Włoch, <i>Matthew Arnold (1822–1888) – prekursor pedagogiki porównawczej w XIX-wiecznej Anglii oraz jego poglądy na edukację</i>	39
Małgorzata Krakowiak, <i>Edukacja akademicka kobiet w przekazie prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku</i>	61
Ewa Kula, Marzena Pękowska, <i>Obcokrajowcy studiujący w Polsce w dokumentach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego</i>	75
Joanna Buława-Halasz, <i>Problematyka praw dziecka oraz roli zabawy w procesie jego rozwoju i wychowaniu w świetle poglądów wybranych przedstawicieli myśli pedagogicznej XX wieku</i>	93

MATERIAŁY

Eyal Peled, <i>The History of Education System and Authority in Israel from the Ottoman Period to our Days</i>	109
Dariusz Złotkowski, <i>Stanisław Keturakis – Litwin w służbie rosyjskiej oświaty na terenie guberni piotrkowskiej w latach 1895–1914</i>	123
Alicja Lisiecka, <i>Recepcja poglądów Johna Ruskina na wychowanie w Polsce przełomu XIX i XX wieku</i>	145
Anna Wojewoda, <i>Auf der Suche nach Inspiration: W.E. Rau's Kindergärten in Warschau 1899–1901</i>	159
Katarzyna Semrau, Jarosław Rutkowski, <i>Dziedzictwo zakonu pijarów w perspektywie badań Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu</i>	171

Z KALENDARZA HISTORYCZNEGO

Witold Chmielewski, <i>Profesor Marian Walczak (1923–2020). In memoriam</i>	185
s. Maria Opiela, <i>170 lat realizacji systemu ochrony przez wychowanie w koncepcji Edmunda Bojanowskiego</i>	199

WYDAWNICTWA

Recenzje

Jakub Adamczewski, <i>Alyson L. Lavigne, Thomas L. Good, Enhancing Teacher Education, Development, and Evaluation. Lessons Learned from Educational Reform. New York 2019: Routledge, pp. 194</i>	209
Michał Nowicki, <i>K. Ratajczak, Szkolnictwo w Wielkopolsce na tle sąsiadów w okresie średniowiecza, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 368</i>	213

ŻYCIE NAUKOWE

Jakub Adamczewski, <i>Report from the 5th Doctoral Conference entitled Young scientists at the University. The areas of research and academic passions on the 6th December in Poznan</i>	219
Agnieszka Teresa Tys, <i>Edukacja między filozofią i teologią. XI Polski Zjazd Filozoficzny w Lublinie z perspektywy historii myśli pedagogicznej</i>	221

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Lukasz Hajdrych
Wydział Historii UAM
Instytut Badań Literackich PAN w Warszawie
ORCID: 0000-0002-2138-5988

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.1

Opieka nad sierotami we wczesnonowożytnym Kleczewie*

Abstract. The care of orphans in early modern Kleczew

The care of orphans was one of the main concerns of early modern magistrates across the whole Europe. In each country and town this care could take a completely different form, ranging from placing parentless children in asylums to assigning them to certain families. This paper deals with the problem of the orphan-care in a small town of the Great Poland region in 17th and 18th centuries, on the example of private town of Kleczew, located in the east part of the region.

Keywords: orphanhood, child, early modern times, care

Troska o biologiczne przetrwanie własnej grupy od najdawniejszych czasów stanowiła jeden z najważniejszych obszarów ludzkiej aktywności. Wyrażało się to m.in. w staraniach o liczne potomstwo, które w przyszłości mogłoby zająć się niedołączonymi rodzicami. W obliczu niskiego poziomu wiedzy medycznej oraz licznych klęsk naturalnych zdarzało się jednak, że rodzice osierocali swoje potomstwo, nim to zdążyło osiągnąć dorosłość i samodzielność. Obowiązek ich wychowania i zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych spadał wówczas na dalszych krewnych, a czasami na obcych wręcz ludzi, nie zawsze chętnych, aby dopuszczać przysposobione dzieci do dóbr zarezerwowanych dotąd dla własnego potomstwa.

Celem tekstu jest prześledzenie tego problemu w odniesieniu do jednego, konkretnego miasta wielkopolskiego, Kleczewa – niewielkiej miejscowości ulokowanej około 20 km na północ od Konina. W okresie nowożytnym leżała ona w wąskim pasie województwa kaliskiego, wbijającym się klinem pomiędzy województwa brzesko-kujawskie,

* Niniejszy tekst stanowi nieznacznie zmodyfikowaną część rozprawy doktorskiej pt. *Wizja świata mieszkańców Kleczewa w świetle protokołów z „Księgi sądu wójtowskiego miasta Kleczewa 1624–1738”*, przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Marii Solarskiej na Wydziale Historii UAM.

łączyckie i sieradzkie. Ten nieduży teren, administracyjnie stanowiący powiat koniński, składał się z kilku małych prywatnych miast (m.in. z Kleczewa, Ślesina i Wilczyna), królewskiego Konina oraz należącego do biskupów lubuskich (a następnie poznańskich) Kazimierza. Wokół tych niewielkich, nastawionych wybitnie lokalnie ośrodków miejskich¹, skupionych było kilkadziesiąt wiosek, należących przede wszystkim do drobnej i średniej szlachty.

Kleczew, który pod wieloma względami stanowić może typowy przykład nowożytnego miasteczka wielkopolskiego, na przestrzeni XVI–XVIII w. zmagał się z licznymi problemami i klęskami naturalnymi (powszechnymi w tym czasie w Wielkopolsce), które negatywnie wpływały na jego demografię: epidemiami², wojnami³ oraz zmianami klimatycznymi⁴, i pociągały za sobą cykliczne fale głodu⁵. Jedną z konsekwencji wszystkich tych kataklizmów było stałe zapotrzebowanie w mieście na opiekunów, którzy zadbaliby o utrzymanie oraz wychowanie sierot oraz pól sierot po stracie ojców⁶.

W niektórych miastach wielkopolskich, obok szpitala pełniącego funkcję przytułku dla ludzi starszych, w okresie nowożytnym funkcjonowały także analogiczne ośrodki dla małoletnich sierot⁷. W Kleczewie podobna praktyka nie była jednak znana – zamiast

¹ Zgodnie z typologią wczesnonowożytnych miast polskich zaproponowaną przez Marię Bogucką oraz Henryka Samsonowicza wszystkie miasteczka wchodzące w skład powiatu konińskiego kwalifikowały się do III lub IV kategorii ośrodków miejskich, o niedużej liczbie mieszkańców i wybitnie lokalnym charakterze oddziaływania; jedynym odstępstwem od tej reguły był Konin, który został przez oboje historyków sklasyfikowany jako miasto kategorii II. Por.: M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Gdańsk–Kraków 1986, s. 114–115.

² Por. A. Karpiński, *W walce z niewidzialnym wrogiem. Epidemie chorób zakaźnych w Rzeczypospolitej w XVI–XVII wieku i ich następstwa demograficzne, społeczno-ekonomiczne i polityczne*, Neriton, Warszawa 2000.

³ Por. m.in. A. Jabłońska, „*Expositus periculo...*” *Klęski duże i małe wschodniej Wielkopolski w świetle siedemnastowiecznych źródeł z archidiakonatu gnieźnieńskiego*, „Roczniki Humanistyczne” 2015, t. 63, z. 2, s. 107–109.

⁴ Por. np.: B. Fagan, *The Little Ice Age. How Climate made History 1300–1850*, Basic Books, New York 2002.

⁵ S. Hoszowski, *Klęski elementarne w Polsce w latach 1587–1648*, w: *Prace z dziejów Polski feudalnej ofiarowane Romanowi Grodeckiemu w 70 rocznicę urodzin*, red. Z. Budkowa, J. Dąbrowski, K. Lepszy, H. Łowmiański, T. Manteuffel, K. Piwarski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960, s. 453–465.

⁶ Pomimo obecności matki, która w praktyce dbała o ich wychowanie, dzieci takie miały także opiekuna, który powinien czuwać nad ich sytuacją materialną oraz reprezentować je w czynnościach gospodarczo-sądowych. Wynikało to z częściowego upośledzenia kobiety w okresie nowożytnym, która miała ograniczoną zdolność samodzielnego występowania w sprawach majątkowych oraz karnych. Por. m.in.: A. Głowacka-Penczyńska, *Kobieta w małych miastach Wielkopolski w drugiej połowie XVI i w XVII wieku*, Instytut Historii PAN, Warszawa 1995, s. 22–46; D. Żołądź-Strzelczyk, *Rozumienie dzieciństwa*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność–średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Wydawn. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 18–20.

⁷ M. Surdacki, *Opieka medyczna w Polsce do końca XVIII wieku*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2015, s. 273–278. Chociaż troska o ubogich i sieroty wynikała z nakazów chrześcijańskiej pobożności,

tego władze miejskie przydzielały pozbawione rodziców dzieci konkretnym mieszczanom, których obowiązkiem było zadbać o ich wychowanie oraz zachowanie majątku do czasu osiągnięcia przez podopiecznych lat sprawnych⁸.

Wydaje się, że przy wyborze opiekuna kleczewskie władze w pierwszej kolejności kierowały się nie tyle więzami pokrewieństwa, co raczej jego reputacją i pozycją finansową, starając się w miarę możliwości oddać dziecko dobrze sytuowanym mieszczanom⁹. Można się w tym dopatrywać swego rodzaju pragmatyzmu ze strony rady miejskiej: bogatsza osoba dawała dużo większą gwarancję zabezpieczenia bytu kolejnego domownika (a czasami nawet kilku). Co jednak jeszcze ważniejsze, wskazanie jako opiekuna osoby majątnej minimalizowało ryzyko, że będzie ona próbowała przywłaszczyć sobie majątek podopiecznego, a stanowiło to w tym czasie dość częstą praktykę w innych miastach Rzeczypospolitej¹⁰. Dlatego też po śmierci rodziców w pierwszej połowie XVI wieku, Dorocie Gapiance przydzielono dwóch opiekunów: Szymona Nawrota oraz Szymona Furata¹¹. Z kolei Jakub Narożnik i jego siostra Zofia wychowywani byli tylko przez jednego opiekuna: swojego zamożnego stryja, Wojciecha, który w 1688 r. przekazał im cały, niepomniejszony majątek po rodzicach¹². Regina, Teresa i Marianna, sieroty po Stanisławie i Agnieszce Trzaskowiczach, w latach 80. XVII w. także posiadały tylko jednego opiekuna – swojego wuja, bernardyna Franciszka¹³ – ale Jakub Klekotka, sierota po Janie Klekotce, miał ich w tym czasie już dwóch, do tego

opieka w tego typu ośrodkach była na różnym poziomie. W wielu przypadkach zdarzało się, że opiekunowie zaniedbywali dzieci powierzone ich opiece w przytułku, co skutkowało wysoką umieralnością wychowanków. Por.: D. Żołądz-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 271–277.

⁸ Podobną praktykę stosowały m.in. władze XVI-wiecznego Torunia. Dopiero po 1605 r. tamtejszy magistrat włączył opiekę nad sierotami w ramy funkcjonujących instytucji miejskich. Por.: D. Żołądz-Strzelczyk, *Rozumienie*, op. cit., s. 20.

⁹ Wśród kleczewskich opiekunów sierot odnaleźć można zatem m.in. bogatych kupców, członków rady miejskiej, burmistrzów, a nawet zakonnika (bernardyna). Jednocześnie były to osoby bardzo wysoko oceniane przez otoczenie ze względu na swoje cechy moralne, przejawiające się w działalności na rzecz bractw religijnych. Pewnymi odstępstwami od tej reguły byli jedynie Sebastian Oses oraz Szymon Nawrot. Pierwszy doczekał się dwóch spraw przed kleczewskim sądem o to, że niczym niesprowokowany pobił dwóch kleczewskich mieszczan (por. AmK I/4, s. 25; AmK I/4, s. 64), drugi zaś oskarżony został przez Andrzeja Jędrychowskiego, sługę podstarościego Pawła Tomickiego, o to, że bezprawnie trzyma u siebie pieniądze, które zgodził się przechować zmarłemu Łukaszowi Janeczce z Popielewa (por.: AmK I/4, s. 89–90). Nie przeszkodziło im to w zostaniu opiekunami kleczewskich sierot. Być może decydujący był tu fakt, że oskarżeni nigdy nie przyznali się do winy, której nigdy im nie udowodniono.

¹⁰ Por.: A. Głowacka-Penczyńska, op. cit., s. 28; B. Groicki, *Obrona sierot i wdów*, przeł. K. Koranyi, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1958, s. 23.

¹¹ Archiwum Państwowe w Poznaniu, Akta miasta Kleczew (pow. koniński) I/2, s. 209–210.

¹² AmK I/5, s. 93. W celu zabezpieczenia przyszłych interesów majątkowych dziecka, przy przekazaniu go opiekunowi władze różnych miast sporządzały szczegółowy inwentarz dóbr po zmarłych rodzicach. Pomagało to wyegzekwować dziecku wchodzącego w lata sprawne właściwą sumę pieniędzy od swego przybranego rodzica. Por.: D. Żołądz-Strzelczyk, *Rozumienie*, op. cit., s. 20.

¹³ AmK I/5, s. 103–104.

należących do najlepiej sytuowanych wówczas w Kleczewie: Wojciecha Ostateckiego oraz Stanisława Lekkiego¹⁴.

Wraz ze wzrostem liczby opiekunów zauważyć można pewną tendencję do spadku ich zamożności. I znów, tak jak sygnalizowałem wcześniej, na problem spojrzeć można z dwóch perspektyw: majątkowej oraz zaufania. Wyznaczenie kilku biedniejszych opiekunów, zamiast jednego bogatego, mogło stanowić oczywistą troskę władz miejskich o codzienny byt sieroty – wychowawcy mogli rozłożyć między siebie koszty jego wychowania. Jednocześnie jednak kilku biedniejszym opiekunom trudniej byłoby umówić się co do nielegalnego przejęcia majątku dziecka, a w przypadku gdyby podobnej praktyki próbował dopuścić się tylko jeden z nich, można byłoby spodziewać się, że reszta natychmiast się temu sprzeciwi.

Poza wychowaniem podopiecznego opiekunowie zobowiązani byli także do reprezentowania go przed sądem we wszystkich czynnościach prawnych: począwszy od występowania w jego imieniu w sprawach majątkowych, aż po sprawy karne. W przypadku Kleczewa były to najczęściej sprawy czysto formalne¹⁵, zdarzało się jednak, że opiekun musiał reprezentować przysposobione dziecko w sprawach tak poważnych, jak np. czary. Zdarzyło się tak w 1625 r., gdy Kasper Kuśnierz, wielokrotny członek władz miejskich, wystąpił przed sądem wójtowskim w imieniu swojej siostrzenicy, Elżbiety, oskarżając pewną mieszkającą w Kleczewie chłopkę o to, że ta, pokłóciwszy się z jego podopieczną, zesłała na nią chorobę¹⁶. Upór, z jakim Kasper dowodził winy oskarżonej, zaprowadził ją ostatecznie na stos¹⁷. Wydaje się przy tym, że najważniejsze dla niego w całej sprawie było doprowadzanie do sytuacji, by zdrowiu i życiu jego wychowanki nie groziło już żadne niebezpieczeństwo.

Pomimo różnych zagrożeń, które mogły czyhać na pozbawione rodziców dzieci m.in. ze strony potencjalnie nieuczciwych opiekunów, ogólne rokowania na przyszłość w przypadku kleczewskich sierot nie prezentowały się najgorzej. Nieznani z imienia opiekunowie dzieci po Stanisławie Rrzesku na początku XVII w. z powodzeniem przechowali dla nich nieruchomości po zmarłym ojcu, które ci, po osiągnięciu lat sprawnych, sprzedali, aby uzyskany w ten sposób majątek podzielić po równo między siebie¹⁸. Dorota Gapianka oraz Katarzyna Ślosarka także miały uczciwych opiekunów, którzy jeszcze przed osiągnięciem przez nie pełnoletności zapewнили im korzystne transakcje finansowe, aby zabezpieczyć ich przyszłą sytuację majątkową¹⁹. Podobny los spotkał także Katarzynę Płocimieszkę – opiekun z powodzeniem zagwarantował jej bezproble-

¹⁴ AmK I/5, s. 219–220.

¹⁵ W kleczewskich archiwaliach opiekunowie sierot najczęściej występują jako strony w sprawach o sprzedaż nieruchomości oraz spłatę długów. Por. np.: AmK I/2, s. 209–210, AmK I/4, s. 38, AmK I/5, s. 156–157.

¹⁶ Biblioteka Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, rkps. 859, k. 11.

¹⁷ Ibidem, s. 13v.

¹⁸ AmK I/2, s. 51–52.

¹⁹ AmK I/2, s. 209–210, AmK I/4, s. 38.

mowe przejęcie domu po zmarłym ojcu. Cała sprawa przeprowadzona została na tyle sprawnie, że gdy w 1642 r. o prawo do domu upomnieli się pozostali spadkobiercy, władze miasta bez wahania odrzuciły ich żądania, stwierdzając, że od śmierci Franciszka Płóciennika upłynęło zbyt wiele czasu, aby podobne prośby były zasadne²⁰. Spektakularny sukces w dorosłym życiu odniósł wspomniany już wyżej Jakub Narożnik: w 1688 r. otrzymał on od wuja należną mu część majątku po rodzicach²¹, po czym bardzo szybko zaczął go pomnażać, głównie dzięki handlowi nieruchomościami²². Na początku XVIII w. pozycja Jakuba była już w Kleczewie tak silna, że otrzymał najwyższy możliwy urząd w nowożytnym mieście polskim – został burmistrzem²³.

Oczywiście to, że rodzina Jakuba związana była różnorodnymi więzami ekonomicznymi z władzami miasta, znacząco ułatwiło mu sięgnięcie po urząd burmistrza. Nie zawsze jednak urodzenie bezwzględnie wpływało na przyszłość sieroty. Przykładem na to może być Dominik Żurek, syn jednej z ostatnich znanych czarownic skazanych przed kleczewskim sądem²⁴. Podczas gdy w innych miejscowościach zdarzało się, że dzieci czarownic karano wraz z nimi, Dominikowi pozwolono nadal mieszkać w Kleczewie. Mało tego: Jan Ojrzynski i Jakub Kotecki, którzy odpowiadali za wypełnienie ostatniej woli Reginy Żurkowej, najpierw sprzedali za 120 złotych pozostały po niej dom Wojciechowi i Mariannie Walaskowiczom²⁵, a następnie zwrócili im połowę uzyskanej w ten sposób kwoty, co miało wystarczyć na roczne wychowanie Dominika²⁶, czyli przypuszczalnie do czasu osiągnięcia przez niego lat sprawnych.

Na pozbawione rodziców dziecko czyhało w dobie nowożytnej wiele zagrożeń, począwszy od braku środków do życia, po nieuczciwych opiekunów, którzy podejmowali się wychowywania sierot w celu czerpania osobistych korzyści majątkowych. Dzięki analizie kleczewskich archiwaliów wiemy jednak, że podobne zachowania, nawet jeśli częste, nie stanowiły normy w tym polskim mieście. Praktyka lokalnych władz z powodzeniem mogła przeciwdziałać najpowszechniejszym przypadkom nadużyć opiekunów wobec podopiecznych, a przykłady takie jak Jakuba Narożnika czy Dominika Żurka świadczą o tym, że dobrze wychowywane sieroty z powodzeniem wtopić mogły się w dorosłym życiu w miejscową społeczność i przy odrobinie szczęścia osiągać duże sukcesy.

Interesujące byłoby podjęcie w przyszłości podobnych, gruntownych, szeroko zakrojonych studiów w odniesieniu do innych miast i miasteczek wielkopolskich, które potencjalnie mogłyby zrewidować nasz dotychczasowy obraz zjawiska sieroctwa

²⁰ AmK I/4, s. 55–56.

²¹ AmK I/5, s. 93.

²² AmK I/5, s. 125–126, AmK I/5, s. 175–176, AmK I/5, s. 264–265, AmK I/6, s. 59–61, AmK I/6, s. 65–66, AmK I/6, s. 119–121.

²³ AmK I/6, s. 142–143, AmK I/6, s. 144–145.

²⁴ Rkps. 859, k. 77v.–78v.

²⁵ AmK I/6, s. 234–236.

²⁶ AmK I/6, s. 238–239.

w okresie nowożytnym. Może się bowiem okazać, że pesymistyczna wizja problemu, przedstawiona już w XVI w. przez Bartłomieja Groickiego, a następnie przyjęta przez polską historiografię, nie do końca odzwierciedla sytuację panującą wówczas w polskich miastach, która bardziej przypominać mogła tę z XVII/XVIII-wiecznego Kleczewa niż tę występującą w pismach sławnego, polskiego teoretyka prawa.

Bibliografia

Źródła rękopiśmienne

Archiwum Państwowe w Poznaniu:

Akta miasta Kleczewa (pow. koniński) I/2,

Akta miasta Kleczewa (pow. koniński) I/4,

Akta miasta Kleczewa (pow. koniński) I/5,

Akta miasta Kleczewa (pow. koniński) I/6.

Biblioteka Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk:

Rkps. 859, *Księga sądu wójtowskiego miasta Kleczewa*.

Źródła drukowane

Groicki B., *Obrona sierot i wdów*, tłum. K. Koranyi, Warszawa 1958.

Literatura przedmiotu

Bogucka M., Samsonowicz H., *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Wrocław–Warszawa–Gdańsk–Kraków 1986.

Fagan B., *The Little Ice Age. How Climate made History 1300–1850*, New York 2002.

Głowska-Penczyńska, *Kobieta w małych miastach Wielkopolski w drugiej połowie XVI i w XVII wieku*, Warszawa 2010.

Hoszowski, *Klęski elementarne w Polsce w latach 1587–1648*, w: *Prace z dziejów Polski feudalnej ofiarowane Romanowi Grodeckiemu w 70 rocznicę urodzin*, red. Z. Budkowa, J. Dąbrowski, K. Lepszy, H. Łowmiański, T. Manteuffel, K. Piwarski, Warszawa 1960, s. 453–465.

Jabłońska A., „*Expositus periculo...*”. *Klęski duże i małe wschodniej Wielkopolski w świetle siedemnastowiecznych źródeł z archidiakonatu gnieźnieńskiego*, „*Roczniki Humanistyczne*” 2005, t. 63, z. 2, s. 99–117.

Karpiński A., *Kobieta w mieście polskim w drugiej połowie XVI i w XVII wieku*, Warszawa 1995.

Karpiński A., *W walce z niewidzialnym wrogiem. Epidemie chorób zakaźnych w Rzeczypospolitej w XVI–XVII wieku i ich następstwa demograficzne, społeczno-ekonomiczne i polityczne*, Warszawa 2000.

Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

Żołądź-Strzelczyk D., *Rozumienie dzieciństwa*, w: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność–średniowiecze*, red. J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Bydgoszcz 2002, s. 9–24.

Agnieszka Wałęga
Wydział Filozofii i Nauk Społecznych
Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0001-9585-5965

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.2

„Powinności” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma „Szkoła”

Abstract. “Duties” of a folk teacher in the period of the Partitions of Poland in the message of the “Szkoła” journal

The aim of the article is to analyse the pedeutological texts published in the era of the Partitions of Poland in the pages of the oldest Galician pedagogical periodical, which “Szkoła” was. The journal, edited by teachers and educational activists, addressed mainly to folk school teachers, published uninterruptedly for 70 years, is for today’s researchers an invaluable source of knowledge about the functioning of Galician education and its employees. The editors and collaborators of the journal often took up such important subjects as vocation, role models of folk teachers, relations with pupils’ family homes or difficult realities of teacher’s work. Teachers received a lot of specific advice concerning the upbringing and education of pupils, frequently from older and experienced colleagues. They could also learn a catalogue of traits and attitudes expected from folk teachers, concerning also their own families or taking up additional work.

Keywords: Galician teachers, community school, folk teacher, educational magazine “School”

Już w pierwszym roku ukazywania się galicyjskiego pisma „Szkoła” opublikowano artykuł zastępcy dyrektora lwowskiego Gimnazjum im. Franciszka Józefa, Stanisława Sobieskiego¹, pod wymownym tytułem *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*². Zapoczątkował on na łamach tego najstarszego lwowskiego periodyku

¹ W. Szulakiewicz, *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 59–67; Redakcja, *Sobieski Stanisław*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 39, Warszawa–Kraków 1999–2000, s. 510–511; A. Meissner, *Stanisław Sobieski*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 758–762; idem, *Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich w XX wieku*, Lublin 2010, s. 266–268.

² S. Sobieski, *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*, „Szkoła” 1868, t. 1, nr 4.

pedagogicznego dyskusję o ideale i realiach codziennej pracy zawodowej nauczyciela³. W kolejnych numerach pisma, już z 1869 r., rozważano m.in. różnorakie uwarunkowania skuteczności jego pracy oraz możliwości wpływu na podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia warstw ludowych⁴.

Młodzi pedagodzy czytający to pismo otrzymywali liczne i konkretne wskazówki dotyczące metod zdobywania przychylności uczniów i rodziców, konieczności aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnej społeczności, poznania środowiska, w którym pracowali oraz nieodzownych w ich zawodzie informacji dotyczących taktu i pokory. Na kartach „Szkoły” mogli też zapoznać się z refleksjami starszych kolegów na temat zderzenia wyobrażeń początkującego adepta tego zawodu z rzeczywistością. Znalazły się wśród nich porady dotyczące m.in. unikania zarozumiałości (która miała cechować zwłaszcza młodych nauczycieli), czerpania z doświadczeń bardziej doświadczonych pedagogów oraz poświęcenia większości czasu na sprawy szkoły i wychowanków. Przedstawienie głównych kierunków dyskusji dotyczących pracy i ideałów nauczycieli szkół ludowych Galicji publikowanych na łamach „Szkoły” w dobie zaborów ma na celu uzupełnienie badań z zakresu pedeutologii historycznej.

Powołanie i ideały a trudne warunki pracy nauczycieli

*Ideały to bańka mydlana! – woła dusza, sobkostwem
zaśniedziła – i nie posiada ich wcale; ale to właśnie ideały,
to jak wydęte pęcherze, które wśród bałwanów życia i świata
utrzymują nas na powierzchni i chronią od utonięcia*⁵.

Na łamach „Szkoły” pojawiały się apele, by dobrze rozważyć decyzję o wyborze zawodu nauczyciela i ocenić, czy ma się do niego powołanie:

³ Szerzej na temat czasopisma w m.in. „Szkoła” 1892, nr 1 (numer jubileuszowy); *Sprawozdanie Bolesława Adama Baranowskiego odczytane na posiedzeniu Zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego dnia 27 sierpnia 1908 r. pt. Czterdziestolecie Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1901*, Lwów 1908, s. 3–4; A. Karbowski, *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Warszawa 1912; W. Bobrowska–Nowak, *Problemy pedagogiczne na łamach „Szkoły” w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, nr 2, s. 261–277; C. Majorek, *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, „Rocznik Naukowo–Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972 (z. 43), nr 5, s. 289–300; A. Stopińska–Pająk, *Wkład czasopisma „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1997, s. 169–179; A. Wałęga, *Galiczyjska „Szkoła” jako przykład czasopisma pedagogicznego okresu zaborów*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika”, t. 29 (2013), s. 9–28.

⁴ Z. Sawczyński, *Na czym zależy przede wszystkim skuteczne działanie nauczyciela w szkole niższej czyli tak zwanej ludowej*, „Szkoła” 1869, nr 1, s. 1–5, nr 2, s. 17–23; F. Nowakowski, *Nauczycieli byt dobry a praca sumienna i umiejętna nieodzownym warunkiem oświaty ludu (rzecz czytana na zgromadzeniu oddziału wadownickiego Towarzystwa Pedagogicznego)*, „Szkoła” 1869, nr 29, s. 33–41.

⁵ S. Gonet, *Działalność nauczyciela poza szkołą*, „Szkoła” 1899, nr 26, s. 255.

Znaczy to poznać obowiązki pewnego zawodu, a następnie zbadać usposobienie własne i wyrozumieć, czy pomiędzy obowiązkami swymi a skłonnościami duszy naszej panuje zgoda, kto czuje w sobie uzdolnienie do zdobywania wiedzy oraz przymioty niezbędne w zawodzie nauczycielskim, ten posiada powołanie. Nie należy tylko mieszać powołania z jakimś chwilowym pragnieniem czy zachcieniem”⁶.

Podkreślano przede wszystkim rangę zawodu oraz jego istotne znaczenie w życiu społecznym. Główne zadanie nauczycieli to upowszechnienie oświaty wśród jak najszerszych grup społeczeństwa oraz kształtowanie w ten sposób większych możliwości edukacyjnych i zawodowych przyszłych pokoleń⁷. Aby kandydaci do tego zawodu mogli zrealizować to ważne zadanie, powinno cechować ich „szczere zamiłowanie nauki” oraz świadomość, że rola pedagoga ludowego jest nie tylko najtrudniejsza, ale i najważniejsza. Pojawiały się nawet sugestie, że pod względem zakresu obowiązków i odpowiedzialności w stosunku do społeczeństwa przewyższa rolę profesorów wyższych uczelni⁸. Przypominano: „Zamiłowanie zawodu, przejęcie się wysokim tegoż zadaniem [...], oto są przymioty, które zdobyć powinny każdego nauczyciela i którymi każdy nauczyciel powinien młodzieży przyświecać!”⁹.

Wiele zależało od tego, w jaki sposób człowiek postrzegał ten zawód, czy traktował go jako rzemiosło, czy jako sztukę¹⁰, czy zależało mu jedynie na zapewnieniu sobie bytu, czy też jego celem było ogólne uszlachetnienie i umoralnienie, „kształcenie i podnoszenie ducha”¹¹. Przestrzegano, by nie podejmować pracy nauczyciela bez powołania, kierując się jedynie „koniecznością losu, aby co rychlej mieć jaki taki kawałek chleba”¹². Apelowano też o twórcze uprawianie pedagogiki:

Twórcą być musisz nauczycielu – sztukmistrzem, artystą, jeśli nie pragniesz zejść do rzędu wyrobników codziennych. Zawód nasz powinniśmy pojmować na równi ze sztuką, szlachetną sztuką, która w dziedzinie ducha dokonywa dzieł wysokiej wartości. A przedmiotem naszej sztuki jest człowiek [...] – a dłutem i pędzlem, serca nasze, wiedza, nauka¹³.

Porównywano nawet zawód nauczycielski do kapłaństwa, gdyż w obu tych przypadkach należy poświęcić wiele czasu na właściwą realizację przypisanych im zadań. Ich zakres bowiem wykracza znacznie poza godziny spędzone w szkole, na lekcjach czy na

⁶ Z.M., *Powołanie nauczyciela elementarnego*, „Szkola” 1908, nr 51, s. 401–402.

⁷ S. Chlebowski, *Nauczyciel*, „Szkola” 1868, t. 1, nr 1, s. 7.

⁸ *Ibidem*, s. 9.

⁹ M. Baranowski, *O zadaniu szkoły ludowej i o środkach za pomocą których zadanie to można osiągnąć*, „Szkola” 1890, nr 27, s. 337.

¹⁰ J. Chmielowski pisał, że „narzekają zwykle młodzi nauczyciele a przecież praca nie jest monotonna jak praca rzemieślnika”. Por.: *idem*, *O zamiłowaniu w zawodzie*, „Szkola” 1880, nr 9, s. 67–69.

¹¹ B. Marczewski, *Powołanie, godność i obowiązki stanu nauczycielskiego*, „Szkola” 1891, nr 1, s. 3–4, nr 2, s. 15–16, nr 3, s. 27–29.

¹² S. Zabierzowski, *O koleżeństwie*, „Szkola” 1889, nr 35, s. 337.

¹³ B. Marczewski, *ibidem*, nr 3, s. 29.

celebracji nabożeństw w kościołach¹⁴. Aby właściwie spełnić powołanie nauczycielskie należy najsumienniej i z zaangażowaniem realizować wszystkie obowiązki zawodowe: „Jakże wielce pożałowania godni ci, którzy obowiązki swe jak rzemieślnicy partacze, lekceważąc z dnia na dzień spychają. Ci nieszczęśliwi, oprócz goryczy wynikającej z zawodu, truć się muszą goryczą własnego sumienia”¹⁵.

Wielokrotnie w tekstach kierowanych do nauczycieli współpracownicy i redaktorzy „Szkoły” przytaczali zalecenia Grzegorza Piramowicza i przepisy Komisji Edukacji Narodowej¹⁶. Czasem wskazywano pracownikom szkół ludowych konkretne wzory do naśladowania, przede wszystkim pedagogów, którzy szczególną troską otaczali rozwój tego szczebla szkolnictwa¹⁷. Oprócz przywoływanego wielokrotnie Jana Henryka Pestalozziego, takimi postaciami byli Jan Amos Komeński, Adolf Diesterweg, Fryderyk Froebel, Karl Kehr, Lorenz Kellner i August Jeske. Wśród rodaków, oprócz wspomnianego najczęściej Grzegorza Piramowicza, byli to Ewaryst Estkowski¹⁸, Andrzej Józefczyk¹⁹ czy Zygmunt Sawczyński²⁰.

Nawet związane z wykonywaniem tego zawodu liczne problemy nie powinny zniechęcać nauczycieli do pracy. Podejmowano tu m.in. wątek przeciążenia, w kontekście poprawiania prac domowych uczniów i prowadzenia dokumentacji²¹, czy nauczania zbyt

¹⁴ S. Pallan, *Obowiązki nauczyciela. Parafraza §32 Tyt. V Regulaminu dla szkół ludowych*, „Szkoła” 1888, nr 4, s. 25.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Por. m.in. S. Spitzer, *W jaki sposób wpływać może szkoła na wzbudzenie u dzieci poczucia obowiązku*, „Szkoła” 1899, nr 21, s. 202–204, nr 22, s. 211–212, nr 24, s. 233–235, nr 27, s. 263–265.

¹⁷ J. Chmielewski, *O idealizmie w życiu nauczycielskim*, „Szkoła” 1888, nr 1, s. 3–5.

¹⁸ Na ten temat szerzej A. Wałęga, *Dziedzictwo wielkopolskiej myśli pedagogicznej w przekazie „Szkoły” (1868–1939)*, w: *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji*, red. E. Głowacka-Sobiech, K. Kabaćńska-Luczak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2017, s. 475–489.

¹⁹ Andrzej Józefczyk (1816–1878) – organizator i pierwszy dyrektor seminarium nauczycielskiego męskiego w Krakowie, stały współpracownik „Szkoły”, autor podręczników szkolnych. Jako młody człowiek był aktywnym uczestnikiem ruchu konspiracyjnego w Galicji – przez swoje zaangażowanie trafił do więzienia i nie ukończył studiów, pracował jako nauczyciel domowy i na prywatnych pensjach. Szerzej na ten temat: K. Lewicki, *Józefczyk Andrzej*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 11, Wrocław 1964–1965, s. 303; A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999, s. 96–97.

²⁰ Zygmunt Sawczyński (1826–1893) – absolwent Uniwersytetu we Lwowie, nauczyciel szkół średnich Tarnowa, Krakowa, Czerniowic i Sambora. Po serii nieprzyjemności ze strony władz austriackich porzucił karierę nauczycielską. Podjął pracę literacką i dziennikarską, a po 1867 r. zaangażował się w działalność Wydziału Krajowego, Rady Państwa, Rady Szkolnej Krajowej. Współorganizował i kierował pierwszymi seminariami nauczycielskimi we Lwowie, pracował czynnie w komisjach egzaminacyjnych dla nauczycieli. Od 1873 przez szereg kadencji piastował funkcję prezesa Towarzystwa Pedagogicznego, łącznie 20 lat. Szerzej na ten temat min.: E. Głaz, *Zygmunt Sawczyński – pedagog, polityk i działacz oświatowy*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9, *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 41–58.

²¹ St. K., *Przeciążenie ale nauczycieli*, „Szkoła” 1902, nr 40, s. 297–298; St. Szyc, *Jeszcze o przeciążeniu*, „Szkoła” 1902, nr 41, s. 332–333.

dużej liczby uczniów (np. jeden nauczyciel na 220 osób). Wspominano też o niechęci do obejmowania posad na prowincji w związku z panującymi tam trudnymi warunkami bytowymi²².

Najczęściej podejmowano jednak wątki ekonomiczne. U schyłku XIX w., podczas jednej z debat sejmowych sformułowano znamieny apel, by nauczyciele zadowolili się dotychczasowymi zdobyczami socjalnymi i pamiętali o tym, że ich zawód jest jednocześnie „szczytny i przykry”. To stwierdzenie stało się podstawą artykułu zamieszczonego na łamach „Szkół” zatytułowanego wymownie *Czy zawód nauczyciela ludowego jest szczytnym i czy przykrym musi być koniecznie?*²³. Do przykrych stron tego zawodu przypisano negatywny stosunek części społeczeństwa wobec postulatów wyższego niż dotychczas wykształcenia nauczycieli ludowych, zaostrezenia selekcji kandydatów oraz poprawy ich sytuacji materialnej. W tej sytuacji wielu spośród przyszłych nauczycieli dyskusja o szczytności tego zawodu wydawała się niepoważna i podszyta ironią, gdyż realia pracy znacząco odbiegały od „szczytnych” haseł. Anonimowy autor przytaczanego tekstu stwierdził jednak, że zawód ten nie musi być koniecznie przykrym, należy pamiętać bowiem o tym, że pracuje się i wychowuje dla dobra innych, a wychowanie to jednocześnie sztuka i umiejętność, co daje pedagogom wiele możliwości rozwoju osobistego. Zarobki nie są wysokie, lecz większość nauczycieli potrafi żyć skromnie, chodzi jednak o to, by nie musieli oni żyć w niedostatku²⁴.

Wielokrotnie na łamach pisma popierano postulaty zwiększenia płac nauczycielskich, nie zawsze jednak zgadzano się z ich uzasadnieniami. Niektórzy argumentowali, że wyższe wynagrodzenie zapewni powagę i szacunek w oczach społeczeństwa. Zdaniem jednego z anonimowych uczestników tej dyskusji owa powaga i szacunek nie zależą bynajmniej od stanu posiadania. Co prawda, uznaje on argumenty, że lepiej nosić modny surdut, jedwabny kapelusz i stołować się w ekskluzywnym lwowskim hotelu Żorż, jednak dla wielu ważniejsze jest, co taki człowiek nosi pod owym kapeluszem, a zatem co sobą prezentuje. Apelował, by nauczyciele nie zwracali uwagi na zewnętrzne pozory blichtru i nie domagali się przyznania im pewnych praw jako rzeczy oczywistej. Powinni uczciwie i solidnie pracować, dawać dobry przykład – wówczas bez żadnych starań zostaną zaproszeni do członkostwa w gremiach, na których im zależy (takich jak rada gminy czy Sejm Krajowy)²⁵.

Niektórzy ze współpracowników „Szkół” zdawali sobie jednak sprawę z tego, że nauczyciele ludowi, spędzający czas wśród niewykształconego ludu, rzadziej obcujący z innymi wykształconymi osobami, często wyśmiewani, uwikłani w różnorakie zależności służbowe, obarczeni licznymi obowiązkami i codzienną walką o byt, którą utrudnia niska

²² *Z nauczycielskiej martyrologii*, „Szkola” 1902, nr 46, s. 348.

²³ B.O., *Czy zawód nauczyciela ludowego jest szczytnym i czy przykrym musi być koniecznie?*, „Szkola” 1896, nr 13, s. 115.

²⁴ *Ibidem*, s. 114–116.

²⁵ *Jak zdobyć powagę i szacunek dla stanu nauczycielskiego?*, „Szkola” 1897, nr 43, s. 475.

płaca, negatywnie reagują na zalecenia dotyczące znaczenia idealizmu w tym zawodzie. Jak pisał Józef Chmielewski, sam będący synem nauczyciela i kontynuujący tradycję rodzinną: „Czyż w takim razie poczytamy mu za złe, gdy zniechęcony i cierpko nastrojony zawoła niekiedy: Ideały to mydlane bańki!”²⁶. Zalecał, by często porównywać ideały z rzeczywistymi realiami, nie tracąc jednak z oczu przykładów wytrwałej pracy tych, którzy nie ulegli w obliczu licznych przeszkód. Jako wzory do naśladowania podaje, jak inni, przykład Estkowskiego, poszerza jednak to grono także o Hipolita Seredyńskiego²⁷.

Warto podkreślić, że już w 1868 r. Stanisław Sobieski apelował, by nie tracić ideałów:

wielu może nam zarzucić, iż żądamy po nauczycielu czegoś nadzwyczajnego, iż kreślimy ideały. Na to odpowiadamy: tylko ludzie czołgający się po ziemi, nie cierpią ideałów swego zawodu i śmieją się z nich. Jeżeli istotnie ideały streściłem, to dążmy do nich, wszak całe życie dzielnego człowieka jest dążeniem do doskonałości, do ideałów²⁸.

Natomiast w 1900 r. redakcja „Szkoły” zamieściła na łamach pisma wiersz pt. *Zwycięzę! Marzenia w chwili wyboru zawodu polskiego nauczyciela-wychowawcy*²⁹.

Katalog pożądanych cech i postaw nauczycieli

[...] *miłość do dźiatwy, łagodność i cierpliwość w obejściu, zdolność panowania nad sobą, uprzejmość połączona ze statecznością i powagą, bezstronność, religijność, miłość ojczyzny, poszanowanie ustaw, władz i przełożonych, oto są przymioty, które zdobić powinny każdego nauczyciela*³⁰.

Od nauczycieli wymagano cnót moralnych, które mogły być wzorem dla ludu, gruntownego przygotowania merytorycznego oraz ogólnych uzdolnień pedagogicznych³¹.

²⁶ J. Chmielewski, *O idealizmie w życiu nauczycielskim*, „Szkoła” 1888, nr 2, s. 10. Tekst ten to odczyt ogłoszony przez autora w Andrychowie podczas spotkania nauczycieli, oparty na artykule niemieckiego nauczyciela z Alzacji, niejakiego Heylera.

²⁷ Hipolit Seredyński (1800–1874) – nauczyciel, działacz społeczny, członek Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, członek Rady Szkolnej Krajowej, inspektor szkół krakowskich, autor prac pedagogicznych. Często spotykały go szykany władz politycznych i oświatowych, jednak nie powstrzymywało go to przed kontynuowaniem prac na polu edukacji. Ojciec znanego galicyjskiego pedagoga Władysława Seredyńskiego. „Szkoła” w 1874 r. poświęciła mu obszerną notkę: R., *Hipolit Seredyński. Wspomnienie pośmiertne*, „Szkoła” 1874, nr 23, s. 197–198, nr 24, s. 206–207, nr 25, s. 218–219. Na ten temat szerzej: W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Rzeszów 1995, s. 25–27.

²⁸ S. Sobieski, *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*, „Szkoła” 1868, t. 1, nr 4, s. 237.

²⁹ „Szkoła” 1900, nr 27, s. 214–215. Autorem wiersza był Julian Nowakowski.

³⁰ M. Baranowski, *O zadaniu szkoły ludowej i o środkach za pomocą których zadanie to można osiągnąć*, „Szkoła” 1890, nr 27, s. 337.

³¹ *Reforma szkół i Seminarium Nauczycielskie*, „Szkoła” 1870, nr 41, s. 644.

Wśród tych ostatnich akcentowano szczególnie umiejętności skutecznego przekazywania wiedzy oraz nawiązywania kontaktu z uczniami³². Zalecano nawet troskę o pielęgnowanie i zachowanie w sobie samym dziecka. Podawano konkretne wskazówki służące pozyskaniu sympatii wychowanków. Zalecano punktualność i pilność, unikanie złego nastroju w pracy, uśmiechanie się do dzieci, a nawet rozweselanie ich przyzwoitymi żartami. Ważne było indywidualne podejście do poszczególnych uczniów, poznawanie ich. Klucz do sukcesu stanowiła jednak umiejętność zainteresowania dzieci i utrzymania ich uwagi:

Nauczyciel, który [...] umie uczyć zajmująco, umie dzieciom pokazywać obrazki, zręczne o nich prowadzić rozmowy, w czasie wypoczynku lub pauzy zaśpiewać stosowne piosenki, wykonać zgrabne ruchy, powiedzieć zagadkę, powiastkę, anegdotę lub w ogóle coś ciekawego [...], zdobędzie sobie przywiązanie, stanie się ulubieńcem dzieci. Będą lgnęły do niego, chętnie przychodziły do szkoły i to pewnie chętniej, niż za pomocą przymusu szkolnego³³.

Jako najważniejszy element w wychowaniu i zachowaniu autorytetu wskazywano osobisty przykład nauczyciela. Podkreślano, że „każdy uczeń nosi w sobie cząstkę nauczyciela; po tej osądzą nas współcześni i potomni”³⁴. Dlatego pedagog, zwłaszcza na wsi, nieustannie powinien uważać na swoje zachowanie. Jako „kardynalne przymioty nauczyciela” wymieniano religijność, moralność, sprawiedliwość (co wymagało dobrej woli, inteligencji oraz ciągłej analizy zachowania uczniów i ich reakcji na kary) oraz miłość do dzieci³⁵, Boga, narodu i ojczyzny. Ta ostatnia miała szczególne znaczenie w obliczu panującej w Galicji ideologii wychowania narodowego i wyznaczania nauczycielowi roli „stróża uczuć narodowych”³⁶. Taki pedagog, doskonale przygotowany merytorycznie, powinien też szczególnie dbać o poprawne stosowanie w szkole i poza nią języka polskiego oraz legitymować się roztropnością, ogładą towarzyską, taktem pedagogicznym oraz swoistą rutyną dydaktyczno-metodyczną³⁷. Ta rutyna obejmowała

³² Ibidem, s. 643.

³³ J. Chmielewski, *Jak może nauczyciel pozyskać miłość i szacunek dzieci, jako też i gminy*, „Szkoła” 1880, nr 41, s. 341.

³⁴ J. Nowakowski, *Przykład nauczyciela*, „Szkoła” 1885, nr 1, s. 2–3.

³⁵ Tę miłość nauczyciela względem uczniów szerzej charakteryzuje W.M. Bernadzikiewicz: „Nauczyciel dobry powinien dziecko sobie powierzone ukochać jak swoje, być dla niego drugim ojcem i opiekunem: winien on się także i o to starać, aby rodzice dziecku krzywdy nie wyrządzali, jak to się u ludu naszego na wsi często zdarza; a zjedna sobie u dziecka miłość niezachwianą, wywdzięczy mu się ono za to, złoży na jego rękę serce dusze, aby żyła i wzrastała w ciepłe ożywczym miłości, za którą dziecko ugania, o którą pyta i stara się”, W.M. Bernadzikiewicz, *O miłości nauczyciela ku uczniom*, „Szkoła” 1870, nr 22, s. 347.

³⁶ E. Petryka, *Jakie przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel*, „Szkoła” 1870, nr 18, s. 278. Na ten temat szerzej E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym i o posłannictwie nauczycielstwa ludowego*, „Szkoła” 1895, nr 23, s. 297–299, nr 24, s. 310–311, nr 32, s. 417–418, nr 34, s. 438–441; A. Świątek, *Problem patriotycznego wychowania ludu na łamach lwowskiej „Szkoły” w czasach autonomii galicyjskiej*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 169–184.

³⁷ E. Petryka, op. cit., nr 18, s. 273–278, nr 19, s. 289–293.

m.in. powagę, umiejętność zaprowadzenia karność oraz stosowanie metod pytań i odpowiedzi. Nauczyciel miał ponadto dobrze znać świat i starać się traktować równo wszystkich wychowanków³⁸.

Wychowawca miał być zatem przede wszystkim pogodny, łagodny i cierpliwy, a zatem potrafiący panować nad sobą i swoimi reakcjami, serdeczny, znający ludzkie słabości i wyrozumiały wobec nich przy jednoczesnym zwalczaniu takich objawów u siebie samego. Powinien być on „znawcą ludzi” – czyli posiadać solidne przygotowanie psychologiczne – oraz chrześcijaninem. Inne pożądane cechy to żywość i pogoda umysłu, wyobraźnia, miłość do zawodu i wychowanków oraz doskonała orientacja w naukach przyrodniczych i historii. Zalecano, by był wytrwały w osiąganiu celów zawodowych, pracowity, pełen dobrych chęci, w tym także do samokształcenia³⁹.

Charakteryzować go miała ponadto nieposzlakowana opinia, pokora, skromność, bezkonfliktowość, punktualność, konsekwencja i sprawiedliwość⁴⁰. Wśród jego zalet wymieniono także przyjazność, szczerść, otwartość, prawdomówność, delikatność i łagodność. Taki wzorowy nauczyciel dbał o zachowanie samodzielności, unikał wszelkich zależności, które wywoływało m.in. przyjmowanie podarunków od uczniów czy różnego rodzaju przysługi⁴¹.

Profesjonalny nauczyciel powinien uwzględniać w swoich działaniach naturalną ciekawość dzieci i ich praktyczną naturę, nauczać pogłębienie, wdrażać do samodzielności i współzawodnictwa. Musiał pamiętać jednak także o ich subiektywnym pojmowaniu świata, niechęci do nauki i wadach charakteru, takich jak „upór, zazdrość, uciecha z cudzej szkody lub nieszczęścia, pustota, trzpiotowatość i chamstwo”⁴². Stanowczy, skromny i taktowny, kary wymierzał zawsze bez emocji, unikał wszelkiej dwuznaczności, zachowując zawsze pogodę ducha i wesołość. Nie wolno mu było ujawniać uczniom własnych problemów czy lekceważyć wychowanków – powinien ich kochać jak własne dzieci, na wzór Pestalozzkiego, w czym pomóc mu miała grzeczność i familiarność, unikanie trzpiotowatości i niedbałości oraz moralne i uporządkowane życie⁴³.

Zwracano uwagę na inteligencję pedagogów oraz ich przygotowanie do pracy dydaktycznej i wychowawczej:

Pod względem zaś wewnętrznym, czyli duchowym, górować winna w nauczycielu dobra pamięć, bystrość, łatwość zastosowania się do każdej, nawet nieprzewidzianej sytuacji i żywa,

³⁸ F.K. Wojnarski, *Jakim powinien być nauczyciel?*, „Szkola” 1874, nr 6, s. 47–48, nr 7, s. 57.

³⁹ Na ten temat szerzej m.in. A. Wałęga, *Kształcenie i samokształcenie galicyjskich nauczycieli szkół ludowych doby zaborów w przekazie „Szkoły”*, w: *Szkola polska od XVIII do XXI wieku*, red. R. Ślęczka, A. Włoch, J. Wojniak, Kraków 2020, s. 46–65.

⁴⁰ J. Chmielewski, *Jakie są przymioty dobrego nauczyciela*, „Szkola” 1876, nr 15, s. 137–139; idem, *W jaki sposób może się nauczyciel przyczynić do podniesienia szkół w gminie?*, „Szkola” 1880, nr 1, s. 2–4.

⁴¹ Ibidem, nr 2, s. 9–11.

⁴² Idem, *Jak może nauczyciel pozyskać miłość*, op. cit, s. 340.

⁴³ Ibidem, nr 40, s. 333–334, nr 41, s. 339–342, nr 42, s. 351–352, nr 43, s. 360–362.

na wodzy trzymana fantazja wraz ze stanowczością i szybkością w wydawaniu sądów, jako też w układaniu pytań⁴⁴.

Wymagano od niego szerokiego zasobu uporządkowanej wiedzy oraz umiejętności jej dostosowania do poziomu uczniów, energii i zapału połączonego z powagą i głęboką religijnością.

Wielokrotnie przypominano pedagogom, że „tylko taki nauczyciel jest ideałem młodzieży, w prawdziwym tego słowa znaczeniu, który dzielnością charakteru, siłą woli i surową powagą, nacechowaną pewną dozą dobroci i łagodności przyciąga serca młodzieńcze ku sobie; tylko tam potrafi się zrodzić prawdziwe zaufanie”⁴⁵. Młodzież niezwykle szybko i trafnie odczytuje słabości swoich nauczycieli, potrafi je wykorzystać do własnych celów i w ten sposób obniża powagę wychowawców. Dlatego nie wolno być pobłażliwym, szukać poklasku, przechwalać się swoją wiedzą czy sukcesami wychowawczymi. Wymieniano podstawowe zalety nauczyciela: nieugiętość i konsekwencja połączone z wyrozumiałością ojcowską, sprawiedliwością, bezstronnością, taktem, obowiązkowością i zaangażowaniem.

Nauczycielowi nie wolno było być rubasznym, gwałtownym, nieobyčajnym, skłonnym do karania uczniów w gniewie, ujawniającym swoje wady charakteru oraz nieprzygotowanym merytorycznie do nauczania. Uczulano nauczycieli, że brak wiedzy podważa zaufanie uczniów⁴⁶.

Nauczyciele byli zobowiązani do regularnej autorefleksji. By ułatwić im ten ważny element samooceny swoich kwalifikacji oraz efektów pracy zawodowej, na kartach „Szkoły” podawano konkretne wykazy pytań, które każdy reprezentant tego zawodu powinien sobie często zadawać. Dotyczyły one następujących kwestii: dalszego kształcenia i samokształcenia, troski i konkretnych zabiegów o rozwój szkoły, wychowania dzieci, umiejętności utrzymywania dyscypliny, kontroli nad zachowaniem się uczniów poza szkołą, przestrzegania planów nauczania, przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczyciela do każdej lekcji⁴⁷, metod, form i wyników procesu nauczania oraz wnikliwości i częstotliwości sprawdzania pisemnych prac uczniów⁴⁸. Autorefleksja dotyczyła także respektowania przepisów prawa oświatowego, czyli przestrzegania regulaminu zawodowego, wykonywania poleceń przełożonych i władz oświatowych⁴⁹.

Od nauczycieli szkół ludowych oczekiwano także wdrożenia uczniów do samokształcenia, tak by po ukończeniu nauki nie zaprzestali oni procesu kształcenia.

⁴⁴ J. Dobrowolski, *Kilka słów o indywidualności nauczyciela*, „Szkoła” 1889, nr 9, s. 83–84.

⁴⁵ I. Nowicki, *Zaufanie uczniów do nauczyciela*, „Szkoła” 1898, nr 8, s. 70.

⁴⁶ J. Chmielewski, *O zaufaniu dzieci do nauczyciela (podług Salkmanna)*, „Szkoła” 1879, nr 1, s. 2–3.

⁴⁷ Zalecano, by analizować każdą zrealizowaną lekcję pod kątem ewentualnych błędów. Por.: S. Pallan, op. cit., s. 36.

⁴⁸ F.K. Wojnarowski, *Dlaczego i jak powinien nauczyciel doświadczać samego siebie*, „Szkoła” 1872, nr 48, s. 377–380.

⁴⁹ S. Pallan, op. cit., s. 36.

Uznawano, że będzie to możliwe tylko wówczas, gdy okres nauki szkolnej pozostawi w wychowankach dobre wspomnienia. Dlatego pedagodzy mieli unikać przemęczania dzieci nauką i zadaniami domowymi, monotonii, źle pojmowanej karności, niesprawiedliwości, zgryźliwości, krytycyzmu czy stronnictwa. Zalecano metody aktywizujące, wycieczki, naukę pogładową, dobór ciekawych lektur i przykładów interesujących dla dzieci⁵⁰.

Jako jedno z ważnych zadań nauczyciela wymieniano przyzwyczajanie uczniów do samodzielnej lektury, miał on zainteresować młodzież czytaniem, opowiadając barwnie treść wybranej lektury. W szkole zalecano oswajać z tą formą samorozwoju tak, by następnie stała się ona nawykiem każdego dziecka. Należało przestrzegać zasady „efektywnego czytania”, czyli takiego, które poszerza horyzonty. W tym celu uczniowie referowali zwięźle treści przeczytanych dzieł, a nauczyciel dbał o syntezę nabytych w ten sposób treści z programem szkolnym, zwłaszcza w zakresie języka ojczystego, geografii czy historii. Pedagodzy powinni uważać, by nie przeciążyć podopiecznych lekturami oraz zachęcać ich do głośnego czytania pozostałym członkom rodziny, zwłaszcza w niedzielę. Jednocześnie ważnym zadaniem wychowawców było kształtowanie szacunku do książek, zaszczepienie potrzeby ich kupowania oraz kontrola nad doбором właściwych lektur i ostrzeżenia przed zgubnym wpływem niektórych dzieł⁵¹.

Wymieniano też najczęściej popełniane przez nauczycieli zaniedbania. Dotyczyły one przede wszystkim bagatelizowania samokształcenia, lekceważącego stosunku do ludu, niesumiennego wykonywania obowiązków zawodowych oraz niewłaściwego postępowania i „prowadzenia się”. Powołując się na wytyczne Komisji Edukacji Narodowej i Grzegorza Piramowicza⁵², pisano o godności nauczycieli, o konieczności unikania przez nich innych zajęć, o wadze ucziwej i pilnej pracy oraz znaczeniu, jakie ma dobór właściwego towarzystwa⁵³. Ostrzegano, by unikali nadętości, zarozumiałości, gburowatości, „napuszenia” i skrytości, a przede wszystkim „przywar nikczemnych i niegodnych”⁵⁴.

Za szczególnie uwłaczające godności nauczycieli uznawano zakulisowe zabiegi o awanse, posady i przyznawanie ich ludziom, którzy na to nie zasługują. To rodziło frustrację doświadczonych i odpowiednio merytorycznie przygotowanych pedagogów, jednak należało pamiętać, że „wyższą od tego jest praca dla dobra kraju, poświęcenie

⁵⁰ H. Hoffman, *Najważniejsze zadanie szkoły ludowej*, „Szkola” 1900, nr 4, s. 25–26, nr 5, s. 34–35.

⁵¹ T. Hałas, *W jaki sposób będzie nauczyciel kierował lekturą domową uczniów?*, „Szkola” 1896, nr 8–9, s. 64–65. Szerzej na ten temat m.in.: A. Wałęga, *Rodziny polskie wobec wyzwań i zagrożeń I połowy XX wieku (w świetle „Szkoly”)*, „Wychowanie w rodzinie” 2016 (t. 14), nr 2, s. 209–230.

⁵² Szerzej na ten temat A. Wałęga, *Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki pedagogicznej na kartach „Szkoly”*, w: *Polskie dziedzictwo pedagogiczne – idee i instytucje*, red. J. Falkowska, Pedagogika Toruńska, t. 7, Toruń 2016, s. 59–75.

⁵³ E. Petryka, *Szkola i nauczyciel*, „Szkola” 1873, nr 13, s. 98–102.

⁵⁴ J. Chmielewski, *Jakie są przymioty dobrego nauczyciela*, op. cit., s. 137–139; idem, *W jaki sposób może się nauczyciel*, op. cit., s. 2–4.

się dla ogółu”⁵⁵. Przypominano, że jedynie wewnętrzne przymioty charakteru nauczyciela decydują o szacunku do niego; do tych cech zaliczano „wiedzę, nieskazitelność charakteru, sumiennosc, obok tych niezbędnych form towarzyskich, znamionujących człowieka dobrze wychowanego, bez których chyba wychowawca obejść się nie może”⁵⁶. Trzeba zatem pracować nad wychowaniem młodego pokolenia tak, by o kolejnych wychowankach nie mówiono „ci także mieli złych nauczycieli”.

Próby usystematyzowania doświadczeń starszych kolegów

*Jeżeli ty, młody nauczycielu [...] wyposażony teoretycznymi wiadomościami w seminarium, uważasz się za doskonałość naukową, niepotrzebującą kształcić się dalej ani przyjmować rad od starszych, jeżeli lekceważysz przepisy regulaminu szkolnego i bratasz się z indywidualami podejrzanego prowadzenia się, w takim razie nie jesteś, nie będziesz i być nie możesz koleżeńskim nauczycielem, jak długo towarzyszą ci te wady*⁵⁷.

Takie apele do młodych nauczycieli oraz kierowane do nich różnorodnie wskazówki zawodowe spotykamy na łamach „Szkoły” bardzo często. Niekiedy przybierały one syntetyczną formę i stanowiły próbę podsumowania doświadczeń starszych stażem kolegów. W 1885 r. Karol Falkiewicz, geograf, doświadczony nauczyciel szkół ludowych, szkół ćwiczeń oraz seminariów nauczycielskich⁵⁸ opublikował kilka tekstów, które łączył podtytuł pierwszego z nich *Początkującym nauczycielom na drogę*⁵⁹. Podkreślał w nich znaczenie umiejętności zachowania taktu i godności osobistej w pracy pedagogicznej, także wobec kolegów z pracy. Zwracał uwagę na różnice dotyczące akceptacji pewnych zachowań w środowiskach wiejskich i miejskich oraz u nauczycieli i nauczycielek. Pamiętając o tych kwestiach, pedagogzy nie mieli jednak unikać nawiązywania stosunków towarzyskich, wręcz przeciwnie, Falkiewicz zalecał je jako doskonałą okazję do wzbogacenia doświadczeń życiowych. Zachęcał, by pedagogzy wspierali swoje starania w tym zakresie i wspólnie starali się tworzyć atrakcyjną towarzysko grupę dla innych osób.

⁵⁵ Idem, *O idealizmie w życiu nauczycielskim*, „Szkoła” 1888, nr 3, s. 18.

⁵⁶ *Jak zdobyć powagę i szacunek dla stanu nauczycielskiego?*, „Szkoła” 1897, nr 43, s. 475.

⁵⁷ S. Zabierzowski, *O koleżeństwie*, „Szkoła” 1889, nr 35, s. 337.

⁵⁸ Biogram Falkiewicza zamieszczony jest w pracy A. Meissnera, *Spór o duszę*, op. cit, s. 123.

⁵⁹ K. Falkiewicz, *Nauczyciel na straży instytucji szkolnych. Początkującym nauczycielom na drogę*, „Szkoła” 1885, nr 1, s. 1–2; idem, *O obowiązku koleżeństwa między następcą a poprzednikiem w szkole*, „Szkoła” 1885, nr 2, s. 9–11; idem, *Luźne uwagi o przestrzeganiu form zewnętrznych*, „Szkoła” 1885, nr 11, s. 83–85; idem, *Parę uwag nad stosunkami towarzyskimi*, „Szkoła” 1885, nr 36, s. 297–299.

Rok później stały współpracownik pisma Józef Chmielewski, nauczyciel seminarium w Tarnowie oraz krajowy inspektor szkolny⁶⁰, sformułował „Dwanaście artykułów nauczyciela ludowego”. Zawierały one podstawowe wskazówki umożliwiające właściwe wykonywanie tego zawodu w warunkach wiejskich. Ich autor zwracał uwagę na takie aspekty, jak: bezwzględna reguła solidnego merytorycznego przygotowywania się do każdej lekcji (gdy nie jest ona przestrzegana, znika sens pojawiania się nauczyciela w pracy), przestrzegania planu lekcji i programu nauczania, poczucie odpowiedzialności za szkołę i uczniów („Bądź zawsze pierwszy w szkole, a wychodź z niej ostatni”) oraz życzliwy, uprzejmy i przyjacielski stosunek wobec uczniów, bez nadmiernej surowości i niedostępności. Nauczyciel musi cały czas pamiętać, że głównym celem wszystkich jego działań jest rozwój wychowanków, ich umoralnienie, uczynienie z nich jak najlepszych ludzi. Zaleca mu unikanie kar i napomnień (o ile nie jest to możliwe, zaleca cierpliwość, wyrozumiałość, umiar, głęboki namysł i ojcowską sprawiedliwość), gdyż ich nadmierne stosowanie cechuje złych nauczycieli. Dobry wychowawca dba o to, by dzieci wciąż miały interesujące zadania do wykonania, nie zanudza ich oraz zdaje sobie sprawę, że ciągła praca sprzyja zachowaniu spokoju w klasie. Ważne jest oczywiście także powołanie pedagogiczne („przejmij się do głębi zawodem swoim”), osobisty wzór nauczyciela, jego działalność pozaszkolna na rzecz lokalnej społeczności oraz świadomość potrzeby ciągłego samokształcenia i doskonalenia zawodowego⁶¹.

W tym samym roku wskazówki dla młodszych kolegów sformułował także Mieczysław Baranowski, doświadczony już wówczas nauczyciel seminariów nauczycielskich i związanych z nimi szkół ćwiczeń⁶², zwracając szczególną uwagę na błędy popełniane przez początkujących nauczycieli. Podnosił m.in. takie kwestie, jak wdrażanie dzieci do czystości, w tym celu każdy pedagog miał dbać o schludny wygląd swego biurka i własnego stroju, przyzwyczajanie do skupienia, powagi i okazywania szacunku m.in. w czasie modlitwy czy podczas witania gości odwiedzających szkołę. Kierował też do adeptów tego zawodu wiele szczegółowych wskazówek metodycznych⁶³.

Kolejną tego typu próbę podjął w 1895 r. Bronisław Trzaskowski, emerytowany dyrektor gimnazjum, znany działacz Towarzystwa Pedagogicznego⁶⁴. Pisząc o powin-

⁶⁰ M. Skorzępianka, *Chmielewski Józef*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 3, Kraków 1937, s. 325–326; A. Meissner, *Spór o duszę*, op. cit., passim.

⁶¹ J. Chmielewski, *Dwanaście artykułów nauczyciela ludowego*, „Szkoła” 1886, nr 22, s. 170.

⁶² K. Bruchnalski, *Baranowski Mieczysław*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 1, Kraków 1935, s. 282; J. Potoczny, *Pedagogiczne wyznania Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Wyd. WSP w Rzeszowie, Rzeszów 1997, s. 103–110.

⁶³ M. Baranowski, *Jakich błędów często w szkole popełnianych każdy nauczyciel, a zwłaszcza początkujący najbardziej powinien się wystrzegać?*, „Szkoła” 1886, nr 26, s. 201–201, nr 27, s. 210–211, nr 28, s. 220–221.

⁶⁴ A. Meissner, *Bronisław Trzaskowski (1824–1906)*, w: *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, red. M. Chmielewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993, s. 67–79.

nościach nauczyciela, zwracał uwagę na to, że „odnoszą się [one – A.W.] do jego osoby, do jego uczniów i ich rodziców, do współpracowników i przełożonych, wreszcie do gminy, w której istnieje szkoła”⁶⁵. Jako próg dojrzałości do obejmowania samodzielnych posad wyznaczał 30 rok życia, oceniał bowiem, że dopiero wówczas człowiek nabiera odpowiedniego doświadczenia i osiąga właściwy poziom dojrzałości intelektualnej (na marginesie warto dodać, że w 1869 r. ten sam autor dopuszczał obejmowanie tych posad przez osoby, które ukończyły 24 rok życia)⁶⁶. Nauczyciel miał być oczywiście odpowiednio merytorycznie i praktycznie przygotowany do wykonywania swojej pracy, pamiętać o samokształceniu oraz uczyć się od starszych kolegów. Wśród jego zadań Trzaskowski wymienił też aktywne uczestnictwo w życiu gminy, ojcowski stosunek do wychowanków, dobre relacje z rodzicami, Kościołem i władzami szkolnymi. Trzaskowski przypominał, że pedagogom nie wolno izolować się od społeczności spośród której żyją i pracują, powinni oni nawiązywać różnorakie stosunki towarzyskie:

Nie należy do tych, co chcą z nauczyciela zrobić mnicha. Nauczyciel wiejski należy do ludu; z nim ma on żyć i dzielić jego radości i cierpienia i nie potrzeba wcale ustanawiać dla niego osobnego kodeksu moralności. Ale tego mamy prawo po nim żądać, aby każdy jego krok znamionowała powaga, takt i przyzwoitość⁶⁷.

Upominał też, by odróżnić ideał nauczyciela od konkretnych reprezentantów tego zawodu, zalecał „Cenimy więc wysoko swój zawód, ale myślimy nisko o sobie”⁶⁸.

Szczegółowe wskazówki wychowawcze – karność i umoralnianie

W 1898 r. na kartach „Szkoły” opublikowano uszczegółowione wskazówki dotyczące możliwości wywierania przez nauczyciela pozytywnego wpływu na kształtowanie się charakteru uczniów. Przedstawiono je w dziewięciu punktach, rozpoczynając od konieczności posiadania przez samego pedagoga silnego i niezłomnego charakteru opartego na religii, moralności i patriotyzmie i zdolnego do zaszczepiania tych wartości w młodym pokoleniu. Miał on uosabiać wszelkie dobro, być grzecznym i życzliwym i porywać tym swoich uczniów, przyzwyczajając ich do podobnej postawy. Cenił porządek, rzetelność, sumiennosc i szacunek wobec innych, ale i wobec samego siebie,

⁶⁵ B. Trzaskowski, *O powinnościach nauczyciela, a w szczególności nauczyciela wiejskiego*, „Szkoła” 1895, nr 4, s. 45–46, nr 5, s. 62–63.

⁶⁶ Idem, *Seminaria nauczycielskie i ustawa obowiązująca Królestwo Galicji i Lodomerii z Wielkiem Księstwem Krakowskiem o seminariach nauczycielskich*, „Szkoła” 1869, nr 28, s. 22.

⁶⁷ Idem, *O powinnościach nauczyciela*, op. cit., s. 63.

⁶⁸ Ibidem, nr 4, s. 46.

uniknąć lekkomyślności, lenistwa, zachowań niemoralnych, faworyzowania i braku obiektywizmu⁶⁹.

Rok później na łamach pisma instruowało, w jaki sposób poprawić efektywność wychowania moralnego uczniów w szkole⁷⁰. W tym celu nakładano na nauczycieli obowiązek wnikliwego rozpoznania indywidualności, usposobienia i obyczajów uczniów oraz realiów ich życia pozaszkolnego rodzinnego (tu zalecano częste życzliwe i pełne szacunku kontakty z rodzicami) i rówieśniczego. Pedagogą miała przede wszystkim cechować wzmoczona czujność⁷¹ oraz wzorowa postawa oparta na gruntownej wiedzy, świadomości powołania i obowiązków pedagogicznych, sprawiedliwości, łagodności, uprzejmości i konsekwencji oraz niezłomności moralnej. To wszystko miało ułatwiać utrzymanie właściwej karności przy użyciu dostosowanych do danej sytuacji środków, gdyż „nauczyciel nieumiejący utrzymać karności to nieszczęśliwy kaleka pedagogiczny”⁷².

Problem karności szkolnej stanowił niejednokrotnie temat szczegółowych rozważań. Podejmowano go już w latach 70. XIX w. Nawiązując wyraźnie do zaleceń Johna Locke’a, apelowano, by unikać zbyt radykalnych kar, przypominano, że już sama forma spojrzenia na ucznia wyrażająca zdumienie lub niechęć czy wstręt może być karą, podobnie jak milczenie czy brak pochwał⁷³. Poza powtarzającymi się zaleceniami, by nauczyciel rzeczywiście był dla wychowanków najlepszym wzorem do naśladowania („i wtedy, kiedy go dzieci widzą, i wtedy, kiedy go nie widzą, wtedy kiedy go słyszą, i kiedy go nie słyszą”⁷⁴), i dążył do osiągnięcia postawy J.H. Pestalozziego, pojawiały się konkretne wskazówki w tym zakresie. Definiowano i uzasadniano wówczas, na czym polega posłuszeństwo, opanowanie, konsekwencja czy sprawiedliwość. Zalecano, by nauczyciel nie dążył do uzyskania bezwzględного „ślepego” posłuszeństwa, lecz zabiegał o „posłuszeństwo rozumne, oparte na zasadach religijno-moralnych, któremu wychowanek ochoczo, chętnie i dobrowolnie się poddaje”⁷⁵.

Umiejętność panowania nad własnymi reakcjami emocjonalnymi powinna charakteryzować każdego nauczyciela, albowiem:

⁶⁹ J. Jachimowski, *W jaki sposób szkoła działać będzie korzystnie na rozwój charakteru swoich uczniów?*, „Szkola” 1898, nr 6, s. 52–53, nr 7, s. 61–62.

⁷⁰ M. Jakimowski, *Na jakie przeszkody natrafia moralne wychowanie młodzieży szkolnej i jakimi środkami można je usunąć?*, „Szkola” 1899, nr 23, s. 217–219, nr 24, s. 231–233.

⁷¹ Także inni autorzy pisali o zaletach bacznej obserwacji dzieci: „Wzrok posiada dziwną potęgę. Za pomocą niego można panować nad bezrozumnym, drapieżnym zwierzęciem. Za pomocą wzroku więc nauczyciel najlepiej potrafi utrzymać karność w szkole i opanować niesfornie, zwykłe żywszej naturze malców wybryki. Jedno bystrzejsze spojrzenie sprowadzi dziecko z błędnych torów na dobrą drogę. Gdzie nauczyciel wiele nie dowidzi, nie dosłyszysz, tam i kar więcej potrzebuje i skutek pracy jego słabszy” (S. Pallan, op. cit., s. 36).

⁷² M. Jakimowski, op. cit., s. 232–233.

⁷³ W. Miłkowski, *O karach szkolnych Kilka rad dla nauczycieli szkół początkowych*, „Szkola” 1873, nr 17, s. 129–131.

⁷⁴ M. Haraszkiewicz, *Osobistość nauczyciela podwaliną karności szkolnej*, „Szkola” 1887, nr 5, s. 35.

⁷⁵ Ibidem, s. 36.

wybuchy różnych namiętności: gniewu, zemsty, nienawiści, radości z cudzego nieszczęścia poniżają każdego człowieka, ale u nikogo nie pociągają za sobą takich skutków, jak u nauczyciela, ten bowiem szkodzi nie tylko sobie, ale i młodszemu pokoleniu, przez co rujnuje podstawę społeczeństwa⁷⁶.

W przypadku konsekwencji zaznaczano, że cechujący się nią nauczyciel nie potrzebuje wielu komunikatów do osiągnięcia odpowiednich wyników, unika stosowania groźb, wyzwisk, z rozważą formułuje komunikaty wobec uczniów i unika czczych deklaracji. Bycie sprawiedliwym określano jako zadanie wymagające od pedagoga znacznego wysiłku związanego przede wszystkim z dokładnym poznaniem wszystkich okoliczności, które wpłynęły na niewłaściwe zachowanie wychowanków i unikaniem pochopnych osądów i decyzji⁷⁷. Sugerowano, że nauczyciel może przyjąć wobec swoich uczniów dwa stanowiska: postrachu i terroryzmu lub łagodności i humanizmu. Ta druga była zalecana jako skuteczna wychowawczo, obejmowała ona wzajemną życzliwość oraz ojcowskie traktowanie dzieci. Akcentowano, że to stanowisko ma wiele zalet⁷⁸.

„Suma tych przepisów brzmi: umiej przy całej miłości i uprzejmości swojej zachować s w o j ą p o w a g ę [podkr. – A.W.] z całą gorliwością i starannością”⁷⁹. Nie wolno okłamywać uczniów, składać obietnic, których nie będzie można dotrzymać. Trzeba stanowczo egzekwować decyzje dotyczące przestrzegania regulaminów oraz przykrych konsekwencji wynikających z przekroczenia zawartych w nich zasad. Do najważniejszych zadań wychowawcy należą działania prewencyjne: „Wskutek wiecznej groźby, ciągłej kłótni i łajania, traci wielu nauczycieli i rodziców szacunek i powagę u dzieci. Zakazuj mało, lecz przestrzegaj ciągle!”⁸⁰. Powagę nazywano zresztą „perłą w diademie nauczyciela”⁸¹, podobnie traktowano takt pedagogiczny – jako nieodzowny element charakterystyki nauczyciela⁸².

Relacje z domem rodzinnym uczniów a przykład rodzin nauczycielskich

Temat ten podjęła „Szkoła” już w pierwszym roku swojego funkcjonowania⁸³. S. Sobieski pisał wówczas:

⁷⁶ Ibidem, nr 6, s. 43.

⁷⁷ Ibidem, s. 44.

⁷⁸ E. Reben, *Stanowisko nauczyciela wobec uczniów*, „Szkoła” 1871, nr 17, s. 129–130.

⁷⁹ J. Chmielewski, *Łagodna surowość*, „Szkoła” 1881, nr 11, s. 85.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ M. Schlesinger, *W jaki sposób można utrzymać karność w szkole ludowej?*, „Szkoła” 1882, nr 49, s. 388.

⁸² M. Haraszkiewicz, *Osobisty wpływ nauczyciela na wychowanie młodzieży*, „Szkoła” 1890, nr 4, s. 35.

⁸³ Szerzej na ten temat: A. Wałęga, *O zadaniach wychowawczych rodziny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła”*, „Wychowanie w Rodzinie” 2014 (t. 10), nr 2, s. 137–158; eadem, *Rodziny polskie wobec*

Lud nasz prosty nie ma żadnego wychowania: przez dobre wychowanie swych dzieci sam nabędzie lepszego wychowania, bo to jest rzeczą niezaprzeczną, że szkoła pośrednio wpływa na dom i rodzinę i powinna wyrównywać i wyrównywa istotne braki domowe pod tym względem, a tym samym wpływa wychowawczo i na starszych⁸⁴.

Podkreślał, jak ważne są właściwe relacje z domem rodzinnym uczniów. Przypominał, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest dbałość o zainteresowanie rodziców sprawami szkoły m.in. poprzez zachęcanie całych rodzin do uczestnictwa w zajęciach szkółki niedzielnej. Udzielał też swoim kolegom cennych rad w tym zakresie. Opierały się one na cierpliwości i uprzejmości względem rodziców, którzy mogą znacząco pomóc w poznaniu charakteru ucznia oraz unikaniu otwartego negowania panujących w rodzinach zasad i obyczajów. Jeśli wymagały one zmian, zalecał ostrożne i stopniowe działania: „zawsze zostawać w przyjacielskim z rodzicami stosunku, wystrzegać się od „sekowana” itd. – i chyba w najostateczniejszym razie oprzeć się środkom przewrotnym lub życzeniom nagannym domu”⁸⁵.

Podobnie Bronisław Trzaskowski zalecał, by nauczyciel wobec uczniów postępował, jak przystało na „zastępcę i mandatariusza” rodziców w sposób ojcowski, z rodzicami radził nawiązywać bliższe stosunki ale jednocześnie unikać wszelkich przejawów poufałości⁸⁶.

Także inni autorzy opisywali okoliczności sprzyjające nawiązywaniu kontaktów z rodzicami, odwoływali się zarówno do tych wymienianych w przepisach (jak zapisywanie dziecka do szkoły, usprawiedliwianie jego nieobecności, wyznaczanie surowszych kar), jak i proponując szerszą aktywność w bibliotekach, kółkach rolniczych, gospodach z czytelniami czy ogrodach⁸⁷. Nauczyciel powinien w tym celu doskonale znać zasady funkcjonowania gminy, dbać o jej interesy i być wzorem dla mieszkańców. Miał utrzymywać poprawne relacje z rodzicami, zawsze chętnie udzielać im porad wychowawczych oraz pamiętać o tym, by nie ograniczać swych obowiązków jedynie do nauczania⁸⁸. Proponowano nawiązywanie stosunków towarzyskich z miejscową inteligencją. Uświadamiano też pedagogów, że z ludem należy rozmawiać w pewien określony sposób, m.in. poprzez stosowanie obrazowych i anegdotycznych porównań oraz cierpliwość przy wysłuchiowaniu ich żalów i pretensji. Zalecano przestrzeganie ważnych zwłaszcza dla mieszkańców wsi

wyzwań i zagrożeń I połowy XX wieku (w świetle „Szkoły”) „Wychowanie w rodzinie” 2016 (t. 14), nr 2, s. 209–230.

⁸⁴ S. Sobieski, *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*, „Szkoła” 1868, t. 1, nr 3, s. 154.

⁸⁵ Ibidem, nr 4, s. 233.

⁸⁶ B. Trzaskowski, *O powinnościach nauczyciela*, op. cit., nr 4, s. 45–46, nr 5, s. 62–63.

⁸⁷ A. Stiasny, *Czy i jak może nauczyciel wobec obowiązujących ustaw szkolnych utrzymać łączność między szkołą a domem? (Rzecz odczytana przez kierownika 2 klasowej szkoły w Woli Wadowskiej na posiedzeniu kółka pedagogicznego w Radomyślu)*, „Szkoła” 1883, nr 42, s. 332–334.

⁸⁸ J. Chmielewski, *W jaki sposób może się nauczyciel przyczynić do podniesienia szkół*, op. cit., nr 2, s. 9–11.

form religijnych oraz wyrażanie zainteresowania sprawami gospodarskimi⁸⁹. Uczulano, że jeżeli w ciągu dwóch lat pracy nie uda się pozyskać przychylności dzieci i rodziców, trzeba poddać swoje zachowanie wnikliwej autorefleksji⁹⁰.

Wskazywano na potencjalne przyczyny konfliktów na linii szkoła–dom: „Ileż to razy szkoła wchodzi w kolizję z domem rodzicielskim, gdy w celach wychowawczych, z powodu zaniedbania obowiązków, musi dotykać niemile w uczuciach miłości rodzicielskiej, a jeszcze częściej i dotkliwiej w ich dumie i próżności nieograniczonej”⁹¹. Ponieważ w ocenie wielu autorów szkoła w znacznym zakresie przejęła obowiązki wychowawcze rodziny, nauczyciel powinien stanowić dla uczniów wzór osobowy, zachowywać karność, cechować się stanowczą i rozważną konsekwencją w działaniu, obowiązkowością oraz unikać wyręczania się uczniami.

Przypominano, że rodzice nie tylko w większości przypadków nie współpracują ze szkołą, ale wręcz niweczą wychowawcze wysiłki nauczycieli. Jednak pomimo tak pesymistycznej diagnozy sytuacji uczulano pedagogów, by nie rezygnowali z kolejnych działań i prób przekonania rodzin do idei edukacji: „Pamiętajmy, że serce rodzicielskie, chociaż pod zgrzebną koszulą, bije mocno dla dziecka; pojmie instynktem gdzie chodzi o jego dobro i wnet się znajdzie wdzięczność, choćby niema”⁹².

Poszukiwano przyczyn zaniedbań wychowania domowego, w rodzinach zamożniejszych upatrywano ich w „sztapie” guwernerów i opiekunek, u biednych w zmaganiach w codziennej walce o byt. Jako główny obowiązek nauczyciela wskazywano przede wszystkim określenie źródła demoralizacji i rozstrzygnięcie, czy wina leży w rodzinie, czy w towarzystwie wychowanka. Sugerowano, że zwykle problem stanowi dom rodzinny, pastwisko oraz karczma. Władze gminy miały wspierać nauczycieli, którym nie wolno było stosować kar fizycznych, np. zakazując młodzieży wstępu do karczmy – niestety wielu mieszkańców wsi nie dostrzegało w tym zagrożenia⁹³.

Młodzi nauczyciele i w tym zakresie otrzymywali na łamach „Szkoły” cenne rady. Przykładowo w 1877 r. Andrzej Józefczyk kierujący seminarium nauczycielskim męskim w Krakowie sygnalizował, że szkoła nie jest w stanie zniwelować wszystkich błędów i zaniedbań wychowawczych domu rodzinnego. Nauczyciele nie powinni jednak tracić zapału i oddziaływać na uczniów poprzez osobisty przykład⁹⁴. Takich porad

⁸⁹ K. Falkiewicz, *Nauczyciel a lud wiejski*, „Szkoła” 1886, nr 11, s. 81–82, nr 12, s. 89–91, nr 13, s. 97–98.

⁹⁰ M. Haraszkiewicz, *Osobistość nauczyciela*, op. cit., s. 35–36.

⁹¹ S. Spitzer, *W jaki sposób wpływać może szkoła na wzbudzenie u dzieci poczucia obowiązku*, „Szkoła” 1899, nr 22, s. 212.

⁹² J. Wawro, *O potrzebie pracy nauczyciela poza obrębem izby szkolnej nad oświatą młodszego i starszego pokolenia ludu*, „Szkoła” 1900, nr 3, s. 18–19, nr 5, s. 26. Cytat s. 18.

⁹³ A. Rotyński, *O obowiązku czuwania nad zachowaniem się młodzieży poza szkołą*, „Szkoła” 1900, nr 9–10, s. 71–72; M. Jakimowski, *Na jakie przeszkody natrafia moralne wychowanie młodzieży szkolnej i jakimi środkami można je usunąć*, „Szkoła” 1899, nr 2, s. 217–219, nr 24, s. 231–233.

⁹⁴ A. Józefczyk, *Listy do przyjaciela wstępującego w zawód nauczycielski*, „Szkoła” 1877, nr 39, s. 373–374, nr 40, s. 381–382, nr 41, s. 393–395, nr 42, s. 401–403.

udzielali także inspektorowie szkolni, m.in. Józef Chmielewski. W jego ocenie sukces w pracy zawodowej nauczyciela ludowego jest w znacznej mierze uzależniony od pozyskania zaufania rodziców i całej gminy⁹⁵. Poszukiwano przyczyn demoralizacji młodzieży wiejskiej i właściwych sposobów reakcji profesjonalnych pedagogów⁹⁶.

W tym też kontekście zwracano baczna uwagę na wywiązywanie się przez nauczycieli z obowiązków ojcowskich. Apelowano, by ich rodziny i dzieci stanowiły wzór do naśladowania. Zaznaczano, że dzieci nauczyciela są wizytówką jego skuteczności wychowawczej, wskazywano na najczęściej popełniane przez nich zaniedbania w tym zakresie m.in. zbyt daleko posuniętą swobodę i wyjątkowe przywileje⁹⁷.

Ważne było też, by pedagog miał ustabilizowane i szczęśliwe życie osobiste, by rozważnie wybrał kandydatkę na żonę⁹⁸: „Jeśli żona ma jaką wadę kardynalną, jest skąpą albo rozrzutnicą, kokietą albo niedbałą, sekutnicą albo prostytutką, to pewnie każdy z tych błędów cieniem długim zaznaczy się i w szkole, każdą domową nieprzyjemność odpokutują gorzko uczniowie”⁹⁹. Podkreślano bowiem, że przy ocenie skuteczności oddziaływania pedagoga na powierzone jego opiece dzieci i ich rodziny często największą rolę odgrywa właśnie jego postawa i zachowanie poza szkołą. Uczniowie i ich rodzice bacznie go obserwują „Biada nauczycielowi o którego czynach i biegu życia w rodzinnych kółkach w gminie szkolnej toczą się rozmowy z przyganą, wstrząsaniem ramionami i kiwaniem głowy, którego rodzice nie obdarzają tym szczerym i rzetelnym szacunkiem”¹⁰⁰.

Aktywność pozaszkolna pedagogów

Często podejmowanym na łamach „Szkoły” tematem był stosunek do dodatkowych form zatrudnienia nauczycieli ludowych. Stawiano wówczas pytania o to, czy należy pozwolić, by reprezentanci tego zawodu szukali dodatkowych źródeł dochodu. Odpowiedzi były zróżnicowane. W 1868 r. S. Sobieski zalecał unikać dodatkowych zatrudnień, zwłaszcza takich, które pozostają w widocznym konflikcie z powagą zawodu. Tymczasem nauczyciel ludowy w Galicji w II połowie XIX w. często był także „organistą, diakiem, pisarzem i Bóg wie czym”¹⁰¹. W tamtym okresie pisali o tym

⁹⁵ J. Chmielewski, *W jaki sposób może się nauczyciel przyczynić do podniesienia szkół w gminie?*, „Szkoła” 1880, nr 1, s. 2–4.

⁹⁶ A. Kurzbauer, *Nieco o przyczynach moralnego zepsucia młodzieży wiejskiej, tudzież o sposobach zaradzenia złemu (Rzecz z powodu okólnika RSK)*, „Szkoła” 1899, nr 19, s. 181–183, nr 20, s. 191–193.

⁹⁷ *Synowie nauczycielscy – głos z prowincji*, „Szkoła” 1884, nr 2, s. 9–10.

⁹⁸ A. Bieroński, *Rodzina nauczyciela jako czynnik uszlachetniający lud*, „Szkoła” 1900, nr 37, s. 301–302, nr 38, s. 310–311.

⁹⁹ M. Haraszkiewicz, *Osobisty wpływ nauczyciela na wychowanie młodzieży*, „Szkoła” 1890, nr 4, nr 5, s. 44.

¹⁰⁰ J. Chmielewski, *O zaufaniu dzieci do nauczyciela (podług Salkmanna)*, „Szkoła” 1879, nr 1, s. 1–2.

¹⁰¹ S. Sobieski, op. cit., s. 156.

także inni autorzy. Jako jedyne akceptowane, poza szkolnymi, obowiązki nauczyciela, wymieniali obowiązki obywatelskie¹⁰². Zachęcano zatem, by wdrażać do nich uczniów, niektórzy podawali nawet przykłady USA, gdzie w szkołach czytano uczniom konstytucję¹⁰³. W celu podniesienia poziomu życia nauczycieli zalecano im sadownictwo, pszczelarstwo czy hodowlę jedwabników¹⁰⁴. W ocenie wielu współpracowników pisma praca organisty czy pisarza gminnego obniżała rangę i godność zawodu nauczyciela, odciągała od pracy pedagogicznej i odbierała szacunek ludzi. Przykładowo gdy bywał on organistą, to zwyczajowo po pogrzebach czy ślubach zapraszano go do karczmy, dodatkowo uzależniał się także wówczas od proboszcza¹⁰⁵.

Zdarzały się jednak i zdania przeciwne. W 1883 r. Alojzy Stiasny deklarował, że jeżeli nauczyciel potrafił pogodzić zadania pisarza gminnego z pracą w szkole, to powinien w ten sposób pomagać lokalnej społeczności. Nie zgadzał się z wprowadzonym w 1873 r. zakazem łączenia tych dwóch stanowisk¹⁰⁶. Warto w tym miejscu przypomnieć, że oddział łańcucki Towarzystwa Pedagogicznego zgłosił wówczas wniosek o umożliwienie nauczycielom powrotu do tych dodatkowych obowiązków¹⁰⁷. Przeciwnikiem dodatkowych obowiązków dla nauczycieli nie był także Bronisław Trzaskowski. W 1895 r. zezwalał na nie, o ile nie przeszkadzały w wykonywaniu pracy pedagogicznej¹⁰⁸. Przestrzegał jednak wyraźnie przed nadmiernym angażowaniem się w życie polityczne, a zainteresowanym tą dziedziną osobom radził, by wcześniej porzuciły aktywność wychowawczą i nauczycielską. Trzeba jednak podkreślić, że w 1869 r.

¹⁰² P. Świąćicki, *Stanowisko nauczyciela wiejskiego*, „Szkola” 1870, nr 36, s. 561.

¹⁰³ Ibidem, s. 561–565.

¹⁰⁴ K. Freund, *Jakim sposobem nauczyciel ludowy własną pracą swój byt materialny polepszyć może*, „Szkola” 1872, nr 51, s. 402–403.

¹⁰⁵ Por. E. Gabryelski, *Nauczyciel-organista*, „Szkola” 1869, nr 9, s. 136–140. Wspomina o tym także E. Petryka, *Jakie przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel? (odczytano na walnym zgromadzeniu pedagogicznym w Chrzanowie dnia 12 kwietnia 1870 r.)*, „Szkola” 1870, nr 18, s. 273–278, nr 19, s. 289–293; idem, *Szkola i nauczyciel*, „Szkola” 1873, nr 13, s. 98–102 czy S.R., *Nauczyciel powinien wszystkie swoje siły swojemu zawodowi poświęcić*, „Szkola” 1872, nr 40, s. 313–314, nr 41, s. 321–322; A. Pragłowski, *Jak pogodzić stanowisko nauczyciela z obowiązkami pisarza gminnego lub organisty? (Rzecz czytana na walnym zgromadzeniu Towarzystwa Pedagogicznego w Gorlicach)*, „Szkola” 1873, nr 16, s. 123–127; A. Stiasny, *Czy i jak może nauczyciel wobec obowiązujących ustaw szkolnych utrzymać łączność między szkołą a domem?*, „Szkola” 1883, nr 42, s. 332–334; B. Trzaskowski, *O powinnościach nauczyciela*, op. cit., nr 4, s. 45–46, nr 5, s. 62–63.

¹⁰⁶ Sejm Krajowy przyjął wówczas ustawę o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego, w której m.in. odebrano nauczycielom możliwość wykonywania dodatkowych obowiązków, zwłaszcza gdy zagrażały one właściwemu wypełnianiu ich pracy pedagogicznej czy narażały na szwank powagę zawodu nauczyciela. Już wcześniej, bo od lat 50. XIX wieku podejmowane były próby zwalniania nauczycieli z pracy na rzecz gmin, dworów czy kościoła. Szerzej na ten temat C. Majorek, *Urzędowa koncepcja ideału nauczyciela szkoły ludowej w Galicji doby autonomicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1970, t. 10, s. 210–212.

¹⁰⁷ Patrz: A. Stiasny, *Czy i jak może nauczyciel wobec obowiązujących ustaw szkolnych utrzymać łączność między szkołą a domem?*, „Szkola” 1883, nr 42, s. 332–334.

¹⁰⁸ Patrz: B. Trzaskowski, *O powinnościach nauczyciela, a w szczególności nauczyciela wiejskiego*, op. cit., nr 4, s. 45–46, nr 5, s. 62–63.

Trzaskowski deklarował: „Czas by już był, aby urząd nauczyciela od zatrudnienia organisty lub diaka raz na zawsze odłączono”¹⁰⁹.

Zadaniem pedagogów miała być ciągła troska o rozwój i dobro szkoły oraz jej godne i honorowe reprezentowanie na zewnątrz, nie wolno im wykorzystywać swojego stanowiska społecznego do jakichkolwiek form agitacji (politycznych, religijnych, narodowościowych czy społecznych). Mogli natomiast głosować, wspierać organizacje i towarzystwa dobroczynne, pracować czynnie w radach gminnych czy powiatowych, jeżeli mieli do tego odpowiednie kompetencje oraz zapal¹¹⁰.

Spoleczne i obywatelskie aspekty pracy nauczycieli często podnoszono. Proponowano, by nie ograniczali oni zakresu swoich zawodowych obowiązków do nauczania, lecz zakładali ludowe czytelnie, towarzystwa zaliczkowe (by wyeliminować tak szkodliwe zjawisko lichwy), młodzieżowe straże ogniowe, by dbali o podniesienie poziomu higieny i gospodarstw wiejskich, propagowali tak popularne w innych dzielnicach ubezpieczenia czy kółka włościańskie. Pedagodzy mieli dążyć do uszlachetniania ludu, zjednać sobie zaufanie gminy i dbać o obywatelskie wychowanie ludu, jednak przy unikaniu angażowania się w sprawy polityczne¹¹¹. Zalecano im wspieranie prac Macierzy Polskiej czy Towarzystwa Oświaty Ludowej¹¹². Tylko będąc aktywnym społecznie, żyjąc i działając dla dobra innych, nauczyciel miał szansę zmienić nastawienie społeczności wiejskiej wobec szkoły. Nie powinien przy tym zniechęcać się typową dla mieszkańców wsi awersją do edukacji, ale rozmawiać z nimi w czytelniach czy podczas sesji gminy, zaangażować się w działające na jej obszarze ochronki, a nawet towarzystwa muzyczne¹¹³.

Przypominano, że nauczycielowi nie wolno ograniczać się do pracy w szkole; powinien on być ponadto aktywnym członkiem gminy, społeczeństwa, kraju i wreszcie narodu. W czytelniach, które mógł też sam zakładać, zalecano mu organizowanie pogadanek rolniczych, historycznych czy pedagogicznych. Jego celem miało być ponadto propagowanie sądów polubownych oraz zachęcanie ludu do ubezpieczania się m.in. od gradu i pożaru. Powinien też dbać o powstanie we wsi katolickiej gospody i sklepu z podstawowym asortymentem aptecznym, zabiegać o członkostwo w radzie gminnej oraz ostrzegać rodziców przed wysyłaniem córek do pracy daleko od domu (wyraźne nawiązania do zagrożenia prostytucją)¹¹⁴.

¹⁰⁹ Idem, *Seminaria nauczycielskie i ustawa*, op. cit., nr 28, s. 22.

¹¹⁰ S. Pallan, op. cit., s. 37.

¹¹¹ T. Romanowicz, *Spoleczne zadania nauczyciela wiejskiego (wykład podczas walnego zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego w Tarnopolu)*, „Szkoła” 1877, nr 32, s. 309–310, nr 33, s. 317–319, nr 34, s. 329–330, nr 35, s. 337–339, nr 36, s. 349–350, nr 37, s. 357–359, nr 38, s. 365–366.

¹¹² F. Kozdraś, *Pierwsze kroki w zawodzie nauczycielskim*, „Szkoła” 1891, nr 38, s. 445–447.

¹¹³ M. Borucka, *Jak ma postępować nauczyciel wobec proboszcza, dworu i gminy aby pozyskać dla siebie miłość i szacunek a dla szkoły ich współdziałanie*, „Szkoła” 1890, nr 21, s. 237–240; B. Trzaskowski, *O powinnościach nauczyciela*, op. cit., nr 4, s. 45–46, nr 5, s. 62–63.

¹¹⁴ S. Gonet, *Działalność nauczyciela poza szkołą*, „Szkoła” 1899, nr 25, s. 241–242, nr 26, s. 254–255.

W rozważaniach poświęconych społecznej pracy pedagogów często pojawiły się opisy fatalnych warunków życia ludu wiejskiego oraz możliwości ich poprawy. Uczulano nauczycieli na charakterystyczny dla ludu głęboki konserwatyzm i niechęć wobec nowych rozwiązań, zalecano, by nie podejmować prób radykalnego wykorzeniania tych cech, bo to one umożliwiły mieszkańcom wsi zachowanie religii, kultury i tradycji ich przodków. Nauczyciel miał w tym zakresie oddziaływać siłą własnego przykładu, a raczej siłą przykładu swego wzorcowego gospodarstwa. Jeden ze współpracowników pisma, który wiele lat pracował jako lustrator kółek rolniczych, dawał młodym adeptom tego zawodu szereg cennych rad dotyczących ich pracy na roli: „Powoli niedowierzanie i lekceważenie nauczyciela rolnika znikną wobec bijących w oczy dodatnich rezultatów jego postępowania, i z czasem, naprzód poszczególni sąsiedzi, a potem większość, a z młodego pokolenia wszyscy, pójdą za jego przykładem”¹¹⁵. Choć uprzedzał o początkowej kpinie i pogardzie ze strony mieszkańców wsi i sugerował, że morga ziemi i obecne wynagrodzenie nauczycieli to za mało, by prowadzić wzorowe gospodarstwo, był w tym względzie optymistą.

Podsumowanie

Zaprezentowana w tekście analiza artykułów o treści pedeutologicznej zamieszczonych na kartach pisma „Szkoła” w okresie zaborów wskazuje, że nauczycielom ludowym stawiano wysokie wymagania. Miało ich wyróżniać doskonałe przygotowanie merytoryczne i metodyczne, zapał do pracy oraz umiłowanie swego zawodu i życzliwy stosunek wobec wychowanków. Do ich obowiązków oprócz rzetelnej pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej w szkole dodawano aktywne zaangażowanie w sprawy społeczności, w której żyli. Mieli oni podnosić nie tylko poziom wykształcenia mieszkańców poszczególnych gmin, ale także dbać o ich rozwój społeczny, obywatelski, kulturowy i gospodarczy. Zalecano, by nauczyciel ludowy w każdym aspekcie swojego życia stanowił wzór do naśladowania nie tylko dla swoich uczniów, ale dla mieszkańców całej gminy, co wymagało od niego nieustannej autorefleksji nad własnym postępowaniem. Nie ukrywano jednak przed kolejnymi adeptami tego zawodu różnorodnych trudności związanych z jego wykonywaniem, zwłaszcza w środowiskach wiejskich.

Bibliografia

Źródła

B.O., *Czy zawód nauczyciela ludowego jest szczytnym i czy przykrym musi być koniecznie?*, „Szkoła” 1896, nr 13, s. 114–116.

¹¹⁵ B. Kwiatkowski, *Nauczyciel ludowy jako nauczyciel gospodarstwa wiejskiego*, „Szkoła” 1896, nr 4, s. 28.

- Baranowski M., *Jakich błędów często w szkole popełnianych każdy nauczyciel, a zwłaszcza początkujący, najbardziej powinien się wystrzegać?*, „Szkola” 1886, nr 26, s. 201–201, nr 27, s. 210–211, nr 28, s. 220–221.
- Baranowski M., *O zadaniu szkoły ludowej i o środkach za pomocą których zadanie to można osiągnąć*, „Szkola” 1890, nr 27, s. 333–337.
- Bernadzikiewicz W.M., *O miłości nauczyciela ku uczniom*, „Szkola” 1870, nr 22, s. 345–347.
- Bieroński A., *Rodzina nauczyciela jako czynnik uszlachetniający lud*, „Szkola” 1900, nr 37, s. 301–302, nr 38, s. 310–311.
- Borucka M., *Jak ma postępować nauczyciel wobec proboszcza, dworu i gminy aby pozyskać dla siebie miłość i szacunek a dla szkoły ich współdziałanie*, „Szkola” 1890, nr 21, s. 237–240.
- Bruchnalski K., *Baranowski Mieczysław*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. I, Kraków 1935, s. 282.
- Chlebowski S., *Nauczyciel*, „Szkola” 1868, t. I, nr 1, s. 7–10.
- Chmielewski J., *Jak może nauczyciel pozyskać miłość i szacunek dzieci, jako też i gminy*, „Szkola” 1880, nr 40, s. 333–334, nr 41, s. 339–342, nr 42, s. 351–352, nr 43, s. 360–362.
- Chmielewski J., *Jakie są przymioty dobrego nauczyciela*, „Szkola” 1876, nr 15, s. 137–139.
- Chmielewski J., *Lagodna surowość*, „Szkola” 1881, nr 11, s. 84–85.
- Chmielewski J., *O idealizmie w życiu nauczycielskim*, „Szkola” 1888, nr 1, s. 3–5, nr 2, s. 9–10, nr 3, s. 17–19.
- Chmielewski J., *O zaufaniu dzieci do nauczyciela (podług Salkmanna)*, „Szkola” 1879, nr 1, s. 1–3.
- Chmielewski J., *W jaki sposób może się nauczyciel przyczynić do podniesienia szkół w gminie?*, „Szkola” 1880, nr 1, s. 2–4, nr 2, s. 9–11.
- Chmielewski J., *Dwanaście artykułów nauczyciela ludowego*, „Szkola” 1886, nr 22, s. 170.
- Chmielewski J., *O zamięszeniu w zawodzie*, „Szkola” 1880, nr 9, s. 67–69.
- Chmielewski J., *O idealizmie w życiu nauczycielskim*, „Szkola” 1888, nr 1, s. 3–5, nr 2, s. 9–10, nr 3, s. 17–19.
- Dobrowolski J., *Kilka słów o indywidualności nauczyciela*, „Szkola” 1889, nr 9, s. 83–84.
- Falkiewicz K., *Luźne uwagi o przestrzeganiu form zewnętrznych*, „Szkola” 1885, nr 11, s. 83–85.
- Falkiewicz K., *Nauczyciel na straży instytucji szkolnych. Początkującym nauczycielom na drogę*, „Szkola” 1885, nr 1, s. 1–2.
- Falkiewicz K., *O obowiązku koleżeństwa między następcą a poprzednikiem w szkole*, „Szkola” 1885, nr 2, s. 9–11.
- Falkiewicz K., *Parę uwag nad stosunkami towarzyskimi*, „Szkola” 1885, nr 36, s. 297–299.
- Falkiewicz K., *Nauczyciel a lud wiejski*, „Szkola” 1886, nr 11, s. 81–82, nr 12, s. 89–91, nr 13, s. 97–98.
- Freund K., *Jakim sposobem nauczyciel ludowy własną pracą swój byt materialny polepszyć może*, „Szkola” 1872, nr 51, s. 402–403.
- Gabryelski E., *Nauczyciel-organista*, „Szkola” 1869, nr 9, s. 136–140.
- Gabryelski E., *O wychowaniu narodowym i o posłannictwie nauczycielstwa ludowego*, „Szkola” 1895, nr 23, s. 297–299, nr 24, s. 310–311, nr 32, s. 417–418, nr 34, s. 438–441.
- Gonet S., *Działalność nauczyciela poza szkołą*, „Szkola” 1899, nr 25, s. 241–242, nr 26 s. 254–255.
- Hałas T., *W jaki sposób będzie nauczyciel kierował lekturą domową uczniów?*, „Szkola” 1896, nr 8–9, s. 64–65.
- Haraszkiwicz M., *Osobistość nauczyciela podwalać karność szkolnej*, „Szkola” 1887, nr 5, s. 35–36, nr 6, s. 43–44.
- Haraszkiwicz M., *Osobisty wpływ nauczyciela na wychowanie młodzieży*, „Szkola” 1890, nr 4, s. 33–35, nr 5, s. 43–46.

- Hoffman H., *Najważniejsze zadanie szkoły ludowej*, „Szkola” 1900, nr 4, s. 25–26, nr 5, s. 34–35.
- Jachimowski J., *W jaki sposób szkoła działać będzie korzystnie na rozwój charakteru swoich uczniów?*, „Szkola” 1898, nr 6, s. 52–53, nr 7, s. 61–62.
- Jak zdobyć powagę i szacunek dla stanu nauczycielskiego?*, „Szkola” 1897, nr 43, s. 473–475.
- Jakimowski M., *Na jakie przeszkody natrafia moralne wychowanie młodzieży szkolnej i jakimi środkami można je usunąć*, „Szkola” 1899, nr 2, s. 217–219, nr 24, s. 231–233.
- Józefczyk A., *Listy do przyjaciela wstępującego w zawód nauczycielski*, „Szkola” 1877, nr 39, s. 373–374, nr 40, s. 381–382, nr 41, s. 393–395, nr 42, s. 401–403.
- Kozdraś F., *Pierwsze kroki w zawodzie nauczycielskim*, „Szkola” 1891, nr 38, s. 445–447.
- Kurzbauer A., *Nieco o przyczynach moralnego zepsucia młodzieży wiejskiej, tudzież o sposobach zaradzenia złemu (Rzecz z powodu okólnika RSK)*, „Szkola” 1899, nr 19, s. 181–183, nr 20, s. 191–193.
- Kwiatkowski B., *Nauczyciel ludowy jako nauczyciel gospodarstwa wiejskiego*, „Szkola” 1896, nr 4, s. 27–28.
- Miłkowski W., *O karach szkolnych Kilka rad dla nauczycieli szkół początkowych*, „Szkola” 1873, nr 16, s. 121–123, nr 17, s. 129–131, nr 18, s. 137–139.
- Nowakowski F., *Nauczycieli byt dobry a praca sumienna i umiejętna nieodzownym warunkiem oświaty ludu (rzecz czytana na zgromadzeniu oddziału wadowickiego Towarzystwa Pedagogicznego)*, „Szkola” 1869, nr 29, s. 33–41.
- Nowakowski J., *Przykład nauczyciela*, „Szkola” 1885, nr 1, s. 2–3.
- Nowakowski J., *Zwycięzę! Marzenia w chwili wyboru zawodu polskiego nauczyciela–wychowawcy*, „Szkola” 1900, nr 27, s. 214–215.
- Nowicki I., *Zaufanie uczniów do nauczyciela*, „Szkola” 1898, nr 8, s. 70.
- Pallan S., *Obowiązki nauczyciela. Parafraza §32 Tyt. V Regulaminu dla szkół ludowych*, „Szkola” 1888, nr 4, s. 25–26, nr 5, s. 36–37.
- Petryka E., *Jakie przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel? (odczytano na walnym zgromadzeniu pedagogicznym w Chrzanowie dnia 12 kwietnia 1870 r.)*, „Szkola” 1870, nr 18, s. 273–278, nr 19, s. 289–293.
- Petryka E., *Szkola i nauczyciel*, „Szkola” 1873, nr 13, s. 98–102.
- Prągłowski A., *Jak pogodzić stanowisko nauczyciela z obowiązkami pisarza gminnego lub organisty? (Rzecz czytana na walnym zgromadzeniu Towarzystwa Pedagogicznego w Gorlicach)*, „Szkola” 1873, nr 16, s. 123–127.
- R., *Hipolit Sereżyński. Wspomnienie pośmiertne*, „Szkola” 1874, nr 23, s. 197–198, nr 24, s. 206–207, nr 25, s. 218–219.
- Reben E., *Stanowisko nauczyciela wobec uczniów*, „Szkola” 1871, nr 17, s. 129–130.
- Reforma szkół i Seminarja Nauczycielskie*, „Szkola” 1870, nr 41, s. 643–644.
- Romanowicz T., *Spoleczne zadania nauczyciela wiejskiego (wykład podczas walnego zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego w Tarnopolu)*, „Szkola” 1877, nr 32, s. 309–310, nr 33, s. 317–319, nr 34, s. 329–330, nr 35, s. 337–339, nr 36, s. 349–350, nr 37, s. 357–359, nr 38, s. 365–366.
- Rotyński A., *O obowiązku czuwania nad zachowaniem się młodzieży poza szkołą*, „Szkola” 1900, nr 9–10, s. 71–72.
- S.R., *Nauczyciel powinien wszystkie swoje siły swojemu zawodowi poświęcić*, „Szkola” 1872, nr 40, s. 313–314, nr 41, s. 321–322.
- Sawczyński Z., *Na czym zależy przede wszystkim skuteczne działanie nauczyciela w szkole niższej czyli tak zwanej ludowej*, „Szkola” 1869, nr 1, s. 1–5, nr 2, s. 17–23.
- Schlesinger M., *W jaki sposób można utrzymać karność w szkole ludowej?*, „Szkola” 1882, nr 48, s. 381–382, nr 49, s. 387–389, nr 51, s. 404–406, nr 52, s. 411–414.

- Sobieski S., *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*, „Szkola” 1868, t. I, nr 3, s. 152–157, nr 4, s. 231–237.
- Spitzer S., *W jaki sposób wpływać może szkoła na wzbudzenie u dzieci poczucia obowiązku*, „Szkola” 1899, nr 21, s. 202–204, nr 22, s. 211–212, nr 24, s. 233–235, nr 27, s. 263–265.
- Sprawozdanie Bolesława Adama Baranowskiego odczytane na posiedzeniu Zjazdu Towarzystwa Pedagogicznego dnia 27 sierpnia 1908 r. pt. Czterdziestolecie Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 1868–1901*, Lwów 1908, s. 1–24.
- St. K., *Przeciążenie ale nauczycieli*, „Szkola” 1902, nr 40, s. 297–298.
- Stiasny A., *Czy i jak może nauczyciel wobec obowiązujących ustaw szkolnych utrzymać łączność między szkołą a domem? (Rzecz odczytana przez kierownika 2 klasowej szkoły w Woli Wadowskiej na posiedzeniu kółka pedagogicznego w Radomyślu)*, „Szkola” 1883, nr 42, s. 332–334.
- Synowie nauczycielscy – głos z prowincji*, „Szkola” 1884, nr 2, s. 9–10.
- „Szkola” 1892, nr 1 (numer jubileuszowy).
- Szyc St., *Jeszcze o przeciążeniu*, „Szkola” 1902, nr 41, s. 332–333.
- Święcicki P., *Stanowisko nauczyciela wiejskiego*, „Szkola” 1870, nr 36, s. 561–565.
- Trzaskowski B., *O powinnościach nauczyciela, a w szczególności nauczyciela wiejskiego*, „Szkola” 1895, nr 4, s. 45–46, nr 5, s. 62–63.
- Trzaskowski B., *Seminaria nauczycielskie i ustawa obowiązująca Królestwo Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim o seminariach nauczycielskich*, „Szkola” 1869, nr 27, s. 1–8, nr 28, s. 17–23.
- Wawro J., *O potrzebie pracy nauczyciela poza obrębem izby szkolnej nad oświatą młodszego i starszego pokolenia ludu*, „Szkola” 1900, nr 3, s. 18–19, nr 5, s. 26.
- Wojnarowski F.K., *Dlaczego i jak powinien nauczyciel doświadczać samego siebie*, „Szkola” 1872, nr 48, s. 377–380.
- Wojnarski F.K., *Jakim powinien być nauczyciel?*, „Szkola” 1874, nr 6, s. 47–48, nr 7, s. 57.
- Z nauczycielskiej martyrologii*, „Szkola” 1902, nr 46, s. 348.
- Zabierzowski S., *O koleżeństwie*, „Szkola” 1889, nr 35, s. 337–339.
- Z.M., *Powołanie nauczyciela elementarnego*, „Szkola” 1908, nr 51, s. 401–402.

Opracowania

- Bobrowska-Nowak W., *Problemy pedagogiczne na lamach „Szkoły” w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, nr 2, s. 261–277.
- Głaz E., *Zygmunt Sawczyński – pedagog, polityk i działacz oświatowy*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9, *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 41–58.
- Karbowiak A., *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Warszawa 1912.
- Lewicki K., *Józefczyk Andrzej*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XI, Wrocław 1964–1965, s. 303–304.
- Majorek C., *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkola” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972 (z. 43), nr 5, s. 289–300.
- Majorek C., *Urzędowa koncepcja ideału nauczyciela szkoły ludowej w Galicji doby autonomicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1970, T. X, s. 207–222.
- Marczewski B., *Powołanie, godność i obowiązki stanu nauczycielskiego*, „Szkola” 1891, nr 1, s. 3–4, nr 2, s. 15–16, nr 3, s. 27–29.

- Meissner A., *Bronisław Trzaskowski (1824–1906)*, w: *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, red. M. Chamcówna, Wrocław 1993, s. 67–79.
- Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999.
- Meissner A., *Historia i historycy na ziemiach polskich w XX wieku*, Lublin 2010.
- Meissner A., *Stanisław Sobieski*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 758–762.
- Potoczny J., *Pedagogiczne wyznania Mieczysława Tytusa Baranowskiego*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9, *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 103–110.
- Redakcja, *Sobieski Stanisław*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXXIX, Warszawa–Kraków 1999–2000, s. 510–511.
- Skorzeplianka M., *Chmielewski Józef*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. III, Kraków 1937, s. 325–326.
- Stopińska-Pajak A., *Wkład czasopisma „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1997, s. 169–179.
- Szulakiewicz W., *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 59–67.
- Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Rzeszów 1995.
- Świątek A., *Problem patriotycznego wychowania ludu na łamach lwowskiej „Szkoły” w czasach autonomii galicyjskiej*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010, s. 169–184.
- Wałęga A., *Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki pedagogicznej na kartach „Szkoły”*, w: *Polskie dziedzictwo pedagogiczne – idee i instytucje*, red. J. Falkowska, Pedagogika Toruńska, t. 7, Toruń 2016, s. 59–75.
- Wałęga A., *Dziedzictwo wielkopolskiej myśli pedagogicznej w przekazie „Szkoły” (1868–1939)*, w: *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji*, red. E. Głowacka–Sobiech, K. Kabacińska–Łuczak, Poznań 2017, s. 475–489.
- Wałęga A., *Galicyjska „Szkoła” jako przykład czasopisma pedagogicznego okresu zaborów*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika” t. XXIX (2013), s. 9–28.
- Wałęga A., *Kształcenie i samokształcenie galicyjskich nauczycieli szkół ludowych doby zaborów w przekazie „Szkoły”* w: *Szkoła polska od XVIII do XXI wieku*, red. R. Ślęczka, A. Włoch, J. Wojniak, Kraków 2020, s. 46–65.
- Wałęga A., *O zadaniach wychowawczych rodziny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła”*, „Wychowanie w Rodzinie” 2014 (t. X), nr 2, s. 137–158.
- Wałęga A., *Rodziny polskie wobec wyzwań i zagrożeń I połowy XX wieku (w świetle „Szkoły”)*, „Wychowanie w rodzinie” 2016 (t. XIV), nr 2, s. 209–230.

Anna Włoch

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-5286-8464

BHW 42/2020

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2020.42.3

Matthew Arnold (1822–1888) – prekursor pedagogiki porównawczej w XIX-wiecznej Anglii oraz jego poglądy na edukację

Abstract. Matthew Arnold (1822–1888) – the Precursor of Comparative Education in 19th Century England and His Views on Education

The aim of the article is to present the achievements of Matthew Arnold's in the development of European comparative education and to show his views on the changes in education in 19th century England against the background of other European countries. In the works on comparative education, a French writer Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848) is regarded as one of precursors of this scientific field (currently treated as a pedagogical subdiscipline), however, as also emphasized by Józef Miąso, the British comparativists: Matthew Arnold, Thomas Darlington and Robert Morant have significantly contributed to the development of European comparative education¹. The achievements of British educators, sociologists and historians in this area are underestimated and almost unknown in Poland.

The development of English educational system in 19th century was different in many ways from other educational systems in continental Europe, so that the works of English comparativists, such as Matthew Arnold are unique and very important for better understanding of the historical development of comparative research methodology and also the specifics of English schools system.

The article also proves that comparative education is a very important field of scientific research and played major role in planning the reforms of educational systems in many countries mainly in XIX and XX century. M. Arnold's analyses could be still valid in XXI century.

The study used the method of documental analysis, original Matthew Arnold's works in the field of education and English-language scientific publications dealing with his achievements in the field of popularizing comparative studies. A new overview of M. Arnold's achievement will ensure the use of sociological analyzes.

Keywords: comparative education, Matthew Arnold, inspector of schools, European comparativists, English school system

¹ J. Miąso, *Szkolnictwo w XIX-wiecznej Europie i początki pedagogiki porównawczej w Anglii*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2009, t. XLVI, s. 85–146.

Wprowadzenie

Historyczny rozwój pedagogiki porównawczej, a przede wszystkim wkład brytyjskich komparatystów w rozwój tego obszaru badań, jest słabo znany we współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej. Obecnie dominuje bowiem socjologiczne podejście do analiz komparatystycznych. Uprawianie pedagogiki porównawczej w ścisłym powiązaniu z historią wychowania, którego zwolennikiem był Michael E. Sadler – właściwy twórca brytyjskiej komparatystyki, a które propagował w Polsce od lat 60. XX wieku Bogdan Nawroczyński, jest aktualnie bardzo mało popularne. Z tego też powodu polskiemu czytelnikowi interesującemu się pedagogiką porównawczą mało znane są dokonania XIX-wiecznych komparatystów brytyjskich z Matthew Arnoldem na czele. Zapewne wynika to z faktu, że sam M. Arnold – syn słynnego reformatora *Rugby School* Thomasa Arnolda – bardziej znany jest w polskiej literaturze naukowej jako wybitny poeta, krytyk literacki i społeczny epoki wiktoriańskiej aniżeli komparatysta edukacyjny.

W polskiej literaturze naukowej o dokonaniach M. Arnolda w obszarze pedagogiki porównawczej pisali jedynie Józef Miąso² oraz Agnieszka Gromkowska-Melosik³. J. Miąso w obszernym opracowaniu z historii edukacji ukazał rozwój szkolnictwa w XIX-wiecznej Europie oraz początki badań komparatystycznych w Anglii. Wskazał również, że znaczący wkład brytyjskich pedagogów, historyków oraz socjologów w rozwój pedagogiki porównawczej jest w polskiej literaturze słabo znany, a dorobek tak wybitnych komparatystów, jak M. Arnold, Thomas Darlington⁴ i Robert Morant⁵ niekiedy całkowicie pomija się przy analizach historycznego rozwoju komparatystyki⁶. Z kolei A. Gromkowska-Melosik, reprezentująca socjologiczny nurt badań we współczesnej polskiej pedagogice porównawczej, poddając analizie problem elitarnego szkolnictwa średniego w Anglii, odwołała się do dokonań M. Arnolda⁷, ale sięgając

² Ibidem.

³ A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwa średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 71.

⁴ Thomas Darlington (1864–1908) – uczonec, wybitny językoznawca, inspektor szkolny. Był uczniem *S. John's College* w Cambridge. Po ukończeniu studiów w Londynie w 1887 r. objął stanowisko asystenta magistra w *Rugby School*, a następnie dyrektora *Queen's College* w Tauton w 1888 r. W latach 1896–1908 pełnił rolę inspektora szkolnego (*Her Majesty's Inspector of Schools*). Publikował w prasie artykuły z obszaru edukacji, literatury i polityki w j. angielskim oraz walijskim.

⁵ Sir Robert Laurie Morant (1863–1920) – angielski działacz oświatowy i administrator szkolny. Studiował teologię w *Winchester College* i w *New College* w Oksfordzie. Po roku przygotowań w *Preparatory School* (szkole dla nauczycieli) pełnił funkcję tutora księcia Syjamu. Był członkiem *Board of Education*, a następnie prywatnym sekretarzem sir Johna Gorst'a – wiceprzewodniczącego komisji szkolnej (*Committee on Education*). Był odpowiedzialny za niektóre rozwiązania wprowadzone w ustawie *The Education Act* z 1902 r. W 1903 r. został mianowany sekretarzem Rady ds. Edukacji (*Education Board*). W 1911 r. został skrytykowany przez Edmunda Holmesa za błędy inspektorów szkolnych, co zmusiło go do rezygnacji ze stanowiska.

⁶ J. Miąso, op. cit., s. 86.

⁷ A. Gromkowska-Melosik, op. cit., s. 71.

do współczesnych analiz dokonanych przez brytyjskiego historyka edukacji Garry'ego McCullocha⁸ oraz słynną oryginalną publikację M. Arnolda pt. *A French Eton, or middle-class education and the State* („Francuski Eton lub edukacja klasy średniej i państwo”, tł. A.W.). We *French Eton...* M. Arnold analizował specyfikę francuskiego szkolnictwa średniego, odwołując się do porównań z najświetniejszą angielską szkołą średnią dla chłopców – Eton. Publikacja ta została ponownie wydana już w XX w. w monografii zredagowanej przez Petera Smitha i Geoffreya Summerfileda⁹.

Obecnie historyczne analizy porównawcze rozwoju systemów edukacyjnych czy też myśli pedagogicznej wymagają jeszcze szerszego spojrzenia. Jak podawał bowiem autorytet w światowej pedagogice porównawczej Harold J. Noah, zadaniem pedagogów porównawczych jest informowanie o poczynionych postępach w rozumieniu procesów, które złożyły się na rozwój edukacji oraz wyjaśnienie powiązań pomiędzy zmianami w systemach szkolnictwa i szerzej zmianami społecznymi¹⁰. A takie podejście tłumaczy popularność analiz socjologicznych we współczesnej komparatyście edukacyjnej.

Próba ukazania M. Arnolda jako pioniera angielskiej pedagogiki porównawczej na podstawie analiz historyczno-oświatowych oraz socjologicznych może stanowić pewne *novum* w polskiej pedagogice. Sięgając na nowo do oryginalnych publikacji M. Arnolda oraz współczesnych opracowań jego dorobku w wydaniu uznanych brytyjskich badaczy, można bowiem przy odwołaniu się do klasycznych teorii socjologicznych rzucić nowe spojrzenie na jego sposób myślenia o szkolnictwie i wychowaniu. Należy podkreślić, iż angielskie szkolnictwo¹¹ pod wieloma względami różni się od systemów szkolnych w innych krajach europejskich. Jest ono pochodną odmiennej tradycji i historii oraz wynikających z nich różnic religijnych, odmiennego tempa rozwoju społeczeństwa i zmiany społecznej, której przejawem było osiągnięcie powszechnego dostępu do edukacji. Brak państwowego systemu szkolnego jeszcze w pierwszej połowie XIX w. tłumaczyć może dominacja ideologii konserwatyzmu w angielskim społeczeństwie. Dopiero wzrost popularności liberalizmu stał się jednym z czynników, wpływających na proces tworzenia szkolnictwa powszechnego, za które odpowiedzialne było państwo.

Poglądy M. Arnolda na edukację były przedmiotem szerszych analiz przede wszystkim w licznych publikacjach naukowych brytyjskich oraz amerykańskich komparatystów i historyków wychowania. Spośród licznego grona należy wymienić m.in.:

⁸ G. McCulloch, *Education and the Middle Classes: The Case of the English Grammar Schools 1868–1944*, „History of Education” 2006, vol. 35, no. 6, s. 687–704.

⁹ M. Arnold, *A French Eton, or middle-class education and the State*, w: *Matthew Arnold and the Education of a New Order*, red. P. Smith, G. Summerfield, Cambridge 1969.

¹⁰ H.J. Noah, *Fast-Fish and Loose-Fish in Comparative Education*, „Comparative Education Review” 1976, vol. 18, no. 3, s. 343.

¹¹ Mówiąc o systemie edukacji we współczesnej Wielkiej Brytanii, należy zaznaczyć, że zgodnie z tradycją mamy tu do czynienia ze zdecentralizowanym systemem edukacyjnym, oddzielnym dla historycznych części Zjednoczonego Królestwa: Anglii i Walii, Szkocji oraz Irlandii Północnej. W niniejszym opracowaniu wszelkie analizy dotyczą wyłącznie systemu szkolnego w Anglii.

Garry'ego McCullucha, Davida Philipisa, Roberta Andersona, Brendana A. Rapple'a, Donald D. Stone'a oraz Johna F. Kuhna Jr.¹². Ważną publikacją było również *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold* autorstwa australijskiego badacza Williama F. Connella¹³. Nowatorstwo myślenia M. Arnolda o szkolnictwie angielskim i XIX-wiecznych reformach szkolnych w Europie jest jednak bardzo słabo znane w polskiej komparatystyce edukacyjnej.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie poglądów M. Arnolda na rozwój szkolnictwa w Europie Zachodniej, przy odwołaniu się do klasycznych teorii socjologicznych: konserwatyizmu i liberalizmu. W oryginalnych publikacjach M. Arnolda, w których dokonywał on analizy stanu szkolnictwa w poszczególnych krajach europejskich, szczególnie wyraźnie widać popieraną przez niego ideologię liberalizmu.

Rozwój angielskiego szkolnictwa w XIX wieku i początki pedagogiki porównawczej

Przemiany w angielskim szkolnictwie w XIX w. były nieodzownie związane ze zmianami społecznymi, które się wówczas dokonywały. W angielskim społeczeństwie zmniejszała się stopniowo rola konserwatyizmu, a coraz większą popularność zyskiwał liberalizm. Ponadto ważnym czynnikiem wpływającym na kreowanie polityki edukacyjnej angielskiego rządu był rozwój komparatystyki edukacyjnej, którą jako pierwsi zajmowali się na Wyspach Brytyjskich urzędnicy państwowi – tzw. inspektorzy szkolni.

Za ojca pedagogiki porównawczej niemal powszechnie uznaje się Marca-Antoine'a Julliena de Paris (1775–1848), a jego dzieło pt. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare*, które wydawane było w latach 1816–1817, przyjęło się za źródło wiedzy o tym nowym obszarze badań naukowych. Jednak wybitny współczesny amerykański komparatysta Erwin H. Epstein podaje w wątpliwość przypisywanie Jullienowi de Paris pierwszeństwa w tworzeniu podstaw pedagogiki porównawczej¹⁴. Inny amerykański komparatysta Harold J. Noah za mistrzów pedagogiki porównawczej

¹² Zob. G. McCulloch, op. cit., s. 687–704; G. McCulloch, *Cyril Norwood and the English Tradition of Education*, „Oxford Review of Education” 2006, vol. 32, no. 1, s. 55–69; D. Phillips, *Beyond Traveller's Tales: Some Nineteenth-century British Commentators on Education in Germany*, „Oxford Review of Education” 2000, vol. 26, no. 1, s. 49–62; R. Anderson, *The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe*, „Paedagogica Historica”, vol. 40, no. 1–2, s. 93–106; B.A. Rapple, *Matthew Arnold and English Education. The Poet's Pioneering Advocacy in Middle Class Instruction*, McFarland & Company Inc., Publishers, Jefferson, North Carolina 2017; D.D. Stone, *Communications with the Future: Matthew Arnold in Dialogue: Henry James, Charles-Augustin Sainte-Beuve, Ernest Renan, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Hans-George Gadamer, William James, Richard Rorty, John Dewey*, University of Michigan Press, Michigan 1997; J.F. Kuhn Jr., *Some Notes on Matthew Arnold's Thought on Education and Culture*, „Notre Dame English Journal” 1971, vol. 7, no. 1, s. 52–66.

¹³ W.F. Connell, *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, Routledge, Londyn 1950.

¹⁴ Zob. E.H. Epstein, *Is Marc-Antoine Jullien de Paris the 'Father' of Comparative Education?*, „Comparative: A Journal of Comparative and International Education” 2017, no. 47, vol. 3, s. 317–331.

uznawał M.-A. Julliena de Paris, M. Arnolda, Michaela E. Sadlera, Issaca L. Kandela, Nicolasa Hansa i Pedra Rossellò, wymieniając te nazwiska w jednym rzędzie. Według niego pedagogika porównawcza wyrosła z intensywnej ciekawości dotyczącej działania innych narodowych systemów edukacyjnych¹⁵. A właśnie takie działania realizował w pracy na stanowisku inspektora szkolnego M. Arnold.

Rozwój angielskiego szkolnictwa przebiegał zdecydowanie odmiennie niż w innych krajach europejskich. Za główny powód takiego stanu rzeczy Peter Sandiford w znanej publikacji *Szkolnictwo angielskie* z początków XX w. uznawał „wrodzony konserwyzm” angielskiego społeczeństwa, określając go wybitnym rysem angielskiej administracji szkolnej. Konserwyzm w edukacji przejawiał się w angielskim społeczeństwie jako troska o zachowanie tych rozwiązań, które były najlepsze i z których słynęły angielskie szkoły. Większość ustaw szkolnych uchwalanych przez parlament w XIX w. była bardzo konserwatywna. Dopiero od początków XX w. angielskie szkolnictwo zaczęło się zmieniać, a konserwyzm w myśleniu o edukacji stał się mniej widoczny¹⁶. Przekształcenia te następowały jednak bardzo powoli, do głosu musieli dojść przedstawiciele innych warstw społecznych i innych wyznań. Rezultatem wprowadzanych stopniowo reform miało być zapewnienie powszechnego dostępu do edukacji dla wszystkich dzieci, bez względu na płeć, pochodzenie społeczne czy wyznanie.

Od czasów rewolucji przemysłowej w XVIII w. rozwijała się angielska klasa średnia, która zaczęła osłabiać uprzywilejowaną pozycję arystokracji. Z kolei rosnąca w siłę klasa robotnicza coraz odważniej zaczynała walczyć o swoje prawa, m.in. prawo do nauki. Angielskie szkolnictwo w odróżnieniu od systemu edukacji w innych krajach europejskich rozwijało się bardzo długo poza jakąkolwiek kontrolą państwa, a rząd nie miał prawa narzucać swoim obywatelom ani sposobu organizacji szkoły, programu nauczania, ani metod pracy¹⁷. Na początku XIX w. szkoły elementarne były prowadzone albo przez osoby prywatne, albo związki wyznaniowe, szczególnie przez organizacje pozaanglikańskich, niezależnych Kościołów – *British and Foreign Schools Society* (BFSS), oraz przez *National Society*, które z kolei zostało założone przez Kościół anglikański¹⁸. Obie te instytucje bardzo długo wyręczały władze państwowe w zajmowaniu się szkolnictwem.

Do końca pierwszej połowy XIX w. szkolnictwo angielskie odzwierciedlało klasowy podział społeczeństwa. Dzieci z niższych warstw społecznych uczyły się na bardzo niskim poziomie. Jedynie chłopcy z rodzin arystokratycznych oraz zamożnej klasy średniej mogli się uczyć w słynnych *Public Schools*¹⁹. Duży problem stanowiła również

¹⁵ H.J. Noah, op. cit., s. 344.

¹⁶ P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, tłum. W. Gumpłowicz, Warszawa 1927, s. 12–13.

¹⁷ J. Miąso, op. cit., s. 91–92.

¹⁸ J.E. Dunford, *Her Majesty's Inspectorate of Schools since 1944. Standard Bearers of Turbulent Priests?*, Routledge, Londyn–Nowy Jork 1998, s. 1.

¹⁹ Termin *Public Schools* wbrew nazwie oznacza najbardziej prestiżowe formy szkół dla chłopców. Szkoły te cechowała całkowita niezależność od państwa i lokalnej społeczności. Najczęściej były to placówki

edukacja dziewcząt, które zazwyczaj objęte były jedynie nauczaniem domowym i to na różnym poziomie. Szkoły dla dzieci z ubogich warstw społecznych spoczywały głównie w rękach Kościoła anglikańskiego. Brakowało w nich przede wszystkim jednolitego programu nauczania i podręczników. Problemem było również słabe przygotowanie nauczycieli. W XIX w. Kościół anglikański stał na stanowisku, że edukacja powinna być dostępna dla wszystkich dzieci ze wszystkich warstw społecznych, ale poglądu tego nie podzielali wszyscy anglikanie. Wpływowi podatnicy oraz właściciele fabryk zatrudniającej dzieci odnosili się do tych pomysłów mniej entuzjastycznie. Powołane w 1811 r. *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church* było organizacją, której cel polegał na tworzeniu szkół w każdej parafii. Program nauczania obejmujący tzw. „trzy R” (*reading, writing, arithmetics*), czyli czytanie, pisanie, arytmetykę, uzupełniono o czwarte „R” – religię (*religion*). Przedstawiciele pozostałych Kościołów, liberalni anglikanie oraz część katolików i żydów opowiadali się za mniej wyznaniowym podejściem do edukacji. Utworzone w 1814 r. *British and Foreign School Society* miało na celu sprawowanie kontroli nad działalnością sieci szkół wyznaniowych, w których uczono Pisma Świętego oraz ogólnych zasad chrześcijaństwa, ale w formie bezwyznaniowej²⁰. W sprawach politycznych przedstawiciele tej organizacji zajmowali zdecydowanie stanowisko liberalne, byli jednak w mniejszości i dopiero rozpoczynali walkę o uzyskanie wpływów w rządzie.

W kwestii edukacji przedstawiciele Kościoła anglikańskiego stali zdecydowanie po stronie konserwatyizmu, a jedynie część anglikanów oraz będący w mniejszości katolicy i żydzi upatrywali w liberalizmie szansy na zrównanie swoich praw. Konserwatyzm był w ówczesnej Anglii dominującą ideologią, rozumianą nie tylko jako przeciwstawianie się wszelkim zmianom społecznym, ale także dbanie o to, aby zmiany, pojmowane jako konieczność dziejowa, nie naruszały podstaw ładu społecznego²¹. Należy pamiętać, że Anglia jest też ojczyzną liberalizmu, który stał się ideologią modernizacji społeczeństw zachodnich i zakładał m.in. prawa jednostki oraz likwidację przywilejów, również w sektorze szkolnictwa. Jednym z najsłynniejszych twórców liberalizmu był John Stuart Mill²². To właśnie ideologia liberalizmu znacząco przyczyniała się do upowszechnienia w Anglii edukacji na poziomie szkół elementarnych, ale miała także wpływ na zreformowanie istniejących szkół średnich i rozwój szkół średnich dla dziewcząt. Przedstawiciele mniejszości wyznaniowych, opowiadając się za liberalizmem, mieli szanse na zrównanie swoich praw także w zakresie dostępu do szkół i prowadzenia własnych pla-

z internatem, dostępne jedynie dla bogatych rodzin, które mogły wnosić za naukę dziecka bardzo wysokie opłaty. Do najsłynniejszych *Public Schools* zalicza się m.in. Eton, Westminster, Harrow, Rugby, Winchester, Charterhouse i St. Paul's.

²⁰ D. Gillard, *Education in England: A Brief History* 2011, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter05.html> [dostęp: 22.01.2020].

²¹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2002, s. 137–138.

²² Ibidem, s. 145–146.

cówek oświatowych. Szczególnie katolicy zdawali sobie sprawę, że tylko dzięki równemu dostępowi do szkół będą mieli szanse na budowanie własnych elit intelektualnych i odzyskanie wpływów w rządzie. Jednak jeszcze na początku XIX w. uniwersytety w Oksfordzie i Cambridge były zamknięte dla wszystkich oprócz anglikanów. Po fali prześladowań katolików, która od czasów reformacji miała miejsce w Anglii dopiero w drugiej połowie XIX w. odzyskali oni prawo do prowadzenia własnych szkół. Najważniejszym wydarzeniem było jednak przyjęcie w 1871 r. przez parlament tzw. *Universities Test Act*, ustawy na mocy której przedstawiciele innych grup religijnych uzyskali prawo do podejmowania studiów na uniwersytetach Oksford, Cambridge oraz Durham, na wszystkich wydziałach oraz we wszystkich college'ach uniwersyteckich²³. Było to niezwykle ważne wydarzenie w historii angielskiego szkolnictwa – otwarcie się dwóch najstarszych uniwersytetów na przedstawicieli innych wyznań poza anglikańskim dawało bowiem ogromne szanse na tworzenie elit intelektualnych w innych grupach społecznych i odbierało anglikanom monopol na władzę w państwie.

W pierwszej połowie XIX w. władza państwowa była obojętna na szkolnictwo elementarne, które stanowiło wyłącznie domenę filantropii kościelnej i świeckiej. Dużą rolę w organizacji szkolnictwa elementarnego odegrały szkoły niedzielne (*Sunday Schools*), a ich szybki rozwój przyczynił się do podjęcia działań nad organizacją nauczania powszechnego²⁴. W 1833 r. w angielskim parlamencie po raz pierwszy poruszono kwestię powszechnego nauczania dla całego społeczeństwa, ale partie polityczne uznały to hasło za przedwczesne. Zaczęto jednak przyznawać dotacje oraz subwencje dla instytucji filantropijnych, które zajmowały się prowadzeniem szkół²⁵. Władza państwowa zaczęła stopniowo przejmować pieczę nad szkolnictwem od 1833 r., kiedy Izby Gmin zdecydowała o przekazaniu 20 tysięcy funtów na budowę szkół dla dzieci z ubogich rodzin. W kolejnych latach nakłady finansowe na szkolnictwo elementarne stale się zwiększały. W 1839 r. utworzono w ramach Rady Królewskiej komisję szkolną (*Committee of Council on Education*). Sekretarzem został mianowany James Kay-Shuttleworth, w 1847 r. wprowadził nowy system przygotowania nauczycieli (*pupil-teacher system*)²⁶, w którym to zdolniejsi starsi uczniowie przechodzili praktyczne przygotowanie do przyszłej profesji nauczycielskiej. J. Kay-Shuttleworth wspierał szczególnie te szkoły, które wykazywały się najlepszą jakością nauczania, co przekładało się na uzyskanie większej dotacji finansowej ze strony rządu. W *Committee of Council* powołano specjalną instytucję inspektorów szkolnych – *Her Majesty's Inspectors* (HMI), których zadaniem było

²³ *Universities Test Act 1871*, The National Archives, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Vict/34-35/26> [dostęp: 23.02.2020].

²⁴ J. Loria, *Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 20–21.

²⁵ *Ibidem*, s. 22.

²⁶ Zob. A. Włoch, *The Development of Teachers Education in England in the 19th Century*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2019, nr 1–2, s. 60–75.

wizytowanie subwencjonowanych szkół i opracowywanie raportów oraz formułowanie opinii na temat polityki edukacyjnej²⁷.

Wraz z aktywniejszą działalnością inspektorów szkolnych zaczęła się rozwijać w Anglii komparatystyka edukacyjna. Inspektorzy szkolni mieli za zadanie opracowywanie raportów na temat funkcjonowania angielskich szkół, które otrzymywały subwencje od rządu. W kolejnych latach za sprawą M. Arnolda, a później i jego następców, T. Darlingtona i R. Moranta, inspektorzy szkolni rozszerzyli swoją działalność także o raportowanie o stanie oświaty w innych krajach europejskich oraz wskazywanie kierunków rozwoju szkolnictwa w Anglii i kreowanie polityki edukacyjnej rządu. Stanowisko inspektora szkolnego cieszyło się wielkim szacunkiem wśród angielskiego społeczeństwa. Odmocną rolę odegrał tu M. Arnold, który jako wybitny poeta, krytyk literacki i profesor uniwersytecki do końca swojego życia pełnił również funkcję inspektora szkolnego. Inspektorzy szkolni mieli za zadanie wyszukiwanie możliwie najlepszych sposobów nauczania, wspieranie eksperymentalnego kształcenia, a przez to wskazywanie możliwych kierunków rozwoju edukacji, przygotowywanie projektów reform, jak również krytycznych ocen działalności istniejących szkół²⁸. Raporty inspektorów szkolnych, poczynając od działalności M. Arnolda, nie były jedynie schematycznym opisem danego sektora edukacji. Autorzy tych raportów wykraczali bowiem w swoich analizach poza własne środowisko i kulturę. Niezwykle cenne w historycznym rozwoju pedagogiki porównawczej są zwłaszcza analizy funkcjonowania szkolnictwa w innych krajach europejskich, które publikowano po wizytacjach zagranicznych szkół. Raporty te cechują pogłębione obserwacje zmiany społecznej, która dokonywała się w ówczesnych europejskich społeczeństwach, ale także krytyczna ocena stanu angielskiego szkolnictwa, wyraźne wskazanie, które rozwiązania edukacyjne można z powodzeniem zaadaptować w angielskich szkołach różnych szczebli. Początki angielskiej komparatystyki edukacyjnej daleko wykraczały więc poza ówczesny stan badań w tym obszarze w innych częściach Europy.

Jedną z najważniejszych reform, które otworzyły drogę do utworzenia w Anglii państwowego systemu edukacji, to ustawa przygotowana przez liberała Williama E. Fostera – *Elementary Education Act* z 1870 r., zwana niekiedy *Foster's Act*. Ustawa ta była formą kompromisu pomiędzy liberałami a przedstawicielami Kościoła anglikańskiego. Nie naruszała dualizmu angielskiego szkolnictwa, nie wprowadziła ani obowiązkowości, ani bezpłatności nauczania, ale w znacznym stopniu ograniczyła wpływy Kościoła anglikańskiego²⁹. Wraz z przyjęciem tej ustawy rząd zaakceptował finalnie odpowiedzialność za organizację szkolnictwa dla wszystkich dzieci. Ustawa Fostera rozpoczęła proces upowszechniania szkolnictwa państwowego, który to zajął Anglikom ponad dwadzieścia lat. Ustanowiono w tym czasie rady szkolne. Ich zadaniem miało polegać

²⁷ J. Miąso, op. cit., s. 96–97; D. Gillard, op. cit.

²⁸ P. Sandiford, op. cit., s. 17.

²⁹ J. Miąso, op. cit., s. 102–103; J. Loria, op. cit., s. 25.

na nadzorowanie i uzupełnieniu sieci szkół. Takie rozwiązanie było akceptowalne dla wielu grupowych interesów religijnych³⁰.

W 1880 r. przyjęto ustawę o wychowaniu, która wprowadzała obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci w wieku od 5 do 10 lat³¹. Nie od razu udało się jednak zrealizować jej założenia. Niemniej jednak w 1880 r. szkoła elementarna w Anglii stała się obowiązkowa. Publiczna, a z czasem i całkowicie bezpłatna szkoła elementarna była jedyną instytucją zapewniającą powszechną edukację dzieci z niższych warstw społecznych, a przede wszystkim z klasy robotniczej. W 1899 r. utworzono w Anglii *Board of Education*, instytucję, która *de facto* pełniła rolę ministerstwa edukacji. Dopiero więc pod koniec XIX w. Anglia miała zorganizowany państwowy system edukacji elementarnej, ale poziom nauczania w tych szkołach był nadal bardzo niski³².

Niezwykłe ważnym wydarzeniem w procesie tworzenia narodowego systemu angielskiej edukacji było uchwalenie w 1902 r. ustawy tzw. *Balfour Act*, od nazwiska ówczesnego premiera Arthura J. Balfoura. Właściwym autorem tego dokumentu był jednak inspektor szkolny – R. Morant, wybitny przedstawiciel administracji państwowej oraz uznany komparatysta. Ustawa ta znosiła rady szkolne oraz nakładała odpowiedzialność za szkoły na rady hrabstw i miast, które zostały wydzielone jako lokalne władze oświatowe (LEA – *Local Education Authorities*)³³.

W XIX w. angielskie szkolnictwo średnie to przede wszystkim *grammar schools*, które w opinii publicznej postrzegane były jako najlepszy wzór nauczania w szkołach drugiego stopnia, oraz elitarne *English Public Schools*. W pierwszej połowie XIX w. angielskie *grammar schools* nie miały jednolitego programu kształcenia, szkoły te różniły się także pod względem organizacyjnym, wiele z nich było bowiem szkołami internatowymi. Elitarne szkoły z internatem, utrzymywane przez rozmaite zapisy fundacyjne, przeznaczone były wyłącznie dla najbogatszych warstw społecznych – angielskiej arystokracji. Sytuacja zaczęła się zmieniać, gdy rosnąca w siłę angielska klasa średnia, domagająca się dostępu do elitarnych szkół średnich oraz wyższych, rozpoczęła krytykę działalności *grammar schools*, podkreślając, że szkoły te skupiają się przede wszystkim na nauczaniu języków klasycznych, ignorując znaczenie nauk ścisłych i przyrodniczych. Znaczącą rolę w reformie angielskich szkół średnich odegrał Thomas Arnold, który zreformował *Rugby School*, czyniąc z tej szkoły jedną z najlepszych elitarnych szkół średnich i wyznaczając kierunek reform dla innych *Public Schools*³⁴.

Szkoły średnie w Anglii zaczęły się reformować w połowie XIX w. *Taunton Commission*, która miała za zadanie zbadać stan nauczania w *grammar schools*, wykazała

³⁰ D. Gillard, op. cit., <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> [dostęp: 23.02.2020].

³¹ W.H.G. Armytage, *A.J. Mundella as Vice-President of the Council, and the Schools Question, 1880–1885*, „The English Historical Review” 1948, vol. 63, no. 246, s. 52–82.

³² J. Loria, op. cit., s. 26; J. Miąso, op. cit., s. 103–104.

³³ J. Miąso, op. cit., s. 104.

³⁴ G. McCulloch, *Cyril Norwood*, op. cit., s. 59; J. Miąso, op. cit., s. 118.

w 1869 r., że wiele z nich kładło już duży nacisk na nauki przyrodnicze i ścisłe, co było wówczas ogólnoeuropejskim trendem. Poczynione przez M. Arnolda obserwacje oraz analizy szkolnictwa średniego w innych krajach europejskich wykazały, że angielskie *grammar schools* powinny naśladować w kwestii programu nauczania pruskie gimnazja. Aby zachować oryginalność angielskich szkół, *Taunton Commission* zalecała jednak utrzymanie łaciny i greki oraz kultury klasycznej w programach nauczania, dodając jednak kilka przedmiotów przyrodniczych. W tym samym czasie ewolucję przeszły także elitarne *English Public Schools*³⁵. Obok niezwykle ważnego wykształcenia klasycznego, szkoły te zaczęły kłaść większy nacisk na wychowanie fizyczne, biorąc przykład z *Rugby School*. *English Public Schools* specjalizowały się także w przygotowaniu przyszłej kadry administracji państwowej oraz wojskowej. Wychowankowie *English Public Schools* byli znakomitymi politykami, wojskowymi, duchownymi, ale także i znanymi działaczami społecznymi.

W XIX w. angielskie uniwersytety nie były instytucjami państwowymi. W odróżnieniu od uniwersytetów niemieckich czy francuskich pieczę nad nimi trzymał Kościół, w tym przypadku anglikański. Przedstawiciele innych religii nie mieli dostępu do najstarszych uniwersytetów – Oksfordu i Cambridge – aż do uchwalenia wspomnianego już *Universities Test Act* w 1871 r. W początkach XIX w. angielskie uniwersytety postrzegano jako zacofane, prawie nie prowadzono w nich badań naukowych, a poziom nauczania był bardzo niski, ignorowano rolę nauk przyrodniczych i ścisłych. Dopiero powstanie nowych uczelni, w 1828 r. *University College* i *King's College* w 1829 r. (połączonych w 1836 r. w jedną uczelnię – *University of London*), a także w 1832 r. *Durham University*, wymusiło niejako konieczność zreformowania najstarszych uniwersytetów³⁶. W II połowie XIX w. państwo zaczęło ingerować w funkcjonowanie uniwersytetów, wydając w 1854³⁷ i 1856³⁸ r. ustawy parlamentarne, które nakazywały m.in. prowadzenie wykładów w języku angielskim oraz poszerzenie programu studiów o nauki ścisłe. Niezwykle istotne znaczenie w reformowaniu angielskich uniwersytetów miała działalność tzw. ruchu oksfordzkiego, zapoczątkowanego w latach 30. XIX wieku, w którym szczególnie rolę odegrali późniejszy kardynał John Henry Newman³⁹ oraz

³⁵ J. Miąso, op. cit., s. 122–124.

³⁶ Ibidem, s. 135, 138.

³⁷ *Oxford University Act 1854*, legislation.gov.uk, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Vict/17-18/81/contents> [dostęp: 16.10.2020].

³⁸ *Cambridge University Act 1856*, legislation.gov.uk, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Vict/19-20/88/crossheading/constitution-of-the-university> [dostęp: 16.10.2020].

³⁹ John Henry Newman (1801–1890) – filozof, teolog, duchowny anglikański. Po dokonaniu konwersji na katolicyzm w 1845 r., został kardynałem Kościoła katolickiego w 1879 r. Był założycielem ruchu oksfordzkiego, skupiającego wpływowych przedstawicieli Kościoła anglikańskiego w Oksfordzie. Celem działalności ruchu było m.in. zreformowanie szkolnictwa i zapewnienie równego dostępu do szkół dla katolików. J.H. Newman przyczynił się do założenia katolickiego uniwersytetu w Dublinie, działał na rzecz podniesienia poziomu edukacji mniejszości katolickiej w Anglii. Został ogłoszony świętym Kościoła katolickiego.

Thomas Arnold. J.H. Newman podkreślał, że zadaniem uniwersytetu jest nie tylko zapewnienie wykształcenia ogólnego, ale także wychowanie gentlemana, opierając się na kulturze klasycznej, mniejszą wagę przywiązując do badań naukowych⁴⁰. W drugiej połowie XIX w. J.H. Newman, wyraźnie sympatyzujący z katolicyzmem, stał się także orędownikiem walki o dostęp do szkół dla katolików i przedstawicieli wyznań spoza Kościoła anglikańskiego, wspierając tym samym dążenie angielskiego społeczeństwa do zapewnienia wszystkim obywatelom powszechnej edukacji⁴¹.

Anglicy, szczególnie ci należący do wyższych warstw społecznych, bardzo interesowali się przemianami w szkolnictwie w kontynentalnej Europie, zwłaszcza we Francji, Prusach, Holandii i Szwajcarii, ale do wprowadzonych tam rozwiązań podchodzili z właściwym sobie dystansem. Najślynniejsze reformy edukacji oraz nowe koncepcje kształcenia stawały się przedmiotem analiz i różnego rodzaju rozpraw działaczy społecznych oraz publicystów. Działalność inspektorów szkolnych w II połowie XIX w. przyczyniła się znacząco do rozwoju nowej dziedziny, którą jest współcześnie pojmowana pedagogika porównawcza. Na uwagę zasługuje również to, że raporty najślynniejszych inspektorów szkolnych, z M. Arnoldem na czele, nie były jedynie pozbawionym oceny i diagnozy opisem zastanego stanu szkolnictwa, ale także wyrażały opinie inspektorów o możliwościach rozwoju angielskich szkół w poszczególnych sektorach. Ponadto podróże inspektorów do innych krajów europejskich, odwiedzanie tamtejszych szkół oraz publikowane przez nich raporty dawały asumpt władzy państwowej do wprowadzenia w Anglii nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych, które sprawdziły się w innych państwach.

Matthew Arnold (1822–1888) – życie i twórczość

Matthew Arnold był jednym z najślynniejszych wiktoriańskich pisarzy, poetą, filozofem kultury, krytykiem literackim i społecznym, profesorem na Uniwersytecie w Oksfordzie, a jednocześnie najbardziej znanym inspektorem szkolnym. Dzięki tej ostatniej funkcji, którą z pełnym zaangażowaniem pełnił M. Arnold, w literaturze anglosaskiej przyjmuje się go nazywać pionierem pedagogiki porównawczej w Anglii oraz pierwszym badaczem polityki edukacyjnej⁴².

M. Arnold urodził się 24 grudnia w 1822 r. w Laleham-on-Thames w hrabstwie Middlesex w Anglii, jako najstarszy syn dra T. Arnolda⁴³ – słynnego reformatora

⁴⁰ J. Miąso, op. cit., s. 134–140.

⁴¹ M. Martín-Sánchez, J. Cáceres-Muñoz, *Cardinal Newman: His Importance for Catholic Education*, „International Studies in Catholic Education” 2016, vol. 8, no. 1, s. 29–43.

⁴² F. Clarke, *Introduction*, w: W.F. Connell, op. cit., s. ix.

⁴³ Thomas Arnold (1795–1842) – angielski pedagog, historyk, pastor anglikański. W latach 1828–1842 był dyrektorem *Rugby School* – jednej z najślynniejszych angielskich elitarnych szkół średnich z internatem dla chłopców (tzw. *English Public Schools*). Szkoła ta była przeznaczona głównie dla synów arystokracji

Rugby School, zaliczanej do elitarnych *English Public Schools*, oraz Mary Penrose Arnold, córki anglikańskiego pastora. M. Arnold uczył się w Winchester College, później w 1837 r. rozpoczął naukę w *Rugby School*, a następnie, uzyskawszy stypendium *Balliol College*, zaczął studia na Uniwersytecie w Oksfordzie, gdzie studiował literaturę klasyczną⁴⁴. Wykształcenie, które odebrał M. Arnold, jest niezwykle istotne w całej jego karierze, nie tylko literackiej czy uniwersyteckiej, ale przede wszystkim jako najznakomitszego inspektora szkolnego. Ukończenie prestiżowej *Rugby School* dało mu doskonałe przygotowanie do podjęcia studiów uniwersyteckich. Dodatkowo jego liberalny światopogląd został w dużej mierze ukształtowany przez ojca. M. Arnold odebrał doskonałą edukację, bez wątpienia dającą wstęp do angielskich elit intelektualnych.

W 1843 r. M. Arnold otrzymał prestiżową nagrodę dla najlepszego studenta Oksfordu w dziedzinie poezji – *the Newdigate Prize* za swój wiersz pt. *Cromwell*. Studia ukończył z wyróżnieniem na drugim miejscu w 1844 r.⁴⁵. W kolejnym roku został wybrany członkiem społeczności *Oriel College* (pierwszego królewskiego kolegium oksfordzkiego), którego członkami byli także jego ojciec i J.H. Newman⁴⁶. Co niezwykle interesujące, M. Arnold łączył renomę Uniwersytetu w Oksfordzie z osobą J.H. Newmana i założonym przez niego ruchem oksfordzkim. Dla M. Arnolda, który był liberalnym anglikaninem, jak jego ojciec, Uniwersytet w Oksfordzie i J.H. Newman (mimo jego późniejszej konwersji na katolicyzm) zawsze pozostawały wspólnym symbolem duchowego piękna i kultury⁴⁷.

M. Arnold publikował utwory literackie, szczególnie poezję. W 1847 r. został prywatnym sekretarzem lorda Lansdowne, który kierował *Committee of Council on Education* (komisji szkolnej). W 1851 r., chcąc zarobić pieniądze potrzebne na zabezpieczenie finansowe swojego małżeństwa z Frances Lucy Wightman, przyjął posadę inspektora szkolnego (*Her Majesty's Inspector of Schools*). Funkcję tę pełnił nieprzerwanie przez

i zamożnej klasy średniej. Zreformowana przez Thomasa Arnolda *Rugby School* bardzo szybko znalazła się na czele rankingów szkół średnich i stała się wzorem dla innych elitarnych *Public Schools*. Reforma szkoły obejmowała wprowadzenie innowacyjnych metod nauczania (system monitorialny), zmiany w programie nauczania, zwiększenie nacisku na matematykę i nauki przyrodnicze, wprowadzenie nauczania języków obcych nowożytnych (j. francuskiego i j. niemieckiego), kosztem realizacji klasycznego programu kształcenia. Niezwykle ważnym elementem nowego programu w *Rugby School* było wychowanie fizyczne i kładzenie nacisku na gry zespołowe, przy jednoczesnym akcencie na wychowanie religijne i moralne (tzw. *Muscular Christianity* – typowe dla *Rugby School*). T. Arnold wprowadził nowy sposób zarządzania szkołą, z większymi kompetencjami dyrektora. Ograniczył stosowanie kar fizycznych. Celem reformy *Rugby School* było stworzenie szkoły dla gentlemenów. T. Arnold był autorem *History of Rome* oraz *Introductory Lectures on Modern History*.

⁴⁴ B.A. Rapple, op. cit., s. 9.

⁴⁵ W.F. Connell, op. cit., s. vii; K. Campbell, *Matthew Arnold*, Oxford University Press, Oxford 2008, s. 14.

⁴⁶ B.A. Rapple, op. cit., s. 9.

⁴⁷ B. Willey, *Matthew Arnold*, w: *Encyclopaedia Britannica*, <https://www.britannica.com/biography/Matthew-Arnold>, [dostęp 18.02.2020].

trzydzieści pięć lat, podnosząc rangę tej instytucji oraz stając się najślynniejszym inspektorem szkolnym. Jednocześnie w latach 1857–1867 był profesorem poezji na Uniwersytecie w Oksfordzie. Przez ponad trzy dekady (1851–1883) M. Arnold z powodzeniem łączył pracę profesora i literata z bardzo odpowiedzialnym stanowiskiem inspektora szkolnego. W 1870 r. awansował na stanowisko *senior inspector*, a w 1884 r. został szefem inspektorów szkolnych⁴⁸. Swoje analizy szkolnictwa w Europie publikował po to, aby skupić uwagę angielskiego rządu na tym, co udało się osiągnąć w organizacji szkolnictwa, głównie we Francji i w Prusach. Jego słynne raporty o angielskich szkołach elementarnych, obejmujące wszystkie reformy wprowadzane w latach 1852–1882, stały się niezwykle przydatne dla angielskiego rządu i działaczy oświatowych, wkrótce po jego śmierci zostały opublikowane w szerokim nakładzie, a później jeszcze wznawiane. Raporty te charakteryzuje oryginalny styl i przejrzystość myśli autora⁴⁹. Pełniąc funkcję inspektora szkolnego, M. Arnold odbył liczne podróże na brytyjskie prowincje, gdzie badał stan angielskich i walijskich szkół elementarnych. Kilkakrotnie rząd wysyłał go do Francji, Prus, Holandii, Włoch i Szwajcarii w celu zbadania tam stanu oświaty. Dwa z raportów M. Arnolda opisujące szkoły za granicą przedrukowane zostały jako książki. Największym uznaniem i zainteresowaniem cieszyły się: *A French Eton, or a Middle-Class Education and the State*⁵⁰ oraz *Schools and Universities on the Continent*⁵¹. W 1883 i 1886 r. M. Arnold dawał również gościnne wykłady w Stanach Zjednoczonych⁵².

M. Arnold jest znany przede wszystkim jako wybitny XIX-wieczny poeta oraz krytyk literacki i społeczny. Mówi się, że „kiedy poeta Arnold umarł, narodziła się krytyka”⁵³. Do jego najślynniejszych dzieł zalicza się *Essays in Criticism*⁵⁴ oraz *Culture and Anarchy*⁵⁵. M. Arnold zmarł nagle w Liverpoolu w 1888 r.⁵⁶. Pozostawił swoim następcom jasno wyznaczone kierunki działań w zakresie komparatystyki edukacyjnej oraz przeświadczenie o potrzebie kreowania reform oświatowych w Anglii w duchu liberalizmu.

⁴⁸ B.A. Rapple, op. cit., s. 13.

⁴⁹ D. Phillips, op. cit., s. 56.

⁵⁰ M. Arnold, *A French Eton, or a Middle-Class Education and the State*, Macmillan and Co., Londyn–Cambridge 1864.

⁵¹ M. Arnold, *Schools and Universities on the Continent*, Macmillan and Co., Londyn 1868.

⁵² D. Bush, *Matthew Arnold: A Survey of His Poetry and Prose*, Palgrave Macmillan, Londyn 1971, s. 16.

⁵³ B. Willey, op. cit.

⁵⁴ M. Arnold, *Essay in Criticism*, Macmillan and Co., Londyn–Cambridge 1865.

⁵⁵ M. Arnold, *Culture and Anarchy: an Essay in Political and Social Criticism*, Smith, Elder and Co., Londyn 1869.

⁵⁶ K. Campbell, *Matthew*, op. cit., s. 13; P. Nash, *Arnold, Matthew (1822–1888)*, w: *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, red. J.J. Chambliss, Routledge, New York 1996, s. 36–37; D. Phillips, op. cit., s. 56.

Poglądy Matthew Arnolda na europejskie szkolnictwo

M. Arnold był nie tylko wybitnym angielskim poetą, ale przede wszystkim komparatystą, prekursorem w obszarze badań naukowych, które rozwinęły się pół wieku później. Jak podkreśla amerykański badacz B.A. Rapple, ważne jest, że M. Arnold nie był jedynie „krytykiem fotelowym”, cenzura jego narodowego systemu szkolnictwa opierała się bardziej na teorii aniżeli na praktyce. M. Arnold był jednym z inspektorów szkolnych (HMI) podróżującym po całej Anglii i Walii oraz raportującym o szkołach elementarnych i uczęszczających do nich dzieciach. Zagraniczne podróże służbowe dawały mu oficjalne możliwości zbadania, jak funkcjonują szkoły w innych państwach, informowania o tym angielskiego rządu, ale przede wszystkim wskazywania, jakie zagraniczne rozwiązania edukacyjne Anglia mogłaby zaadaptować w celu poprawy własnej struktury szkolnictwa oraz instytucji odpowiedzialnych za edukację. Podróże zagraniczne M. Arnolda odegrały niezwykle istotną rolę w rozwoju jego porównawczych poglądów na edukację oraz inne kwestie społeczne⁵⁷. Nowatorstwo badań komparatystycznych M. Arnolda polegało bowiem również na odwołaniu się do analiz, które współcześnie są właściwe dla socjologii edukacji (subdyscypliny pedagogicznej rozwijającej się dopiero od lat 90. XX w.). M. Arnold dostrzegł, że edukacja odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu się nowoczesnego państwa oraz istotnie wpływa na funkcjonowanie poszczególnych klas społecznych.

Pełniąc obowiązki inspektora szkolnego, M. Arnold wizytował szkoły w kontynentalnej Europie w roku 1859 i 1865. Pierwsza podróż zagraniczna zaowocowała wydaną w 1861 r. publikacją *The Popular Education of France*⁵⁸, w której znalazły się również fragmenty dotyczące szkolnictwa w Holandii i Szwajcarii. W 1864 r. M. Arnold powrócił do analiz porównawczych w słynnej publikacji *A French Eton, or a Middle-Class Education and the State*. W następnym roku odbył podróże do Francji, Prus oraz Włoch celem opracowania raportów na temat szkół wyższych oraz uniwersytetów. Efektem jego pracy była nowatorska publikacja *Schools and Universities on the Continent* (1868). Do analizy pruskich uniwersytetów powrócił w kolejnym opracowaniu *Higher Schools and Universities in Germany* z 1874 r.⁵⁹. Pruskie uniwersytety oceniał bardzo wysoko. Egzamin maturalny (*Abitur*) spotkał się z pełnym uznaniem M. Arnolda, który uważał, że jest to najlepsza forma egzaminu po odebraniu edukacji w szkole o tak wysokiej pozycji⁶⁰. M. Arnold dostrzegł wyraźny kontrast pomiędzy działalnością pruskich i angielskich uniwersytetów, którego dowodem była znacznie wyższa liczba studentów w Prusach aniżeli w Anglii oraz zdecydowanie

⁵⁷ B.A. Rapple, op. cit., s. 1.

⁵⁸ M. Arnold, *The Popular Education of France: With Notices of that of Holland and Switzerland*, Longman, Green, Longman and Roberts, Londyn 1861.

⁵⁹ M. Arnold, *Higher Schools and Universities in Germany*, Macmillan and Co., Londyn 1874.

⁶⁰ D. Phillips, op. cit., s. 57.

odmienny charakter studiów. Edukację uniwersytecką w Anglii cechowała rutyna, jak oceniał M. Arnold, z wyraźnym brakiem naukowości. Porównanie XIX-wiecznych uniwersytetów w Anglii, Francji i Prusach najlepiej obrazuje komentarz M. Arnolda: „The French University has no liberty, and the English Universities have no science; the German Universities have both”⁶¹ („Francuskie uniwersytety nie mają wolności, a angielskie nauki; niemieckie uniwersytety mają obie [te rzeczy], tł. A.W). M. Arnold zrobił więcej dla komparatystyki edukacyjnej w połowie XIX stulecia aniżeli ktokolwiek inny, tworząc wyważony i naukowo wartościowy, porównawczy opis szkolnictwa funkcjonującego w Prusach⁶².

Analizy porównawcze M. Arnolda daleko wybiegały w przyszłość, co znakomicie obrazuje konstrukcja jego publikacji *The Popular Education of France* wydanej w 1861 r. Nie było jeszcze wówczas rozwiniętej metodologii badań porównawczych, co nie przeszkodziło M. Arnoldowi w przygotowaniu publikacji odpowiadającej wszelkim wytycznym dla monografii z obszaru komparatystyki edukacyjnej. Publikacja *The Popular Education of France* składa się z trzech części: pierwsza to aż 14 rozdziałów tematycznych, dotyczących organizacji szkolnictwa we Francji, w historycznym ujęciu oraz porównanie do angielskich szkół, druga obejmuje analizę systemu szkolnictwa w Szwajcarii, a trzecia – w Holandii. W kolejnych rozdziałach pierwszej części publikacji M. Arnold przedstawia system szkolnictwa we Francji, szczegółowo opisuje, jak zmieniała się organizacja edukacji oraz program kształcenia w konkretnych epokach: przed rewolucją, po rewolucji, w czasach I republiki, epoki napoleońskiej, II republiki, aż do czasów współczesnych autorowi⁶³. Sam układ treści nasuwa jednoznacznie na myśl wizję uprawiania komparatystyki edukacyjnej przez M. Arnolda, która to zakładała ścisły związek analiz komparatystycznych z historią wychowania. A taką metodę badań porównawczych propagował nieco później wybitny brytyjski komparatysta M.E. Sadler, który podkreślał, jak ważny dla lepszego zrozumienia specyfiki narodowego systemu edukacji jest kontekst historyczny i kulturowy. W publikacji *The Popular Education of France* M. Arnold zaprezentował także problem finansowania i materialnego wsparcia francuskiego szkolnictwa, a także zanalizował kondycję intelektualną i moralną szkolnictwa w rejonie Paryża oraz szkół we francuskich prowincjach⁶⁴. Rozdziały XIII i XIV tej monografii stanowią właściwe porównanie francuskiego i angielskiego systemu edukacji, od ustawodawstwa aż po skutki reform edukacyjnych dla zwykłych obywateli⁶⁵. Porównania francuskiego i angielskiego szkolnictwa M. Arnolda są bardzo wyważone, ale i krytyczne. Autor uniknął przy tym etnocentryzmu. Doskonale rozumiał kontekst kulturowy, którego odbicie dostrzegał w organizacji szkolnictwa. W tym właśnie zakresie analizy komparatystyczne M. Arnolda

⁶¹ M. Arnold, *Schools and Universities on the Continent*, Macmillan and Co., Londyn 1868, s. 232.

⁶² D. Philips, op. cit., s. 56.

⁶³ M. Arnold, *The Popular Education*, op. cit., s. 1–85.

⁶⁴ Ibidem, s. 80–144.

⁶⁵ Ibidem, s. 145–174.

dowodzą, że zbudował on solidne podstawy dla rozwoju angielskiej oraz europejskiej pedagogiki porównawczej.

M. Arnold był pod wrażeniem organizacji szwajcarskich szkół elementarnych, wskazywał, że to właśnie w Szwajcarii, bardziej niż w innych krajach na kontynencie europejskim, dzieci ze wszystkich klas społecznych objęte są taką samą edukacją elementarną (*primary school*). Wizytując szkoły w kantonie Zurych, w tym szczególnie szkoły dla dzieci z ubogich rodzin, M. Arnold wskazywał na istotne podobieństwa tego regionu z Anglią. Podkreślał, że jest to region wolny jak Anglia, uprzemysłowiony i protestancki jak Anglia. Natomiast różnice widać w kwestii organizacji szkolnictwa elementarnego. W kantonie Zurych szkoły elementarne są obowiązkowe dla wszystkich dzieci, a jakość kształcenia w tych szkołach jest bardzo wysoka⁶⁶. Argumenty te miały przekonać angielskie społeczeństwo do podjęcia starań o zorganizowanie państwowej, powszechnej edukacji dla wszystkich, bez względu na pochodzenie społeczne.

W kwestii obowiązkowej edukacji, jak również edukacji wyznaniowej i świeckiej M. Arnold stał na stanowisku, że kontynentalne precedensy należy poznawać i studiować, głównie z uwagi na doświadczenia innych krajów w tym zakresie. Szczególnie należy analizować te aspekty edukacji, które angielskie społeczeństwo uznaje aktualnie za ważne i w których to rozważa wprowadzenie konkretnych reform. M. Arnold zwracał przy tym uwagę, że większość angielskich liberałów wydaje się przekonana o tym, że angielskie szkoły elementarne powinny być bezwyznaniowe, a nauczanie świeckie oraz że w publicznej szkole elementarnej nie może być inaczej. Podkreślał, że w kontynentalnej Europie, wszędzie oprócz Holandii, publiczna szkoła elementarna jest szkołą wyznaniową⁶⁷. Wydaje się, że M. Arnold doskonale rozumiał, iż zorganizowanie powszechnej edukacji elementarnej w Anglii wymagało będzie zmiany postaw angielskiego społeczeństwa, przede wszystkim zwolenników liberalizmu, będących członkami Kościoła anglikańskiego. Konieczne zatem będzie osłabienie wpływów anglikanów, chcących za wszelką cenę utrzymać dominację w organizacji szkolnictwa.

W swoich raportach o stanie szkolnictwa M. Arnold wykazywał się znajomością historii wychowania w Europie. Umiejętnie charakteryzował historyczny rozwój szkolnictwa, podkreślając, że wszystkie kraje Europy Zachodniej miały kontakt z grecką i rzymską cywilizacją. Kontakt, dzięki któremu wydawane były książki, publikacje naukowe, rozwijały się szkoły oraz nauka. Uważał, że Francja korzystała z dorobku cywilizacji starożytnej bardziej niż inne kraje. Wyjątkiem w Europie Zachodniej były tylko Włochy. Wszystkie kraje Europy Zachodniej w epoce feudalnego i katolickiego średniowiecza miały swoje uniwersytety. Zdaniem M. Arnolda jednym z najlepszych europejskich średniowiecznych uniwersytetów był Uniwersytet w Paryżu. Pod skrzydłami Kościoła katolickiego prowadzone były *college* oraz przygotowywano do pracy nauczycieli. To średniowieczne *college* dały początek szkołom średnim. W pewnym

⁶⁶ M. Arnold, *Schools and Universities*, op. cit., s. v.

⁶⁷ Ibidem, s. xvi.

sensie zachodnioeuropejskie kraje w epoce średniowiecza stanowiły jedną społeczność. Pierwszeństwo w tej społeczności zajmowała według M. Arnolda właśnie Francja⁶⁸.

W 1859 r., działając z upoważnienia królewskich inspektorów, którzy badali stan edukacji elementarnej w Anglii, M. Arnold udał się do Francji celem poznania, jak działają francuskie szkoły elementarne. Z uwagi na to, że wyżsi funkcjonariusze szkolni we Francji sprawowali nadzór nie tylko nad szkołami elementarnymi, ale i średnimi, skorzystał on z możliwości poznania również specyfiki funkcjonowania znanych francuskich szkół średnich. Pomimo tego, że nie zlecono mu oficjalnie badania szkół średnich, niezwykle zainteresowany tym zagadnieniem opracował szczegółowy raport z wizyty w liceum w Tuluzie. Z uznaniem podkreślał, że każde główne miasto ma szkołę średnią (liceum), które jest instytucją założoną i finansowaną przez państwo, prowadzoną z pomocą departamentu i gminy. Wszystkie francuskie licea połączone są w jedną sieć szkolną, podlegającą akademii, na czele której stoi rektor. Odnotował, że we wszystkich liceach we Francji obowiązuje jednolity program kształcenia uchwalany przez Radę Instrukcji Publicznej w Paryżu, organ, w którym zasiadają przedstawiciele państwa, Kościoła i Akademii Francuskiej (będącej instytucją państwową) oraz profesja scholastyczna. Program kształcenia zatwierdza minister Rady Instrukcji Publicznej, a każde liceum jest zobowiązane do jego realizacji. Porównując program kształcenia chłopców we francuskich i angielskich szkołach, M. Arnold stwierdzał, że poziom wiedzy chłopców z niższych klas w zakresie nauk ścisłych jest stosunkowo niski, jednak lepiej przygotowani są oni w zakresie nauczania języka ojczystego. W nauce języka ojczystego uczeń francuski ma przewagę nad angielskim, z pewnością uczy się czegoś więcej z języka i literatury francuskiej, uczeń angielski z kolei z języka ojczystego nie uczy się niczego⁶⁹. Elitarne *English Public Schools*, które wprowadziły znaczące reformy w programie nauczania oraz organizacji szkoły na wzór *Rugby School* T. Arnolda, kładły ogromny nacisk na wychowanie fizyczne, zajęcia na świeżym powietrzu oraz sporty zespołowe. Te rozwiązania doskonale wpisywały się w realizację koncepcji wychowania gentlemana Johna Locke'a. Dokonując porównania działalności francuskich i angielskich szkół średnich, M. Arnold ze zdziwieniem musiał przyznać, że szkoły francuskie są dużo bardziej zaawansowane w prowadzeniu zajęć z wychowania fizycznego. We *French Eton* M. Arnold pisał: „He learns and practises gymnastics more than our schoolboys do”⁷⁰ („On uczy się i uprawia gimnastykę więcej niż nasi uczniowie”, tł. A.W.). M. Arnold zwrócił uwagę, że we francuskich szkołach, szczególnie elementarnych, znaczącą rolę odgrywa wychowanie fizyczne uczniów, tak jak to ma miejsce jedynie w najlepszych *Public Schools* w Anglii.

Jedną z zasług, choć częściowych, M. Arnolda i jego raportów o stanie edukacji było przyjęcie się w Anglii latach 60. XIX wieku terminu „szkoła średnia” (*secondary*

⁶⁸ Ibidem, s. 3–4.

⁶⁹ M. Arnold, *A French Eton*, op. cit., s. 11–19.

⁷⁰ Ibidem, s. 16.

education)⁷¹. Słynnym nakazem M. Arnolda było zdanie: „Organise your secondary and your superior instruction”⁷² („Zorganizuj swoje [nauczanie] średnie z lepszym programem”, tł. A.W.). Apelował on do angielskiej klasy średniej, aby domagała się od państwa zorganizowania szkół średnich, które będą dawały szansę na lepszą integrację tej warstwy społecznej. Dla M. Arnolda głównym celem edukacji na poziomie szkoły średniej powinno być przede wszystkim dążenie do zaspokojenia potrzeb przedstawicieli angielskiej klasy średniej poprzez organizację odpowiednich typów szkół. Organizacja państwowych szkół średnich, jak argumentował M. Arnold, była istotnym sposobem na zjednoczenie klasy średniej poprzez wyróżniającą się formę edukacji, specjalnie zorganizowaną dla potrzeb i wrażliwości przedstawicieli tejże klasy. Faktem jest, że M. Arnold nalegał, aby każda klasa społeczna miała własne szkoły. Opowiadał się jednoznacznie za rozdziałem poszczególnych typów szkół od klas społecznych⁷³. W XIX-wiecznej Anglii dosyć popularnym poglądem było to, że należy zająć się edukacją wszystkich dzieci na poziomie państwa, ale dzieci z ubogich warstw społecznych nie mogą się uczyć w jednej szkole, w jednej ławce szkolnej razem z dziećmi z rodzin arystokratycznych i klasy średniej.

W swojej publikacji *A French Eton...* M. Arnold pisał, że można wyobrazić sobie zuniformizowane społeczeństwo, w którym jeden system szkolny będzie odpowiedni dla wszystkich jego członków, ale w żadnym kraju europejskim nie ma takiego społeczeństwa. Należy zatem wziąć pod uwagę możliwości danej klasy w zakresie edukacji. Zdaniem M. Arnolda słuszne jest, aby państwo, organizując szkolnictwo, brało pod uwagę nie tylko kondycję danej klasy, ale także oczywiste potrzeby jej członków oraz konkretny cel, do którego zmiierają. Krytycznie oceniał jednak etap rozwoju, w którym znajdowało się wówczas angielskie społeczeństwo. Konkluzja M. Arnolda była taka, że w tym momencie cel, do którego powinna dążyć edukacja w Anglii, jest zdecydowanie inny⁷⁴. Biorąc pod uwagę specyficzne potrzeby klasy średniej M. Arnold proponował, aby ich realizację zapewniały szkoły, które pobierałyby umiarkowane opłaty za naukę, a cieszyłyby się uznaniem za swoją jakość. Szkoły te powinny być regularnie poddawane kontroli w narodowym systemie szkół średnich, regulowanym przez państwo. Potencjalnie, jak podkreślał M. Arnold, takie instytucje mogłyby dać klasie średniej to, co znakomite *Public Schools* zapewniają wyższej klasie: „[...] the sense of belonging to a great and honourable public institution, which Eton and our three or four great public schools give to our upper class only, and to small fragment broken off from the top of our middle class”⁷⁵ („poczucie przynależności do wielkich i szacownych instytucji publicznych, których Eton i nasze trzy

⁷¹ R. Anderson, op. cit., s. 98

⁷² *Matthew Arnold*, vol. 1, *Prose Writings. The Critical Heritage*, red. C. Dawson, J. Pfordresher, Routledge, Londyn–Nowy Jork 1979, s. 174.

⁷³ G. McCulloch, *Education*, op. cit., s. 689.

⁷⁴ M. Arnold, *A French Eton*, op. cit., s. 58–59.

⁷⁵ *Ibidem*, s. 65.

lub cztery wielkie *Public Schools* dają tylko wyższej klasie i niewielkiemu fragmentowi odłamanemu z górnej części naszej klasy średniej”, tł. A.W.). W kwestii realizacji ideału wychowawczego klasy średniej Anglia zdaniem M. Arnolda jest nadal słaba, a Francja, Holandia i Prusy – silne⁷⁶. Stawianie Eton za wzór najlepszej angielskiej instytucji edukacyjnej i wychowawczej w drugiej połowie XIX wieku wynikało z niemal powszechnego przekonania angielskiego społeczeństwa, że kontakt z przedstawicielami arystokracji w Eton stwarza innym uczniom, wywodzącym się z klasy średniej, szanse na przyswojenie sobie „najlepszych cech arystokracji”⁷⁷.

Jednym z głównych problemów szkolnictwa, którym zajmował się M. Arnold, było stworzenie kultury klasy przywódczej na potrzeby demokratycznego, przemysłowego państwa⁷⁸. M. Arnold proponował, aby edukacja *professional class* [klasy profesjonalistów, zaliczanych do klasy średniej – przyp. A.W.] albo też szkoły dla klasy średniej powinny zostać znacznie ulepszone i zorganizowane przez państwo. Nowy system szkolnictwa średniego zliberalizowałby klasę średnią za pomocą tzw. „wzmocnienia kultury”, pozwolił na rozwijanie szerokich horyzontów myślowych oraz pomógł lepiej żyć jej członkom dzięki odważniejszym pomysłom⁷⁹.

Ze wszystkich esejów i raportów M. Arnolda wypływa potrzeba zorganizowania powszechnego szkolnictwa, nad którym kontrolę miałyby państwo. Państwo musi się zająć edukacją wszystkich klas społecznych. Ścieżka edukacji od szkoły elementarnej poprzez szkoły specjalne lub uniwersytety powinna prowadzić człowieka do poznania siebie i swojego świata, wedle jego własnych możliwości. Formalna edukacja w szkołach wyższych, wraz z zapewnionym wsparciem w postaci zasiłków finansowych dla najważniejszych potrzeb oraz systematycznymi studiami, spełniać powinna ten niezwykle istotny społecznie cel. Jak konkluduje John F. Kuhn Jr., M. Arnold pisał o liberalnej kulturze, a nie o liberalnej edukacji, co oznaczało, że cel, który przyświecał jego działalności jako inspektora szkolnego i pisarza, był znacznie szerszy aniżeli zwykła reforma edukacji⁸⁰.

Bogaty dorobek M. Arnolda w zakresie komparatystyki edukacyjnej, zanim jeszcze ten obszar badań zaczął być popularny w skali europejskiej i ogólnoswiatowej, jednoznacznie świadczy o jego nowatorstwie w podejściu do badań systemów edukacyjnych i kreowaniu polityki oświatowej. Bez wątpienia M. Arnold wyznaczył przyszły kierunek rozwoju pedagogiki porównawczej w Wielkiej Brytanii, głównie poprzez stworzenie wysokich standardów pracy inspektorów szkolnych. Jego liczne publikacje na temat szkolnictwa w Anglii i innych krajach europejskich są znakomitym źródłem wiedzy o historii rozwoju systemów edukacyjnych w Europie.

⁷⁶ Ibidem, s. 66.

⁷⁷ A. Gromkowska-Melosik, op. cit., s. 242.

⁷⁸ R. Anderson, op. cit., s. 104.

⁷⁹ G. McCulloch, *Cyril Norwood*, op. cit., s. 59.

⁸⁰ J.F. Kuhn Jr., op. cit., s. 57.

Zakończenie

M. Arnold uznawany jest przez niektórych wybitnych komparatystów za twórcę angielskiej pedagogiki porównawczej⁸¹. Faktem jest, że należał on to mainstreamu komparatystów–komentatorów europejskich systemów edukacyjnych w XIX wieku⁸². Bez wątplenia jego zasługi dla rozwoju angielskiego szkolnictwa są bardzo duże. Dzięki swoim wnikliwym raportom stanu oświaty w kontynentalnej Europie mógł wpływać na angielski rząd, wskazywać przede wszystkim na konieczność zorganizowania państwowej, powszechnej edukacji elementarnej, ale także domagać się podniesienia jakości kształcenia w szkołach elementarnych, średnich oraz na uniwersytetach. M. Arnold jednoznacznie zwracał uwagę na sukces reform przeprowadzonych w szkolnictwie pruskim. W samych superlatywach wypowiadał się o koncepcji uniwersytetu Wilhelma von Humbolta. Bardzo dobre zdanie miał również o francuskim szkolnictwie średnim, przekonywał, że angielskie *secondary schools* wymagają zreformowania. Dostrzegał także potrzebę organizacji profesjonalnego kształcenia nauczycieli. Głównym celem jego pracy jako inspektora szkolnego było nakłonienie rządu do zajęcia się zorganizowaniem powszechnej szkoły elementarnej dla dzieci ze wszystkich klas społecznych. Wszystkie pomysły M. Arnolda dotyczące zmian w organizacji angielskiego szkolnictwa wypływały z jego liberalizmu oraz poszanowania zasad demokracji. Nie bez znaczenia była również droga edukacyjna M. Arnolda – absolwenta renomowanej *Rugby School*, która swoją świetność zawdzięczała jego ojcu. M. Arnold upatrywał w działalności *Public Schools* szans na właściwe przygotowanie elit z klasy średniej do przyszłej pracy na rzecz całego kraju. Jak podkreśla J. Miąso, raporty M. Arnolda stanowiły bardzo cenny wkład w proces budowania podstaw angielskiego systemu szkolnego. Do dziś stanowią one niezwykle istotne źródło do badań nad szkolnictwem w Anglii⁸³.

M. Arnold, jako absolwent słynnej szkoły średniej, profesor uniwersytecki, krytyk społeczny, ale przede wszystkim najbardziej znany inspektor szkolny, wielokrotnie prezentował swoje poglądy na edukację. Uważał, że odgrywa ona niezwykle ważną rolę w rozwoju nowoczesnego państwa narodowego, w którym funkcjonują różne klasy społeczne. Ważne jest, aby państwo zapewniło wszystkim dzieciom możliwość nauki. Każda angielska klasa społeczna ma jednak inne potrzeby, inne możliwości. Z tego powodu M. Arnold opowiadał się zdecydowanie za organizacją oddzielnych typów szkół dla dzieci i młodzieży z poszczególnych warstw społecznych.

Zapoczątkowane przez M. Arnolda szeroko zakrojone badania komparatystyczne odegrały znaczącą rolę w rozwoju edukacji i nauki w Anglii. Zasługi M. Arnolda dla rozwoju angielskiej oraz europejskiej komparatystyki są niepodważalne, czego dowodem

⁸¹ P. Nash, op. cit., s. 36.

⁸² B.A. Rapple, op. cit., s. 2.

⁸³ J. Miąso, op. cit., s. 101.

jest stawianie M. Arnolda przez jednego z najznakomitszych współczesnych amerykańskich komparatystów H.J. Noaha na równi z innymi wybitnymi prekursorami pedagogiki porównawczej, m.in. M.-A. Jullienem de Paris, M.E. Sadlerem, I.L. Kandelem, N. Hansem i P. Rossellò. D. Phillips dodaje, że M. Arnold pozostał prorokiem, którego poglądy miały być bardziej dostrzegane w późniejszych pokoleniach, kiedy stały się one punktem wyjścia do zmian w angielskiej edukacji dla administratorów i decydentów, takich jak M.E. Sadler i R. Morant z *Board of Education* w Londynie⁸⁴.

M. Arnold, publikując opisy innych europejskich systemów oświatowych, jako inspektor szkolny i jednocześnie akademik, pozwalał sobie na głębokie analizy przeobrażeń społecznych, które miały wówczas miejsce w Europie, wskazywał na ogromną rolę edukacji w rozwoju europejskich społeczeństw. Kontynuatorami jego dzieła byli inni inspektorzy szkolni: T. Darlington i R. Morant, których również zalicza się do grona angielskich prekursorów pedagogiki porównawczej.

Bibliografia

Źródła

- Arnold M., *A French Eton, or a Middle-Class Education and the State*, Londyn–Cambridge 1864.
Arnold M., *A French Eton, or Middle-Class Education and the State*, w: *Matthew Arnold and the Education of a New Order*, red. P. Smith, G. Summerfield, Cambridge 1969.
Arnold M., *Culture and Anarchy: an Essay in Political and Social Criticism*, Londyn 1869.
Arnold M., *Essay in Criticism*, Londyn–Cambridge 1865.
Arnold M., *Higher Schools and Universities in Germany*, Londyn 1874.
Arnold M., *Schools and Universities on the Continent*, Londyn 1868.
Arnold M., *The Popular Education of France: With Notices of that of Holland and Switzerland*, Londyn 1861.
Cambridge University Act 1856, legislation.gov.uk, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Vict/19-20/88/crossheading/constitution-of-the-university> [dostęp: 16.10.2020].
Oxford University Act 1854, legislation.gov.uk, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Vict/17-18/81/contents> [dostęp: 16.10.2020].
Universities Test Act 1871, The National Archives, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/Vict/34-35/26> [dostęp: 23.02.2020].

Opracowania

- Anderson R., *The Idea of the Secondary School in Nineteenth-century Europe*, „Paedagogica Historica” 2004, vol. 40, no. 1–2, s. 93–106.
Armytage W.H.G., *A.J. Mundella as Vice-President of the Council, and the Schools Question, 1880–1885*, „The English Historical Review” 1948, vol. 63, no. 246, s. 52–82.

⁸⁴ D. Phillips, op. cit., s. 59.

- Bush D., *Matthew Arnold: A Survey of His Poetry and Prose*, Londyn 1971.
- Campbell K., *Matthew Arnold*, Oxford 2008.
- Clarke F., *Introduction*, w: *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, red. W.F. Connell, Londyn 1950.
- Connell W.F., *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, Londyn 1950.
- Dunford J.E., *Her Majesty's Inspectorate of Schools since 1944. Standard Bearers of Turbulent Priests?*, Londyn–Nowy Jork 1998.
- Epstein E.E., *Is Marc-Antoine Jullien de Paris the 'Father' of Comparative Education*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 2017, no. 47, vol. 3, s. 317–331.
- Gillard D., *Education in England. A history* Chapter 5: *Towards mass education*, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter05.html> [dostęp: 22.01.2020].
- Gillard D., *Education in England. A history* Chapter 6: *A state system of education*, <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> [dostęp: 23.01.2020].
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwa średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.
- Kuhn J.F. Jr., *Some Notes on Matthew Arnold's Thought on Education and Culture*, „Notre Dame English Journal” 1971, vol. 7, no. 1, s. 52–66.
- Loria J., *Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
- Martín-Sánchez M., Cáceres-Muñoz J., *Cardinal Newman: His Importance for Catholic Education*, „International Studies in Catholic Education” 2016, vol. 8, no. 1, s. 29–43.
- Matthew Arnold*, vol. 1, *Prose Writings. The Critical Heritage*, red. C. Dawson, J. Pfordresher, Londyn–Nowy Jork 1979.
- McCulloch G., *Cyril Norwood and the English Tradition of Education*, „Oxford Review of Education” 2006, vol. 32, no. 1, s. 55–69.
- McCulloch G., *Education and the Middle Classes: The Case of the English Grammar Schools 1868–1944*, „History of Education” 2006, vol. 35, no. 6, s. 687–704.
- Miąso J., *Szkolnictwo w XIX-wiecznej Europie i początki pedagogiki porównawczej w Anglii*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2009, t. 48, s. 85–146.
- Nash P., *Arnold, Matthew (1822–1888)*, w: *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, red. J.J. Chambliss, New York 1996, s. 36–37.
- Noah H.J., *Fast-Fish and Loose-Fish in Comparative Education*, „Comparative Education Review” 1976, vol. 18, no. 3, s. 341–347.
- Phillips D., *Beyond Traveller's Tales: Some Nineteenth-Century British Commentators on Education in Germany*, „Oxford Review of Education” 2000, vol. 26, no. 1, s. 49–62.
- Rapple B.A., *Matthew Arnold and English Education. The Poet's Pioneering Advocacy in Middle Class Instruction*, North Carolina 2017.
- Sandiford P., *Szkolnictwo angielskie*, tłum. W. Gumplowicz, Warszawa 1927.
- Stone D.D., *Communications with the Future: Matthew Arnold in Dialogue: Henry James, Charles-Augustin Sainte-Beuve, Ernest Renan, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Hans-George Gadamer, William James, Richard Rorty, John Dewey*, Michigan 1997.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Wiley B., *Matthew Arnold*, w: *Encyclopaedia Britannica*, <https://www.britannica.com/biography/Matthew-Arnold> [dostęp: 18.02.2020].
- Włoch A., *The Development of Teachers Education in England in the 19th Century*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2019, nr 1–2, s. 60–75.

Małgorzata Krakowiak
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki
ORCID: 0000-0001-5724-301X

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.4

Edukacja akademicka kobiet w przekazie prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku*

Abstract. Women's academic education at the turn of the 19th and 20th centuries in the socio-cultural and pedagogical press of the Kingdom of Poland

The purpose of the article is to present a journalistic description of the issue of academic education of women in selected periodicals of the Kingdom of Poland in the years 1894–1914.

The issue of women's academic education was described in various ways, which depended on the profile of individual periodicals. The publications had mainly an opinion-forming and informative function. Critical opinions were published in the conservative press, they showed study abroad as a danger. Progressive magazines described women's studies as a chance for girls development. Periodicals were a source of information about the number of women undertaking academic education abroad, selected faculties and student societies. The frequency of publications depended on legislative changes and events related to academic life that aroused public and public interest.

This article looked for answers to the question of how the issue of academic education of women from the Kingdom of Poland was problematized in selected press? In the article uses the methods of historical and pedagogical research and press research (text analysis).

Research on the journalistic description of women's academic education should be continued based on other categories of periodicals, including women's press.

Keywords: women's education, socio-cultural press, pedagogical press, Kingdom of Poland

W czasie niewoli narodowej częstym tematem dyskusji publicystycznych była oświata, a w szczególności kwestia systemu szkolnego. Zainteresowanie problematyką

* Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakiem Polski Niepodległej” w latach 2018–2023 nr projektu 01SPN 17 0020 18 kwota finansowania 751 222 zł.

emancypacji edukacyjnej dziewcząt nasiliło się w drugiej połowie XIX w., gdy podjęto rozważania o konieczności zreformowania żeńskiego kształcenia, tak by odpowiadało potrzebom społecznym¹. Wzrost publicystycznego zainteresowania w Królestwie Polskim tymi zagadnieniami związany był ze zwiększeniem dostępu Polek do uniwersytetów. W 1894 r. za zgodą Władz Wydziału Filozoficznego UJ kobiety rozpoczęły studia farmaceutyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim². Kilka lat później, w 1897 r. austriackie Ministerstwo Wyznań i Oświaty wydało rozporządzenie, na mocy którego dopuszczono kobiety do regularnych studiów na Wydziale Filozoficznym³. Początkowo dotyczyło to jedynie mieszkanki Galicji, po roku objęto nim również cudzoziemki⁴. Udostępnianie studentkom kolejnych wydziałów realizowano na przestrzeni kilkunastu lat⁵. Studia medyczne dziewczęta mogły rozpocząć w 1900 r. Na Uniwersytecie Jagiellońskim kierunkiem, na który najpóźniej dopuszczono kobiety, było prawo, gdzie pierwsze studentki pojawiły się w 1919 r.⁶

Na przyjęcie cezury niniejszej pracy wpłynął rozwój dostępności studiów uniwersyteckich. Analizę rozpoczęto od przekazów z 1894 r., gdy pierwsze kobiety, w charakterze hospitantek, rozpoczęły studia farmaceutyczne. Dyskusja publicystyczna o emancypacji edukacyjnej kobiet na łamach prasy rozpoczęła się wcześniej⁷, jednak powyższa data związana jest z napływem na uniwersytety galicyjskie dziewcząt

¹ J. Dobkowska, *Poglądy w kwestii potrzeby oraz zakresu edukacji kobiet panujące w drugiej połowie XIX i na przełomie XIX i XX wieku*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Historica” 2016, nr 96, s. 90; J. Suchmiel, *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie do roku 1939*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Seria Pedagogika” 2004, z. 13, s. 116.

² W 1984 r. studia farmaceutyczne w roli hospitantek rozpoczęły: Jadwiga Sikorska, Stanisława Dowgiało i Janina Kosmowska Rok później przyjęto kolejne 5 hospitantek, zob. J. Kolbuszewska, *Polki na uniwersytetach – trudne początki*, „Sensus Historiae” 2017, nr 1, vol. XXVI, s. 35. Studentki musiały uzyskiwać zgodę od profesorów na uczestniczenie w wykładach, mogły zdawać kolokwia, ale nie miały prawa do otrzymania dyplomu, zob. K. Sikora, *Pierwsze kobiety na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Politologica” 2007, nr 3, s. 254.

³ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX wieku*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 1939, s. 226–230.

⁴ J. Kolbuszewska, op. cit., s. 49.

⁵ Zob. też: A. Bołdyrew, *Merited, (Un)Appreciated, (Un)Remembered: Women in Educational and Social Policy Sciences as a Scholarly Discipline in Poland, 1900–39*, „Acta Poloniae Historica” 2018, vol. 117; M. Kondracka, *Kobiety na uniwersytetach*, w: *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szware, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2000, s. 271–284; U. Perkowska, *Kształtowanie się etosu studentki polskiej w dwóch pierwszych pokoleniach studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego z 1894*, w: *Kobieta i kultura życia codziennego. Wiek XIX i XX. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szware, t. 4, Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997, s. 387–404; Z. Sokół, *Walka kobiet o dostęp do nauki i oświaty na łamach czasopism kobiecych w Galicji*, w: *Mysł edukacyjna Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie, Rzeszów 1996, s. 221; U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Wydawnictwo Secesja, Kraków 1994.

⁶ J. Dobkowska, op. cit., s. 101.

⁷ M. Urbańska, *Wychowanie i kształcenie kobiet w XIX-wiecznej Polsce*, „Saeculum Christianum: pismo historyczno-społeczne” 2011, nr 18, s. 226–228.

z Królestwa, co wpłynęło na pojawienie się nowych wątków w przekazach prasowych. Za cezurę końcową przyjęto powszechnie stosowaną w historiografii datę wybuchu I wojny światowej.

Podstawę źródłową niniejszego artykułu stanowią czasopisma społeczno-kulturalne i pedagogiczne wydawane w Królestwie Polskim⁸. Dokonano celowego wyboru periodyków, których publicyści prezentowali różnorodne światopoglądy. Zdecydowano się na czasopisma społeczno-kulturalne, które w omawianym czasie były kierowane do najszerszego grona odbiorców. Wybrano tytuły będące egzemplifikacją poglądów konserwatywnych („Prąd”), umiarkowanych („Tygodnik Ilustrowany”) i postępowych („Ogniwo” i „Czystość”). Analizie poddano również zawartość „Biblioteki Warszawskiej”, jednak wynik przeprowadzonej kwerendy był negatywny. Prasa pedagogiczna, należąca do czasopism fachowych, kierowana była do znacznie węższego gremium (wykorzystano „Nowe Tory”, „Wychowanie w Domu i Szkole”). O włączeniu tej kategorii periodyków zdecydowano, uznając, że warto zaprezentować przekazy kierowane do wychowawców, rodziców i działaczy związanych z oświatą. W wyborze periodyków zrezygnowano z prasy adresowanej do kobiet, gdyż ten typ czasopism był już źródłem opracowania problematyki kształcenia kobiet na poziomie wyższym⁹.

Na przełomie XIX i XX w. obraz studentek w prasie konstruowano dwoma nurtami wypowiedzi. Z jednej strony zamieszczane artykuły budowały pozytywny obraz studiujących Polek i zagranicznych wyjazdów. Z drugiej strony publikowano teksty, w których studiom kobiet przypisywano negatywne wartości i znaczenie.

„Jaskółki, które ciągną na południe”¹⁰ – tak o młodych Polkach wyjeżdżających na zagraniczne studia pisała prasa Kongresówki. Publikacje z lat 90. XIX w. były najbardziej entuzjastyczne, dotyczyły nowych możliwości edukacyjnych i otwarcia dla Polek uniwersytetów we Lwowie i Krakowie. Ze względu na odległość, w uczelniach tych widziano szansę na łatwiejszy dostęp oraz studia w języku ojczystym¹¹. Artykuły o bardziej umiarkowanej wymowie dotyczyły rozwoju „studiów niewieścich” i „wszechnic niewieścich” w Szwajcarii, Francji oraz Stanach Zjednoczonych¹². Spełniały one głównie funkcję informacyjną, przedstawiano w nich uczelnie, kierunki i formalne wymogi dla kandydatek. Ogłaszano, że na uniwersytetach galicyjskich wyróżniono trzy typy studentek: zwyczajne, nadzwyczajne i hospitantki, opisując jednocześnie możliwości

⁸ K. Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2006, s. 247–259 oraz Z. Sokół, op. cit., s. 207–222.

⁹ Zagadnienia kształcenia dziewcząt na poziomie wyższym w przekazie prasy kobiecej omówiła B. Kalinowska-Witek, *W rodzinie i dla rodziny... Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopismach Królestwa Polskiego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 109–152.

¹⁰ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 2, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 13, s. 249.

¹¹ M. Turzyma, *Sprawa wyższych studiów kobiecych w parlamencie austriackim*, „Prawda” 1895, nr 50, s. 594; Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 6, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 19, s. 367.

¹² E. Nałęcz, *Kobieta i wszechnice naukowe*, „Tygodnik Ilustrowany” 1895, nr 25, s. 402; E. Nałęcz, *Kobieta i wszechnice naukowe*, „Tygodnik Ilustrowany” 1895, nr 26, s. 413.

rozwoju kariery naukowej¹³. W wypowiedziach tych konstatowano trudne położenie uczennic z Kongresówki¹⁴. Informowano o warunkach wstępnych i szansach edukacyjnych, co pokazywało perspektywiczne możliwości. Zamieszczano także teksty o przeszkodach i barierach, które mogły zniechęcać czytelniczki do podejmowania akademickich wyzwań.

Choć prasa Kongresówki podejmowała tematykę wyższej edukacji kobiet, w opinii zainteresowanych tą kwestią czytelniczek liczba tekstów była zdecydowanie niewystarczająca. Głos na ten temat zabierały studentki. W korespondencji z redakcją „Ogniwa” jedna z nich wspominała, że prasa nie budowała wiedzy o studiach kobiet. W liście pisała: „wprawdzie nie przypominam sobie, aby kiedykolwiek studia specjalnie potępiano, nie mówiono jednak w ogóle o nich; sprawa ta nie istniała wśród ważnych kwestii”¹⁵. Warto zaznaczyć, że w różnych periodykach informowano o odczytach, a także drukowano fragmenty broszur, np. tekst dr Romana Dyboskiego pt. *O życiu akademickim na uniwersytetach angielskich*, stanowiący kompendium wiedzy o organizacji uniwersytetów i trybie życia studentów¹⁶. Jednak i takie działania nie spełniały potrzeb czytelniczek. Komunikaty informacyjne charakteryzowała dynamika odpowiadająca zmianom przepisów prawa i reorganizacjom wprowadzanym na uczelniach. Nie publikowano ich często, a jeśli się na to decydowano, treści lokowano w działach życia społecznego, kronikach, chwili bieżącej.

Wśród ogólnych organizacyjno-administracyjnych, publicyści przywoływali dane o studiujących kobietach. Choć na przełomie XIX i XX w. trudno było o miejsce na uczelni, liczba Polek w badanym czasie stale rosła¹⁷. W 1898 r., w kilka lat po zwiększeniu dla dziewcząt z Królestwa dostępu do uczelni, pisano, że najwięcej Polek studiujących w Galicji pochodziło z Kongresówki, a wśród nich znaczną część stanowiły warszawianki¹⁸. Liczną grupę kobiet z Królestwa zauważano także pod koniec XIX w. na Uniwersytecie w Genewie, gdzie przeważały studentki pochodzące z zaboru

¹³ Kronika, *Udostępnienie studiów uniwersyteckich kobietom*, „Nowe Tory” 1908, nr 1, s. 85–86.

¹⁴ Ibidem, s. 86.

¹⁵ Słuchaczka uniwersytetu. *List do redakcji. W sprawie wyższego wykształcenia kobiet*, „Ogniwo” 1904, nr 6, s. 135.

¹⁶ Zf., Dr Roman Dyboski, *„O życiu akademickiej na uniwersytetach angielskich”. Dwa odczyty Kraków–Warszawa, E. Wende i s-ka 1909 r.*, „Prąd” 1909, nr 7–8, s. 236; W. Dunin, *Dr. Roman Dyboski, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego. O życiu akademickim na Uniwersytetach Angielskich. Kraków 1909*, „Biblioteka Warszawska” 1910, t. 2, s. 381–383.

¹⁷ Jak podaje U. Perkowska, w roku akademickim 1897/1898 na studia w UJ zapisały się 122 kobiety, co stanowiło 8,9% ogółu studentów, a w przeddzień I wojny światowej ich liczba wzrosła do 478 (12,7%), U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Wydawnictwo Secesja, Kraków 1994, s. 36, M. Stinia, *Uniwersytet Jagielloński w latach 1871–1914. Modernizacja procesu nauczania*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, Kraków 2014, s. 144.

¹⁸ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 3, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 14, s. 269.

rosyjskiego, rzadziej odnotowywano dziewczęta z Galicji i zaboru pruskiego¹⁹. Pochodzenie terytorialne kobiet studiujących na galicyjskich uczelniach znacznie zmieniło się w późniejszych latach²⁰.

Głównie prasa społeczno-kulturalna informowała o młodzieży akademickiej w Europie. W przytaczanych zestawieniach skupiano się na wykazaniu liczby studentek, jednak często pomijano w nich dane o Polkach. Zamieszczano ogólne zestawienia o uniwersytetach w Europie²¹ i poszczególnych uczelniach, np.: Uniwersytet w Petersburgu²², Lwowie²³, Wiedniu²⁴ czy Krakowie²⁵. Zamieszczano dane ze Szwajcarii²⁶, Francji²⁷ i Niemiec²⁸. Do wyjątków należała statystyka młodzieży polskiej studiującej zagranicą, zamieszczona w „Wychowaniu w Domu i Szkole”²⁹. W publikowanych zestawieniach skupiano się głównie na danych dotyczących osób studiujących, nie podawano liczby dziewcząt, które aplikowały na uczelnie, ale ostatecznie nie podjęły edukacji, nie wskazywano także informacji o kobietach, które zrezygnowały z kontynuowania nauki.

Obok bardzo ogólnych wiadomości o sytuacji studentek w Europie, odnotowano publikacje o dziewczętach z Królestwa. Najczęściej były to krótkie notatki w działach: kronika, luźne kartki, notatki statystyczne. Te także prezentowano w różnorodny sposób, od bardzo ogólnikowych notek, w których informowano: „W 1898 roku na studiach zagranicznych jest niespełna 200 Polek”³⁰, po bardzo szczegółowe dane z podziałem na fakultety i uczelnie. Te najczęściej publikowano w „Prądzie”, w dziale młodzieżowym. Prezentowano w nim najwięcej różnorodnych statystyk dotyczących uczelni wyższych

¹⁹ Ibidem, s. 269.

²⁰ Tak było m.in. w Krakowie, statystyki dotyczące pochodzenia terytorialnego studentek UJ opisała U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, op. cit., s. 74.

²¹ *Notatki statystyczne. Wyższe uczelnie*, „Prąd” 1911, nr 6, s. 249; *Notatki statystyczne. Uniwersytetów w Europie*, „Prąd” 1909, nr 2–3, s. 83.

²² *Notatki statystyczne. Uniwersytet Petersburski w liczbach*, „Prąd” 1909, nr 9, s. 286–287.

²³ *Notatki statystyczne. Z Uniwersytetu Lwowskiego*, „Prąd” 1911, nr 6, s. 249; *Notatki statystyczne. Wszechnica Lwowska*, „Prąd” 1909, nr 12, s. 412.

²⁴ *Notatki statystyczne. Słowianie w uczelniach wiedeńskich*, „Prąd” 1911, nr 6, s. 249; *Kronika. Uniwersytety austriackie*, „Prąd” 1909, nr 9, s. 288.

²⁵ *Notatki statystyczne. W Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Prąd” 1909, nr 6, s. 183.

²⁶ *Notatki statystyczne. Ilość studentów we Fryburgu Szwajcarskim*, „Prąd” 1909, nr 4–5, s. 146; T.J. Łazowski, *Uniwersytety i niektóre inne zakłady naukowe w Szwajcarii romańskiej (francuskiej)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, z. 8–9, s. 841–850, 1910, z. 10, s. 950.

²⁷ *Kronika. Cudzoziemcy na Uniwersytecie Paryskim*, „Prąd” 1911, nr 2, s. 94; A. D., *Korespondencja dot. studium Yon-Lampérière o wyższym wykształceniu kobiet*, „Ogniwo” 1904 nr 2, s. 45.

²⁸ *Notatki statystyczne. Kobiety na uniwersytetach niemieckich*, „Prąd” 1909, nr 9, s. 287.

²⁹ Materiał ten przygotowano na XXIII Zjazd Zjednoczenia Towarzystw Młodzieży Polskiej, obejmuje zarówno dane o młodzieży męskiej i żeńskiej. *Statystyka młodzieży polskiej na studiach zagranicą. Zebrana w zimie roku 1909*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, z. 3, s. 258–264; z. 4, s. 363–368; z. 5, s. 478–487.

³⁰ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 2, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 13, s. 249.

na przełomie XIX i XX w. spośród analizowanych periodyków. Publikacje te miały charakter głównie informacyjny. W jednej z notatek z 1909 r. o studentkach pisano:

Pierwsze miejsce co do ilości słuchaczek zajmuje wszechnica krakowska, która ma 371 studentek, lwowska – 356 studentek. Z tej liczby wydział filozoficzny wszechnicy krakowskiej posiada 129 słuchaczek zwyczajnych, 112 nadzwyczajnych i 79 tak zwanych hospitantek; wydział medyczny – 44 słuchaczki i 7 hospitantek. Wydział filozoficzny wszechnicy lwowskiej ma 132 zwykłe słuchaczki, 155 nadzwyczajnych, 32 hospitantki; wydział medyczny 37 słuchaczek zwyczajnych³¹.

Obok publikacji pełniących funkcję informacyjną zamieszczano również te o charakterze opiniotwórczym. W „Prądzie” przekonywano o dużym zainteresowaniu dziewcząt wykształceniem akademickim. W 1910 r., odwołując się do sytuacji we Lwowie, pisano: „W roku 1897/8, tj. w chwili dopuszczenia kobiet na uniwersytety, zapisało się 54 studentki, w roku 1901/2 cyfra podniosła się do 102, a w 1906/7 na 241, zaś w roku bieżącym dochodzi do 400. A cyfry te odnoszą się jedynie do Wydziału Filozoficznego”³². Zestawienia te wskazywały na rosnącą liczbę studentek, jednak nie były zgodne ze statystykami opublikowanymi przez uczelnię³³. Dane publikowane w prasie różniły się od zestawień zamieszczonych we współczesnych opracowaniach. Podawano niepełne informacje o wydziałach, na których studiowały Polki na początku XX w., i liczbie uczących się kobiet. W większości prasowych kronik i statystyk nie odnotowano, jak pozyskano informacje i kto je opracował.

Wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia na początku XX w. uznawano za istotną kwestię związaną z nadziejami na odrodzenie i niepodległość państwa. Wyjazdy na studia opisywano jako „ważne zjawisko społeczne”, ponieważ w wykształconej młodzieży widziano przyszłość polskiego społeczeństwa. Publicyści „Prądu” w 1909 r.

³¹ *Liczebność studentek na uniwersytetach galicyjskich*, „Prąd” 1909, nr 2–3, s. 84. W notatce nie zamieszczono informacji, jakiego okresu dotyczą przywoływane dane. Można przypuszczać, że pisano o semestrze zimowym roku akademickiego 1908/09, gdyż publikacja ukazała się w numerze luty/marzec w 1909 r. Opublikowane dane różnią się od zestawień opracowanych przez U. Perkowską o studiujących kobietach na UJ. Autorka wskazała, że w roku akademickim 1908/09 studiowało ogółem 370 dziewcząt, 301 z nich na Wydziale Filozoficznym, 55 na Wydziale Lekarskim, 4 podjęły studia farmaceutyczne, a 10 studiowało na Wydziale Rolniczym. Zob. U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, op. cit., s. 36. Podobnie różnią się zestawienia dotyczące Uniwersytetu we Lwowie. Z kroniki uniwersyteckiej wynika, że w semestrze zimowym 1908/09 studiowały tam 362 kobiety. Na Wydziale Filozoficznym było 141 zwyczajnych i 167 nadzwyczajnych studentek oraz 14 hospitantek. Na Wydziale Lekarskim liczba ta wynosiła 53 studentek zwyczajnych. W tym czasie 5 dziewcząt było słuchaczkami farmacji. Zob. *Statystyka słuchaczy od roku szkolnego 1908/09–1909/10*, w: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/1899–1909/1910*, oprac. Wiktor Hahn, Lwów 1912, s. 670.

³² *Dom studentek*, „Prąd” 1910, nr 2, s. 62.

³³ Według uniwersyteckiej kroniki (za 1897/8 brak danych), w 1901/02 semestrze zimowym na Wydziale Filozoficznym uczyło się 6 studentek zwyczajnych, 78 nadzwyczajnych i 6 hospitantek, w semestrze zimowym 1906/07 liczba ta zwiększyła się do 68 zwyczajnych, 139 nadzwyczajnych, 34 hospitantek i 2 słuchaczek farmacji. Natomiast w 1909/10 w pierwszym semestrze studiowało: 169 zwyczajnych i 182 nadzwyczajnych studentek, 13 hospitantek i 9 słuchaczek farmacji. Zob. *Statystyka słuchaczy od roku szkolnego 1908/09–1909/10*, w: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/1899–1909/1910*, oprac. Wiktor Hahn, Lwów 1912, s. 668, 670.

przekonywali: „młodzież Polska [...] w przyszłości ma zostać nowym fundamentem i podwaliną odrodzenia się naszego narodu”³⁴. Dotyczyło to również wykształcenia kobiet, w „Tygodniku Ilustrowanym” pisano: „mało jednak na ogół spotyka się wiadomości o życiu i warunkach szkolnej młodzieży żeńskiej, co jest i ciekawe i pierwszorzędnej wagi wobec szeroko omawianej i budzącej ogólne zainteresowanie sprawy kobiecej”³⁵. Choć komentarz Remigiusza Kwiatkowskiego bezpośrednio odnosił się do szkolnictwa na poziomie średnim, był on adekwatny do tematu żeńskiej edukacji akademickiej. Choć zjawisko to określano jako istotną kwestię, w praktyce nie zajmowało głównych nagłówków czasopism.

W publicystycznym obrazie studiujących Polek szczególnie ważne były opinie i oceny ich zagranicznych wyjazdów. Znaczna część tekstów miała pełnić funkcję opiniotwórczą o akademickim kształceniu kobiet. Edukację wyższą dziewcząt uznano za ważną społecznie kwestię, ale publicyści nie byli jednogłośni w jej ocenie. Z jednej strony przedstawiano możliwości edukacyjne, opisując bardzo różne jej aspekty, z drugiej ukazywano trudności życia akademickiego. Zwolennicy przywoływali argumenty podkreślające wyjątkowość edukacyjnego wyjazdu, porównując go do lekcji samodzielności i kształtowania charakteru. Podkreślano, że dziewczęta studiujące poza Królestwem samodzielnie organizowały sobie życie codzienne, od posiłków przez transport po czas wolny. Przy opisie ich życia domowego wskazywano, iż koncentrowało się ono głównie na „pracy, pracy i jeszcze raz pracy”, akcentując ich duży wysiłek w realizację obowiązków³⁶.

W czasie wyjazdów akademickich Polek ważny był ich udział w życiu kulturalnym. Zazwyczaj ten aspekt życia studenckiego oceniano pozytywnie. Studentki uczęszczały na koncerty, sztuki teatralne, odwiedzały znajomych, brały udział w zebraniach koleżeńskich. Rozwijało to ich obycie społeczne i wpływało na poszerzenie wiedzy o kulturze i sztuce. Znaczenie miała także ich aktywność w towarzystwach akademickich. W prasie często podkreślano społeczno-kulturalne znaczenie ich działalności, towarzystwa oferowały pomoc organizacyjną i finansową, były także miejscem spotkań. Urządzano w nich czytelnie, biblioteki z polską literaturą, organizowano kasy pożyczkowe, a także wieczory artystyczne. Działalność towarzystw odnotowywano głównie w kronikach prasowych. W pismach społeczno-kulturalnych szczegółowo opisywano „Jedność – Polskie Stowarzyszenie Słuchaczek Uniwersytetu Jagiellońskiego”, organizację prowadzącą m.in. działania pomocowe na rzecz studentek z Królestwa³⁷. Jednym z jej celów była walka o równe prawa dla kobiet. Za priorytetowe uznano starania o możliwość studiowania w charakterze słuchaczek zwyczajnych prawa i medycyny, co przez szereg

³⁴ „Ogniska domowe” w środowiskach kształcącej się młodzieży, „Prąd” 1909, nr 9, s. 258.

³⁵ R. Kwiatkowski, *Wśród szkolnej młodzieży żeńskiej*, „Tygodnik Ilustrowany” 1907, nr 12, s. 253.

³⁶ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 6, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 19, s. 367.

³⁷ Kronika, *Stowarzyszenie kobiet-studentek*, „Nowe Tory” 1910, nr 5, s. 486.

lat było dostępne jedynie dla kobiet z Galicji³⁸. Działania stowarzyszeń nie koncentrowały się jedynie na pomocy już studiującym. Podejmowano także próby wprowadzenia zmian legislacyjnych w Królestwie i Galicji, które ułatwiłyby dziewczętom wstęp na uczelnie, a także zwiększyłyby ich swobody społeczne³⁹. Zasadniczą kwestią było uzyskanie dla polskich szkół żeńskich w Kongresówce praw dopuszczających ich wychowanki do aplikowania na miejsce słuchaczek zwyczajnych bez konieczności zdawania egzaminu, a jedynie za okazaniem patentu⁴⁰. Ponadto działania towarzystw skupiały się także na udzielaniu bieżącej pomocy organizacyjnej nowo przybyłym studentkom. Do organizacji tych należały: „Polonia”⁴¹, „Krakowska Akademicka Sodalicyja Marjańska”⁴², „Helvetia”⁴³, „Dom Katolicki w Insbruku”⁴⁴, „Klub Młodzieży Akademickiej we Lwowie”⁴⁵, „Bratnia Pomoc we Lwowie”⁴⁶, „Teutonia”⁴⁷, i „Komitet Pomocy dla Młodzieży”⁴⁸. Redakcja „Prądu” publikowała zestawienie adresów towarzystw udzielających informacji o zakładach naukowych oraz kosztach akademickiego pobytu⁴⁹.

Prasa przybliżała sytuację kobiet na uczelniach. Powołując się na relację Anny Tomaszewicz-Dobrowskiej, która studia podjęła w roku akademickim 1870/71, wskazywano, że studentki nie doświadczały systematycznych prześladowań w trakcie nauki, występowały jednostkowe przypadki, jednak te szybko mijały⁵⁰. Podkreślano pozytywne aspekty relacji i życia na uczelni. Wśród grona profesorskiego wskazywano zwolenników kształcenia kobiet, zauważano także, że młodzi wykładowcy, szczególnie na uczelni genezyjskiej, do której dziewczęta miały otwarty dostęp, mieli bardziej przychylny nastawienie do ich studiów. Na przestrzeni lat sytuacja ta zapewne zmieniała się, o czym świadczą słowa Tadeusza J. Łazowskiego opublikowane w 1909 r. w „Wychowaniu

³⁸ Ibidem, s. 486.

³⁹ *Wiec studentek*, „Prąd” 1910, nr 3, s. 109; *Kraków. O prawa kobiet*, „Ogniwo” 1903, nr 17, s. 412; St. B., *Na dach dla studentek*, „Czystość” 1910, nr 20, s. 317.

⁴⁰ Kronika, *Stowarzyszenie kobiet-studentek*, „Nowe Tory” 1910, nr 5, s. 486.

⁴¹ Kronika, *Polonia*, „Prąd” 1909, nr 1, s. 31; Kronika, *Polonia w Krakowie*, „Prąd” 1909, nr 10–11, s. 349; Kronika, *Pierwsza rocznica „Polonii”*, „Prąd” 1909, nr 4–5, s. 144.

⁴² Kronika, *Krakowska akademicka Sodalicyja Maryańska*, „Prąd” 1910, nr 12, s. 409.

⁴³ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 2, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 13, s. 249.

⁴⁴ Kronika, *Dom katolicki w Insbruku*, „Prąd” 1909, nr 12, s. 410.

⁴⁵ Kronika, *Klub akademicki*, „Prąd” 1909, nr 2–3, s. 79.

⁴⁶ *Jubileusz Bratniej Pomocy w Lwowie*, „Prąd” 1909, nr 6, s. 180.

⁴⁷ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 2, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 13, s. 249.

⁴⁸ Kronika, *Komitet „Pomocy dla młodzieży”*, „Prąd” 1910, nr 4, s. 149.

⁴⁹ M. Małachowska, *Informacja*, „Prąd” 1910, nr 5, s. 191–192.

⁵⁰ Należy zaznaczyć, że A. Tomaszewicz-Dobrowska rozpoczęła studia medyczne w Zurichu, gdzie kobiety uczęszczały na uczelnię od 1867 r. E. Nałęcz, *Nasze hetmanki. Wychowanie uniwersyteckie*, „Tygodnik Ilustrowany” 1894, nr 46, s. 307. O innych postawach studentów i wykładowców pisała E. Tylińska, *Drogi do kariery akademickiej kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2003, nr 3–4, s. 159.

w Domu i Szkole”: „Stosunki koleżeńskie odznaczają się akademicką swobodą, względnie bez cech sztuczności i przesady, które należą tam raczej do przeszłości, a które pono uwydatniły się nie tak dawno w okresie większego przyływu kobiet do Akademii Jagiellońskiej. W początkach najłatwiej o krańcowość”⁵¹.

W prasie Królestwa Polskiego zamieszczano szereg komunikatów odsłaniających trudy akademickich wyjazdów, w których upatrywano szeregu zagrożeń⁵². Warto zaznaczyć, że częściej obawy koncentrowano wokół samego wyjazdu niż uzyskania wykształcenia. W konserwatywnym „Prądzie” pisano, że młode panny jadą na zagraniczne studia „jedynie w tym celu, by hulać” oraz „źle korzystać z wolności”⁵³. Natomiast w periodyku „Czystość”, uznanym za czasopismo postępowe, przywoływano odezwę Związku Równouprawnienia Kobiet, która opisywała dominujące w społeczeństwie opinie na temat studiów kobiet za granicą. Pisano w nim: „Wyższe studia kobiece i do dzisiejszego dnia uważana są jako »szalony wybryk«, »przewrócenie się w głowie« czy zło współczesnych prądów”⁵⁴.

Do studiowania mogły zniechęcać cytowane w „Ogniwiu” wyniki ankiety przeprowadzonej przez „Gazetę Polską”, w których jeden z wniosków brzmiał: „na wyjazdach tych wiedza zyskuje niewiele, traci natomiast moralność”⁵⁵. Omawiano także podatność młodych osób na rozwijające się zagrożenia społeczne. Przekonywano rodziców o „nie-dojrzałości” ich dorastających dzieci i potrzebie „stałej kontroli podczas zagranicznych wyjazdów”⁵⁶. Zachęcano, by poczekać z posłaniem dzieci na studia do momentu „wyrobienia charakteru”, który przyjmowano za panaceum na społeczne niebezpieczeństwa. Uznanie wyjazdu za zagrożenie przyczyniało się do wyolbrzymiania barier i trudności, które pokazywano jako przeszkody w podjęciu studiów. Do najważniejszych należały wysokie koszty utrzymania za granicą, a także ograniczenia prawne i zwyczajowe. Podkreślano, że studentki dyskryminowano w rozdawaniu stypendiów i zapisach na laboratoryjne zajęcia⁵⁷. O problemach tych często pisano między wierszami, bądź przy okazji innych tematów. Inne zagadnienia, niebudzące obaw cenzury, odnotowywano w bezpośredni sposób. Należały do nich m.in. różnice międzykulturowe. Jedną ze studentek, Zofia Bassak, w 1898 r., wspominając początki zagranicznych studiów, pisała, że w Szwajcarii koledzy są bardziej przychylni do edukacji wyższej kobiet niż studenci

⁵¹ T.J. Łazowski, *Uniwersytety i niektóre inne zakłady naukowe w Szwajcarii romańskiej (francuskiej)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, z. 10, s. 957.

⁵² K. Radosławski, *Wróg studentek*, „Prawda” 1895, nr 23 s. 271; nr 24, s. 283.

⁵³ P. Grodecki, *W sprawie wyższych studiów za granicą*, „Prąd” 1909, nr 1, s. 15–18.

⁵⁴ *Studentki-Polki w zagranicznych uniwersytetach*, „Czystość” 1909, nr 18, s. 283. Zob. S. Saszczyńska, *Kobieta a uniwersytet*, „Prawda” 1903, nr 45, s. 532.

⁵⁵ Por. Słuchaczka uniwersytetu, *List do redakcji. w sprawie wyższego wykształcenia kobiet*, „Ogniwo” 1904, nr 6, s. 136. Ż., *Odgłosy. W sprawie wyższego wykształcenia kobiet*, „Ogniwo” 1903, nr 49, s. 1172.

⁵⁶ P. Grodecki, *W sprawie wyższych studiów za granicą*, „Prąd” 1909, nr 1, s. 17.

⁵⁷ Kronika, *Stowarzyszenie kobiet-studentek*, „Nowe Tory” 1910, nr 5, s. 486.

w Paryżu⁵⁸. Podkreślała jednocześnie ich małą otwartość na obcowanie z innymi kulturami i konstatawała, iż akceptowano obecność kobiet, deklarując zasadę koleżeńskiej równości. Wskazywała jednak, że ta faktycznie miała zastosowanie tylko wtedy, gdy dziewczęta nie nadużywały swej pozycji i przykładowo nie zajmowały miejsc w pierwszych ławkach. Zaznaczała, że międzykulturowe relacje ograniczały się do kontaktów na uczelni, rzadko wychodziły za mury uniwersyteckie. Publicyści chętnie odwoływali się do przykładów profesorów będących przeciwnikami kształcenia kobiet. Podkreślano, że część z prowadzących otwarcie demonstrowała swoje poglądy podczas wykładów, co często doprowadzało dziewczęta do rezygnacji z wybranych kursów⁵⁹. Przy prezentacji tych stanowisk odwoływano się do jednostkowych doświadczeń, zatem trudno mówić o jednorodności grona profesorskiego.

Oceniając postawę słuchaczek z Królestwa, widziano ich potencjał, choć dostrzegano także słabości. W „Tygodniku Ilustrowanym” jedna ze studentek pisała o społecznym postrzeganiu tej grupy:

Na ogół może nieco lepsze przygotowanie pod względem przedmiotu studiów i wielka pracowitość, ale – z nielicznymi wyjątkami – [...] ciasnota sfery zainteresowań, [...] brak umysłowej rzutkości i samodzielności i skromna ambicja, co dowodzi, że same nie czują się na siłach do podjęcia wielkich zadań⁶⁰.

Czy faktycznie Polki nie były w stanie mierzyć się z edukacją akademicką? Same studentki pisały, że podjęcie edukacji wyższej budziło obawy otoczenia. Natalia Gąsiorowska w „Ogniwie” w 1904 r. wspominała:

Dziewczęta nasze boją się przede wszystkim zmory „emancypacji”, „feminizmu” – przed tym broni się nawet w myśli każda z nich. Nie zdają sobie zupełnie sprawy z istoty tych prądów. Jakieś mgliste na pół świadome skojarzenia: krótkie włosy i suknie, papierosy, laska, szkiełka na nosie; poza tym działają pojęcia nabyte w domu i w szkole o obowiązkach żony, matki, gospodyni, obawa zmarnowania najpiękniejszych, najweselszych lat życia, opóźnienia występu jako panny „na wydaniu”, wreszcie ryzyko w wyjściu za mąż⁶¹.

W zależności od przyjętego światopoglądu periodyki utrwały w czytelnickich społecznie przyjęte schematy. Trudno o odważne edukacyjne decyzje, gdy prasa jasno stawiała granicę między rodziną a nauką. W „Tygodniku Ilustrowanym” w 1896 r. pisało:

Nie mieszajcie rozmyślnie dwóch pojęć odrębnych. Kobieta, żona i matka niechaj odda życie swe rodzinie, lecz równocześnie niech będzie tak szlachetnie rozumną i wykształconą, aby

⁵⁸ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 4, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 17, s. 329.

⁵⁹ Ibidem, s. 329.

⁶⁰ Z. Bassak, *Studentka o studentkach*, cz. 5, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 18, s. 356.

⁶¹ *List do redakcji. W sprawie wyższego wykształcenia kobiet* [N. Gąsiorowska], „Ogniwo” 1904, nr 6, s. 136.

wyżyny te godnie zajmowała. Kobieta samotna w zamian ma prawo do zawodowej nauki, pracy oraz do stanowiska użytecznej jednostki w społeczeństwie⁶².

Nie widziano możliwości połączenia kariery naukowej i rodzinnej, podobnie jak nie zauważano, że pod hasłem młodych kobiet „chcemy się uczyć” wyraża się prawdziwa motywacja ekonomiczna i życiowa konieczność „musimy pracować”. Należy podkreślić, że kobiety udające się na zagraniczne studia były bardzo zdeterminowane i podporządkowywały swoje życie wyznaczonym celom⁶³. Wiązało się to z kilkuletnimi wyrzeczeniami i ciężką pracą, która umożliwiała im zebranie funduszy, a także wytrwałość w nauce języków obcych, które były przepustką do zagranicznego wyjazdu. Pierwsza fala studentek to kobiety, które podejmowały świadomą decyzję o edukacji, realizując szereg przygotowań. Wydaje się, że postawy dziewcząt, ich motywacja i wysiłek nie były wystarczająco zauważane przez publicystów⁶⁴.

W omawianym czasie ziemie Królestwa Polskiego wchodziły w nowoczesność determinującą zmiany społeczne. Czas ten był wyjątkowy dla kobiet, gdyż transformacjom ulegał model rodziny, formy ich działalności w sferze politycznej, zawodowej i edukacyjnej. Polki na przełomie XIX i XX w. musiały pokonać wiele społecznych uprzedzeń, by realizować akademickie plany. W „Tygodniku Ilustrowanym” Edmund Nałęcz komentował: „Schyłek naszej epoki rzucił w tłum szary iskrę naukowego i społecznego równouprawnienia kobiet”⁶⁵. Jednocześnie podkreślał, że: „droga ta jednak nie była łatwą; dążąc bowiem ku niej, trzeba przebywać niejednokrotnie ciemne szlaki uprzedzeń i przesądów towarzyskich”⁶⁶.

Wśród wielu kobiecych tematów w prasie społeczno-kulturalnej i pedagogicznej pojawiały się zagadnienia poświęcone emancypacji edukacyjnej kobiet. Pełniły one funkcje informacyjne, opiniotwórcze i postawotwórcze. Odmienne prezentowano stanowiska dotyczące wyjazdów dziewcząt na zagraniczne studia. W prasie konserwatywnej chętniej wyolbrzymiano ryzyko i trudności, próbując uwrażliwić czytelników na związane z nimi zagrożenia. W prasie postępowej i tytułach prezentujących poglądy umiarkowane zauważano zagrożenia, ale bardziej akcentowano szansę na rozwój dziewcząt, próbując budować pozytywny obraz emancypacji edukacyjnej. Wezwania do działań na rzecz walki o prawa kobiet oraz postulaty dotyczące zwiększenia dostępu do kształcenia akademickiego dziewcząt pojawiały się w „Ogniwie” i „Nowych Torach”. Wśród periodyków pedagogicznych zdecydowanie „Nowe Tory” głosiły postępową myśl pedagogiczną, wskazując na możliwości edukacyjne i realizując tym samym funkcję postawotwórczą. Czasopismo „Wychowanie w Domu i Szkole” podejmowało aktualne

⁶² E. Nałęcz, *Feminizm i faryzeizm*, „Tygodnik Ilustrowany” 1896, nr 16, s. 302.

⁶³ R. Nusbaumowa, *W sprawie wyższych studiów kobiecych*, „Polski Łan” 1907, nr 36, s. 339–340.

⁶⁴ O determinacji i postawach młodych kobiet pisała E. Tylińska, op. cit., s. 158–159.

⁶⁵ E. Nałęcz, *Nasze hetmanki: Wykształcenie uniwersyteckie*, „Tygodnik Ilustrowany” 1894, nr 46, s. 307.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 307.

i popularne tematy oświatowe, jednak w omawianym czasie w kwestii wyższej edukacji kobiet realizowało głównie funkcję informacyjno-sprawozdawczą. Warto zaznaczyć, że były również i takie tytuły, w których nie podejmowano tego tematu. Przykładem jest „Biblioteka Warszawska” w której opisywano zagadnienia edukacji wyższej, ale „polskiej młodzieży”, nie wyodrębniając kwestii kształcenia akademickiego kobiet. Tematyka artykułów w tym periodyku dotyczyła głównie edukacji mężczyzn⁶⁷. Ze względu na grupę odbiorców zagadnienia kształcenia uniwersyteckiego kobiet rzadko pojawiały się w prasie kierowanej do włościan, co jest zrozumiałe, gdyż ta grupa społeczna zapewne w niewielkim stopniu była zainteresowana taką tematyką.

Tak jak powoli rozwijały się początki studiów uniwersyteckich kobiet, tak też mierzalnie budziło się zainteresowanie publicystów tym tematem. Choć problem uznawano za ważny, nie zajmował on czołówek gazet, często też ginął wśród innych opisywanych kwestii związanych z edukacją. Na częstotliwość publikacji wpływały wydarzenia z życia studenckiego, działalność towarzystw czy zmiany legislacyjne sprawiające, że temat stawał się aktualny.

Bibliografia

Źródła

- B. St., *Na dach dla studentek*, „Czystość” 1909, nr 20.
 Bassak Z., *Studentka o studentkach*, cz. 1–6, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 12, 13, 14, 17, 18, 19.
 D.A., *Korespondencja dot. studium Yon-Lampérière o wyższym wykształceniu kobiet*, „Ogniwo” 1904, nr 2.
Dom studentek, „Prąd” 1910, nr 2.
 Dunin W., *Dr. Roman Dyboski, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego. O życiu akademickim na Uniwersytetach Angielskich*. Kraków 1909, „Biblioteka Warszawska” 1910, t. 2.
 Dunin W., *Wyższe studia za granicą a życie narodowe*, „Biblioteka Warszawska” 1905, nr 4.
 Grodecki P., *W sprawie wyższych studiów za granicą*, „Prąd” 1909, nr 1.
Jubileusz Bratniej Pomocy w Lwowie, „Prąd” 1909, nr 6.
Kraków. O prawa kobiet, „Ogniwo” 1903, nr 17.
 Kronika miesięczna, *Młodzież polska zagranicą i konieczność zorganizowania dla niej pomocy materialnej*, „Biblioteka Warszawska” 1906, t. 3.
 Kronika miesięczna, *W sprawie kształcenia się naszej młodzieży zagranicą*, „Biblioteka Warszawska” 1907, t. 3.
 Kronika, *Polonia*, „Prąd” 1909, nr 1.
 Kronika, *Stowarzyszenie kobiet-studentek*, „Nowe Tory” 1910, nr 5.

⁶⁷ Zob. W. Dunin, *Wyższe studia za granicą a życie narodowe*, „Biblioteka Warszawska” 1905, nr 4, s. 255–280; Kronika miesięczna, *Młodzież polska zagranicą i konieczność zorganizowania dla niej pomocy materialnej*, „Biblioteka Warszawska” 1906, t. 3, s. 402–403; Kronika miesięczna, *W sprawie kształcenia się naszej młodzieży zagranicą*, „Biblioteka Warszawska” 1907, t. 3, s. 595–601. B.Z., dr Antoni Karbowski, *Młodzież szkolna akademicka zagranicą 1795–1910*. Kraków, 1910, „Biblioteka Warszawska” 1911, t. 2, s. 387–390.

- Kronika, *Udostępnienie studiów uniwersyteckich kobietom*, „Nowe Tory” 1908, nr 1.
- Kronika, *Polonia w Krakowie*, „Prąd” 1909, nr 10–11.
- Kronika, *Cudzoziemcy na Uniwersytecie Paryskim*, „Prąd” 1911, nr 2.
- Kronika, *Dom katolicki w Insbrucku*, „Prąd” 1909, nr 12.
- Kronika, *Klub akademicki*, „Prąd” 1909, nr 2–3.
- Kronika, *Komitet „Pomocy dla młodzieży”*, „Prąd” 1910, nr 4.
- Kronika, *Krakowska akademicka Sodalicya Maryańska*, „Prąd” 1910, nr 12.
- Kronika, *Pierwsza rocznica „Polonii”*, „Prąd” 1909, nr 4–5.
- Kronika, *Uniwersytety austriackie*, „Prąd” 1909, nr 9.
- Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/1899–1909/1910, oprac. Wiktor Hahn, Lwów 1912.
- Kwiatkowski R., *Wśród szkolnej młodzieży żeńskiej*, „Tygodnik Ilustrowany” 1907, nr 12.
- Liczebność studentek na uniwersytetach Galicyjskich*, „Prąd” 1909, nr 2–3.
- List do redakcji, *W sprawie wyższego wykształcenia kobiet*, [N. Gąsiorowska], „Ogniwo” 1904, nr 6.
- Łazowski T.J., *Uniwersytety i niektóre inne zakłady naukowe w Szwajcarii romańskiej (francuskiej)*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, z. 8–9, z. 10.
- Małachowska M., *Informacja*, „Prąd” 1910, nr 5.
- Nałęcz E., *Kobieta i wszechnice naukowe*, „Tygodnik Ilustrowany” 1895, nr 25, 26.
- Nałęcz E., *Nasze hetmanki: Wykształcenie uniwersyteckie*, „Tygodnik Ilustrowany” 1894, nr 46.
- Nałęcz E., *Feminizm i faryzeizm*, „Tygodnik Ilustrowany” 1896, nr 16.
- Notatki statystyczne, *Ilość studentów we Fryburgu Szwajcarskim*, „Prąd” 1909, nr 4–5.
- Notatki statystyczne, *Kobiety na uniwersytetach niemieckich*, „Prąd” 1909, nr 9.
- Notatki statystyczne, *Słowianie w uczelniach wiedeńskich*, „Prąd” 1911, nr 6.
- Notatki statystyczne, *Uniwersytet Petersburski w liczbach*, „Prąd” 1909, nr 9.
- Notatki statystyczne, *Wyższe uczelnie*, „Prąd” 1911, nr 6.
- Notatki statystyczne, *Z Uniwersytetu Lwowskiego*, „Prąd” 1911, nr 6.
- Notatki statystyczne, *Uniwersytetów w Europie*, „Prąd” 1909, nr 2–3.
- Notatki statystyczne, *W Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Prąd” 1909, nr 6.
- Notatki statystyczne, *Wszechnica Lwowska*, „Prąd” 1909, nr 12.
- Nusbaumowa R., *W sprawie wyższych studiów kobiecych*, „Polski Łan” 1907, nr 36.
- „Ogniska domowe” w środowiskach kształcącej się młodzieży*, „Prąd” 1909 nr 9.
- Radosławski K., *Wróg studentek*, „Prawda” 1895, nr 23, nr 24.
- Saszczyńska S., *Kobieta a uniwersytet*, „Prawda” 1903, nr 45.
- Słuchaczka uniwersytetu, *List do redakcji. W sprawie wyższego wykształcenia kobiet*, „Ogniwo” 1904, nr 6.
- Statystyka młodzieży polskiej na studiach zagranicą. Zebrana w zimie roku 1909*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, z. 3, 4, 5.
- Studentki-Polki w zagranicznych uniwersytetach*, „Czystość” 1909, nr 18.
- Turzyma M., *Sprawa wyższych studiów kobiecych w parlamencie austriackim*, „Prawda” 1895, nr 50.
- Wiec studentek*, „Prąd” 1910, nr 3, s. 109.
- Z. B., dr, Antoni Karbowski, *Młodzież szkolna akademicka zagranicą 1795–1910*. Kraków, 1910, „Biblioteka Warszawska” 1911, t. 2.
- Zf., *Dr Roman Dyboski, O życiu akademickiej na uniwersytetach angielskich*. Dwa odczyty Kraków-Warszawa, E. Wende i s-ka 1909 r., „Prąd” 1909, nr 7–8.
- Ż., *W sprawie wyższego wykształcenia kobiet*, „Ogniwo” 1903, nr 49.

Opracowania

- Bołdyrew A., *Merited, (Un)Appreciated, (Un)Remembered: Women in Educational and Social Policy Sciences as a Scholarly Discipline in Poland, 1900–39*, „Acta Poloniae Historica” 2018, vol. 117.
- Dobkowska J., *Poglądy w kwestii potrzeby oraz zakresu edukacji kobiet panujące w drugiej połowie XIX i na przełomie XIX i XX wieku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica” 2016, nr 96.
- Dormus K., *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*, Warszawa 2006.
- Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX wieku*, Kraków 1939.
- Hulewicz J., *Walka kobiet polskich o dostęp na uniwersytety*, Warszawa 1936.
- Kalinowska-Witek B., *W rodzinie i dla rodziny... Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopismach Królestwa Polskiego*, Lublin 2011.
- Kolbuszewska J., *Polki na uniwersytetach – trudne początki*, „Sensus Historiae” 2017, nr 1.
- Kondracka M., *Kobiety na Uniwersytetach*, w: *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 2000.
- Perkowska U., *Kształtowanie się etosu studentki polskiej w dwóch pierwszych pokoleniach studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego z lat 1984–1939*, w: *Kobieta i kultura życia codziennego. Wiek XIX i XX. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, t. IV, Warszawa 1997.
- Perkowska U., *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994.
- Sikora K., *Pierwsze kobiety na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Politologica” 2007, nr 3.
- Stinia M., *Uniwersytet Jagielloński w latach 1871–1914. Modernizacja procesu nauczania*, Kraków 2014.
- Sokół Z., *Walka kobiet o dostęp do nauki i oświaty na łamach czasopism kobiecych w Galicji*, w: *Mysł edukacyjna Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.
- Suchmiel J., *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach Krakowskim i Lwowskim do roku 1939*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Seria Pedagogika” 2004, z. XIII.
- Tylińska E., *Drogi do kariery akademickiej kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2003, nr 3–4.
- Urbańska M., *Wychowanie i kształcenie kobiet w XIX-wiecznej Polsce*, „Saeculum Christianum: pismo historyczno-społeczne” 2011, nr 18.

Ewa Kula

*Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0002-9529-2143*

Marzena Pękowska

*Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0003-1382-2655*

BHW 42/2020

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2020.42.5

Obcokrajowcy studiujący w Polsce w okresie międzywojennym w dokumentach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

Abstract. Foreigners studying in Poland in the interwar period in the documents of the ministry of religious affairs and public

After regaining independence, in 1918–1939 there was a rapid development of scientific culture in Poland. The aim was to recreate the network of Polish scientific institutions, to create new centers from scratch and to increase the number of scientific staff. Efforts were also made to include the Polish scientific community in world science. Cultural relations with other countries were maintained, inter alia, by implementing the provisions and conventions on intellectual cooperation signed by Poland with other countries. These documents also included issues related to teaching. The aim of the presented study is to show students' scholarship exchange, first of all granting scholarships to foreign students during the interwar period by the Ministry of Religious Affairs and Public Education. The basis of the research are mainly archival sources concerning the initiation and support of scholarship activities, collected in Central Archives of Modern Records in Warsaw. Analysis of the sources made it possible to develop a preliminary characterization of these initiatives.

Keywords: academic schools, international cooperation, students, scholarships, the second polish republic

Szybki rozwój kultury naukowej w Polsce w latach 1918–1939 umożliwił odtworzenie sieci polskich instytucji naukowych, stworzenie w większości od podstaw nowych

ośrodków oraz wzrost liczebny kadry naukowej. Najważniejszą zmianą funkcjonowania instytucji naukowych w tym czasie było objęcie ich mecenatem państwowym zamiast dotychczasowego finansowania prywatnego, które zostało znacznie ograniczone. Duże znaczenie miał rozwój międzynarodowej współpracy naukowej, co umożliwiło upowszechnienie w Polsce wzorów organizacji nauki wprowadzonych w rozwiniętych krajach europejskich oraz włączenie polskiego środowiska naukowego w naukę światową. Wśród kadry profesorskiej uczelni Polsce 13,5% było absolwentami uczelni rosyjskich, a 17,3% uczelni zachodnioeuropejskich¹.

Okres odbudowy nauki i szkolnictwa wyższego zamykał rok 1924/25, w którym funkcjonowało 17 szkół wyższych, a liczba towarzystw naukowych wzrosła ze 140 w 1918 r. do 276 w 1927 r.² Pierwsze lata po I wojnie światowej odznaczały się znacznymi trudnościami finansowymi, z którymi musiały borykać się placówki naukowe. Zwiększenie wydatków Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na naukę nastąpiło w latach 1924–1928, na co istotny wpływ miała poprawa stanu gospodarczego Polski. Spowodowało to także zwiększenie dotacji na naukę ze źródeł prywatnych. W latach wielkiego kryzysu gospodarczego, którego nasilenie w Polsce przypadło na lata 1931–1933, nakłady na naukę zostały ponownie ograniczone. Dopiero pod koniec okresu istnienia II Rzeczypospolitej zwiększone zostało finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego. Pierwszym aktem prawnym regulującym status szkół wyższych była *Ustawa o szkołach akademickich*, uchwalona przez Sejm 13 lipca 1920 r. Ustawą tą określony został status szkoły akademickiej jako placówki edukacyjnej kształcącej na najwyższym poziomie, przy tym obligatoryjnie łączącej działalność dydaktyczną z działalnością badawczą.

We wszystkich trzech kategoriach uczelni wyższych, tj. państwowych, prywatnych akademickich i prywatnych nieakademickich, studia były płatne, student wnosił więc opłatę wpisową i każdego roku czesne oraz opłaty za ćwiczenia, za udział w seminariach i egzaminach. Studenci osiągający dobre wyniki nauczania mogli starać się o odroczenie płatności za studia.

Poważne zmiany w szkołach wyższych wprowadzone zostały uchwaloną 15 marca 1933 r. *Ustawą o szkołach akademickich*. Wzmocniony został tą regulacją administracyjny nadzór nad uczelniami, ale zwiększono też uprawnienia władzy wykonawczej, zarówno rektorskiej, jak i ministerialnej³. W latach międzywojennych działało w II Rzeczypospolitej 21 szkół akademickich, z tego 14 państwowych i 7 prywatnych. Studia akademickie były dwustopniowe. Studia I stopnia, umożliwiające uzyskanie niższego stopnia naukowego, to studia magisterskie, inżynierskie i lekarskie. Studia

¹ *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku, organizacje i instytucje*, red. B. Jaczewski, Wrocław 1987, s. 212.

² *Ibidem*, s. 210.

³ M.P. Deszczyński, *Uniwersytet Warszawski w II Rzeczypospolitej*, w: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945. Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016*, Warszawa 2016, s. 362.

wyższego stopnia, doktoranckie, pozwalały na zdobycie stopnia doktora. Zgodnie z prawem akademickim rozróżniano trzy kategorie studiujących: studentów, wolnych słuchaczy i doktorantów. Studenci mieli pełne prawa akademickie, to znaczy mogli uczestniczyć w wykładach i ćwiczeniach, zdawać egzaminy oraz uzyskiwać stopnie naukowe i zawodowe. Wolni słuchacze mieli niepełne prawa akademickie, w związku z czym mogli jedynie uczestniczyć w zajęciach, bez prawa do przystępowania do egzaminów. Doktoranci mieli pełne prawa akademickie, ale tylko w zakresie starań o wyższy stopień naukowy⁴.

Stosunki kulturalne z zagranicą utrzymywano przez realizowanie postanowień i konwencji o współpracy intelektualnej. Ministrowie oświecenia oraz resortu spraw zagranicznych sygnowali te dokumenty w imieniu rządów. We wszystkich dokumentach podkreślano, że nadrzędnym celem podejmowanej współpracy intelektualnej jest działanie zmierzające do pogłębienia pokoju i współpracy między układającymi się stronami. W okresie XX-lecia międzywojennego Polska zawarła bilateralne układy, porozumienia i konwencje kulturalne z Francją, Belgią, Jugosławią, Węgrami, Bułgarią, Szwecją oraz Rumunią. Nie zostały sfinalizowane próby zawarcia analogicznych porozumień z Austrią i Finlandią, Włochami i Estonią⁵. Na mocy zawartych porozumień i konwencji realizowano między innymi wymianę kadry naukowej i studentów (nazywając ich potocznie studentami wymiennymi). W tym okresie powołano do życia szereg instytucji wspierających i promujących naukę polską. Taką instytucją była m.in. Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (1924–1939), w skład której weszli przedstawiciele Polskiej Akademii Umiejętności oraz Kasy im. Mianowskiego⁶. Jej podstawowym zadaniem było pośredniczenie między Międzynarodową Komisją a towarzystwami i pracownikami naukowymi w Polsce w zakresie wymiany naukowej polsko-francuskiej, a także wymiany wydawnictw czy stypendiów naukowych pomiędzy Polską i innymi krajami europejskimi.

Celem prezentowanego opracowania jest ukazanie wymiany stypendialnej studentów, głównie przyznawania stypendiów studentom zagranicznym w okresie XX-lecia międzywojennego przez polskie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Podstawę badań stanowią głównie źródła archiwalne dotyczące inicjowania i wspierania działalności stypendialnej, zgromadzone w Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Autorki podjęły się pracy z jednorodnym źródłem, bowiem temat powyższy nie

⁴ J. Jastrzębski, *Studenci zwyczajni i wolni słuchacze w systemie szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 2013, z. 4, s. 349–361, doi:10.4467/20844069PH.13.022.1198 [dostęp: 20.02.2020].

⁵ E. Kula, M. Pękowska, *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestoleciu międzywojennym na rzecz międzynarodowej współpracy intelektualnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39, s. 413–431.

⁶ B. Suchodolski, *Wstęp*, w: *Historia Nauki Polskiej*, t. V, red. B. Suchodolski, Wrocław–Warszawa–Kra-ków 1992, s. 7.

był jeszcze podejmowany przez naukowców. Wprowadzenie w omawianą problematykę może wyłonić kolejne problemy badawcze.

Realizując postanowienia przyjętych konwencji i porozumień, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP) organizowało stypendia wymienne i niewymienne z rządami państw obcych. W dokumentach MWRiOP zachowały się dane dotyczące środków finansowych przeznaczanych na ten cel. Niestety, dokumenty nie określają, którego roku akademickiego dotyczą. Niemniej pozwalają na sprecyzowanie, jakiego rzędu były to wydatki. Jak wynika z danych Ministerstwa, z ogólnej kwoty 81 500 na stypendia wymienne przeznaczono 37 000 zł, zaś na stypendia niewymienne 44 500 zł. Przy tym na stypendia państw konwencyjnych, do których należały Bułgaria, Belgia, Francja, Jugosławia, Szwecja, Węgry i Rumunia, przeznaczono na stypendia wymienne 23 000 zł, a na niewymienne 25 000 zł. Do krajów niewymienionych należały Austria, Dania, Estonia, Finlandia, Łotwa i Włochy, z którymi rząd polski planował zawrzeć stosowne konwencje. Natomiast Ministerstwo na studia wymienne przeznaczyło 5100 zł, a na niewymienne 7000 zł. Na studia wymienne w zależności od kraju mogła wyjechać następująca liczba studentów: do Bułgarii – 1, Francji – 2–3, Jugosławii – 2, na Węgry – 2, do Rumunii – 2, Włoch – 2, Czechosłowacji – 1, Niemiec – 2⁷.

Ogółem na stypendia dla studentów zagranicznych przeznaczono: Belgia – 500 zł, Bułgaria – 20 000 zł, Francja – 7140 zł, Jugosławia – 5980 zł, Szwecja – 460 zł, Węgry – 5430 zł, Rumunia – 8230 zł, Dania – 3400 zł, Estonia – 1905 zł, Finlandia – 460 zł, Łotwa – 330 zł, Włochy – 6120 zł, Czechosłowacja – 4680 zł, Turcja – 3900 zł, Chiny – 3000 zł, Niemcy – 5600 zł, Egipt – 2550 zł, Anglia – 560 zł, co dało w sumie 80 245 zł. Łączna kwota na stypendia wymienne wynosiła, jak już wspomniano, 81 500 zł⁸. Kwoty przeznaczane przez te kraje na stypendia obejmowały różne wydatki i – jak widać – były różnego rzędu⁹.

Dla przykładu w roku akademickim 1936/37 planowano stypendia wymienne z Francją, Włochami, Jugosławia, Czechami i Węgrami. Francja przyznać miała osiem stypendiów, po czterech kandydatów wyznaczało MWRiOP oraz Ambasada Francji w Warszawie. W omawianym roku akademickim Polska przyjęła dwóch kandydatów, rok wcześniej takich stypendystów było trzech. W ramach wymiany z Włochami oraz Rumunią przyznawano po dwa stypendia z każdej strony. Umowa z Bułgarią obejmowała wymianę jednego stypendysty z każdej strony oraz wysłanie 11 polskich tzw. stypendystów „zwrotnych”. W ramach stypendiów wymiennych dla Jugosławii strona polska przyznawała dwa stypendia, Jugosławia jedno stypendium. Taka sytuacja trwała

⁷ Archiwum Akt Nowych, Zespół Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. 264, *Studenci obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą – kursy, stypendia* (dalej: AAN, MWRiOP, sygn. 264). *Stypendia wymienne z rządami państw obcych. Bruliony wykazów* *bd*, k. 117.

⁸ Z wycień autorek wynika, że była to kwota 80 245 zł.

⁹ AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Stypendia wymienne z rządami państw obcych. Bruliony wykazów* *bd*, k.11.

od trzech lat, wcześniej Jugosławia przyznawała dwa stypendia. Czechosłowacja przyznała po jednym stypendium dla każdej ze stron, natomiast Węgry po dwa stypendia dla każdej strony¹⁰.

Dodać należy, że koszty utrzymania stypendystów przyjmowały na siebie także inne resorty. Na przykład w roku akademickim 1935/36 studiowali w Polsce studenci opłacani przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Byli to Stefan Kovac i Julian Popowic – studenci prawa w Warszawie – oraz Michał Varga i Michał Ljarince. Otrzymywali oni przez dziewięć miesięcy stypendium w wysokości 250 zł¹¹.

Zachowane niekompletne materiały archiwalne pozwoliły opracować zestawienie stypendystów zagranicznych korzystających z pomocy MWRiOP w latach akademickich 1935/36, 1936/37 oraz 1937/1938. Zestawienia te przedstawiono w tabelach 1–8, zamieszczonych na końcu opracowania (Aneks). Zgromadzone źródła pozwoliły przedstawić dane osobowe stypendystów, ich obywatelstwo, czas pobytu w Polsce w ramach stypendium, wysokość pozyskanych środków finansowych. Rzadziej zamieszczano informacje o szkołach wyższych przyjmujących stypendystów czy też o kierunkach realizowanych przez nich studiów. Wynika w nich, że w roku akademickim 1935/36 w Polsce przebywało co najmniej 15 stypendystów wymiennych i 17 niewymiennych. W kolejnym roku akademickim (1936/37) stypendystów wymiennych było 13, niewymiennych 14. Natomiast z danych za rok 1937/38 wynika, że zarówno studentów wymiennych, jak i niewymiennych było siedmiu. Trudno dzisiaj ocenić, czy drastycznie spadła w omawianym roku liczba przyznawanych przez ministerstwo stypendiów, czy są to braki w materiałach źródłowych. Analizując zgromadzone dane, można stwierdzić, że w Polsce w ramach stypendiów studiowali obywatele z różnych krajów, także pozaeuropejskich, np. z Chin i USA. Stypendystom przyznawano środki finansowe różnej wysokości, zwłaszcza stypendystom niewymiennym. W przypadku stypendiów wymiennych była to najczęściej kwota 250 zł miesięcznie, przyznawana na okres dziewięciu miesięcy. W kilku przypadkach studentom pokrywano koszty podróży lub wspomagano ich w miesiącach wakacyjnych. Należy podkreślić, że stypendyści zagraniczni studiowali w państwowych szkołach akademickich. Były wśród nich uniwersytety w Warszawie, Krakowie, Wilnie, Lwowie i Poznaniu. Do stypendystów należeli również doktoranci oraz pracownicy nauki.

Dzięki zachowanym w Archiwum Akt Nowych źródłom można ustalić nazwiska dwóch doktorantów studiujących w Polsce. Jednym z nich był Włodzimierz Górski, obywatel Estonii, który pobierał stypendium w roku akademickim 1935/36 na przygotowanie rozprawy doktorskiej w Polsce. Jednak po dwóch miesiącach, w związku z pojawieniem się możliwości objęcia stanowiska asystenta na Uniwersytecie Wileńskim, W. Górski zrezygnował z nauki w Polsce¹². Drugim studentem był obywatel Francji

¹⁰ Ibidem, k. 119.

¹¹ Ibidem, k. 18.

¹² Zob. *Aneks*, tab. 1.

Jean Laffitte, prawnik, który ukończył studia na Uniwersytecie w Bordeaux. Do Polski przyjechał w ramach studiów wymiennych w roku akademickim 1937/1938 na siedem miesięcy. Podczas tego pobytu otrzymał licencjat humanistyczny oraz przygotował rozprawę doktorską na temat kapitału zagranicznego w Polsce¹³.

Ponadto wśród osób przyjeżdżających na stypendia do Polski w latach 1935–1938 było siedem osób ze stopniem doktora. Na jeden rok w charakterze lektora języka japońskiego przyjechał do Uniwersytetu Warszawskiego Niemiec, dr Jan Miś, który pobierał z tego tytułu stypendium w wysokości 150 zł miesięcznie. Przez dwa lata: 1935/36 i 1936/37 pracą naukową w ramach stypendium zajmował się w Polsce dr Czesław Ambrożewicz, obywatel Rumunii¹⁴. W roku akademickim 1935/36 na stypendium przebywało dwóch Włochów. Dr Luigi Cini zajmował się literaturą polską na Uniwersytecie Warszawskim, a dr Andrea di Capna prawem rzymskim na Uniwersytecie Jagiellońskim. Obydwaj pobierali przez dziewięć miesięcy po 250 zł stypendium¹⁵. W następnym roku, 1936/37, na stypendium na dziewięć miesięcy przyjęto dwóch Włochów. Dr Cesare Augusto Moreschini prowadził badania w zakresie historii sztuki, natomiast dr Jullio Pergola w zakresie prawa międzynarodowego. Ten ostatni po sześciu miesiącach zrezygnował z pobytu w Polsce z powodu choroby¹⁶. Przebywający w Polsce w roku 1935/36 Włoch, dr Volturmo Gardelli, korzystał z jednorazowej zapomogi w wysokości 200 zł¹⁷.

Z badań Stanisława Brzozowskiego wynika, że studenci polscy wyjeżdżali na studia doktoranckie do uczelni zagranicznych. Ustalił on, że na Politechnice Wiedeńskiej w latach międzywojennych Polacy uzyskali ogółem 17 doktoratów, w tym z mechaniki – trzy, z chemii – siedem, z inżynierii – sześć oraz jeden z architektury¹⁸.

Odrębną kategorią studentów cudzoziemskich byli słuchacze Studium Teologii Prawosławnej z Bałkanów i Europy Południowo-Wschodniej, przyciągnięci do Warszawy, jak należy przypuszczać, renomą tego wydziału. Piotr M. Majewski wymienił nazwisko jednego studenta z Rumunii, Ilie Băcioiu, stypendysty tamtejszego patriarchy¹⁹. W aktach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego znaleźć można jeszcze informację, że na studiach teologii prawosławnej w Warszawie studiowało trzech obywateli Bułgarii²⁰. W sierpniu 1938 r. do Departamentu IV Ministerstwa wpłynęło pismo posła

¹³ Zob. *Aneks*, tab. 6.

¹⁴ *Aneks*, tab. 1 i 3.

¹⁵ *Aneks*, tab. 2.

¹⁶ *Aneks*, tab. 4.

¹⁷ *Aneks*, tab. 7.

¹⁸ S. Brzozowski, *Polskie doktoraty na Politechnice Wiedeńskiej w latach 1902–1942*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1994, nr 3, s. 85–92.

¹⁹ P.M. Majewski, *Spoleczność akademicka 1915–1939*, w: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945. Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016*, Warszawa 2016, s. 130–131.

²⁰ AAN, MWRiOP sygn. 264, *Stypendia wymienne z rządami państw obcych. Bruliony wykazów* *bd*, k. 121.

A. Tarnowskiego z prośbą o przyjęcie na stypendium na Wydziale Teologii Prawosławnej Uniwersytetu Warszawskiego Symeona Kabakcijewa, absolwenta Seminarium Duchownego. Poseł podkreślił w piśmie, że w Warszawie w ówczesnym czasie przebywało już dwóch takich stypendystów, jednak nie podał ich nazwisk²¹. Ministerstwo w październiku 1938 r. przyznało temu kandydatowi środki, jako stypendyście Państwowego Internatu dla studentów Teologii Prawosławnej Uniwersytetu Warszawskiego²². Studia na Uniwersytecie Warszawskim niewątpliwie były istotnym etapem kariery duchownej prawosławnych studentów teologii.

Na początku lat 30. tylko na Uniwersytecie Warszawskim było wśród studentów cudzoziemskich pięciu Anglosasów, dwóch Bułgarów, dwóch Francuzów, Estończyk, Grek, Ormianin, Rumun, Serb, Węgier, a nawet Chińczyk. Część z nich przybywała na Uniwersytet Warszawski jako stypendyści rządu polskiego, najczęściej, aby kontynuować tu studia historyczne bądź polonistyczne²³. Studenci Uniwersytetu Warszawskiego mogli ubiegać się ponadto o wakacyjne praktyki zagraniczne. W roku akademickim 1937/1938 przyznano je 51 studentom, z czego najwięcej, bo aż 16, pochodziło z Węgier. Badający tę kwestię P.M. Majewski podał w wątpliwość użyteczność tych praktyk, głównie z uwagi na barierę językową, której nie niwelowano nawet przez przeprowadzanie kursów. Jak się wydaje, wymiana międzynarodowa prowadzona była zresztą w sposób nie zawsze przemyślany. P.M. Majewski przywołał przykład Ryszarda Matuszewskiego, który jako student prawa pojechał na Węgry na taką praktykę i trafił do stadniny koni w prowincjonalnym Mezöhegyes, ponieważ Węgrzy potrzebowali akurat weterynarzy. Nie był tam przydatny, wyjechał więc na kilka tygodni do jugosłowiańskiego Dubrownika (wspominał to później jako najwspanialszą podróż swego życia), a jego nieobecność nie została nawet zauważona przez gospodarzy. Zdarzały się też jednak praktyki zagraniczne, które przynosiły wymierne korzyści zawodowe, gdy np. student medycyny trafiał do pracy w szpitalu w kraju, gdzie był w stanie porozumieć się przynajmniej w podstawowym zakresie²⁴.

Studenci zagraniczni chętnie uczestniczyli także w kursach wakacyjnych organizowanych przez Polską Komisję Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej. Na przykład Zarząd Kursów Wakacyjnych o Kulturze Polskiej dla cudzoziemców w 1936 r. informował MWRiOP o przyznaniu przez nich stypendium na kursy wakacyjne o kulturze polskiej na prośbę szwedzkiego Ministerstwa Oświaty Allanowi Ringheim. Pismo podpisał prezes zarządu kursów prof. Karol Lutostański²⁵. W kursach tych uczestniczyli

²¹ AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Pismo posła A. Tarnowskiego do MWRiOP*, k. 176.

²² AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Pismo MWRiOP do MSZ*, k. 177.

²³ P.M. Majewski, op. cit., s. 221.

²⁴ Ibidem.

²⁵ AAN, MWRiOP sygn. 264, *Pismo Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej do MWRiOP*, k. 127; Karol Lutostański (1880-1939), prawnik, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, członek Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. Studiował prawo na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim

nawet Polacy amerykańscy. W 1938 r. brali w nich udział: Emma Nawrot, Adolf Rydzewski, Katarzyna Tetskowska, Michalina Szymańska, Janina Waichler. Był to drugi kurs dla „rozumiejących i częściowo mówiących po polsku”. W dokumentacji zachowały się oceny i opinie na temat osiągnięć uczestników kursu w zakresie gramatyki, konwersacji i dyktanda, wystawione przez lektora dr. J. Sadło²⁶. W 1938 r. przyznano także karty wakacyjne dla kandydatek z Bułgarii: Klary Kłaji i Marii Popowej. Obie studentki uzyskały wsparcie w wysokości 250 zł²⁷.

Dla stypendystów zagranicznych MWRiOP prowadziło tzw. „Ognisko”. Jak wynika z materiałów źródłowych, „Ognisko” utrzymywało się z opłat za mieszkanie, wnoszonych przez stypendystów w wysokości 50 zł miesięcznie, oraz dotacji Ministerstwa. W roku 1934 przychód „Ogniska” wynosił 26 829,99 zł z opłat mieszkaniowych i 1000 zł zaliczki ze strony Ministerstwa, łącznie była to kwota 27 829,99 zł. Natomiast poniesiono wydatki w wysokości 27 935,61 zł. Na tzw. rozchód składały się wynagrodzenie zarządzającego, wynagrodzenie służby, remonty i reparacje, wydatki inwestycyjne, opłaty za energię i gaz, opłaty za pranie bielizny oraz utrzymywanie czystości, materiały piśmienne, kasa chorych, herbata, a także wynagrodzenie kierownika²⁸. Natomiast w 1937 r. przychody „Ogniska” wynosiły już 40 542 zł, natomiast zaliczka Ministerstwa – 2300 zł²⁹.

Zachowane dane wskazują, że w 1934 r. opłaty za mieszkanie w „Ognisku” w kwietniu wniosło dziesięć osób, w maju dziewięć. W miesiącach wakacyjnych liczba ta była mniejsza, tzn. w czerwcu opłaty wniosły trzy osoby, w lipcu jedna osoba, a w sierpniu dwie osoby³⁰.

W roku 1937 w styczniu w „Ognisku” przebywało siedem osób, lutym – 12, marcu – 13, kwietniu – 11, w maju – osiem, w czerwcu – 11. W semestrze letnim tego roku akademickiego w „Ognisku” mieszkało łącznie 57 osób. W miesiącach wakacyjnych, podobnie jak w latach wcześniejszych, liczba ta zdecydowanie malała, bowiem w lipcu było ich osiem, w sierpniu i we wrześniu po cztery, a w październiku dziewięć³¹.

(1899–1903), a wykształcenie uzupełniał do 1905 r. w Lipsku, Berlinie i w Paryżu. Trzykrotnie był dziekanem Wydziału Prawa w latach 1929–1935. Kierował Departamentem Ustawodawczym Ministerstwa Sprawiedliwości (1933–1939), a w 1919 Biurem Prac Kongresowych, dostarczającym materiały na konferencję pokojową w Wersalu. W 1933 otrzymał doktorat *honoris causa* Uniwersytetu w Lille. E. Muszalski, *Lutostański Karol (1880–1939)*, PSB, t. 18, s. 158–160.

²⁶ AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Polacy z Ameryki 1937–1939*, k. 132.

²⁷ AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Stypendia wymienne z rządami państw obcych. Bruliony wykazów bd*, k. 126.

²⁸ AAN, MWRiOP, sygn. 265, *Ognisko Ministerstwa Wyznań religijnych i Oświecenia Publicznego dla stypendystów obywateli Państw obcych*, k. 2.

²⁹ *Ibidem*, k. 37.

³⁰ *Ibidem*, k. 2–3.

³¹ *Ibidem*, k. 27–35.

Ponadto Ministerstwo Wyznań wypłacało studentom zagranicznym zapomogi. W roku akademickim 1935/36 z takiej formy pomocy skorzystało siedmiu studentów (zob. aneks, tab. 7 i 8).

Należy dodać, że Ministerstwo napotykało na trudności w realizacji stypendiów zagranicznych. Świadczy o tym korespondencja z Ministerstwem Spraw Zagranicznych na temat kontaktów z krajami obcymi. MSZ zwracało uwagę urzędników Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, że „wszystkie przedstawicielstwa obce porozumiewają się z władzami kraju urzędowania za pośrednictwem MSZ, które jest powołane do oceny politycznej spraw nadających się do korespondencji pośredniej czy bezpośredniej z obcymi przedstawicielstwami”. Zdaniem MSZ argument MWRiOP, „jakoby istniały dziedziny, w których na podstawie umów międzynarodowych upoważnione jest do bezpośredniej korespondencji z oficjalnymi czynnikami zagranicznymi, nie jest miarodajny”. Zdaniem MSZ przytoczone wcześniej umowy o współpracy kulturalnej nie przewidywały możliwości bezpośredniego porozumiewania się między MWRiOP a władzami zagranicznymi. Możliwość taka istniała jedynie między specjalnie powołanymi instytucjami, tzn. podkomisjami Komisji mieszanej, których celem był rozwój stosunków kulturalnych państw umawiających się³². Poza tym MSZ żywo interesowało się kwestiami stypendiów zagranicznych, co potwierdza pismo do MWRiOP z dnia 5 stycznia 1938 r. z prośbą o przekazanie w dwóch egzemplarzach wykazów kandydatów do stypendiów³³.

Ponadto w aktach MWRiOP znalazł się list Ministerstwa Skarbu do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych informujący o dwóch międzyministerialnych konferencjach, które miały miejsce 11 lipca i 17 sierpnia 1938 r. Konferencje poświęcone były wyjazdom obywateli polskich na studia za granicę. Ministerstwo Skarbu dążyło między innymi do uzgodnienia polityki paszportowej z dewizową. Wynikało to z faktu pewnych praktyk podejmowanych przez wyjeżdżających, które generowały większe koszty dla budżetu państwa. Uważano także, że wydatki dewizowe na utrzymanie i opłaty szkolne młodzieży polskiej studiującej za granicą były bardzo wysokie, ponadto przewidywano, że będą one rosły. Powodem miały być „ucieczki studentów narodowości żydowskiej z Austrii, Italii oraz Niemiec, czyli z krajów rozrachunkowych, do innych krajów, przede wszystkim Szwajcarii, Anglii, Belgii, a więc krajów, gdzie koszty utrzymania pokrywane są dewizowo”³⁴. W piśmie zwrócono także uwagę na to, że „dopuszczane są również w pewnej mierze wyjazdy na studia do Palestyny, bowiem wyjazdy te mają charakter emigracyjny, kończący zaś studia na wyższych uczelniach hebrajskich nie mają szansy nostryfikacji”³⁵. W takiej sytuacji wnioskowano, by dalsze wyjazdy na studia zagraniczne uległy jak największemu ograniczeniu.

³² AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Pismo MSZ do MWRiOP z dnia 26 października 1937 r.*, k. 165–166.

³³ *Ibidem*, sygn. 264, *Pismo MSZ do MWRiOP z dnia 5 stycznia 1938 r.*, k. 167.

³⁴ *Ibidem*, *Pismo MS do MSW z dnia 20 listopada 1938 r.*, k. 180.

³⁵ *Ibidem*, k. 181.

Z pisma wynika jednak, że obrady na konferencjach nie doprowadziły do pozytywnego uregulowania tych zagadnień.

Niemniej studenci korzystający z wyjazdów zagranicznych bardzo cenili taką możliwość. Świadczy o tym zachowane w dokumentacji ministerialnej sprawozdanie z przebiegu studiów³⁶ slawistycznych na Uniwersytecie w Sofii w drugim półroczu roku akademickiego 1937/38 złożone przez Jadwigę Bełżyńską, studentkę Uniwersytetu Warszawskiego, stypendystkę MWRiOP w Bułgarii. J. Bełżyńska pisała:

Praca moja w Bułgarii w pierwszym półroczu roku akademickiego 1937/38 miała raczej charakter zapoznawczy, w drugim półroczu jednak mogła mieć już sprecyzowane dokładniej oblicze. O ile w pierwszym półroczu zapoznawałam się ogólnie z literaturą bułgarską, oddzielając równocześnie materiał do przygotowywanej przeze mnie antologii prozy bułgarskiej, o tyle w drugim półroczu mogłam się oddać całkowicie zasadniczemu przedmiotowi moich studiów w Bułgarii – pracy nad historią dramatu i teatru bułgarskiego. Ponieważ temat nie jest opracowany w literaturze bułgarskiej, trzeba więc było rozpocząć pracę od zbierania najdrobniejszych wiadomości i materiałów, a następnie kompilowanie ich. Do dnia wyjazdu mogłam zebrać najważniejsze materiały tak, że obecnie pozostaje mi samo opracowanie „Historii dramatu i teatru w Bułgarii”. Jeżeli chodzi o polską pracę propagandową na terenie bułgarskim, to do końca roku akademickiego, wspólnie z kolegą Sławskim, prowadziliśmy kursy języka polskiego w Towarzystwie Polsko-Bułgarskim. Po zamknięciu tych kursów prowadziłam jeszcze sama w tymże Towarzystwie Polsko-Bułgarskim miesięczny, praktyczny kurs języka polskiego dla studentów, udających się na praktyki wakacyjne do Polski. W miarę możliwości starałam się także wykorzystać mój pobyt w Bułgarii na poznanie kraju i ludzi – w Sofii miałam, dzięki uprzejmości naszego poselstwa, kontakt ze światem kulturalnym, literackim i artystycznym: – w czasie wycieczek po Bułgarii, dzięki silnie rozwiniętym przyjaźniom dla Polski i wrodzonej gościnności Bułgarów, mogłam poznać nie tylko życie miasta i miasteczka ale i wsi także. Gdyby nie konieczność jak najszybszego ukończenia moich studiów na Uniwersytecie J. Piłsudskiego w Warszawie, marzyłabym jeszcze o dalszym pozostaniu w Sofii i pracowaniu na miejscu nad literaturą bułgarską. Pobyt mój w Bułgarii, tak zajmującą pracę i poznanie kraju zawdzięczam Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Niech mi będzie wolno wrazić moją najgłębszą wdzięczność³⁷.

Warto także wspomnieć o Funduszu Kultury Narodowej, wspierającym polską twórczość naukową, ponieważ zasiłki na instytucje naukowe, wydawnictwa oraz badania naukowe. W latach 1928–1930 pojawiła się możliwość korzystania ze stypendiów Funduszu przez polskich studentów, jednak dotyczyło to wyłącznie wyróżnionych studentów wskazanych przez profesorów kierujących ich studiami. Były to stypendia zarówno krajowe, jak i zagraniczne³⁸.

³⁶ Z dokumentacji MWRiOP wynika, że stypendyści byli zobowiązani do składania sprawozdań z przebiegu studiów.

³⁷ Ibidem, *Sprawozdanie z przebiegu studiów w Sofii*, k. 179–180.

³⁸ B. Jacewski, *Organizacja i instytucje życia naukowego w Polsce (listopad 1918–1939)*, w: *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 5, 1918–1951, cz. I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1992, s. 170.

Przedstawione dane nie wyczerpują omawianego zagadnienia. Stanowią jedynie przyczynek do badań nad szkolnictwem wyższym w Polsce w okresie międzywojennym. Skąpe materiały archiwalne, dotyczące pracy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, pozwalają jedynie na fragmentaryczną prezentację wymiany stypendialnej studentów. Można jednak dokonać na ich podstawie pewnych uogólnień. W pierwszej kolejności należy podkreślić, że Ministerstwo realizowało postanowienia podpisanych przez Polskę konwencji o współpracy kulturalnej w zakresie wymiany stypendialnej studentów, ale też podejmowało współpracę w tym zakresie z krajami, z którymi nie podpisywano takich umów. Zabezpieczano finansowo i lokalowo przyjmowanych studentów, niejednokrotnie pokrywano dodatkowo koszty ich podróży, wspierano zapomogami. Ponadto kilku stypendystów dwukrotnie korzystało z możliwości studiowania w polskich uczelniach. Z danych archiwalnych wynika także, że przyjeżdżający studenci przyjmowani byli przez wiodące uczelnie akademickie. Skromne źródła archiwalne nie pozwalają jednak na szczegółową charakterystykę tej grupy. W miarę pełny obraz tego zjawiska mogłyby dać poszukiwania w archiwach polskich uczelni, które prowadziły międzynarodową wymianę studentów.

ANEKS

Tabela 1. Stypendia dla obcokrajowców przyznane przez MWRiOP w roku akadem. 1935/36

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Czas pobierania stypendium	Przyznana kwota	Uczelnia przyjmująca	Kierunek studiów
Włodzimierz Górski	obywatel estoński	9 miesięcy (rezygnacja po 2 m-cach, objął asystenturę na Uniwersytecie w Wilnie)	75 zł miesięcznie		przygotowanie pracy doktorskiej
dr Jan L. Miś	obywatel niemiecki	12 miesięcy	150 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	lektor języka japońskiego
Józef Cęcek	obywatel jugosłowiański	9 miesięcy	150 zł miesięcznie	Uniwersytet Jagielloński	Wydział Filozoficzny
Musa Sabri Szemguł	obywatel turecki	9 miesięcy	150 zł miesięcznie	Akademia Górnicza w Krakowie	–
Konstanty Regamuy	obywatel szwajcarski	9 miesięcy	120 zł miesięcznie	–	–
Villem Ernest	obywatel estoński	9 miesięcy	150 zł miesięcznie	–	–
Folnar Wisti	obywatel duński	12 miesięcy	250 zł miesięcznie + 300 zł na koszty podróży	–	–
inż. Jerzy Jesky	łużyczanin	10 miesięcy	150 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	lektor języka łużyckiego
Franciszek Kowalski	obywatel turecki	12 miesięcy	100 zł miesięcznie	–	–
Florian Lewno	obywatel USA	9 miesięcy	120 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	student V roku na Wydziale Humanistycznym
Fong- Fu- Shen	obywatel chiński	12 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Karol Dwankowski	obywatel USA	10 miesięcy	60 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	student IV roku medycyny
inż. Stefan Horvath	obywatel czeskosłowacki	9 miesięcy	200 zł miesięcznie	–	–
Fedor Antol	obywatel czeskosłowacki	9 miesięcy	200 zł miesięcznie	–	–
Welezo Kołarow	obywatel bułgarski	9 miesięcy	120 zł miesięcznie	–	–
dr Czesław Ambrożewicz	obywatel rumuński	10 miesięcy	250 zł miesięcznie, zwrot kosztów podróży i zakupu materiałów naukowych	–	archeolog
Bernard Arczyński	obywatel szwajcarski	9 miesięcy	60 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	wolny słuchacz Wydział Humanistyczny

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia*, k. 2–44.

Tabela 2. Stypendia wymienne przyznane przez MWRiOP w roku akadem. 1935/36

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Czas pobierania stypendium	Przyznana kwota	Uczelnia przyjmująca	Kierunek studiów
Julia Suvanyi	obywatelka węgierska	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Laszlo (Władysław) Dezso	obywatel węgierski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + 300 zł na koszty podróży	–	–
Andre Moosmann	obywatel francuski	9 miesięcy	250 z miesięcznie + 300 z na koszty podróży	–	–
Alfred Birgy	obywatel francuski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + 300 z na koszty podróży	–	–
Rene Jegou	obywatel francuski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + 300 zł na koszty podróży	–	–
Werner Boening	obywatel niemiecki	9 miesięcy	500 zł miesięcznie	–	–
Martin Burgener	obywatel niemiecki	9 miesięcy	500 zł miesięcznie	–	–
Jon Chitimia	obywatel rumuński	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	historia , literatura, językoznawstwo
dr Luigi Cini	obywatel włoski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	Warszawa	literatura polska
dr Andrea di Capna	obywatel włoski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	Kraków	prawo rzymskie
Otto Ritz	obywatel czechosłowacki	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Horia Oprivan	obywatel rumuński	3 miesiące (lipiec, sierpień, wrzesień)	200 zł miesięcznie	–	magister Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Bukareszcie
Georgijj Georgiieff	obywatel bułgarski	9 miesięcy	250 z miesięcznie	–	studia matematyczne
Uros Kraigher	obywatel jugosłowiański	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Luka Vujovic	obywatel jugosłowiański	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia*, k. 7–35.

Tabela 3. Stypendia dla obcokrajowców przyznane przez MWRiOP w roku akadem. 1936/37

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Czas stypendium	Przyznana kwota	Uczelnia przyjmująca	Kierunek studiów
Musa Sabri Szemguł	obywatel turecki	9 miesięcy	150 zł miesięcznie	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	–
Folmer Wisti	obywatel duński	12 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Fang Fu Szen	obywatel chiński	12 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Fedor Antol	obywatel czechosłowacki	9 miesięcy	200 zł miesięcznie	–	–
dr Czesław Ambrożewicz	obywatel rumuński	10 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	–	–
Villem Ernest	obywatel estoński	9 miesięcy	175 zł miesięcznie	–	–
Mohamed Allam	obywatel egipski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Jovan Stojkovic	obywatel jugosłowiański	dwie raty	500 zł	Politechnika Lwowska	student IV roku
Franciszek Kowalski	obywatel turecki	9 miesięcy	100 zł miesięcznie	–	–
Rene Jegou	–	8 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	–	–
Welero Łatarov	obywatel bułgarski	9 miesięcy	120 zł miesięcznie	Politechnika Warszawska	–
Luben Bakałow	obywatel bułgarski	6 miesięcy	75 zł	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	student IV roku
Hiranmoy Ghoshal	hindus	7 miesięcy	80 zł miesięcznie	–	–
Wiktor Todorow	obywatel bułgarski	2 miesiące	120 zł	–	udział w kursach wakacyjnych

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia 1936–1939*, k. 46–94.

Tabela 4. Stypendia wymienne przyznane przez MWRiOP w roku akadem. 1936/37

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Czas stypendium	Przyznana kwota	Uczelnia przyjmująca	Kierunek studiów
Otto Ritz	obywatel czechosłowacki	9 miesięcy	250 zł	–	–
Dragoljub Petrovic – dyplom filozoficzny Uniwersytetu w Skopije	obywatel jugosłowiański	9 miesięcy	250 zł miesięcznie oraz po 200 zł na miesiące wakacyjne	–	–
Franciszek Ivanicek	obywatel jugosłowiański	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	etnologia i etnografia
Dante di Sarno	obywatel włoski	3 miesiące	250 zł miesięcznie + 150 zł koszty podróży	–	historia
Horia Oprisan	obywatel rumuński	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + 150 zł koszty podróży	–	–
Denis Szabo	obywatel węgierski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	Uniwersytet w Wilnie	slawistyka i językoznawstwo
Laszlo Dezso	obywatel węgierski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Maurice Legueux	obywatel francuski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + 150 zł koszty podróży	–	–
Hans Graunke	obywatel niemiecki	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	–	pedagogika, psychologia, filozofia
Ursula Hahlwey	obywatelka niemiecka	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	–	dziennikarstwo, ekonomia polityczna
Cesare Augusto Moreschini dr filozofii na Uniwersytecie w Rzymie	obywatel włoski	9 miesięcy	łącznie 3000 zł	–	historia, historia sztuki
Jullio Pergola dr praw	obywatel włoski	9 miesięcy (po 6 miesiącach rezygnacja z powodu choroby)	łącznie 3000 zł	–	prawo międzynarodowe
Georgi Georgijew	obywatel bułgarski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia 1936–1939*, k. 46–89.

Tabela 5. Stypendia dla obcokrajowców przyznane przez MWRiOP w roku akadem. 1937/38

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Czas stypendium	Przyznana kwota	Uczelnia przyjmująca	Kierunek studiów
Franciszek Janicek	obywatel jugosłowiański	9 miesięcy	200 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	studia lekarskie
Hiranmay Ghoshal	hindus	10 miesięcy	80 zł	Uniwersytet Warszawski	slawistyka
Borys Dubko	obywatel estoński	9 miesięcy	120 zł miesięcznie	Politechnika Warszawska	–
Santeri Ankeria	obywatel fiński	10 miesięcy	200 zł miesięcznie	Poznań Warszawa Lwów	filologia słowiańska
Villem Ermist	obywatel estoński	9 miesięcy	200 zł miesięcznie	–	–
Fu – Szen-Fang	obywatel chiński	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–
Folmer Visti	obywatel duński	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	–

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia 1936–1939*, k. 99–113.

Tabela 6. Stypendia wymienne przyznane przez MWRiOP w roku akadem. 1937/38

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Czas stypendium	Przyznana kwota	Uczelnia przyjmująca	Kierunek studiów
Denes Szabo	obywatel węgierski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	Uniwersytet w Wilnie	filologia angielska
Jon Chitimia	obywatel rumuński	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	historia
Rudolf Brtan	obywatel czechosłowacki	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	–	literatura polska
Ulrich Beck	obywatel niemiecki	9 miesięcy	250 zł miesięcznie	Uniwersytet Warszawski	–
Ruth Alix Stieger	obywatelka niemiecka	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	Uniwersytet Jagielloński	slawistyka
Karoly Nyarsapati	obywatel węgierski	9 miesięcy	250 zł miesięcznie + koszty podróży	–	język i literatura polska
Jean Laffitte, prawnik, Uniwersytet w Bordeaux	obywatel francuski	7 miesięcy	250 zł miesięcznie	–	przygotowywał licencjat humanistyczny i prace doktorską na temat kapitału zagranicznego w Polsce

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia 1936–1939*, k. 99–114.

Tabela 7. Lista studentów obcokrajowców, którym przyznano zapomogi w roku akadem. 1935/36

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Uczelnia przyjmująca	Wysokość zapomogi	Wskazany cel
Dymitr Balabanovic	obywatel jugosłowiański	Wydziału Farmacji Uniwersytetu Warszawskiego	200 zł	na opłacenie czesnego
Jordan Baczarow	obywatel bułgarski	student IV roku Akademii Górniczej w Krakowie	85 zł + 170 zł	na uiszczenie pierwszej raty opłat rocznych + zasiłek na studia
Zygmunt Sobkowski	obywatel litewski	student II roku Wydziału Chemii Politechniki Warszawskiej	100 zł	na opłacenie pierwszej raty za studia.
Dr Volturmo Gardelli	obywatel włoski	–	200 zł.	–
Arnold Urm	obywatel estoński	student Szkoły Nauk Politycznych w Warszawie	300 zł.	na wniosek MSZ
Kulia Iwanoff	obywatel bułgarski,	student Wydziału Lekarskiego na Uniwersytecie w Poznaniu	130 zł.	–
Claude Backvis	–	–	500 zł	wsparcie pracy naukowej

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia 1936–1939*, k. 2–44.

Tabela 8. Lista studentów obcokrajowców, którym przyznano zapomogi w roku akadem. 1936/37

Imię i nazwisko	Obywatelstwo	Uczelnia przyjmująca	Wysokość zapomogi	Wskazany cel
Marceli Łepkowski	obywatel turecki	–	500 zł	–
Jovan Stojkovic	obywatel jugosłowiański	student IV roku Politechniki Lwowskiej	500 zł	–
Wasył Baczarow	obywatel bułgarski	student IV roku Akademii Górniczo-hutniczej w Krakowie	600 zł	opłata za studia
Konstanty Regamuy	obywatel szwajcarski	–	200 zł	opłata za studia

Źródło: AAN, MWRiOP, sygn. 264, *Obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia 1936–1939*, k. 47–87.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie

Zespół Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego:

- sygn. 264, *Studenci obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, kursy, stypendia*;
- sygn. 265, *Studenci obcokrajowcy w szkołach polskich i Polacy za granicą, Ognisko MWRiOP dla stypendystów obcych państw*.

Opracowania

- Brzozowski S., *Polskie doktoraty na Politechnice Wiedeńskiej w latach 1902–1942*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1994, nr 3, s. 85–92.
- Deszczyński M.P., *Uniwersytet Warszawski w II Rzeczypospolitej*, w: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945. Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016*, Warszawa 2016.
- Jastrzębski J., *Studenci zwyczajni i wolni słuchacze w systemie szkolnictwa wyższego w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” 2013, z. 4.
- Jaczeński B., *Organizacja i instytucje życia naukowego w Polsce (listopad 1918–1939)*, w: *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 5, cz. I, s. 1918–1951.
- Kula E., Pękowska M., *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestoleciu międzywojennym na rzecz międzynarodowej współpracy intelektualnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39, s. 413–431.
- Majewski P.M., *Spoleczność akademicka 1915–1939*, w: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945. Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016*, Warszawa 2016.
- Suchodolski B., *Wstęp*, w: *Historia nauki polskiej*, t. 5, red. B. Suchodolski, Wrocław 1992.
- Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku, organizacje i instytucje*, red. B. Jaczeński, Wrocław 1987.

Joanna Buława-Halasz
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Szczeciński
ORCID: 0000-0002-2693-7219

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.6

Problematyka praw dziecka oraz roli zabawy w procesie jego rozwoju i wychowaniu w świetle poglądów wybranych przedstawicieli myśli pedagogicznej XX wieku

Abstract. Reflection about the role of entertainment in children upbringing in the context of its rights in the pedagogical thought of twentieth

The twentieth century was special in the history of all mankind. Through many wars, a sense of security was disturbed, basic human needs were not satisfied. Paradoxically, it was at this age that particular attention was paid to children and their needs. This time became the century of the child through the recognition of his rights, which was particularly manifested in the appreciation of the role of play in upbringing.

Keywords: entertainment, upbringing, children's rights

O zabawie – zamiast wstępu

W książce pod tytułem *Stulecie dziecka*, wydanej w grudniu 1900 r., a zatytułowanej symbolicznie, autorka Ellen Key przedstawiła własne wyobrażenie wychowania, które byłoby potrzebne ludziom wieku dwudziestego. Motto z tego słynnego dzieła brzmiało: „Rodzicom, którzy wierzą, że w nowym stuleciu nowego człowieka stworzą”. Czy rzeczywiście jednak XX w. stworzył nowego człowieka? Był on czasem szczególnie w dziejach całej ludzkości: pierwsza i druga wojna światowa, wyścig zbrojeń, zimna wojna oraz rozwój i upadek państw komunistycznych – to wszystko odcisnęło ogromne piętno na ludziach na całym świecie. Łączyło się to z brakiem poszanowania życia i godności człowieka. Zostało zachwiane poczucie bezpieczeństwa, nie były zaspakajane podstawowe potrzeby ludzkie. Wojny siały ogromne spustoszenie – ginęli ludzie, niszczone była kultura i sztuka, zatracono wiarę w człowieczeństwo. Ludzie jednak na

przekór temu wszystkiemu starali się żyć normalnie – zakładali rodziny, uczyli się, pracowali i bawili. I paradoksalnie to właśnie w tym wieku zwrócono szczególną uwagę na dzieci i ich potrzeby, jak również na główną ich działalność, czyli zabawę. Choć wagę zabawy w wychowaniu dostrzegali różni myśliciele na przestrzeni wieków, to jednak dopiero pod koniec XX w. powstała pedagogika zabawy, która mimo że nie jest dyscypliną naukową, a tylko symboliczną nazwą metodycznych poszukiwań ułatwiających pracę z grupą i proces uczenia, wykorzystuje dorobek wszystkich innych epok i całą gamę możliwości wynikających z zabawy. Proponuje ona działania dające członkom grupy możliwość rozwoju w atmosferze zaufania i wzajemnej akceptacji, bez względu na wiek i umiejętności. Wyzwała ona kreatywność i ciekawość, ułatwia nawiązywanie kontaktów z innymi oraz otaczającą rzeczywistością, po prostu wykorzystuje wszystko to, co zabawa ze sobą niesie¹. Wiek XX rzeczywiście stał się stuleciem dziecka, a w wychowaniu zaczęto doceniać naturalne dążenie każdego dziecka do wymienionej wyżej działalności.

Mówiąc o dostrzeganiu roli zabawy na przestrzeni wieków przez różnych myślicieli, można przywołać kolejno takie nazwiska, jak: Platon (*Prawa*), Arystoteles (*Polityka*), Kwintyliusz (*Kształcenie mówcy*), John Locke (*Myśli o wychowaniu*), Jan Fryderyk Herbart (*Wykłady pedagogiczne w zarysie*), Fryderyk Froebel (*Wychowanie człowieka, sztuka chowania, nauczania i uczenia się, do której się zmierza w powszechno-niemieckim zakładzie wychowawczym w Keilhau*) i wielu innych. W utworach powyższych autorów można wyczytać, że zabawa dotyczy prawie każdej sfery życia dziecka i koniecznym jest podkreślenie jej roli w procesie uczenia się.

Jeszcze 50 lat temu pedagodzy obawiali się, że zabawa w nauczaniu szkolnym „zbyt łatwo ułatwia i osładza wysiłki”, przez co „wpływa niekorzystnie na osobowość” oraz „pochłania zbyt wiele czasu szkolnego, a równocześnie daje znacznie mniej konkretnych osiągnięć niż tradycyjne sposoby uczenia i że opóźnia przez to postęp klasy”². Z czasem się to zmieniło i zabawa zaczęła być wykorzystywana również w dydaktyce, a następnie pod koniec XX w. również w pracy z osobami dorosłymi czy starszymi.

Istnieje kilka klasyfikacji rodzajów zabaw, jednak najpowszechniejszą wydaje się ta autorstwa Petra A. Rudika, który wyodrębnił ich cztery kategorie, a mianowicie konstrukcyjne, twórcze, dydaktyczne i ruchowe³. Podobną klasyfikację zastosowała Charlotte Bühler⁴, do której nawiązuje w swojej książce Stefan Szuman. Wymienia on za autorką trzy główne rodzaje zabaw: funkcjonalne, iluzyjne i konstrukcyjne. Pierwsze z nich kształcą funkcje sensoryczne i ruchowe dziecka, drugie wyobraźnię i fantazję,

¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 291–292.

² A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1966, s. 29.

³ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 1995, s. 159.

⁴ Ch. Bühler, *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.

a trzecie planowanie i „antycypację wyobraźniową”⁵. Autor pisze, że zabawowa działalność to wrodzona, specjalna metoda uczenia się małego dziecka, swoista aktywność, dzięki której dziecko uczy się i zdobywa doświadczenie w wielu dziedzinach⁶. Wszelka działalność zabawowa ma duży wpływ na rozwój intelektualny, fizyczny, emocjonalny i społeczny.

Wraz z rozwojem dziecka zabawa zmienia swój charakter i funkcję, formy oraz treść – „Zabawa wzrasta razem z wiekiem dziecka”⁷. Niemowlęce, prymitywne, samorzutne zabawy funkcjonalne i ruchowo-manipulacyjne (usprawniające ruchy rąk i motorykę ciała) przekształcają się w różnorodne zabawy, coraz bogatsze treściowo i organizacyjnie⁸. Początkowo indywidualne, potem wspólne, zespołowe, są formą aktywności społecznej. Służą poznaniu nie tylko właściwości przedmiotów, ale również świata społecznego, a w nim ról społecznych (rodzinnych, zawodowych), wartości, tradycji i zwyczajów. Wprowadzają one dziecko w świat zjawisk społecznych, wdrażają do respektowania norm, do współdziałania, sprzyjają kształtowaniu się postaw moralnych oraz systemów wartości⁹. W tej sferze główną rolę odgrywają zabawy nazwane przez Rudika twórczymi.

Zabawy mają również duży wpływ na rozwój emocjonalny dziecka – pomagają mu przejść od emocjonalnego kontaktu z matką do autonomii emocjonalnej poprzez „przytulanki” bądź wyimaginowanych towarzyszy zabaw¹⁰. Ponadto dzieci podczas zabawy uczą się społecznie aprobowanego wyrażania własnych emocji oraz ich kontroli. Nabywają wiedzy o emocjach swoich i innych ludzi, jak odpowiednio na nie reagować oraz jak je nazywać¹¹.

W rozwoju ruchowym zabawy również odgrywają istotną rolę. Wiążą się one z wykonywaniem ruchów, głównie lokomocyjnych, wymagających szybkości, zręczności i wysiłku, zaspokajają „głód ruchu”, zapewniają harmonijny rozwój fizyczny, uczą czynnego wypoczynku, a ponadto współdziałania i szlachetnej rywalizacji¹². Oprócz zabaw ruchowych, biorąc pod uwagę klasyfikację Rudika, można tutaj wymienić również konstrukcyjne.

Ostatnią sferą, na rozwój której duży wpływ mają zabawy, to intelekt. Zabawy umysłowe (dydaktyczne) są sztucznie przygotowane przez dorosłych i nastawione na rozwijanie zdolności poznawczych, bo polegają na rozwiązywaniu zadań kończących się

⁵ S. Szuman, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948, s. 37–38.

⁶ Ibidem.

⁷ W. Okoń, *Zabawa*, op. cit., s. 44.

⁸ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2003.

⁹ Ibidem, s. 110–113.

¹⁰ Ibidem, s. 100.

¹¹ Ibidem, s. 112–113.

¹² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 933–934.

określonym wynikiem. Są one szeroko stosowane w przedszkolu i na początku szkoły podstawowej, a przybierają często postać materialnych środków dydaktycznych¹³. Nie tylko zabawy dydaktyczne, ale również twórcze i konstrukcyjne, przyczyniają się do rozwoju sfery intelektualnej u dzieci.

Tendencje kultury europejskiej w zakresie poszerzania wiedzy o dziecku. Międzynarodowe organizacje i ich dokumenty dotyczące praw dziecka

Przełom XIX i XX wieku to czas, w którym zaczyna się zauważać prawa dzieci. Powszechnie przytacza się przypadek 8-letniej Mary Elen Wilson z Baltimore, systematycznie bitej przez matkę. Dziewczynce pomocy udzielili członkowie lokalnego oddziału stowarzyszenia przeciwdziałania okrucieństwu wobec zwierząt¹⁴. Zdarzenie to zapoczątkowało w Stanach Zjednoczonych powstanie ruchu na rzecz pomocy dzieciom i wkrótce potem powołano ponad 200 różnych lokalnych stowarzyszeń mających na celu ochronę dzieci przed przemocą. Od 1880 r. zaczęły powstawać w Europie pierwsze towarzystwa międzynarodowe np. kryminologów, sędziów dla nieletnich, opieki nad dziećmi opuszczonymi i bezdomnymi, których działalność koncentrowała się na łagodzeniu przepisów prawa karnego wobec nieletnich, tworzeniu specjalnych instytucji wychowawczych i opiekuńczych dla dzieci itp. Na przykład w 1890 r. Kongres Kryminologów przyjął rezolucję ustalającą wiek 14 lat za granicę, poniżej której nie można stosować kar kryminalnych. W 1892 r. powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Opieki nad Dzieckiem (rząd polski przystąpił do stowarzyszenia w 1928 r., niestety nie powstał w Polsce jego oddział)¹⁵.

Zbliżał się XX wiek. W Skandynawii pojawiły się plakaty o nadchodzącym stuleciu. Było na nich dziecko. Stało po Ziemi nieśmiało, z trudem znajdując dla siebie miejsce na globie najeżonym bagnetami, znaczoną ogniem wojen. Dziecko wielokrotnie symbolizowało lepszą przyszłość. Nie jest także przypadkiem, że radosny maluch z różeczką uosabiał plakatowe nadzieje *Solidarności*¹⁶.

Były to jednak tylko płonne nadzieje, ponieważ XX w. nie przyniósł szczęścia dziecku i światu, chociaż wybawił od niewolniczej pracy, głodu i wielu innych zagrożeń

¹³ Ibidem, s. 934.

¹⁴ *The Mission of Humanity. Continuation of the Proceedings Instituted by Mr. Bergh on Behalf of the Child, Mary Ellen Wilson* (PDF). New York Times. April 11, 1874, <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1874/04/11/79069541.pdf> [dostęp 27.04.2019]; patrz także: <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Geneza-praw-dziecka> [dostęp: 27.04.2019]; http://www.tpdkrosno.pl/wp-content/uploads/2013/10/Przyjaciel-Dziecka-7-12_2011.pdf [dostęp: 27.04.2019].

¹⁵ E. Czyż, *Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.

¹⁶ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo – obszary znane i nieznanne*, w: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość, Materiały z Konferencji Rembertów 1921 czerwca 1992 r.*, red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1993, s. 95.

związanych z wczesnym kapitalizmem. Świat nie był przyjazny dziecku, a i ono nie zmieniło świata – stało się narzędziem interesów politycznych umacniającym totalitaryzm, faszyzm, anarchizm, nacjonalizm i inne skrajnie niszczycielskie ruchy polityczne oraz dla umocnienia władzy partyjnej, do walki z rodziną, z kułactwem¹⁷.

Zeszły wiek uczył dzieci ofiarami przemocy dorosłych. Z obliczeń wynika, że w czasie II wojny światowej około 150 tysięcy dzieci zostało deportowanych do Rosji, 150 tysięcy żydowskich dzieci zginęło w getcie, wiele tysięcy trafiło do obozów koncentracyjnych, łagrów czy zakładów „wychowawczych” oraz stalinowskich obozów resocjalizacyjnych. Za czasów hitlerowskiego faszyzmu dzieci były narzędziem w rękach dorosłych, między innymi poprzez tworzenie systemu militarnego wychowania czy oddziałów Hitlerjugend. Również po wojnie zaczęły wychodzić na jaw przejawy gwałtu zadawanego dzieciom przez dorosłych: bicie, znęcanie się, wykorzystywanie seksualne, zmuszanie lub wyzyskiwanie do pracy. Również i później dzieci palestyńskie biorą udział w wojnie przeciw Żydom, a w byłej Jugosławii znane są fotografie, na których dzieci między dziesiątym a dwunastym rokiem życia uzbrojone są w pistolety maszynowe typu kałasznikow¹⁸.

Była to ciemna strona XX wieku i na tym gruncie coraz częściej stawiane były pytania o miejsce dziecka w świecie, szacunek do niego, jego prawa i możliwości ich respektowania. Jasną stroną było to, że właśnie wtedy dokonał się rozwój nauk biologicznych, medycznych i psychologicznych, które pozwoliły na poznanie organizmu dziecka, jego psychiki na każdym etapie rozwojowym.

Pierwsza wojna światowa uświadomiła ludziom, iż rozstrzyganie spornych spraw politycznych w wyniku działań zbrojnych niesie ze sobą straszliwe skutki. Naturalnym efektem po zakończonych działaniach wojennych stały się tendencje pacyfistyczne. Żeby zapobiec podobnym katastrofom oraz w sposób pokojowy zmienić świat, znów zaczęto myśleć o wychowaniu „nowego” człowieka, który będzie dobrze przygotowany do życia w pokoju i przeciwstawiał się wojnie¹⁹.

Te pacyfistyczne idee zmiany świata przez wychowanie nowego człowieka powodowały powstawanie międzynarodowych organizacji opieki nad dzieckiem, międzynarodowych stowarzyszeń wychowawczych itp., które uchwałyły rozmaite apele i deklaracje, organizowały różnorodne kongresy i zjazdy pedagogiczne oraz podejmowały rozmaite akcje oświatowe i wychowawcze²⁰.

Jedną z organizacji, która chciała pomagać w odrodzeniu ludzkości poprzez szerzenie reformy wychowania, była Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania. Powstała

¹⁷ Ibidem, s. 95–96.

¹⁸ Ibidem, s. 96.

¹⁹ Ł. Kabzińska, *Idea wychowania moralno-społecznego w programach międzynarodowych kongresów pedagogicznych okresu międzywojennego*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4 (8), s. 40.

²⁰ Ibidem, s. 522.

ona na zjeździe pedagogicznym w Calais w 1921 r. i działała w trzech ośrodkach: w Londynie, Genewie i Berlinie. W statucie organizacji ogłoszono, że w celu realizacji „nowego wychowania” należy upowszechniać najlepsze metody dydaktyczne i wychowawcze, propagować reformy szkół w duchu „nowego wychowania” („na miarę sił dziecka dla pełni jego rozwoju biologicznego, kulturalnego i społecznego”), zakładać nowe szkoły, a to wszystko miało się odbywać dzięki współpracy nauczycieli i rodziców wszystkich krajów²¹.

Po I wojnie światowej powstał Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem. Miał on za zadanie nieść pomoc przede wszystkim dzieciom, które w wyniku wojny zostały pozbawione opieki. Założycielką organizacji była Eglantine Jeb. Skierowała ona apel do ludzi całego świata: „Ratujcie dzieci pozbawione przez wojnę opieki!”. Dzięki niemu zaczęły powstawać komitety pomocy dzieciom cierpiącym nędzę, a w 1920 r. pod protektoratem Międzynarodowego Komitetu Czerwonego Krzyża w Genewie powstał Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem. Podstawę działalności Związku stanowiła proklamowana 26 września 1924 r. Deklaracja Praw Dziecka (tzw. Deklaracja Genewska). W Deklaracji ogłoszono, że „ludzkosc powinna dać dziecku to, co ma najlepszego”, że dziecku należy się opieka bez względu na jego rasę, narodowość i wyznanie, że powinno się mu umożliwić normalny rozwój fizyczny, moralny i umysłowy, że dziecko głodne trzeba nakarmić, chore leczyć, upośledzonemu pomóc, nieprzystosowane do życia trzeba reedukować, sierotę i dziecko opuszczone trzeba przygarnąć i co najważniejsze – dziecko ma otrzymać pomoc w czasie szczególnego zagrożenia jako pierwsze²².

Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 11 grudnia 1946 r. powołało do życia UNICEF (Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom), organ pomocniczy ONZ. Początkowo miał udzielać pomocy dzieciom w krajach, które były ofiarami agresji w czasie II wojny światowej. Później rozszerzono zakres działań na sprawy zdrowia i wyżywienia oraz warunków życia dzieci głównie w krajach słabo rozwiniętych. UNICEF z czasem rozbudował swoją działalność po to, by zaspokoić interesy, potrzeby i prawa dziecka. Należy podkreślić to, że jednym z założycieli i pierwszym prezesem Rady Zarządzającej był Polak Ludwik Rajchman. Polska należy do organizacji od 1956 r. UNICEF współpracuje między innymi z UNESCO²³.

W 1946 r. rozpoczęła działalność UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury) z siedzibą w Paryżu. Należy podkreślić, że w konferencji założycielskiej wzięła udział również Polska. Celem organizacji było m.in.

²¹ Ibidem, s. 523–524.

²² A. Łopatka, *Konwencja Praw Dziecka w Polsce*, w: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość. Materiały z Konferencji Rembertów 19–21 czerwca 1992 r.*, red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1993, s. 16.

²³ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, red. B. Petrozolin-Skowrońska, t. II, PWN, Warszawa 1995, s. 452.

popieranie rozwoju szkolnictwa w krajach rozwijających się oraz walka z analfabetyzmem. W dziedzinie edukacji UNESCO kładzie nacisk głównie na te aspekty²⁴.

Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 r. uchwaliło Powszechną Deklarację Praw Człowieka, natomiast 20 listopada 1959 r. przy bardzo aktywnym udziale Polski proklamowało Deklarację Praw Dziecka, w której założono, że dziecko potrzebuje specjalnego zabezpieczenia i opieki, włączając w to odpowiednią ochronę prawną zarówno przed urodzeniem, jak i po nim. Deklaracja ma na celu zapewnienie szczęśliwego dzieciństwa i możliwości korzystania ze swoich praw dla dobra swojego i społeczeństwa. Dokument ma charakter uniwersalny, jego treść jest bogatsza i bardziej konkretna od Deklaracji Genewskiej z 1924 r. i przede wszystkim wiąże moralnie oraz politycznie wszystkich adresatów, w tym także rodziców²⁵.

Ważny był również Międzynarodowy Pakt Praw Cywilnych i Politycznych jako pierwszy uniwersalny traktat międzynarodowy regulujący prawa dziecka i wiążący prawnie państwa, które do niego przystąpiły. Uchwalony został 16 grudnia 1966 r. Polska ratyfikowała go 17 marca 1977 r.

Tego samego dnia został uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Socjalnych i Kulturalnych. Zawiera on także postanowienia dotyczące bezpośrednio praw dziecka. Pakt ten także został ratyfikowany przez Polskę 18 marca 1977 r.²⁶

Zgromadzenie Ogólne ONZ 21 grudnia 1976 r. proklamowało rok 1979 r. Międzynarodowym Rokiem Dziecka. Nasz kraj był jednym z inicjatorów tego przedsięwzięcia, którego celem było utworzenie ram dla działań na rzecz poprawy losu dzieci i zwrócenie uwagi opinii publicznej i decydentów na specjalne potrzeby dzieci, a programy dla dzieci krajowe i międzynarodowe, długo- i krótkoterminowe powinny być integralną częścią planów rozwoju ekonomicznego i socjalnego, pobudzające aktywność na rzecz poprawy losu dziecka. Rolę animatora obchodów Międzynarodowego Roku Dziecka pełnił UNICEF.²⁷

Rząd polski, występując 7 lutego 1978 r. z projektem Konwencji Praw Dziecka, pragnął wykazać, że Polska – wbrew opiniom rozpowszechnionym w niektórych krajach – jest państwem szczerze i aktywnie zaangażowanym na rzecz promocji i ochrony praw człowieka. Prace nad uzgadnianiem projektu Konwencji w ramach ONZ trwały od 1978 r. do 20 listopada 1989 r., tj. do przyjęcia Konwencji przez Zgromadzenie Ogólne. Projekt przedłożony przez Polskę był kilkakrotnie modyfikowany, przez co w konsekwencji bardzo różni się od pierwotnego projektu. Jest znacznie bardziej wszechstronny, doskonalszy technicznie i bez porównania bardziej precyzyjny. Stanowi dzieło wszystkich państw oraz organizacji pozarządowych, które aktywnie

²⁴ Ibidem, t. IV, s. 671.

²⁵ A. Łopatka, *Konwencja*, op. cit., s. 17–18.

²⁶ Ibidem, s. 18.

²⁷ Ibidem, s. 18–19.

uczestniczyły w jego wypracowaniu. Ostateczny tekst Konwencji wiele zawdzięcza UNICEF-owi, który od połowy lat osiemdziesiątych włączył się z wielkim nakładem energii i środków do prac nad Konwencją. Polska ma jednak szczególnie doniosły i konstruktywny wkład w powstanie tej Konwencji, która jest największym i jedynym tej rangi polskim wkładem w tworzeniu uniwersalnych standardów w dziedzinie praw człowieka²⁸.

W Polsce w 1981 r. powstał Komitet Ochrony Praw Dziecka (KOPD)²⁹. W kręgu państw socjalistycznych była to inicjatywa niepowtarzalna – nigdzie do tamtej pory nie działało jakiegokolwiek ciało społeczne, które publicznie twierdziłoby, iż niektóre z praw przysługujących dzieciom (zawartych m.in. w Deklaracji Praw Dziecka ONZ z 1959 r.) mogą być w tych krajach niespektowane czy wręcz łamane. W październiku 1981 r. KOPD doczekał się rejestracji w Urzędzie Miasta Stołecznego Warszawy. Statut KOPD mówi, że jego głównym celem jest ochrona dziecka jako istoty nieświadomej przysługujących jej praw i niezdolnej do walki o ich przestrzeganie. Wprawdzie działalność KOPD w pewnej mierze powieliła obszar, w którym powinny funkcjonować niektóre instytucje państwowe i inne organizacje społeczne, przykładowo: kuratorzy sądów rodzinnych i nieletnich, rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne, poradnie rodzinne, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, jednak w żadnej z tych instytucji nie ma pierwszeństwa sfera emocjonalnej dziecka, która dla KOPD jest najważniejsza³⁰.

Dwudziestego listopada 1989 r. Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych uchwaliło jednomyślnie Konwencję Praw Dziecka. Konwencja weszła w życie 2 września 1990 r. Polska ratyfikowała ją 7 czerwca 1991 r. W stosunku do Polski weszła ona w życie miesiąc później, tj. 7 lipca 1991 r. Konwencja jest czymś w rodzaju światowej konstytucji praw dziecka, kamieniem milowym w historycznym procesie starań o poprawę jego losu³¹.

Jak wynika z powyższych rozważań, w XX w. stopniowo stwarzano warunki do tego, aby w pełni uregulować prawa dziecka jako człowieka. Stawało się ono podmiotem, a nie przedmiotem w rękach dorosłych. Wynikało to również z innych wydarzeń, które zmieniły to podejście. Rozwój nauk pozwolił na poznanie dziecka i praw jego rozwoju. Już na początku wieku wielu psychologów zajmowało się specyfiką psychiki dziecka i poczyniono w tym zakresie niezwykle postępy. Jednym z aspektów, na które zaczęto zwracać uwagę, była zabawa – jako podstawowa czynność w dzieciństwie.

²⁸ Ibidem, s. 19–21.

²⁹ M. Kałna, *Komitet Ochrony Praw Dziecka wczoraj, dzisiaj, jutro*, w: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość. Materiały z Konferencji Rembertów 19–21 czerwca 1992 r.*, red. J. Bińczycza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1993, s. 201.

³⁰ Ibidem, s. 201–202; www.kopd.pl [dostęp 31.08.2016].

³¹ A. Łopatka, *Konwencja*, op. cit., s. 15–16.

Doktryny pedagogiczne i ich wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną wobec funkcji zabawy w rozwoju dziecka

Ellen Key w swojej pracy po tytule *Stulecie Dziecka* toruje na początku XX w. drogę kierunkowi „pedagogiki do dziecka”. Opowiadała się ona głównie za swobodnym wychowaniem indywidualności dziecka. Świadczy o tym m.in. zacytowany poniżej fragment rozdziału jej dzieła zatytułowany *Szkola przyszłości*:

Jednym z zadań przyszłości będzie wykształcenie nowego pokolenia matek, któreby wyzwoliły dzieci z systemu ogródków fröblowskich. Dzisiaj sądzimy, że kształcimy ludzi, gdy już dwu i trzyletnim dzieciom każemy żyć w gromadzie, w gromadzie występować, pracować według planu i gromadnie wykonywać wciąż te same bezsensowne robotki; w ten sposób musimy strajkować tylko numery. Kto sam, dzieckiem będąc, bawił się na wybrzeżu morskim lub w lesie, w obszernym pokoju dzieciennym lub na strychu i widział inne dzieci, bawiące się w ten sposób, ten wie, jak olbrzymią wartość posiada taka zabawa, jak pogłębia duszę, pobudza przedsiębiorczość i fantazję, jak zyskuje na porównaniu z zabawami i zajęciami rozpoczynanymi i przerywanymi na rozkaz starszych. Pod wpływem tych ostatnich dzieci przyzwyczajają się bawić się w gromadzie, zamiast w samoistności szukać zadowolenia – a przyzwyczajenie to jest cechą umysłów pospolitych. Skłaniamy dzieci do wytwarzania rzeczy niepotrzebnych i każemy nie myśleć, że pracują! Zadaniem wychowania powinno być właśnie nauczyć dzieci wstrętu do tych wszystkich bezpożytecznych rzeczy, które nasze dzisiejsze życie paczą i wynaturzają, nauczyć je, jak mają to życie uprościć, a poszukiwać tylko tego, co jego istotną wartość stanowi. System ogródków dziecięcych przeciwnie jest niezrównanym, jeśli chodzi o hodowanie słabych dyletantów i uległych członków gromady!³².

Autorka podkreśla, że to nie sama zabawa, a zabawa samodzielna dziecka, samoczynna i niekierowana przez dorosłych w bogactwo jego duszę, rozwija przedsiębiorczość, pobudza fantazję. Zabawa kierowana przez dorosłych nie spełnia już tych funkcji. Każde działanie, a już w szczególności według jakiegoś z góry ustalonego planu, rozpoczynane i przerywane przez dorosłych, pozbawia dzieci „samoistności”. Ellen Key mocno krytykuje system ogródków fröblowskich, ponieważ w nich dzieci już dwu- i trzyletnie żyją w dużej gromadzie, w której występują, pracują według planu i wykonują według niej bezsensowne roboty, co nie sprzyja rozwojowi, mówiąc współczesnym językiem, kreatywnego dziecka. Dlatego, czytamy dalej, jeśli nie można z nich zrezygnować, to chociaż sprawnym, żeby spełniały jeden podstawowy warunek – zabawa w nich musi być swobodna i niekierowana:

Jeśli w przyszłości niezbędnym się okaże ogródek dziecięcy, niechaj on będzie dla dzieci przybytkiem takiej swobody, jaką się cieszą małe szczenięta lub kociaki, niech się tam bawią własnym pomysłem, niech sobie same coś wynajdą, byleby im tylko dostarczono przedmiotów do prowadzenia swoich zabaw i towarzyszy do zabawy. Niechaj jaka rozsądna kobieta czuwa tam nad nimi i przygląda się im dla tego tylko, by czynnie wystąpić w chwili, gdy

³² E. Key, *Stulecie Dziecka*, Księgarnia Naukowa, Krucza 44, Druk. K. Kowalewskiego, Mazowiecka 8, Warszawa 1904, s. 165.

dziecko sobie samemu lub drugiemu krzywdę wyrządzić zamierza. Niech ona raz po raz pomoże im, opowie bajkę, lub nauczy je wesołej gry, lecz poza tym niech się zachowa biernie napozór, w rzeczywistości zaś niech niezmordowanie śledzi ich skłonności i rysy charakteru, wychodzące na jaw wśród zabawy. W tenże sam sposób powinnyby i matka śledzić zabawy dzieci, ich sposób postępowania z towarzyszami, ich skłonności, i zebrać jak najwięcej materiału, jak najmniej się wtrącając. Taka wytrwała, wszechstronna, pilna lecz bierna obserwacja w końcu doprowadzi matkę niemal do zupełnie dokładnej znajomości dziecka³³.

Chociaż autorka podkreśla wagę zabawy niekierowanej, to zastrzega jednak, że dziecka nie można zostawić całkowicie samemu sobie. Należy ciągle czuwać nad bezpieczeństwem zabawy, ale również dostarczyć na przykład niezbędnych do niej dziecku przedmiotów, które często dzieci same nie są w stanie zapewnić. Dorosły może również pokazać, jak można się bawić, przeczytać bajkę, nauczyć jakiejś gry, ale musi czynić w bardzo ostrożny sposób, tak żeby dziecko nie czuło się sterowane, tylko lekko nakierowane.

Ellen Key zwraca również na jeszcze jedną bardzo ważną funkcję zabawy – poprzez zabawę możemy poznać dziecko. We współczesnej pedagogice i psychologii stosuje się obserwację zabawy dziecka, aby je zdiagnozować. Choć Ellen Key nie mówi o diagnozie *sensu stricto*, podkreśla to, że taka obserwacja „wszechstronna, pilna, lecz bierna” może być kopalnią wiedzy o dziecku.

Pisząc dalej o szkole przyszłości, autorka znów zwraca uwagę na samodzielność dzieci podczas zabawy:

Prócz ogrodu będzie szkoła przyszłości miała wielką salę w gmachu szkolnym, a w ogrodzie boisko do gier i tańców, gdzie dzieci naprawdę swobodnie bawić się będą, t.j., nauczywszy się jakiej gry, pozostawione będą same sobie. Gry i zabawy, nieustannie kierowane przez nauczycieli, są tylko parodią zabawy³⁴!

Ostatnie zdanie jest kwintesencją poglądów autorki. Mimo upływu wieku jej postulaty są niezwykle aktualne i trafne.

Zgoła odmienny pogląd od Ellen Key głosił niemiecki pedagog, teoretyk „szkoły pracy”, Georg Kerschensteiner. Mimo że zajmował się zagadnieniem pracy, nie omieszczał wspomnieć w swoim dziele również o zabawie. Traktuje ją jako jeden z etapów dorastania do pracy. Dzięki niej kształtują się w człowieku pewne cechy potrzebne do owocnej pracy. Autor pisze:

Praca zatem pedagogiczna ma wywierać wpływ zmierzający do tego, aby skierowana na cele działalność wychowanków powodowała w nich reakcję rzeczową, reakcję, której przedmiotem są wartości o walorze obiektywnym, a więc pozaczasowe. Do takich wartości należą: wartość prawdy, wartość moralności, wartość piękna, wartość zbawienia, krótko mówiąc, wartości

³³ Ibidem, s. 165–166.

³⁴ Ibidem, s. 183.

zapewniające duszy ład wewnętrzny i jednolitość dla samego tylko ładu i jednolitości. Jest to tylko wtedy do osiągnięcia, gdy praca pozostawia po sobie taką właśnie postawę.

Jakimi drogami jednostka dochodzi do takiej postawy?

Wszelka działalność własna ma z początku charakter pędowy, samorzutny, ludyczny. Powoli, około drugiego roku życia, ustala się świadomość tego, że własne działanie powoduje skutki. Odtąd dziecko poczyną stopniowo dochodzić do rozróżniania w swoim działaniu skutku i przyczyny, a więc celu i środka. To rozróżnienie celu i środka jest pierwszym wielkim punktem zwrotnym w rozwoju psychicznym człowieka. Z dążenia dziecka do pozabawionej celu zabawy wyrasta teraz chęć do ujętej w prawidła gry z określonym celem lub do zajęć o wyrażonym celu, a w końcu wola do pracy z właściwym jej wysiłkiem i koniecznością przewyciężania samego siebie³⁵.

Dalej można znaleźć fragment, który opisuje inne funkcje zabawy:

A więc wszelką czynność uprawianą dla niej samej nazywamy zabawą. Z zabawy rozwijają się trzy inne formy czynności: sport, zajęcie, praca. Jakąś czynność nazywamy sportem, gdy celem czynności jest — na najwyższym stopniu stojąca — sprawność tej czynności. Dziecięca zabawa i sport nie mają żadnego celu, który by leżał poza samą czynnością. Inaczej ma się rzecz z zajęciem i pracą. Obydwa rodzaje czynności mają to do siebie, że je podejmujemy nie dla nich samych czy dla osiągnięcia najwyższej sprawności w tych czynnościach, lecz dla osiągnięcia ustanowionego przez wolę, ale obcego dla tej czynności celu³⁶.

Georg Kerschensteiner zdaje się nie dostrzegać roli, jaką odgrywa zabawa w wychowaniu i rozwoju dziecka. Wielokrotnie pisze, że jest ona działalnością pozbawioną celu:

aktywność w pierwotnych zabawach dziecka, a przy tym nie tylko w grach ruchowych polegających na pełnym radości skakaniu, bieganiu, tańczeniu, lecz również w godzinami nieraz trwających zabawach iluzyjnych ze wszystkimi swymi wytworami — jest pozbawiona celu. Nie jest to nawet zabawa dla zabawy. Jest to po prostu wyładowywanie się popędu wewnętrznego³⁷.

Stwierdzenie, że zabawa nie służy nawet zabawie, pomniejsza jej rolę. Autor zdaje się nie dostrzegać innych jej zalet, a za jedynie słuszną i rozwojową działalność uważa pracę. Dalej można znaleźć takie oto słowa: „Samorzutna zabawa dziecka jest typową formą zachowania się rzeczowego; nie dąży ona do żadnych celów ani poza sobą, ani w sobie; jest czynnością dla samej czynności”³⁸.

Trudno jest się całkowicie zgodzić z jego tezami. Zabawa, owszem, pojawia się najpierw w rozwoju osobniczym człowieka i z pewnością dlatego jest traktowana jako coś bardziej prymitywnego. Jednak nie sposób nie docenić jej wpływu na rozwój człowieka.

³⁵ J. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, tłum. i oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 45–46.

³⁶ Ibidem, s. 48.

³⁷ Ibidem, s. 129.

³⁸ Ibidem, s. 193.

Jednym słowem, stanowi ona podwaliny do wychowania i kształcenia dziecka i jest odrębną jakościowo działalnością ludzką, a nie tylko, jakby chciał tego autor, etapem i drogą prowadzącą do jednego słusznego celu – pracy.

Zakończenie

Wraz z upływem czasu zmienia się świat, a z nim ludzie i ich potrzeby. Choć w powyższej pracy nie ma opisu stanowisk dotyczących znaczenia zabawy w poprzednich wiekach, ukazano podejście do niej w XX wieku – w czasie, w którym została w końcu doceniona i zaczęto ją poważnie traktować. Poprzednie stulecie obfitowało w zdarzenia antyhumanitarne (liczne wojny czy zbrodnie przeciwko ludzkości), a jednak mimo to, a może właśnie dlatego, znaleziono czas na rozważania zupełnie przeciwstawne. Przed XX w. nie dostrzegano wystarczająco jej wagi, następnie zaczęto ją doceniać w zeszłym stuleciu. Obecnie, mimo że każdy rozumie potrzebę wykorzystania jej w działalności wychowawczej i edukacyjnej i nikt nie podważa jej zalet, paradoksalnie odchodzi się od niej na rzecz zamykania się w pokoju przed telewizorem czy komputerem. Oczywiście znajdują się głosy, że i to jest potrzebne – trudno zaprzeczyć. Jednak to tylko jeden z jej wymiarów. O innych piszą kolejni autorzy, zarówno z dziedziny psychologii, socjologii, jak i pedagogiki. Obecnie świat jest nastawiony na zysk, korzyść, produktywność efekty. To dlatego coraz młodsze dzieci prócz do przedszkola czy szkoły posyłane są na ciągle zwiększającą się liczbę zajęć pozalekcyjnych – tańce, tenis, jazdę konną, języki obce (których uczą się, zanim jeszcze opanują mowę ojczystą) czy inne „pożyteczne” aktywności. A zabawę traktują się jako stratę czasu, bo jest „nieproduktywna”, do niczego nie prowadzi. Artykuł ma ukazać, jak bardzo niebezpieczne jest takie myślenie – zabawa jest przecież potrzebna do prawidłowego wszechstronnego rozwoju, o czym piszą różni autorzy. Korzystnie wpływa na intelekt, osobowość oraz ciało. Nieskrępowana służy rozwojowi kreatywności, elastyczności i szybkości dostosowywania się do zmieniającego się otoczenia. Ponadto rozwija takie umiejętności, jak planowanie, kontrolowanie emocji oraz uczy zachowania społecznego. Są to tylko niektóre pozytywne jej strony, najbardziej spełniające oczekiwania współczesnego świata. Trzeba również zmienić myślenie, ponieważ zabawa nie jest przeciwieństwem pracy, tylko smutku i depresji, które również poprzez zabawę można diagnozować u dzieci i leczyć, na przykład za pomocą bajkoterapii czy niedyrektywnej terapii zabawowej. Artykuł – z racji swej ograniczonej formy – ukazuje tylko niewielką część dokonań w tym zakresie w „stuleciu dziecka”. Poniżej tylko wspomnę o osobach, które zajmowały się poruszaną w tekście tematyką.

Wśród europejskich psychologów zajmujących się zagadnieniem zabawy można wymienić takie nazwiska, jak Jean Piaget³⁹, Daniel Borysowicz Elkonin⁴⁰ czy Édouard

³⁹ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1999.

⁴⁰ D.B. Elkonin., *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984.,

Claparède⁴¹, a z polskich należy wspomnieć o Stefanie Baleyu⁴², Stefanie Szumanie⁴³, Marii Przetacznikowej⁴⁴, Władysławie Janie Dyrnerze⁴⁵ i Halinie Spionek⁴⁶. Badali oni wpływ zabawy na rozwój psychiki dziecka, ogólne funkcje umysłowe i procesy poznawcze, takie jak: spostrzeganie, myślenie, wyobraźnię twórczą czy ciekawość. Podkreślali połączenie zabawy z życiem społecznym, jej wpływ na rozwój sfery moralnej dzięki uczeniu się w zabawie norm stosunków między ludźmi, a także rozwój motywacji oraz samodzielności, ale o jej społecznym znaczeniu szerzej traktują socjologodzy.

Z socjologicznego punktu widzenia o zabawie pisali Johan Huizinga⁴⁷, Roger Caillois⁴⁸ czy Bogdan Sułkowski⁴⁹. Ukazywali oni jej wpływ na zdobywanie umiejętności potrzebnych w życiu społecznym, w szczególności wzorów kulturowych. Zabawa jest aktywnością służącą rozrywce, sięgającą najgłębszych początków ludzkości. Z antropologicznego punktu widzenia nie istnieje społeczność (kultura, cywilizacja), której członkowie nie znalazły zabawy. Dzięki niej również odbywa się socjalizacja dziecka, uczy się ono norm i reguł życia w społeczeństwie. Odgrywa różne role społeczne, przez co poznaje je i uczy się ich. Nabywa umiejętności współpracy w grupie.

Refleksja o roli zabawy w wychowaniu umysłowym dzieci w myśli pedagogicznej XX wieku kształtowała się dzięki pracom takich osób, jak Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa⁵⁰, Janusz Korczak⁵¹ czy Wincenty Okoń⁵². Zabawa rozwija wszystkie zmysły, zmusza dziecko do jej urozmaicenia, przez co uczy pomysłowości. Dziecko kształci w nich swoją wyobraźnię, nabywa umiejętności szybkiego reagowania. Zabawa, dając

⁴¹ É. Claparède, *Psychologia dziecka i Pedagogika eksperymentalna*, tłum. M. Górską, Biblioteka Dział Pedagogicznych, Warszawa 1927.

⁴² S. Baley, *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Książnica – Atlas, Lwów 1935.

⁴³ S. Szuman, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948.

⁴⁴ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makielo-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985.

⁴⁵ W.J. Dyrner, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.

⁴⁶ H. Spionek, *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1963,

⁴⁷ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985.

⁴⁸ R. Caillois, *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1997.

⁴⁹ B. Sułkowski, *Zabawa. Studium socjologiczne*, PWN, Warszawa 1984.

⁵⁰ M. Weryho-Radziwiłłowiczowa, *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, Książnica – Atlas, Zjednocz. Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze Tow. Naucz. Szkół Średni. i Wyższ., SA., Lwów–Warszawa 1931.

⁵¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, „Wielka synteza dziecka – oto co mi się śniło”, wpraw. i wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

⁵² W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 1995.

dziecku uczucie zadowolenia, pobudza je do twórczości oraz prowadzi dziecko do samopoznania poprzez wypróbowanie swoich sił oraz poznanie wartości poprzez mierzenie się i porównywanie z innymi dziećmi. W zabawie dzieci kształcą mówienie, czytanie, pisanie, liczenie czy rysowanie oraz inne umiejętności, np. budowanie, lepienie czy majsterkowanie, dzięki czemu zdobywają wiadomości o różnorodnych materiałach, ich własnościach, o narzędziach pracy i sposobach posługiwania się nimi, poznają nazwy materiałów i narzędzi, uczą się zasad i sposobów konstrukcji, opanowują sprawności techniczne potrzebne w życiu. Dzięki zabawie dokonuje się również kształcenie zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, smaku, węchu, równowagi, temperatury, kinestetycznego, kształcenie wyższych zdolności poznawczych: pamięci, uwagi, zmysłu obserwacji, wyobraźni, myślenia oraz rozwój mowy.

W myśli pedagogicznej XX w. u tych samych autorów kształtowała się również refleksja o roli zabawy w wychowaniu fizycznym dzieci. W zabawie kształci się nie tylko siły fizyczne, ale również zręczność, dokładność i lekkość ruchów. Aktywność ta prowadzi do harmonijnego rozwoju ciała dziecka, a szczególnych walorów nabiera podczas uprawiania jej na świeżym powietrzu. Prowadzi do wszechstronnego opanowania ruchów własnego ciała, poznania ruchów i własności innych ciał oraz zharmonizowanie ruchów własnego ciała z ruchami innych ciał.

Natomiast jeśli chodzi o wpływ zabawy na rozwój społeczno-moralny dzieci, to również w poglądach Marii Waryho-Radziwiłłowiczowej, Janusza Korczaka czy Wincentego Okonia można znaleźć słowa, które świadczą o tym, że dzięki niej również dzieci nabierają śmiałości i pewności siebie, ćwiczą wolę, uczucia i charakter. Dzięki regułom obowiązującym w zabawach dziecko walczy również ze swoimi słabościami, takimi jak nieśmiałość, zawziętość czy niecierpliwość. Zabawa wpływa także na kształtowanie się pozytywnych postaw związanych z podporządkowaniem się, rywalizacją i współdziałaniem.

Założeniem tego tekstu było przybliżenie zagadnienia zabawy jako niezbywalnej i integralnej części rodzących się w XX w. praw dziecka. Aktywność ta została gruntownie zbadana oraz opisana przez pedagogów, psychologów i socjologów w kontekście wychowania oraz nauczania czy uczenia się. Interdyscyplinarne ujęcie zabawy ukazuje jej przemożny wpływ na wiele sfer w życiu człowieka, a nowoczesne ukazanie tego zagadnienia zmusza do rozważania zabawy jako aktywności pozytywnej nie tylko w wieku dziecięcym, ale w dorosłości czy nawet późnej starości. Należy pamiętać, że pedagogika jest dziedziną interdyscyplinarną, dlatego wszelkie rozważania nawiązujące do socjologii czy psychologii są jak najbardziej na miejscu. Poprzez zabawę realizuje się prawo dziecka do szczęśliwego dzieciństwa.

Bibliografia

Opracowania

- Baley S., *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Lwów 1935.
- Bühler Ch., *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.
- Claparède É., *Psychologia dziecka i Pedagogika eksperymentalna*, tłum. M. Górską, Warszawa 1927.
- Czyż E., *Prawa dziecka*, Warszawa 2002.
- Dyner W. J., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1971.
- Elkonin D. B., *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2003.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985.
- Kabzińska Ł., *Idea wychowania moralno-społecznego w programach międzynarodowych kongresów pedagogicznych okresu międzywojennego*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4 (8), 39–66.
- Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1966.
- Kątna M., *Komitet Ochrony Praw Dziecka wczoraj, dzisiaj, jutro*, w: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość. Materiały z Konferencji Rembertów 19–21 czerwca 1992 r.*, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993.
- Kerschensteiner J., *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, Wstęp, przekład i opracowanie Bogdana Nawroczyńskiego, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
- Key E., *Stulecie Dziecka*, Księgarnia Naukowa, Krucza 44, Druk. K. Kowalewskiego, Mazowiecka 8, Warszawa 1904.
- Komitet Ochrony Praw Dziecka, www.kopd.pl [dostęp 21.08.2016].
- Korczak J., *Pisma wybrane, Tom I „Wielka synteza dziecka – oto co mi się śniło”*, wpraw. i wybór A. Lewin, Warszawa 1978.
- Łopatką A., *Konwencja Praw Dziecka w Polsce*, w: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*, *Materiały z Konferencji Rembertów 19–21 czerwca 1992 r.*, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, red. B. Petrozolin-Skowrońska, t. II, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wrocław 1999.
- Prawa dziecka. Poradnik nauczyciela*, red. K. Koszewska, Warszawa 2002.
- Przetacznik-Gierowska M., Makielo-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo – obszary znane i nieznanne*, w: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość. Materiały z Konferencji Rembertów 19–21 czerwca 1992 r.*, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993.
- Spionek H., *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, Warszawa 1963.
- Sułkowski B., *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1984.
- Szuman S., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1948.
- Weryho-Radziwiłłowiczowa M., *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, Lwów–Warszawa 1931.

Źródła internetowe

- „Przyjaciel Dziecka” – czasopismo Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, http://www.tpdkrosno.pl/wp-content/uploads/2013/10/Przyjaciel-Dziecka-7-12_2011.pdf [dostęp: 27.04.2019]
- The mission of humanity. Continuation of the proceedings instituted by Mr. Bergh on behalf of the child, Mary Ellen Wilson* (PDF). New York Times. April 11, 1874, <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1874/04/11/79069541.pdf> [dostęp: 27.04.2019].
- UNICEF, <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Geneza-praw-dziecka> [dostęp: 27.04.2019].

MATERIAŁY

Eyal Peled
(Independent Researcher, Haifa, Israel)
ORCID: 0000-0002-4218-7630

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.7

The History of Education System and Authority in Israel from the Ottoman period to our days

Abstract. During the short history of its existence, even before the state of Israel was born, the Education system in the area known today as Israel has constantly faced the challenge of providing equal, or at least somewhat state-controlled curriculum, budgeting and education in general. During the major periods of government change, various religious, socioeconomic and political groups had tried to reshape the education system to match their needs, creating schools, programs and funding plans accordingly. However, despite the evolving legislation and awareness, the Israeli Education System is heavily segregated based on religion, origins, and other factors. Whole populations are exempted by choice, or by lack of lobbying, while the main system remains to bring equity to a highly heterogenic school system. This article will show the challenges, stratification changes and shifts the system has faced on the way to provide quality education to the children of Israeli state.

Keywords: education, integration, segregation, education streams, Israel

Introduction

Israel is a quite young state, “born” in 1948, but the forming of it as a whole entity has begun much earlier. Since the awakening in the last years of the 19th century, the state has undergone major political changes, shifting from separated, unorganized settlement to a single functioning state. The British Mandate was seemingly meant to promote such unification as part, however on practice it pretty much allowed the population to do as they please, including education-wise¹, while focusing only on raising

¹ Tnuat Ha-Avoda, *Hinuch betkufat hamandat* [Education during the Mandate (2019). Retrieved from <https://tnuathaavoda.info/education/home/7/1109679617.html>].

the next generation of civil servants for the great British Empire². Despite everything, as there was an official plan to later create an independent state in the area, initial forms of legislation took place, including on the shaping of education.

Later, as the state was born and evolved, the system of education has faced constant challenges of attempting to serve a very diverse population, based on religion, level of religiosity, agenda of local political organization and so on³. This paper will show the shifts and challenges of the main education system of Israel over the years, focused on coping with agendas, legislation and existing practice for the purpose of demonstrating the historical forming and constant challenges of the endlessly evolving education system of Israel.

Pre-Israeli education

Pre-British Mandate

The earliest known form of education in the area known today as Israel had carried a traditional, religious tone, with the Jewish and the Arab education systems evolving independently. The Jewish system was led by private, traditional “old settlement”, meaning families which, according to some authors, never actually left to any diaspora, this education wasn’t led by any standard, lacked a central direction and mostly maintained the existing culture without much innovation⁴. However, others claim that despite the majorly religious focus, those schools, led by the Oriental (Mizrakhi) Jews, had included general studies since 1909, amounting to about 50% of the total education hours⁵.

The Arab system was more organized, with a known number of about 95 primary schools and 3 high schools, the curriculum of which was dictated by the Ottoman Empire. Little is known about the quality of education or the financial accessibility of those schools⁶. In addition, a parallel private system of 379 schools existed, focusing more on religious studies⁷. Both systems had prioritized male students, with girls being less than 20% of the total student population.

² H. Rahman, *Education in Palestine: Current challenges and emancipatory alternatives*, Ramallah 2015, p. 2.

³ S. Swirski, *Hinuch be-Israel: mahoz hamaslulim hanifradim* [Education in Israel: schooling for inequality]. Tel-Aviv 1990, pp. 17–33.

⁴ R. Alboim-Dror, *Memshet ha-mandat vehahinuch ha-ivri: tguvat hayeshuv lekolonializm tarbuti* [The Mandate administration and the Hebrew education: the response of settlement to the cultural colonialism]. “Katedra” 1995, 75, p. 95.

⁵ M. Davidson, *The rise and the implementation of the State Education Law, 1953* [Doctoral dissertation]. Tel-Aviv University, Israel 2002, p. 198.

⁶ E. Greenberg, *Preparing the mothers of tomorrow: education and Islam in mandate Palestine*. University of Texas Press 2002; H. Rahman, op. cit., p. 2.

⁷ S. Swirski, op. cit., p. 15.

Since the late 19th century, as the Jewish settlement in Israeli region has begun to grow, there has been a demand for education. An inflow of financial support from the European Diaspora has enabled opening more schools, with an inflow of more secular, western ideas. And while there was no intended offence to the existing population, some tension has formed between the more traditional “old settlement” to the more modern “new settlement”⁸. Schools were opened according to the demand and by the support of a specific population, which also determined the quality and speciality of the school. Such education wasn’t obligatory, and more than that, it was financially supported by the parents of the students and private donation, and still, over 90% of the Jewish population of that period was literate. However, as schools were population specific, this high percentage didn’t include the Arab population, nor the Mizrahi (“oriental”) Jews. Also, despite the overall literacy, 62% of the students didn’t graduate, completing 1–3 classes out of possible 8⁹.

During this period, mixed Jewish-Arab schools existed, especially in mixed cities such as Jaffa and Haifa¹⁰.

The British Mandate era (1920–1948)

In 1917, as soon as the interregnum between the Ottoman and the British empires took place, the education system started to reform to match the already proclaimed, but not quite settled British Mandate along with the land, and as such the Arab population had to follow the same laws as the Jewish population. However, this system was criticized for not accepting diversity, but rather having a clear objective of training servants for the British Empire¹¹. For example, the primary education for women was only available for the first 4 years, during which the focus was made on domestic roles, acceptable both by the British administration and the locals. The efficiency of such “education” for women meant that Arab girls were only 21% of the government school pupil population, and only 7.5% of village girls receiving any education at all¹². The British empire has even enabled racial segregation. For example, under their control the mixed schools practically ceased to exist after the bloody events of 1929, which took place in Jaffa¹³. With hostility clearly set between Jews and Arabs, mixed schools aren’t considered a safe option.

⁸ R. Alboim-Dror, op. cit., p. 101.

⁹ I. Kashti, *Maarechet haHinuch belsarael: hinuch betkufat hamandat habriti* [The education system of Israel: education in the British Mandate era], in: *Ishim ve-maasim belsarael: sefer hayovel*, eds. S. Aharoni, M. Aharoni, 1998.

¹⁰ U. Shwed, Y. Shavit, M. Dellashi & M. Ofek, *Policy Paper 2014.12. Integration of Arab Israelis and Jews in Schools in Israel*, Taub-Center, Israel 2014, p. 325.

¹¹ H. Rahman, op. cit., p. 2.

¹² E. Greenberg, op. cit., p. 70.

¹³ U. Shwed et al, op. cit.

On the other hand, since the Balfour declaration in 1917 the Jewish population of the region saw the British reign as a sign for a nation being reborn. As part of it, there was a demand for organized education. As far as the British administration was concerned, there was no difference between the Jewish and the Arab schools, and each population group was allowed to open and maintain its own schools as part of pluralism approach¹⁴. The earliest relevant legislation regarding education was the Education bill (1933) which held various definitions for schools, such as permitting religious and secular programs and roles of teachers and headmasters, including various penalties for not following the law. The education format was meant for 8 classes, with registration being left for the parents to decide.

But even before the bill, there was a call for order in the system from the Jewish settlement. In 1928, following a long discussion by the representatives of the Zionist Union, the teachers' union and general population has defined three main "streams"-permitted directions of development of the education system:

- The general stream- the oldest of the three, responsible for 45% of the kindergartens, 49% of the common schools and 87% of the high schools. Those schools didn't associate themselves with one brand of Zionism or the other and simply focused on civil circles. Those schools had a clear curriculum since 1925, which didn't change much until 1953, when a state-wide curriculum was enforced by law.
- The Oriental Jewish (Mizrakhi) stream, being Zionist-religious, covering 18% of the kindergartens, 27% of the schools and 10% of the high schools. Had a base curriculum planned since 1924, but applied it in practice only in 1932.
- The Workers' (Labour) stream has belonged to the Worker Union and has covered 37% of the kindergartens, 23% of schools, but only 3% of high schools. It had no clear single outline up to 1937, and even then, the plan kept changing up to 1953¹⁵.

Criticism

There are several points of criticism known for the pre-Israeli education. The first one is the lack of clear, updated guidelines regarding the quality and content of the education. Despite the Education bill (1933), each stream and nationality kept evolving in its' own direction¹⁶, stratifying and dividing the population¹⁷.

More than that, every curriculum was set to serve a point of interest of the ruling administration. In the case of the Arab system, first it served the Ottoman administration,

¹⁴ Tnuat Ha-Avoda, op. cit.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ S. Swirski, op. cit., p. 7.

leaving the choice of either having a heavily biased state-guided content or the unchanging private system which heavily promoted the religious agenda. Then it served the needs of the British Mandate for civil servants with limited self-definition¹⁸, while maintaining oppression of the female population, as woman education was known for helping the women to “form opinions and... reject superstitions¹⁹.”

Either way, clearly such education was set to divide, being unable to provide high-quality, standardized education for a land that was awaiting its independence based on the Balfour declaration.

Early period (1949–1953)

Development of structure and curriculum

Since it's becoming, the state of Israel initially relied on the British and Osman legislation. However, in 1949 the Knesset passed the first law regarding education: The Compulsory Education Law. This law required to enrol any child aged 3–14 into the education system according to his age and place of residence. Any apprentice could start at age 15, and continue his training as part of obligatory education. This law has determined that the Arab, Jewish, secular or religious schools all were required to accept students, and to follow certain government guidelines. The system had to follow a plan of 8+4, meaning 8 classes of elementary school and 4 of high school²⁰.

However, due to the chaos of the new-born state, there was a shortage of classes and teachers, and each population had to manage by its own resources. In addition, the lack of clear authority separation led to military interference in allocating population to schools. As a result, the Jewish and Arab streams grew further apart, with each forming as an autonomous system. Even the main teaching language varied: Hebrew for Jewish schools and Arabic for Arab schools, with only 5 bilingual schools existing²¹.

In addition, most of the state services, including education, were run by various political organizations, including military, thus lacking unity and order

In 1953, the State Education Law was enacted, initially meant to put an end to the various streams and semi-private education groups and set a state-approved, quality controlled curriculum. In fact, it defined that 75% of the curriculum of the schools was state mandated and obligatory, leaving 25% for the unique stream content (religious and ethnic aspects)²². It clearly defined the streams acceptable by the state and ended the

¹⁸ H. Rahman, op. cit., p. 2.

¹⁹ E. Greenberg, op. cit., p. 18.

²⁰ H. Ayalon, N. Blass, Y. Feninger & Y. Shavit. *I shivyon behinuch memechkar lemediniyut* [Educational inequality: from research to policy]. Jerusalem: Taub center 2019, p. 81.

²¹ U. Shwed et al., op. cit., p. 340.

²² *Ibidem*, p. 326.

multiple ultra-secular streams such as “Workers” (Labour), with more freedom given to the Jewish Orthodox streams. Each political party, included the Arabs, has tried to lobby for its’ own population, however not all has succeeded²³. Even more so, the leading party, such as the pro-communist Labour, which represented about 43% of the general population, ended up absorbed into the “general” education stream.

Thus, while officially there was now a law on education requirements free of organizational bias, in practice even the law itself was written and passed based on significant political lobby pressure. As a result, the resulting law couldn’t really provide the required equality in education.

The stratification issue

While the law clearly stated that all students are entitled to schooling, the quality of the schooling itself wasn’t homogenous. One of the reasons for it was the stratification based on socio-economic and ethnic background. Even within the Jewish population itself, the European and the Oriental groups didn’t mix. According to some sources, during the 70’s and 80’s most of the students went to ethnically homogenous schools and classes- 70% of the 6th grade students went to school where up to 80% of the students were of the same ethnic background²⁴. The ethnic stratification has been maintained and even increased as the European Jewish population has migrated towards the central cities, such as Tel-Aviv, while the Oriental and later the Ethiopian population has settled in the periphery²⁵.

An additional problem actually rose from the State Education Law (1953). The purpose behind the law was to set a frame for the Israeli Education system, of Israeli culture, loving the land, loyalty to the state and the people of Israel, agricultural and artisan practice and so on. In other words, it was meant to create a system which leads a young person into his role in future society²⁶. However, the curriculum didn’t sit well with the Arab stream, since the values and preferred literature pieces matched more the dominant Jewish population than the Arab minority²⁷.

Another stream that didn’t feel that the Labor/General program fits them is the Oriental/Religious program. The state curriculum was quite secular, which the Oriental

²³ Al-Hamishmar, *Memshelet MAPAI- Zionim Klaliim heevira ba-Knesset “Hok Hinuch Mamlachti” ube-cach hisla zereim haovdim vehizka hazramim hadatiim* [The MAPAI government had passed the State Education Law and by doing so has ended the Labour stream and strengthened the religious streams]. *Al-Hamishmar* [1968, April 30]. Retrieved from http://jpress.org.il/olive/apa/nli_heb/SharedView.Article.aspx?href=AHR/1968/04/30&id=Ar04400

²⁴ H. Ayalon et al., op. cit., p. 79.

²⁵ Ibidem, pp. 50–51.

²⁶ Knesset, *Hok Hinuch Mamlachti – 1953; Hok Limud Hova – horaot shaa – 1953 Kria rishona*. [The State Education law – 1953; Compulsory Education law – temporary orders – 1953. First reading]. Jerusalem 1953.

²⁷ K. Arar, *Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel*. “Italian Journal of Sociology of Education” 2012, p. 1.

Jews criticized for not allowing sufficiently religious upbringing for their children. Thus during the coining of the State Education Law (1953), special provisions were made for the religious schools, with religious teachers and inspectors, as long as the basic school outline is maintained according to law²⁸. Some even more religious schools, such as Agudat Israel, had been recognized as fully independent streams, with even less state involvement and control of the curriculum, even if that meant reduced budgeting. For example, Orthodox schools which are recognized by the state accept obligation to teach at least 55% of the core subjects, and in return are 55% funded by the state²⁹.

The shift of political narrative

As the preference for promoting labour and agriculture began to fall, different content was introduced. For example, during the 1980's it finally became first acceptable, then obligatory, to teach the subject of Holocaust, although it was limited to the high school history classes and lacked a clearly set narrative³⁰. It replaced the narrative of the Zionist past, and memory through Israeliness and self-reliance with enforced, indoctrinated grief for the historical suffering. In addition, the narrative of national identity shifted from a clearly Jewish to "nation of all its citizens", with terms of democracy, pluralism and rule of law introduced a part of Civics subject for matriculation exam in the 11th (out of 12) grade³¹.

Criticism

One of the main points of criticism for the school policy of that period was the failure to fully integrate the Arab society. While maintaining the autonomy allowed to build the fully Arab identity, the lack of joined education kept the population from forming a joint identity that wasn't a single nationality-centred³².

Another form of criticism was that the new law hadn't really ended the overabundance of streams. For example, despite the clear anti-Labor program, the kibbutz education

²⁸ M. Davidson, op. cit., p. 46

²⁹ T. Harel Ben-Shahar, *Asdara shel batei sefer pratiim bareranim: beit sefer Havrota kemikre mivhan* [Regulation of private selective schools: Havrota school as case study]. Jerualem: Van Leer Jerusalem Institute 2012, p. 4.

³⁰ A. Zondberg, *Bein hurban lanizahon-mashmaut ha Shoah berei haitonim hayomiim beisrael 1948–2003* [Between destruction and victory – the meaning of Holocaust as represented in the daily Israeli newspapers 1948–2003]. In: *Sikur kesipur, mabatim al siah hatikshoret be-Israel*, eds. M. Neiger, M. Blondheim & T. Libs, Israel Magnes 2008, pp. 191–215.

³¹ J. Resnik, 'Sites of memory' of the Holocaust: shaping national memory in the education system in Israel. "Nations and nationalism", p. 307–308.

³² U. Shwed et al., op. cit., p. 327.

system has still maintained the unique characteristics of pro-communist approach. In addition, despite seemingly being merged into the general stream, the leaders responsible for the curriculum planning and finances still remained Labour party loyalists³³.

In other words, despite the apparent attempt to make education available for larger population and to control its quality, the result was maintaining most of the streams, while deepening the gap between certain populations.

The reform of 1970's

Starting 1968 the Ministry of Education has decided to pay attention to the stratification issue among the students. In order to promote improving students' achievement, reducing socioeconomic gap in classrooms and promote future integration of the students into the workforce, the existing education policy was analysed and changes were offered based on the new political climate³⁴. The decision was made not through legislation, but through applying the findings of Rimalt committee into practice. The objective of the reform was to increase the number of students attending high school, which up to that point didn't fall under the Compulsory Education Law (1949). The key changes were:

- Changing the school plan from binary (8+4) to trinary (6+3+3), meaning 6 years of elementary school, 3 years long middle school and 3 years of high school, applied in 1966³⁵.
- Requiring registration based on geographic location, as opposed to parents' choice.
- Requiring all students graduating elementary schools to immediately continue their education in middle school.
- Setting class makeup with students from mixed socio-economic background³⁶.

This reform was a result of the Yom Kippur war, which was perceived as a failure of government policies, and enabled a complete shift in power. This meant that the opposition, especially the Ashkenazi middle class, was elected as the new government. This government was no longer based on existing biography, but the popular vote, and as such, the education policy has begun to shift depending on the will of government in power, claiming integration, but leading to polarization³⁷.

³³ Al Hamishmar, op. cit.

³⁴ H. Gaziel, *Politics and Policymaking in Israel's Education System*. Portland: Sussex Academy Press 1996, p. 4.

³⁵ H. Ayalon et al., op. cit., p. 81.

³⁶ A. Barak-Medina, *Hakzaat mash'abim behinuch, ikaron haintegracia vebatei sefer yehudiim bemigzarim shonim* [Resource allocation in education, the integration principle and unique schools in different sectors]. Jerusalem: Knesset 2003. Retrieved from: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/16e41ac7-9332-e811-80de-00155d0a0235/2_16e41ac7-9332-e811-80de-00155d0a0235_11_6987.pdf, p. 15.

³⁷ H. Gaziel, op. cit.

However, despite the general call for integration, the Independent- Orthodox schools were exempt from the change. For example, where the classes were expected to have at least 60% of well-off students, in order to bring quality teachers and promising students into the fold, in the Orthodox schools there were only 27% of well-off students, the others being classified as “grooming requiring”³⁸. The secularization expected in the education has intimidated the religious groups, and pushed the Oriental Jews further away from the mainstream education, including the state-supported religious schools. While the more prestigious high schools almost openly pushed the Oriental students to drop out, in the trade schools the rate of Oriental to Ashkenazi students was 4 to 1, while in agricultural schools the Oriental students rate was two to one Ashkenazi. They also composed 88% of the religious schools, and over 90% of the religious agricultural schools. In addition, the professional education system was highly gender segregated.³⁹ If anything, the practice of placing religious middle and high schools near each other had created geographic difficulties up to a point where parents had to choose between sending their children to boarding school (extra fees included) or to deny the children their traditions and enrol them into nearby secular schools⁴⁰.

Later examination of the integration plan by the State Comptroller has found that the plan has failed. In the Arab schools it was practically ignored, while in the Jewish schools, some integrated schools had segregated classes, based on socio-economic factors, with different study plans and quality gap⁴¹.

Another innovation that took shape in that period is the “unique schools”. While the law dictated 75% of the curriculum, the remaining 25% was widely interpreted by some organizations, leading to the birth of schools specializing in arts, sciences or additional religious classes. Those schools, while still classified as state stream schools, had used the unique traits to attract the preferred audience, and to handpick talented students from other schools in the region⁴². While according to the law, only Orthodox schools are allowed to be unique, secondary regulation leaves an opening for the Minister of Education to grant a permit for a school to have unique programs, with the school still funded 60% by the state⁴³.

In other words, while on paper there was a requirement for integrated classes, many schools found a way around it, using stream or unique traits to “skim the cream” of students according to their own criteria, with others being left behind. More than that, from the early 80’s a new type of school emerged- the “supra-regional schools”. Those schools requested, and sometimes received the permission to act as supra-regional

³⁸ A. Barak-Medina, *op. cit.*, p. 5.

³⁹ S. Swirski, *op. cit.*, p. 100.

⁴⁰ A. Barak-Medina, *op. cit.*, p. 5.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*, p. 6.

⁴³ T. Harel Ben Shahar, *op. cit.*, p. 4.

speciality schools, or registered from the beginning as unofficial education organizations. Those schools accepted students from everywhere into classes or whole schools specializing in media, sports or arts, as long as those students had passed the entrance exam and their families could afford the tuition. Those schools also known to exist in poorer communities, accepting students based on criteria such as religious backgrounds⁴⁴. However, some of those unique schools are criticized for drawing all the strong students from surrounding schools, leading to reduction in achievement for the remaining student based on lack of strong peers to compare to⁴⁵. Which means that those acceptable schools had put an additional dent in the supposed “integration”.

Therefore, despite the initial legislation meant to create equal opportunities for students, some streams (such as the Orthodox) still use public resources, while being selective and maintaining segregation.

Current situation

Numbers and changes

At 2016–2017 school year Israel had 2665 elementary schools, out of which 1806 were official schools belonging to the accepted streams, budgeted 100% according to the state norm. In addition, there are 702 schools which are budgeted 75% from the state norm. Those schools are acknowledged, but aren't state-official. Those include independent schools, private ones, orthodox, non-state Arab schools. In total, elementary education system alone serves about 940,000 students. The schools are budgeted based on teaching hours, number of student, teacher quality and experience and hours dedicated to core lessons, such as mathematics and English⁴⁶.

Several steps had been undertaken to promote equality. For example, the Compulsory Education Law (1949) has been extended to ages 5–16, and includes the right for free education (state covering 100% of basic tuition cost up to 12th grade), in order to reduce dropping out. Additional legislation was also made to promote equality, such as the Student Rights Law (2000), proclaiming student equality regardless of gender, race, religion etc. In 2014 the law was further corrected including sexual orientation or gender identity.

Additional source of budgeting is the so called “grooming index” meant to promote students from lower social strata. For example, additional 20% per capita budget are

⁴⁴ A. Barak-Medina, p. 9.

⁴⁵ T. Harel Ben Shazar, p. 10.

⁴⁶ E. Weisblay, *Tikzuv batei sefer mukarim sheeinam rishmiim behinuch hayesodi venetutim hashvaatiim al mazavam hahevrat-kalkali shel batei sefer mimigzarim shonim (al pi meafjenej talmidim)* [Budgeting of acknowledged unofficial elementary schools and comparative data on the socioeconomic state of schools from various sectors according to student data]. Jerusalem 2017.

allocated for a school for each immigrant student from a poor country⁴⁷. This model had been set to practice since 2009 in all levels of schools (elementary to high), and controls not only out right financial inflow, but also the size of classes (smaller for population in need) and additional teaching hours. This system is relevant to all acknowledged streams of education.

There are three main inherited currents in education. The state education is meant for non-religious schools in all sectors and nationalities in an equal measure. The state-religious schools exist only in the Jewish community. Those schools have religious inspectors and pay more attention to religious studies, but they still follow the core subject requirement. The third stream is the unique and orthodox schools, partially acknowledged and partially subsidized by the state⁴⁸.

Maintaining flaws

Since the rise of the state, the education in Israel is mostly unchanged regarding segregation by nationality and levels of religiosity. For example, there's a secular Jewish system, orthodox and Arab. The state schools are financed mostly by the government, while the private and semi-private schools are financed partially, based on state acknowledgement of the school's program⁴⁹.

The budgeting issue also shows itself in more than just supporting one stream or the other. The current Israeli population is used to the thought that the minimal parental payments only offer the most basic school services, while additional enrichment programs, which allow the pupil better chance in the future, are to be financed privately by the parents, and are known to reach 1500 NIS (about 450USD) for a single month⁵⁰. The schools with the additional programs are usually marked low on eligibility for "grooming budget"⁵¹, but the parental investment is sufficient to provide better than average conditions.

While the system as a whole seeks to change, some of the flaws inherited from the pre-Israeli and the early stratified period had remained. One of the major shortcoming is the upkeep of the homogenous classes. Data from 2004 has shown that while repatriates

⁴⁷ Chief Scientist Office, *Madad hatipuah* [The grooming index] 2020. Accessed at <https://edu.gov.il/sites/ChiefScientist/measure/Pages/ses-index.aspx>.

⁴⁸ E. Weisblay & A. Wininger, *Maarechet hahinumch be-Israel—sugiyot nivharot bethum isuka shel veadat ha hinuch, hatarbut vehasport shel ha-Knesset* [The Education system in Insrael – selected issues in the works of the Education, Culture and Sports committee in the Knesset]. Jerusalem 2015. Retrieved from <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>.

⁴⁹ S. Swirski & N. Dagan-Buzgalo, *Education reform: making education work for all children*. Adva center, Tel-Aviv: 2011, p. 20.

⁵⁰ S. Swirski et al., p. 51.

⁵¹ Chief Scientist Office, op. cit.

from ex-Soviet countries had been 2% of the population, in some schools they were about 6 times higher percent of the class contingent, and in some classes they were a clear majority⁵².

New trends in education

One of the new trends in Israeli education is an attempt to mix Arab Israeli and Jewish students in several schools defining themselves as bilingual, teaching in both Arabic and Hebrew. The first such institution was opened as a kindergarten in 1984, later growing into a school class. Currently there are 8 bilingual schools in Israel, catering to about 1700 students. Such schools receive full finding as state schools, without any extra financial incentive- thus making the idea privately-guided, but government-funded⁵³.

Another known trend is the Democratic school. Those schools offer time allocation for teacher-student dialogue and mentorship programs where a teacher is responsible for 12–13 students, less than 50% of the average Israeli class. Currently those schools are extremely selective on the students accepted and mostly rely on private financing, but the process is already known⁵⁴.

Therefore, some of the trends seek to promote integration among the Jews and Arabs, while others further maintain the private non-state segregating and selective image.

Summary

During over 100 years, the pre-Israeli and Israeli Education Systems had faced constant challenges of coping with diverse populations. The legislation had constantly adjusted to the challenges of the period, however loopholes were always found to maintain segregation and inequality⁵⁵. Even in the 21st century, the system faces various forms of segregation, some of which coming from the willing choice of the population, such as the Orthodox Jews, while others are a result of policies of cream-picking schools⁵⁶.

Still, a change is visible, some led by the state in the form of corrective “grooming” budget and legislation forbidding segregation and equality, and other led by private schools. As opposed to the private schools of the past, those schools use the limited freedom of the law in order to form ethnically diverse classes and schools⁵⁷.

⁵² H. Ayalon et al., op. cit., p. 79.

⁵³ A. Weininger, *Bilingual institutions (Hebrew-Arabic) in the Education System*. Jerusalem: Knesset. Retrieved from https://m.knesset.gov.il/EN/activity/mmm/Bilingual_Educational_Institutions.pdf [access: 21 of January 2019], p. 2

⁵⁴ S. Swirski et al., op. cit., p. 43.

⁵⁵ Ibidem, p. 212.

⁵⁶ A. Barak-Medina, p. 6.

⁵⁷ A. Weininger, p. 7.

Future research is recommended to point out policy changes both on the diversity levels and on the deeper level of school functioning. Such research will allow to recognize the efficient use of school leadership in order to provide better education for the diverse society of Israel.

Reference

- Al-Hamishmar, *Memshelet MAPAI- Zionim Klaliim heevira ba-Knesset "Hok Hinuch Mamlachti" ubecach hisla zerem haovdim vehizka hazramim hadatiim* [The MAPAI government had passed the State Education Law and by doing so has ended the Labour stream and strengthened the religious streams]. Al-Hamishmar 1968. Retrieved from http://jpress.org.il/olive/apa/nli_heb/SharedView.Article.aspx?href=AHR/1968/04/30&id=Ar04400.
- Alboim-Dror R., *Memshelet ha-mandat vehahinuch ha-ivri: tguvat hayeshuv lekolonializm tarbuti* [The Mandate administration and the Hebrew education: the response of settlement to the cultural colonialism]. "Katedra" 1995, 75, 93–120.
- Arar K., *Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel*. "Italian Journal of Sociology of Education" 2012, 4(1), 113–145.
- Ayalon H., Blass N., Feninger Y. & Shavit Y., *I shivyon behinuch memechkar lemediniyut* [Educational inequality: from research to policy]. Jerusalem 2019.
- Barak-Medina A., *Hakzaat mash'abim behinuch, ikaron haintegracia vebatei sefer yehudim bemigzarim shonim* [Resource allocation in education, the integration principle and unique schools in different sectors]. Jerusalem 2003. Retrieved from: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/16e41ac7-9332-e811-80de-00155d0a0235/2_16e41ac7-9332-e811-80de-00155d0a0235_11_6987.pdf.
- Chen M., Levy A. & Adler H., *Hativat habeinaim: halich vetozaa bemisrad hahinuch: lehaarachat truma shel hativat habeinaim lemaarechet ha hinuch* [The middle school: process and outcome in the Ministry of Education: for assessing the input of middle school to the Education system]. Jerusalem 1978.
- Chief Scientist Office *Madad hatipuah* [The grooming index]. Accessed at <https://edu.gov.il/sites/ChiefScientist/measure/Pages/ses-index.aspx>, 2020.
- Davidson M., *The rise and the implementation of the State Education Law, 1953* [Doctoral dissertation]. Tel-Aviv 2002.
- Gazi'el H., *Politics and policy-making in Israel's education system*. Sussex 1996.
- Greenberg E., *Preparing the mothers of tomorrow: education and Islam in mandate Palestine*. Austin 2010.
- Harel Ben-Shahar T., *Asdara shel batei sefer pratiim bareranim: beit sefer Havrota kemikre mivhan* [Regulation of private selective schools: Havrota school as case study]. Jerusalem 2012.
- Kashti I., *Maarechet haHinuch beIsrael: hinuch betkufat hamandat habriti* [The education system of Israel: education in the British Mandate era], in: *Ishim ve-maasim beIsrael: sefer hayovel*, eds. S. Aharoni & M. Aharoni.
- Knesset, *Hok Hinuch Mamlachti – 1953; Hok Limud Hova – horaot shaa – 1953 Kria rishona* [The State Education law – 1953; Compulsory Education law – temporary orders – 1953. First reading]. Jerusalem 1953.
- Rahman H., *Education in Palestine: Current challenges and emancipatory alternatives*, El-Bireh, 2015.
- Resnik J. 'Sites of memory' of the Holocaust: shaping national memory in the education system in Israel. "Nations and nationalism" 2003, 9(2), 297–317.

- Shwed U., Shavit Y., Dellashi M. & Ofek M., *Policy paper 2014.12. Integration of Arab Israelis and Jews in schools in Israel*, Israel 2014.
- Swirski S., *Hinuch be-Israel: mahoz hamaslulim hanifradim* [Education in Israel: schooling for inequality]. Tel Aviv 1990.
- Swirski S. & Dagan-Buzgalo N., *Education reform: making education work for all children*. Tel-Aviv 2011.
- Tnuat Ha-Avoda, *Hinuch betkufat hamandat* [Education during the Mandate]. Retrieved from <https://tnuathaavoda.info/education/home/7/1109679617.html> [access: 2019].
- Weininger A., *Bilingual institutions (Hebrew-Arabic) in the Education System*. Jerusalem: Knesset. Retrieved from https://m.knesset.gov.il/EN/activity/mmm/Bilingual_Educational_Institutions.pdf [access: 21 of January 2019].
- Weisblay E., *Tikzub batei sefer mukarim sheeinam rishmiim behinuch hayesodi venetutim hashvatiim al mazavam hahevratik-kalkali shel batei sefer mimigzarim shonim (al pi meaffenej talmidim)* [Budgeting of acknowledged unofficial elementary schools and comparative data on the socioeconomic state of schools from various sectors according to student data], Jerusalem 2017.
- Weisblay E. & Wininger A., *Maarechet hahinunch be-Israel—sugiyot nivharot bethum isuka shel veadat ha hinuch, hatarbut vehasport shel ha-Knesset* [The Education system in Israel- selected issues in the works of the Education, Culture and Sports committee in the Knesset]. Jerusalem: 2015 Retrieved from <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>.
- Zondberg A., *Bein hurban lanizahon-mashmaut ha Shoah berei haitonim hayomiim beisrael 1948–2003* [Between destruction and victory – the meaning of Holocaust as represented in the daily Israeli newspapers 1948–2003], in: *Sikur kesipur, mabatim al siah hatikshoret be-Israel*, eds. M. Neiger, M. Blondheim & T. Libs (pp. 191–215). Israel 2008.
<https://www.netanya.ac.il/Lecturers/DocLib1/Between-Destruction-and-Victory.pdf>.
- Hok Hinuch Mamlachti* [State Education Law], Sefer Ha-hukim 181, 137.
- Hok Limud Hova* [Compulsory Education Law], Sefer Ha-hukim 5709, 287.
- Hok Zhujot Talmid* [Student Rights Law], Sefer Ha-hukim 5765, 42, 401.
- Pkudat Ha Hinuch* [The Education bill], Hukei Eretz-Israel, A(C), 593.

Dariusz Złotkowski
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im J. Długosza w Częstochowie
ORCID: 0000-0001-6593-7345

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.8

Stanisław Keturakis – Litwin w służbie rosyjskiej oświaty na terenie guberni piotrkowskiej w latach 1895–1914

Abstract. Stanisław Keturakis – a Lithuanian in the service of Russian education in the area of Piotrków province in the years 1895–1914

At the end of the 19th century, the teaching profession was the aspiration of many peasant sons. The position of a teacher ensured a modest but quite stable income. A Lithuanian, born in 1889, Stanisław Keturakis, was one of graduates of the Teachers' College in Wejwery near Kaunas. This institution offered a state scholarship. In return for this financial help, its graduates had to accept posts in primary schools determined by educational authorities.

A few graduates of this school, mostly Lithuanians, were sent to work in village schools of Piotrków province. One of them, Stanisław Keturakis, began his first teaching job in a school in Jedlno. He was confronted with difficult living conditions, the school was only planned to be built. At this time, he married Józefa Birsztejn and they had two sons: Eugeniusz Józef (1901) and Zdzisław Aleksander (1904).

Peasants perceived teachers as tsarist officials. In 1901, S. Keturakis was transferred to Mstów, to work as a teacher, then to Wancerzów, and again back to Jedlno. Taking over a position of a teacher in Zagórze (1907) was clearly a promotion. The school belonged to the private property of Grand Duke Michael Alexandrovich of Russia, a brother of Emperor Nicholas II. The last stage of S. Keturakis's teaching career was his work in a school in Zagórze. Working there in the years 1907–1914, he taught Russian, Polish, Arithmetic, History and Geography. At the end of the summer 1914, he got an opportunity to take over the post of the forester's assistant in Orłów province, but the outbreak of the war made it impossible. Lack of any sources does not allow us to determine what the further life of Stanisław Keturakis was like.

Keywords: teacher, school, countryside, peasants, the First World War

Wejwery – na drodze do nauczycielskiego patentu

U schyłku XIX stulecia zawód nauczycielski podobnie jak godność duchownego wydawały się celem aspiracji wielu synów chłopskich, niezamożnych mieszczan czy przedstawicieli zdeklasowanej szlachty. Posada nauczyciela zapewniała skromne, ale w miarę stabilne środki utrzymania, mieszkanie i niewielką działkę pod uprawy rolne. Nie bez znaczenia był okres wakacji czy przerw świątecznych. Z powodu prac polowych od wiosny do jesieni, a zimą ze względu na brak obuwia, okres absencji dzieci w szkołach wiejskich chłopskich wydłużał się znacznie. Na terenie Kongresówki do zawodu nauczycielskiego przygotowywały seminaria nauczycielskie. W latach 1866–1914 funkcjonowały one w: 1) Białej Podlaskiej, 2) Chełmie Lubelskim, 3) Warszawie, 4) Solcu, 5) Siemnicy, 6) Wejwerach¹, 7) Wymyślinie, a także od 1871 w 8) Łęczycy i 9) Jędrzejowie². W 1910 r. uruchomiono także seminarium w Łodzi.

Funkcjonowanie oświaty ludowej w odniesieniu do ziem Królestwa Polskiego w XIX i na początku XX stulecia od dawna jest już przedmiotem badań³. Zagadnieniom oświaty ludowej dla ziemi częstochowskiej, jednak dotyczącego wcześniejszego okresu, tj. lat 1815–1863, swe opracowanie poświęcił Janusz Lipiec⁴. Natomiast oświaty ludowej Lubelszczyzny dotyczy opracowanie pod redakcją Ryszarda Kuchy⁵. Ważnymi opracowaniami analitycznym są prace Eugenii Podgórskiej⁶ czy Barbary Szabat⁷.

Seminarium Nauczycielskie w Wejwerach, będące w centrum zainteresowania piszącego te słowa, było jedną z placówek przygotowujących przyszłych adeptów

¹ D. Złotkowski, *Polacy i Litwini – absolwenci z 1898 roku Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach koło Kowna*, w: *Wilno i Kresy północno-wschodnie: materiały II Międzynarodowej Konferencji w Białymstoku 14–17 IX 1994 r. w czterech tomach, 1: Historia i ludzkie losy*, red. E. Feliksiak, A. Mironowicz, Białystok 1996. s. 289–313. Zob. także: S. Araszkiewicz, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze rosyjskim w latach 1831–1918. Szkolnictwo elementarne. Okres między powstaniem styczniowym a I wojną światową*, w: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918*, t. 1, red. S. Michalski, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982. s. 175. Zob. także informacje o personelu seminariów: R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Lublin 1982. s. 81–86.

² O wydarzeniach z lat 1905–1907 w Seminarium Nauczycielskim w Jędrzejowie pisała B. Szabat, *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 r. w guberni kieleckiej*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 1991, s. 57–66.

³ K. Poznański, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim jako przedmiot badań historyczno-pedagogicznych*, w: *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. R. Kucha i K. Poznański, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1989, s. 51–62.

⁴ J. Lipiec, *Warunki gospodarcze szkół elementarnych Królestwa Polskiego. Studia nad okęgim częstochowskim lata 1815–1863*, Częstochowa 1989.

⁵ R. Kucha, *Z problematyki rozbudowy szkolnictwa elementarnego na Lubelszczyźnie w latach 1864–1905*, w: *Szkolnictwo Lubelszczyzny w XVIII–XX wieku. Studia i rozprawy*, red. R. Kucha, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1993. s. 83–100.

⁶ E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1966.

⁷ B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1983.

nauczycielstwa. Specyfiką szkoły było to, że przyjmowano tam wyłącznie Litwinów. Placówka, dysponując dobrymi warunkami lokalowymi oraz niezłą kadrą nauczającą, oferowała stypendium rządowe. W zamian po ukończeniu nauki absolwentów obowiązywał nakaz podjęcia pracy w wyznaczonych szkołach elementarnych, w miejscu wskazanym przez władze oświatowe. Szkoła dysponowała dużym ogrodem, polami doświadczalnymi, gdzie młodzież zdobywała podstawowe, praktyczne umiejętności rolnicze, by po podjęciu pracy w szkołach wiejskich dzielić się na wsi wiedzą rolniczą⁸.

Seminarium w Wejwerach (rocznik 1898) ukończyli: (nazwiska wg pisowni litewskiej): 1) Arminaitis Viktoras, 2) Bridickas Pranas, 3) Feteranskas Albertas, 4) Jasa-itis Juozas, 5) Kelertas Jonas, 6) Kesleris Edmundas, 7) Keturakis Stasys, 8) Lapinskas Edmundas, 9) Poliakovas Stasys, 10) Risovskis Balys, 11) Sakalauskas Zigmas, 12) Statkevičius Juozas, 13) Ulinskas Viktoras, 14) Vasiliauskas Mecys, 15) Veisas Augustas, 16) Žilinskas Antanas⁹.

Wśród wymienionych młodych ludzi znalazł się Stanisław Keturakis. Najpierw w 1894 r. wójt gminy Freda (pow. mariampolski, gub. suwalska, wieś Godlewo, poczta Wejwery) na prośbę gospodarza wsi Godlewo Matwieja Keturakisa wystawił zaświadczenie, że uczeń V oddziału gminnej szkoły przy Wejwerskim Seminarium Nauczycielskim Stanisław Keturakis „jest narodowości litewskiej i pochodzenia chłopskiego”¹⁰. Natomiast jego ojciec (niepiśmienny) przedstawił zobowiązanie następującej treści, „Ja niżej podpisany mieszkaniec wsi Godlewo, Gminy Freda, powiatu mariampolskiego, guberni suwalskiej Matwiej Keturakis zobowiązuję się, że jeśli mój syn Stanisław Keturakis opuści seminarium na swoje żądanie lub jeśli będzie usunięty przez kierownictwo seminarium nie ukończywszy pełnego kursu, to na skutek otrzymywania stypendium i utrzymania obowiązuję się zwrócić je do kasy”¹¹.

Ci młodzi ludzie, w ogromnej większości Litwini, decyzją władz Warszawskiego Okręgu Szkolnego zostali skierowani do pracy w wiejskich szkołach elementarnych,

⁸ Wejwery (lit. Veiveriai) – wieś nad rzeką Jesią, pow. mariampolski, gmina i parafia Wejwery. Położona przy szosie Warszawa–Kowno. W opustoszałym, obszernym budynku dawnej poczty znajdowała się siedziba Seminarium Nauczycielskiego; Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego (dalej: SGKP), t. 13, Warszawa 1893, s. 196. Zdjęcia przedstawiające wygląd i stan zachowania wspomnianych budynków (lipiec 1993 r.); patrz. D. Złotkowski, *Życie zawodowe i rodzinne Stanisława Polakowskiego 1880–1943 nauczyciela szkół wiejskich w świetle jego notatek i korespondencji*, Częstochowa 1995, s. 92–93. Najpełniej o Seminarium w Wejwerach napisał J. Kudirka, *Veiverių mokytojų seminarija 1866–1918*, Vilnius 1970, s. 68–80. Ważne uzupełnienia podaje także R. Kucha, *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. R. Kucha i K. Poznański, s. 80, 87.

⁹ Lista nazwisk absolwentów Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach z 1898 r. przytoczona na podstawie tabeli znajdującej się w: J. Kudirka, op. cit., s. 68–80.

¹⁰ Archiwum Państwowe w Łodzi, Łódzka Dyrekcja Szkolna (dalej: APL. ŁDSz.), sygn. 2083. Teczka S. Keturakisa. Świadectwo wójta gminy Freda. Godlewo – wieś i folwark, gm. Freda, przy trakcie Kowno–Mariampol. Znajdowały się tam parafia katolicka (od 1803 r.) i ewangelicko-augsburska (od 1818 r.); SGKP, t. 2, Warszawa 1881, s. 644.

¹¹ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., zobowiązanie do zwrotu kosztów i potwierdzenie autentyczności podpisu.

na przeciwległy kraniec Królestwa Polskiego, do guberni piotrkowskiej należącej do Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej (ŁDSz). Znaleźli się w zupełnie obcym sobie środowisku, w którym dodatkowo występowała bariera językowa (w większości słabo znali oni wtedy język polski¹², posługując się językiem rosyjskim, a ten był przez miejscowych chłopów postrzegany jako obcy). Duża odległość pomiędzy wioskami guberni piotrkowskiej a Litwą sprawiała, że odwiedziny w stronach rodzinnych nie były częste. Działo się tak w dużej mierze z powodu braku pieniędzy, a ściślej na skutek nie zawsze właściwej gospodarki posiadanymi kwotami¹³.

Lata nauki przyczyniły się także do zawiązania młodzieńczych przyjaźni. Korespondencja zachowana w zbiorach rodzinnych Stanisława Polakowskiego (jedynego Polaka w tym gronie) jest tego odbiciem. Dla historyka stanowi ważne źródło informacji. Ostatni dzień w Seminarium w Wejwerach w relacji Stanisława Polakowskiego wyglądał następująco:

19 czerwca 1898 roku ostatni raz zebraliśmy się w tzw. szkole wzorowej w Wejwerach. Absolwenci tam zajęli salę aktową, aby usłyszeć, że od tego dnia przestajemy się nazywać wychowankami III kursu, gdyż otrzymujemy patenty nauczycielskie. Po czym wieczorem były tańce, które trwały do północy, a potem poszliśmy na zbiorową ucztę koleżeńską. [...] Na drugi dzień, czy na trzeci chodziliśmy „kupą” i żegnaliśmy się z naszymi nauczycielami. Było weselej, potem rozjechali się wszyscy, aby już nie zejść się więcej¹⁴.

Trudne początki... z kagankiem oświaty

Procedurę podjęcia pierwszej w życiu pracy nauczycielskiej Stanisława Keturakisa otwiera podanie, z którym 14 czerwca 1898 r. zwrócił się do naczelnika Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej (ŁDSz). Prosił w nim o zatrudnienie w charakterze nauczyciela szkoły elementarnej. W swej prośbie informował, że jego dyplom i wszystkie dokumenty znajdują się w kancelarii Suwalskiej Dyrekcji Szkolnej¹⁵. Zanim naczelnik ŁDSz podjął stosowną decyzję, w związku ze złożonym podaniem najpierw informował gubernatora piotrkowskiego, że zgłosił się do niego absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach z prośbą o posadę nauczycielską. Prosił więc „o opinię co do jego postawy politycznej”¹⁶.

¹² Przepuszczenie to potwierdzają listy przywołanej grupy przyjaciół z pierwszych lat po podjęciu pracy, zachowane w prywatnym archiwum autora niniejszego tekstu. Te listy prywatne w oryginale były pisane po rosyjsku. Właśnie z ich treści wynika słaba czy też niedostateczna znajomość języka polskiego. Jak przyznają autorzy tych listów, konieczność funkcjonowania w polskim środowisku, wymuszała coraz lepsze opanowanie tego języka.

¹³ D. Złotkowski, op. cit. O izolacji nauczyciela na wsi kieleckiej wspominała B. Szabat, *Szkolnictwo*, op. cit., s. 190.

¹⁴ Archiwum prywatne D. Złotkowskiego (dalej: ApDZ), notatka Stanisława Polakowskiego z dnia 21 lipca 1908 r., sygn. 605, notatka z dnia 20 czerwca 1908 r. sygn. 606.

¹⁵ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., podanie do ŁDSz o pracę.

¹⁶ Ibidem, prośba do gubernatora o opinię co do postawy politycznej kandydata.

Dopiero po uzyskaniu opinii, niewątpliwie pozytywnej, 24 lipca 1898 r. naczelnik postanowił skierować Stanisława Keturakisa na posadę nauczyciela do Jednoklasowej Szkoły Elementarnej we wsi Jedlno (gmina Radziechowice, pow. noworadomski¹⁷), z pensją 250 rubli rocznie. I nakazał mu „odprawić się” do miejsca pobytu, a tam zwrócić się do wójta gminy Radziechowice. Poleciał również, by o objęciu służby poinformować go niezwłocznie¹⁸. Po przybyciu na miejsce 14 lipca 1898 r., jednym z pierwszych dokumentów, które przyszło podpisać młodemu nauczycielowi, był odręczny tekst złożonej przysięgi na wierność carowi Mikołajowi II i następcy tronu wielkiemu księciu Jerzemu Aleksandrowiczowi. Zobowiązywał się w nim przed Bogiem „do końca żywota i ostatniej kropli krwi” ofiarnie pracować w zawodzie nauczyciela¹⁹. Objęcie placówki oświatowej w Jedlnie odbyło się bez przeszkód. 31 lipca 1898 r. wójt gminy Radziechowice przesłał naczelnikowi ŁDSz protokół zainstalowania nauczyciela S. Keturakisa w szkole²⁰. Sam naczelnik zatwierdził ten fakt 7 września 1898 r.²¹.

Pierwszy rok pracy okazał się dla Stanisława Keturakisa wyjątkowo trudnym. 29 września 1899 r., zwracając się do Naczelnika ŁDSz, prosił o zmianę szkoły.

Tu m.in. trzy razy dziennie pali się w piecu, a temperatura nie przekracza 10 st., okna przy silnym wietrze otwierają się. Oprócz tego w klasie długości 9 arszynów, szer. 8 arszynów... mieści się 70 ludzi. Jest duszno i wilgotno. Nauczyciel i uczniowie mają trudne warunki, każdego dnia winni chorować. Swoje rzeczy muszą trzymać u sąsiadów. Raz mnie już okradli²².

Władze szkolne próbowały interweniować. Po otrzymaniu raportu co od stanu szkoły, zwróciły się 8 października 1899 r. do inspektora szkół elementarnych powiatu częstochowskiego z prośbą o poprawę warunków panujących w szkole²³. Piętnastego listopada 1899 r. inspektor informował naczelnika ŁDSz, że ogrzewanie szkoły zostało

¹⁷ Jedlno – wieś i kolonia włościańska, pow. noworadomski, gm. Radziechowice, parafia Jedlno. SGK, t. 3, Warszawa 1882. s. 549–550.

¹⁸ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., delegowanie do objęcia służby. Najpełniejszym opracowaniem odnoszącym się do kwestii pensji nauczycielskich jest praca A. Smołańskiego, *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 roku*, Opole 1990. O tej istotnej kwestii wspominają także: K. Poznański, *Oświata elementarna*, op. cit., s. 106–107. E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne*, op. cit., s. 94–96, czy B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 67, 174.

¹⁹ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., tekst przysięgi na wierność carowi. Zob. także E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne*, op. cit., s. 95 i B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 172–173.

²⁰ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., protokół zainstalowania S. Keturakisa.

²¹ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., zatwierdzenie na posadzie nauczyciela.

²² APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., inspektor do naczelnika ŁDSz.

²³ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., interwencja u inspektora spowodowana listem S. Keturakisa z 23 września. Należy nadmienić, że generalnie kondycja budynków szkolnych pozostawiała wiele do życzenia. Potwierdziły to np. opracowania: Z. Kmiciek, *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963. s. 8384 czy B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 38–40; K. Poznański, *Oświata elementarna*, op. cit., s. 62–70.

doprowadzone do porządku na tyle, na ile było to możliwe. Nauczyciel powinien na razie zadowolić się tym, co jest. Poważny remont planowany jest na przyszły rok²⁴. Dwa dni później S. Keturakisa, niejako na pocieszenie poinformowano, że w przyszłym roku ma się rozpocząć budowa nowej szkoły w Jedlnie²⁵.

Młodość ma jednak swoje prawa. Ludzie zakładali rodziny. Stanisław Keturakis, pracujący wtedy w Jedlnie, 30 maja 1900 r. formalnie zwrócił się do naczelnika ŁDSz z następującym pismem: „Proszę o pozwolenie wstąpienia w związek małżeński z panną Józefą Birsztejn mieszkającą w mieście Preny, suwalskiej guberni”²⁶. W odpowiedzi datowanej na 5 czerwca 1900 r., władze oświatowe stwierdziły: „ze strony ŁDSz nie ma przeciwwskazań na zawarcie przez Was małżeństwa z Józefą Birsztejn, córką Aleksandra Birsztejna. Akt ślubu powinien być przedstawiony w kancelarii”²⁷. Zgodnie z poleceniem, 8 lipca 1900 r. wspomniany dokument został władzom przedstawiony²⁸.

Założenie rodziny nie wpłynęło na poprawę warunków mieszkaniowych Stanisława Keturakisa. W raporcie z 4 września 1901 r., skierowanym do naczelnika ŁDSz napisał, że mieszkanie, które zajmował, znajdowało się w takim stanie, że dalsze zamieszkiwanie w nim jest niemożliwe. Informował, że dach przecieka, a ściany pokrywa wilgoć. Dodał przy tym, że budowa nowego domu jeszcze się nie rozpoczęła, a wynająć mieszkania u chłopów nie można. Prosił więc o przeniesienie do innej szkoły²⁹.

Pomimo trudnych warunków bytowych, rodzina wkrótce powiększyła się. 9/22 maja 1901 r. S. Keturakisowi urodził się pierwszy syn – Eugeniusz Józef (wieś Jedlno 20 czerwca/3 lipca)³⁰. 1 lipca 1901 r. nauczyciel szkoły elementarnej w Jedlnie informował o tym radosnym fakcie naczelnika ŁDSz³¹. Wkrótce ponownie prosił o przeniesienie do innej szkoły. Trzeciego lipca 1901 r., zwracając się do naczelnika ŁDSz, podawał następujące argumenty: od lutego ubiegłego roku do tego czasu chorował na uporczywy kaszel, stracił 1/3 mojej pensji na leczenie (19 rubli miesięcznie) i popada w długi, które mogą być spłacone tylko lepszą pensją. Odpowiedź władz z 15 lipca 1902 roku była jednak odmowna³².

²⁴ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., podanie o zmianę placówki z powodu okropnych warunków.

²⁵ Ibidem, odpowiedź inspektora na list S. Keturakisa.

²⁶ Ibidem, S. Keturakis prosi o zgodę na ślub a Józefą Birsztejn. Pteny – miasto w pow. mariampolskim, gub. suwalska (w pobliżu Niemna). Miasto zaludnione przeważnie przez Żydów; SGKP, t. 9, Warszawa 1888. s. 34–35.

²⁷ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., ŁDSz zgadza się na ślub.

²⁸ Ibidem, informacja o akcie ślubu Keturakisa.

²⁹ Ibidem, podanie o S. Keturakisa o inną szkołę.

³⁰ Ibidem, akt urodzin syna S. Keturakisa, krótki życiorys spisany przez S. Keturakisa.

³¹ Ibidem, informacja dla naczelnika ŁDSz o urodzinach syna S. Keturakisa, krótki życiorys spisany przez S. Keturakisa.

³² Ibidem, raport S. Keturakisa i odmowa naczelnika ŁDSz.

Według aktu stanu cywilnego z parafii Jedlno Stanisławowi Keturakisowi, teraz nauczycielowi szkoły w Wancerzowie, lat 26, urodził się drugi syn – Zdzisław Aleksander. Według cytowanego zapisu ojciec w towarzystwie Stefana Czajczyńskiego, gminnego sekretarza IV Okręgu Sądowego, lat 35, i Aleksandra Dyjesińskiego, mstowskiego organisty, lat 29, poinformował, że syn urodził się we Mstowie 12/25 listopada 1904 r., o 12 w południe z jego żony Józefy z domu Birsztejn, lat 23. Rodzicami chrzestnymi byli Stefan Czajczyński i Julianna Wojsław³³.

Warunki w placówkach, które przyszło objąć młodym nauczycielom, wielu przerosły. Piszący te słowa udowodnił to w innym artykule³⁴. Początkowo słabo znali oni język polski (głównie biernie). Mieli przy tym świadomość, że przez polskich chłopów są postrzegani jako przedstawiciele obcej, administracji carskiej³⁵. Ocena własnego położenia była w dużej mierze uzależniona od cech charakteru danego człowieka. Stanisław Keturakis był chyba najbardziej operatywnym z grupy przyjaciół. Jeszcze 15 lutego 1898 r. tak opisywał początki swej pracy oświatowej: „W ogóle to nie mogę narzekać, że mi się nie układa, wszystko weszło w nawyk i stało się jednostajnym tak, że myśleć o tym przestałem”³⁶.

Większość z tych młodych ludzi nie chciała, czy też nie potrafiła, należycie wykorzystać źródła swych dodatkowych dochodów, które mogła dać uprawa przysługującego im kawałka ziemi³⁷. Stanisław Keturakis w grudniu 1900 r., tak opisywał swe rolnicze zajęcia:

Próbuję zająć się uprawą roli. Posadziłem 3 korce [294,5 kg – D.Z.] kartofli i jeszcze zasieję ½ korca [24,5 kg – D.Z.] gryki i ½ korca [49,1 kg – D.Z.] łubinu. Niedługo zacznę kopać torf, nakopię chyba 20 fur, to wystarczy na cały rok. Bardzo drogo mnie to wszystko kosztuje i w swoje pole włożyłem około 18 rubli, nie licząc nawozu 16 wozów, a jeszcze torf – do niego trzeba wziąć 5 ludzi na dwa dni. Czort wie, opłaci mi się to, czy nie³⁸.

Stanisław Keturakis urodzony w Godlewie 22 kwietnia 1879 r., po ukończeniu Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach k. Kowna (1898 r.), jak inni został skierowany do pracy w szkołach na terenie guberni piotrkowskiej. Od 1 lipca 1898 r. do 1 listopada 1901 r. był nauczycielem wiejskiej Szkoły Elementarnej w Jedlnie, pow.

³³ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz.), ASC Mstów 1904, akt nr 340. APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., akt uroczenia syna Zdzisława Aleksandra, Mstów 12/25 listopada 1904 r., rodzice Stanisław i Józefa Birsztejn.

³⁴ D. Złotkowski, *Obraz szkoły wiejskiej schyłku XIX wieku w relacjach młodych nauczycieli*, w: *Rodzinnie i pozarodzinne środowiska wychowawcze. Szkice historyczno-pedagogiczne*, red. A. Siedlaczek-Szwed, I. Wagner, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2002.

³⁵ Ibidem, s. 66.

³⁶ Ibidem. Zob. List S. Keturakisa do S. Polakowskiego, dat. Kołduny 15 listopada 1898 r., sygn. 102.

³⁷ O zagadnieniu tym w odniesieniu do Kielc pisała B. Szabat, *Szkołnictwo początkowe*, op. cit. s. 178–181.

³⁸ D. Złotkowski, *Obraz szkoły wiejskiej*, op. cit., s. 74. Zob. List S. Keturakisa do S. Polakowskiego, dat. m-ce (?) 14 czerwca 1900 r., sygn. 315. Najpełniej kwestię działek szkolnych poruszył K. Poznański, *Oświata elementarna*, op. cit., s. 61–62.

noworadomski (z pensją 250 rubli rocznie)³⁹. W 1901 r. przeniesiono go na posadę nauczyciela w Szkole Elementarnej we Mstowie, pow. częstochowski (z pensją 200 rubli). Pracował tam od 1 listopada 1901 r. do 15 stycznia 1904 r.⁴⁰. Od 15 stycznia 1904 r. do 15 października 1905 r. nauczał w wiejskiej Szkole Elementarnej w Wancerzowie, pow. częstochowski (z pensją 300 rubli rocznie)⁴¹. Od 15 października 1905 r. do 1 listopada 1907 r. ponownie zatrudniono go w szkole w Jedlnie (z pensją 250 rubli)⁴². Wyraźnym awansem, zarówno pod względem materialnym, jak i prestiżowym, było mianowanie go 1 listopada 1907 r. starszym nauczycielem Michajłowskiej Szkoły Elementarnej w Zagórze (z pensją 360 rubli rocznie)⁴³. Powyższy przebieg służby potwierdzają kolejne jej opisy: z 1911 r.⁴⁴ i z lutego 1912 r.⁴⁵. Pomimo dobrej oceny S. Keturakis, starszy nauczyciel szkoły w Zagórze, 18 lipca 1913 r. w piśmie do naczelnika ŁDSz zauważył, „że nie został jeszcze nagrodzony Medalem za trudy pracy nauczycielskiej”⁴⁶.

Zachowany materiał archiwalny pozwala przynajmniej częściowo (w zakresie liczby uczniów) zrekonstruować obraz wiejskich szkół elementarnych, w których pracował Stanisław Keturakis. I tak według raportu z grudnia 1903 r., po wizytacji stwierdzono:

Tabela 1. Stan uczniów szkoły we Mstowie, 5 grudnia 1903 r.

	Zapisanych	Obecnych
I oddział	14 chłopców, 7 dziewczynek	14 chłopców, 7 dziewczynek
II oddział	8 chłopców, 0 dziewczynek	7 chłopców, 0 dziewczynek
III oddział	2 chłopców, 1 dziewczynka	2 chłopców, 1 dziewczynka
Razem uczniów	32 uczniów	31 uczniów

Źródło: APL, ŁDSz, sygn. 2083. Teczka S. Keturakisa, 047-047.jpg. Raport z wizytacji szkoły.

³⁹ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., formularz przebiegu służby z 1907 r.

⁴⁰ Ibidem; Mstów – osada miejska (do 1867 r. miasteczko nad rzeką Wartą, pow. częstochowski, gm. Wancerzów, parafia Mstów. Położony przy trakcie Częstochowa–Koniecpol. SGKP, t. VI, Warszawa 1885. s. 779.

⁴¹ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., naczelnik ŁDSz przenosi S. Keturakisa na posadę nauczyciela Mstowskiej Szkoły Elementarnej z dniem 15 stycznia 1904 r.; Wancerzów – wieś, folwark i osada młyńska nad rzeką Wartą, pow. częstochowski, gm. Wancerzów, parafia Mstów. Ok. 1892 r. wieś liczyła 28 domostwa, 220 mieszkańców, folwark 6 domostw, 65 mieszkańców. SGKP, t. XII, Warszawa 1892. s. 934.

⁴² APL. ŁDSz., sygn. 2083. op. cit., krótki życiorys spisany przez S. Keturakisa; ibidem, naczelnik ŁDSz przenosi S. Keturakisa z dniem 15 października 1905 r. na posadę nauczyciela do Jedlnejskiej Szkoły Elementarnej z pensją 250 rubli rocznie.

⁴³ Ibidem, formularz przebiegu służby; Zagórze – wieś i folwark nad rzeką Okszą, pow. częstochowski, gm. Kamyk, parafia Kłobuck. Położona kilkanaście km na północny zachód od Częstochowy. Ok. 1895 r. wieś liczyła 44 domostwa, 490 mieszkańców, a folwark 10 domostw, 50 mieszkańców. SGKP, t. XIV, Warszawa 1895. s. 264–265.

⁴⁴ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., informacja o przebiegu pracy S. Keturakisa z 1911 r.

⁴⁵ Ibidem, formularz przebiegu służby z lutego 1912 r.(?), życiorys S. Keturakisa.

⁴⁶ Ibidem, pismo do naczelnika ŁDSz.

Tabela 2. Stan uczniów szkoły w Jedlnie, 6 marca 1906 r.

	Zapisanych	Obecnych
Wstępny oddział	54 chłopców, 33 dziewczynki	39 chłopców, 24 dziewczynki
I oddział	20 chłopców, 11 dziewczynek	13 chłopców, 11 dziewczynek
II oddział	5 chłopców, 0 dziewczynek	3 chłopców, 0 dziewczynek
Razem uczniów	123 uczniów	90 uczniów

Źródło: APL, ŁDSz. sygn. 2083. Teczka S. Keturakisa, 094.jpg. Raport o szkole S. Keturakisa.

Tabela 3. Stan uczniów szkoły w Jedlnie, 10 listopada 1906 r.

	Zapisanych	Obecnych
Wstępny oddział	40 chłopców, 32 dziewczynki	25 chłopców, 20 dziewczynek
I oddział	27 chłopców, 16 dziewczynek	24 chłopców, 16 dziewczynek
II oddział	7 chłopców, 3 dziewczynki	6 chłopców, 2 dziewczynki
III oddział	5 chłopców, 1 dziewczynka	5 chłopców, 1 dziewczynka
Razem uczniów	131 uczniów	99 uczniów

Źródło: APL. ŁDSz. sygn. 2083. Teczka S. Keturakisa. 099-100.jpg. Raport o szkole S. Keturakisa.

Tabela 4: Stan uczniów szkoły w Zagórz, 7 grudnia 1907 r.

	Zapisanych	Obecnych
Wstępny oddział	37 chłopców, 20 dziewczynek	30 chłopców, 26 dziewczynek
I oddział	30 chłopców, 15 dziewczynek	30 chłopców, 15 dziewczynek
II oddział	6 chłopców, 1 dziewczynka	6 chłopców, 1 dziewczynka
III oddział	1 chłopiec, 0 dziewczynek,	1 chłopiec, 0 dziewczynek,
Razem uczniów	110 uczniów	109 uczniów

Źródło: APL. ŁDSz. sygn. 2083. Teczka S. Keturakisa. 106- jpg. Protokół z wizytacji szkoły w Zagórz przez inspektora z dnia 1 grudnia 1907 r.

Tabela 5: Stan uczniów szkoły w Zagórz, 22 marca 1911 r.

	Zapisanych	Obecnych
I oddział	38 chłopców, 25 dziewczynek,	26 chłopców, 14 dziewczynek
II oddział	25 chłopców, 7 dziewczynek,	18 chłopców, 4 dziewczynki
III oddział	6 chłopców, 2 dziewczynki	6 chłopców, 1 dziewczynka
Razem uczniów	103 uczniów	69 uczniów

Źródło: APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., protokół z wizytacji szkoły w Zagórz.

Ważnym elementem pracy nauczycielskiej były wakacje, kiedy to istniała możliwość wyjazdu w rodzinne strony. Formalnie nauka w szkołach wiejskich powinna rozpoczynać się 14 października, a kończyć 1 czerwca. W praktyce nauczyciel rozpoczynał zajęcia dopiero wtedy, gdy dzieci zaczynały uczęszczać do szkoły. Większość uczniów zwykle przychodziła do szkoły po zakończeniu robót w polu, z nastaniem przymrozków, a opuszczała szkołę wczesną wiosną, z rozpoczęciem okresu „pasionki” krów”. Według zasady obowiązującej do I wojny światowej lekcje powinny odbywać się w godzinach od 8 do 11 i od 14 do 18⁴⁷. Korespondencja pomiędzy absolwentami Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach z pierwszych lat pracy sytuację tę potwierdzała. Juozas Jasaitis w liście z 26 sierpnia 1898 r. z Rzeczyca pisał: „Latem 1898 roku przybyłem do szkoły, złożąwszy przysięgę przed ołtarzem carów. [...] Lekcje w szkole zacznę od listopada, a skończę w początkach kwietnia. [...] Czasu wolnego mam dosyć, nie wiem nawet, co z nim zrobić”⁴⁸.

B. Szabat zwróciła uwagę, że

urlop na czas wakacji zależał także od wójta gminy, który wyrażał zgodę na wyjazd nauczyciela ze wsi. Dodatkowo, musiał wyrazić zgodę naczelnik Dyrekcji. Dotyczyło to także wyjazdu na święta. Gdyby nauczyciel wyjechał bez wymaganych zezwoleń, groziła mu kara aż do zwolnienia włącznie⁴⁹.

Niestety, niewiele wiadomo o tym, gdzie i jak swe wakacje spędzał Stanisław Keturakis. W pierwszych latach kariery nauczycielskiej jeździł zapewne w rodzinne strony do Godlewa, gdzie mieszkał jego ojciec. Znalaziono tylko dwa ślady dotyczące tych wyjazdów wakacyjnych. Pierwszy to zapytanie skierowane 17 maja 1903 r. do naczelnika ŁDSz: „wobec zmiany przepisów, pytam, kto ma mi wydać zgodę na wyjazd wakacyjny do guberni suwalskiej?”⁵⁰. W rodzinnych stronach bywał zapewne już wcześniej. Stamtąd pochodziła bowiem jego żona – Józefa Birsztejn. Bardzo możliwe, że zawarła tam ślub. Nie sposób także odpowiedzieć, czy na wakacje wyjeżdżał tam z małymi dziećmi. Drugi list pochodził z tego samego roku. Keturakis pisał w nim: „Mam honor poinformować Waszą Wysokość, że przybyłem z odpoczynku 15 sierpnia i podjąłem pracę”⁵¹.

Kontakty, które utrzymywał z kolegami z seminarium, pozwalają zwrócić uwagę, że miał umysł otwarty, śledził ich kariery. Prawdopodobnie niewielu z nich wytrwało

⁴⁷ Z. Kmieciak, op. cit., s. 100–102. K. Poznański, op. cit., s. 129; B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 24. Por. K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915/1918*, Kraków 1923, s. 187.

⁴⁸ ApDZ., List J. Jasaitisa do S. Polakowskiego, Rzeczyca, 26 sierpnia 1898, sygn. 104. D. Złotkowski, *Życie*, op. cit., s. 23.

⁴⁹ B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 189; E. Podgórska, *Poglądy chłopów na funkcję szkoły w drugiej połowie XIX wieku na przykładzie Łaznowa*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1969, z. 61, s. 75 (o roli wójta); J. Lipiec, *Materiały do dziejów szkolnictwa i oświaty ludowej w okręgu częstochowskim u schyłku XIX wieku*, „Ziemia Częstochowska” 1965, t. V, s. 90–94.

⁵⁰ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., S. Keturakis pyta, kto mu udzielił zgody na wakacyjny wyjazd.

⁵¹ Ibidem, S. Keturakis wraca z urlopu.

na posadzie nauczyciela. Poszukiwali innych zawodów. Ostatnie dziesięciolecie XIX w. to czas spokojny. Stąd np. pozycja materialna zawodowego wojskowego była dla nich bardzo nęcąca. Jednym z tych, którzy wybrali taką właśnie drogę, był Edmund Kessler. W okresie 1 lipca 1898 r.–1 października 1899 r. pracował on w szkole w Kołdunach. Następnie porzucił profesję nauczycielską i wstąpił do 111 Dońskiego Pułku Piechoty, stacjonującego w Mariampolu, z nadzieją dalszego kształcenia się w wojsku⁵². Stanisław Keturakis tak pisał o tym fakcie: „Edmund Kessler już drugi rok jest podporucznikiem. Służy w Kownie i bierze 70 rubli miesięcznie. Od nowego roku ma zamiar przejść do straży pogranicznej do będzińskiego powiatu na pensję 150 rubli miesięcznie⁵³. Przy wynagrodzeniu nauczycielskim wynoszącym 200–250 rubli rocznie(!) trudno się dziwić porzuceniu zawodu nauczycielskiego⁵⁴.”

Pewną korzyścią dla nauczyciela było zapewne, że profesja ta zwolniła ze służby wojskowej. Kolega S. Keturakisa Stanisław Polakowski doświadczył tego dobrodziejstwa. Było to istotne szczególnie w obliczu wojny rosyjsko-japońskiej 1904–1905. 21 stycznia 1905 r. otrzymał on pismo o treści: „Wójt gminy Zamoście prosi Was Miłościwy Panie o niezawodne przybycie jutro, o 10 rano, do gminnego urzędu z zaświadczeniem, że Pan jako nauczyciel nie podlega do służby wojskowej, ponieważ takie zaświadczenie jest mi niezbędne dla poinformowania kierownika powiatu⁵⁵. W tym przypadku zawód nauczyciela uchronił przed mobilizacją i wojną w dalekiej Mandżurii⁵⁶.”

Szkoła w Zagórze

Ostatni znany etap pracy zawodowej Stanisława Keturakisa to praca w szkole w Zagórze. Był tam zatrudniony już jako starszy nauczyciel (tj. dyrektor szkoły). Pracował tam od 1 listopada 1907 r. najprawdopodobniej do lata 1914 r.⁵⁷. Nauczał języka rosyjskiego, polskiego, arytmetyki, historii oraz geografii⁵⁸. Zachowany materiał źródłowy wskazuje, że miał powołanie, a przy tym cechowała go operatywność. Potrafił wykorzystać wszelkie nadążające się możliwości.

Pierwszym śladem działań, które miały doprowadzić do utworzenia w Zagórze – centrum dóbr Ostrowy, jednoklasowej Michajłowskiej Szkoły Elementarnej był list Głównego

⁵² D. Złotkowski, *Obraz szkoły*, op. cit., s. 75; Zob. APŁ. ŁDSz.,teczka personalna E. Kesslera, sygn. 2080.

⁵³ APŁ, ŁDS, Teczka personalna E. Kesslera, sygn. 2080.

⁵⁴ D. Złotkowski, *Obraz szkoły*, op. cit., s. 75; Zob. List S. Keturakisa do S. Polakowskiego, dat. Godlewo 25 sierpnia 1906 r., sygn. 308.

⁵⁵ D. Złotkowski, *Obraz szkoły*, op. cit., s. 74–75.

⁵⁶ D. Złotkowski, *Obraz szkoły*, op. cit., s. 7576. Zob. Urzędowe zawiadomienie S. Polakowskiego, „że jako nauczyciel nie podlega służbie wojskowej”. 25 stycznia 1905 r., sygn. 510.

⁵⁷ APŁ. ŁDSz., op. cit., krótki życiorys spisany przez S. Keturakisa.

⁵⁸ Ibidem.

Zarządcy tych dóbr, Walentego Telesforowicza Szackiego do naczelnika ŁDSz 29 sierpnia 1907 r.⁵⁹. Kolejne pismo w tej sprawie miało datę 7 września 1907 r. Zarządca dóbr powoływał się tu na bliżej niesprecyzowane uzgodnienia z gubernatorem piotrkowskim⁶⁰.

Interesujący jest obraz szkoły z początkowego etapu jej istnienia uwidoczniiony w etacie placówki pochodzącym z początku września 1907 r.

Przychód:

na utrzymanie szkoły ze środków dóbr przeznacza się 605 rubli,
szkoła znajduje się w specjalnie zbudowanym domu,
ogrzewanie zapewnią dobra,
nauczycielowi przynależy przydomowy ogród.

Rozchód:

- 1) na roczne wynagrodzenie nauczyciela 360 rubli,
- 2) na zapewnienie ubezpieczenia budynku od ognia 120 rubli,
- 3) na nagrody dla uczęszczających uczniów 50 rubli,
- 4) na książki dla biednych uczniów 25 rubli,
- 5) na bibliotekę i pomoce naukowe 25 rubli,
- 6) do dyspozycji dyr. na rozchody dla nauczyciela 25 rubli.

RAZEM 605 rubli.

Budżet szkoły zamykał się w kwocie 605 rubli. Obowiązywał od 1 września 1907 r. i był poddany akceptacji zarówno buchaltera z Zarządu Dóbr „Ostrowy”, jak i naczelnika ŁDSz⁶¹. Władze oświatowe, którym miała podlegać nowo tworzona placówka szkolna, musiały tu działać bez zbędnej zwłoki. Zarząd dóbr kilkakrotnie zwracał się do naczelnika ŁDSz, prosząc o odpowiedź, „na jakim etapie są starania o otwarcie szkoły początkowej we wsi Zagórze i mianowanie nauczyciela”⁶².

Sprawy nie należało opóźniać przede wszystkim ze względu na osobę patrona, jak byśmy dziś powiedzieli fundatora szkoły, wszak był nim wielki książę Michał Aleksandrowicz Romanow – brat ówczesnego cara Rosji, potencjalnie jego następcą. Odmowa byłaby niewskazana także z tego powodu, że to zarząd dóbr brał na siebie większość kosztów funkcjonowania szkoły i utrzymania nauczyciela. W. Szacki w liście z 8 października 1907 r., skierowanym do naczelnika ŁDSz., prosił „aby szkoła była skarbową ze wszystkimi prawami przeznaczonymi dla takiej szkoły” i powtarzał wcześniejsze zobowiązanie, że „szkoła będzie zabezpieczona środkami dóbr Ostrowy”. Ponadto do rozporządzenia dyrekcji na drobne wydatki każdego roku przeznaczano po 25 rubli. Do szkoły miały chodzić dzieci służby folwarcznej, a przy wolnych miejscach przyjmowano dzieci chłopskich ze wsi Zagórze. Nauka była dla wszystkich bezpłatna. Starano

⁵⁹ APL. ŁDSz. sygn. 1438. O Michałowskiej szkole początkowej w dobrach Ostrowy. List Głównego Zarządcy dóbr Walentego Telesforowicza Szackiego skierowany do naczelnika ŁDSz. z 29 sierpnia 1907 r.

⁶⁰ Ibidem, list W.T. Szackiego do naczelnika ŁDSz. z 7 września 1907 r.

⁶¹ Ibidem, budżet szkoły od 1 września 1907 r.

⁶² Ibidem, pismo zarządu dóbr do naczelnika ŁDSz.

się, by szkoła miała „przydany rolniczy charakter” i dlatego „dzieciom służyć będzie sad, oranżeria i ogród”⁶³.

Wskazano także obsadę personalną szkoły. Oprócz nauczyciela do grona wykładowców zaliczono: ks. kanonika Puacza – nauka religii (z polecenia władz kościelnych od 13 grudnia 1907 r. religii nauczał ksiądz Wojciechowski); przyrody i higieny miał nauczać doktor majątku G. Brzozowski; „pszczelnictwo” miało pozostawać w gestii pomocnika buchaltera majątku Gomoliszewskiego. Praktycznym nauczaniem ogrodnictwa i sadownictwa miał się zająć – ogrodnik majątku Janisewicz(?)⁶⁴. Z racji edukacyjnego charakteru otwieranej placówki, kluczową była sprawa zatrudnienia nauczyciela. Niestety, niewiele wiemy o zabiegach w tym kierunku podjętych przez głównego zarządcę dóbr Ostrowy W.T. Szackiego. Nie można wykluczyć inicjatywy samego Stanisława Keturakisa.

Władze Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej, działając na mocy prawa z 11 września 1864 r. o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim⁶⁵, 31 października 1907 r. postanowiły w charakterze pierwszego nauczyciela jednoklasowej szkoły elementarnej w Zagórzcu zatrudnić wspomnianego S. Keturakisa. Miało to nastąpić 1 listopada 1907 r.⁶⁶. Kwestię zatrudnienia drugiego nauczyciela odłożono na później. Naczelnik ŁDSz prosił jedynie o dopełnienie formalności, tj. dostarczenie tekstu przysięgi i protokołu wprowadzenia nauczyciela na posadę⁶⁷. Formalnie załatwiono także sprawę wynagrodzenia nauczyciela i odprowadzenie składki emerytalnej. Pensja nauczyciela w majątku Zagórzcu wynosiła 360 rubli rocznie, z mieszkaniem, ogrzewaniem i oświetleniem. Naczelnik ŁDSz informował jednocześnie, że zatrudniany nauczyciel ma opłacać 6% składki na emeryturę, zgodnie z przepisami Królestwa Polskiego (20 rb. po 7 rb. 20 kop rocznie lub 60 kop. miesięcznie)⁶⁸.

Nowo uruchomiona szkoła w Zagórzcu przynajmniej formalnie musiała być oceniona przez inspektora szkolnego powiatu częstochowskiego. Wizytacja szkoły miała miejsce 1 grudnia 1907 r. Inspektor napisał, że formalnie szkoła istniała od 1 listopada 1907 r., a nauka rozpoczęła się 26 listopada. Szkoła w Zagórzcu rozwijała się prawidłowo. Po zakończeniu pierwszego roku istnienia, zarząd dóbr Ostrowy 9 lipca 1908 r. informował inspektora wiejskich szkół elementarnych w powiecie częstochowskim, że w nowo otwartej placówce istnieje konieczność zatrudnienia młodszego nauczyciela. Liczba uczęszczających dzieci dochodziła do 120 ludzi. Przyznano, że co prawda przy otwarciu szkoły zarząd dóbr Ostrowy zobowiązał się do utrzymania jednego nauczyciela, ale

⁶³ Ibidem, list Zarządu dóbr z 8 października 1907 r. do naczelnika ŁDSz.

⁶⁴ Ibidem, obsada personalna szkoły z 1907 r.

⁶⁵ S. Araszkievicz, op. cit. Zob. także E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne*, op. cit., s. 72–74.

⁶⁶ APL. ŁDSz. sygn. 1438, op. cit., decyzja ŁDSz. z 31 października 1907 r. o zatrudnieniu w Zagórzcu S. Keturakisa.

⁶⁷ APL. ŁDSz. sygn. 1438, op. cit., pismo naczelnika ŁDSz. z 1907 r.

⁶⁸ Ibidem. Zob. A. Smolaski, op. cit., s. 74–81. Por. także: B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 178–185.

zatrudnienie drugiego sprawiłoby miejsce „tak dla dzieci służby, jak i tych ze wsi”. Ze strony władz oświatowych oczekiwano jedynie formalnej zgody⁶⁹.

Postulowano, by zatrudnionego Stanisława Keturakisa mianowano starszym nauczycielem „na pełnym utrzymaniu dóbr”. W charakterze młodszego nauczyciela zarząd proponował zatrudnić nauczycielkę Krzepickiej Szkoły Elementarnej z gminy Wancorzów – Julię Wojsław. Zapewniano jej osobne mieszkanie, ogrzewanie i utrzymanie, tak jak we wszystkich szkołach początkowych⁷⁰.

Zachowana korespondencji pomiędzy zarządem dóbr a władzami oświatowymi pozwala odtworzyć (niepełną) listę młodszych nauczycieli pracujących w Zagórze w latach 1907–1914. I tak byli wśród nich: Kazimierz Peche (15 listopada 1908–?)⁷¹, Kazimierz Bilski (1 sierpnia 1910–15 kwietnia 1911)⁷², Lidia Zajcew – córka buchaltera dóbr Ostrowy⁷³, Henryk Witkowski⁷⁴. Wśród osób, które ostatecznie nie objęły tej posady należy wymienić 1) Katarzynę Gercziu⁷⁵, 2) Jerzego Kisielewskiego⁷⁶ i 3) Adama Piechockiego⁷⁷.

Współcześni opisywanym wydarzeniom mieli świadomość roli, jaką w utworzeniu i uruchomieniu szkoły w Zagórze odegrał Walenty Szacki. W liście do naczelnika ŁDSz. z 10 lipca 1908 r. napisano: „mam honor poinformować, że projekt jest uzgodniony we wszystkich punktach z Panem Szackim. Otwarcie szkoły w majątku Zagórze to dzieło Szackiego, to on kosztem ogromnych środków, które uzyskał od wielkiego księcia”⁷⁸. Szkoła była wspierana drobnymi kwotami także przez wielkiego księcia Michała. Przykładowo 10 stycznia 1909 r. starszy nauczyciel Stanisław Keturakis w swym raporcie, pisany na maszynie na papierze z nadrukiem „nauczyciel dóbr”, do naczelnika ŁDSz stwierdzał, że

Jego Imperatorska Wysokość Wielki Książę Michał Aleksandrowicz zezwolił przeznaczyć dla prowadzonej przeze mnie szkoły elementarnej następujące książki: [wymieniono 20 pozycji – D.Z.]. Proszę Waszą Wysokość o pozwolenie wpisania tych książek do Księgi Inwentarzowej⁷⁹.

⁶⁹ APŁ. ŁDSz. sygn. 1438, op. cit.; świadczy o tym m.in. korespondencja Zarządu dóbr z władzami szkolnymi np.: 18 lipca 1908 r., 20 sierpnia 1908 r., 13 sierpnia 1908 r., 12 września 1908 r., 2 kwietnia 1909 r.; 10 lutego 1910 r.

⁷⁰ Ibidem, pismo zarządu dóbr do naczelnika ŁDSz.

⁷¹ Ibidem, korespondencja pomiędzy zarządem dóbr a naczelnikiem ŁDSz.

⁷² APŁ. ŁDSz. sygn. 1438. O Michałowskiej Szkole Elementarnej w dobrach Ostrowy.

⁷³ APŁ. ŁDSz. sygn. 1438, op. cit.; APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., informacja o 7 klasach, które ukończyła Lidia Zajcewa.

⁷⁴ APŁ. ŁDSz. sygn. 1438, op. cit.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

Podziału uczącej się dziatwy na oddziały dokonał nauczyciel S. Keturakis. Wszystkich dzieci było 120, w tym prawosławnych 2, a katolików 118. Szkolna biblioteka dysponowała 35 książkami. Rocznie przeznaczono na nią 25 rubli. Szkolnych ławek wymieniono 12. Szkoła posiadała dwie klasy. Jedna była obszerna, druga ciasna. Jak zauważył inspektor, „uczniowie odpowiadali poprawnie i dobrze” i co ważne „przy [...] wizytacji asystował Główny Zarządca dóbr Ostrowy W.T. Szacki”⁸⁰. Raport przygotowany po wizytacji datowanej na 22 marca 1911 r., kiedy to w szkole przebywał inspektor rejonu częstochowskiego D. Czystilin⁸¹. W szkole pracował już wtedy drugi nauczyciel K. Bilski. Wykłady prowadzono według przedmiotów. W raporcie zauważono m.in. „Historia S. Keturakis doprowadzone do Katarzyny Wielkiej – dobrze. Geografia p. Keturakis. Prace pisemne w porządku. W młodszym oddziale dzieci piszą swobodnie. Dyktando wypadło pozytywnie. Dzieci śpiewały rosyjskie i polskie pieśni”. W sprawozdaniu ponownie podkreślono ogromne zasługi zarządcy dóbr Walentego Telesforowicza Szackiego. Zauważono ponadto, że „dostarcza on wszystkiego, czego szkole potrzeba. Dzieci uczą się pszczelnictwa, sadownictwa, wkrótce będą się uczyć wyplatania koszy. Ta szkoła to dar wielkiego księcia Michała Aleksandrowicza. Dzieci miały do dyspozycji: bibliotekę, gabinet fizyczny. Dokumentacja szkoły była w porządku”⁸².

Znamienne, że maszynopis kolejnego raportu z wizytacji szkoły w dniu 17 maja 1911 r. był również pozytywny jak poprzedni. Zarząd dóbr Ostrowy (na druku firmowym) przekazał go naczelnikowi ŁDSz. Inspektor szkół elementarnych Dmitry Czystilin napisał w nim: „z zadowoleniem przyjąłem wypowiedzi i oceny uczniów, szczególnie dobrze po rosyjsku. Bardzo za to dziękuję”⁸³.

Stanisław Keturakis w zarządzie dóbr musiał zajmować pozycję szczególną. Posiadał papier listowy z nadrukiem: „Pieczęć nauczyciela dóbr”. W korespondencji z zwierzchnimi władzami oświatowymi posługiwał się maszyną do pisania. Ponadto w jednym z raportów napisał:

znajdujące się w użyciu dzienniki klasowe służą do zapisywania uczących się w klasie uczniów i dlatego zgodnie z ich przeznaczeniem nie mogę wykonywać cyrkularza Waszej Wysokości z 9 lutego tego roku za numerem 2115 wprowadzającym na uczących obowiązek zapisywania streszczenia każdej odbytej lekcji i określania sukcesów uczniów.

Dlatego proszę o wysłanie do szkoły dziennika „zgodnego z prawem”⁸⁴.

⁸⁰ APŁ. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., protokół zdawczo-odbiorczy, przy przejściu S. Keturakisa ze wsi Jedlno do Zagórza.

⁸¹ Ibidem, informacja o przesłaniu raportu z wizytacji szkoły w Zagórzu z 22 marca 1911 r.

⁸² Ibidem, protokół z wizytacji szkoły w Zagórzu.

⁸³ Ibidem, informacja o wizytacji szkoły w Zagórzu.

⁸⁴ APŁ. ŁDSz. sygn. 1438., op. cit., list S. Keturakisa do naczelnika ŁDSz. z prośbą o wykładnię prawną.

Znacząca pozycja S. Keturakisa, będącego już starszym nauczycielem, w Zagórzcu musiała budzić zazdrość. Czy tylko jej wyrazem była zawartość teczeki personalnej? 29 lutego 1912 r. musiał on złożyć oświadczenie, że nie należy do żadnych tajnych stowarzyszeń⁸⁵. A pod datą 31 marca 1912 r. wójt gminy Freda, pow. Mariampol, gubernia suwalska, musiał wystawić pismo, w którym zaświadczył, że Stanisław Matwiejewicz Keturakis jest pochodzenia chłopskiego⁸⁶.

Szkoła elementarna w Zagórzcu była rzeczywiście przedmiotem szczególnej troski głównego zarządcy dóbr Ostrowy W.T. Szackiego. Zwłaszcza po budowie tzw. „domu Księcia” w Częstochowie, znacznie zwiększającego dochody płynące z dóbr Wielkiego Księcia Michała Aleksandrowicza Romanowa, jego pozycja jeszcze bardziej się wzmocniła. Od 1913 r. zarządzał on już wszystkimi trzema majątkami ziemskimi wielkiego księcia⁸⁷.

Etat Michajłowskiej Jednoklasowej Szkoły Elementarnej w Zagórzcu z 1 stycznia 1913 r. wyglądał następująco.

W rubryce „przychód” napisano:
na utrzymanie szkoły rocznie wydaje się
ze środków dóbr 940 rb.
ze Skarbu Państwa 360 rb.
razem 1300 rb.

W rubryce „adnotacja” napisano:
Szkoła mieści się w specjalnie zbudowanym dla niej domu, remont i ubezpieczenia od ognia należą do obowiązków Zarządu dóbr. Ogrzewanie i oświetlenie pomieszczeń szkoły i mieszkań nauczyciela wydaje się w naturze.
Do szkoły przynależy niewielki ogród.
Wykładowcy religii, pszczelnictwa i muzyki otrzymują od Zarządu dóbr osobne wynagrodzenie.

W rubryce „rozchód” napisano:
1) Na utrzymanie nauczycieli, przy gotowym mieszkaniu z ogrzewaniem i oświetleniem,
a) starszemu nauczycielowi 600 rubli
b) młodszemu nauczycielowi 500 rubli
2) na pensje stróża 144 ruble
3) na nagrody uczącym się 25 rubli
4) na bibliotekę i pomoce naukowe 25 rubli
5) w dyspozycji Dyrekcji Nauk. na nieprzewidziane wydatki szkoły 6 rubli.
RAZEM 1 300 rubli⁸⁸.

⁸⁵ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., oświadczenie S. Keturakisa. O kwestii tej wspomina także B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe*, op. cit., s. 173.

⁸⁶ APL. ŁDSz. sygn. 2083, op. cit., zaświadczenie od wójta gminy Freda spod Mariampola.

⁸⁷ D. Złotkowski, *Gospodarka w „Dominium Kłobuckim” w XIX i na początku XX wieku*, TAURUS Agencja Wydawniczo-Promocyjno-Reklamowa, Radomsko 2018, s. 59–60, 144.

⁸⁸ APL. ŁDSz. sygn. 1438, op. cit., etat Michajłowskiej Jednoklasowej Szkoły Elementarnej w Zagórzcu z 1 stycznia 1913 r.



Rys. 1. Fasada szkoły w Ostrowach

Źródło: APL. ŁDSz. sygn. 1438.

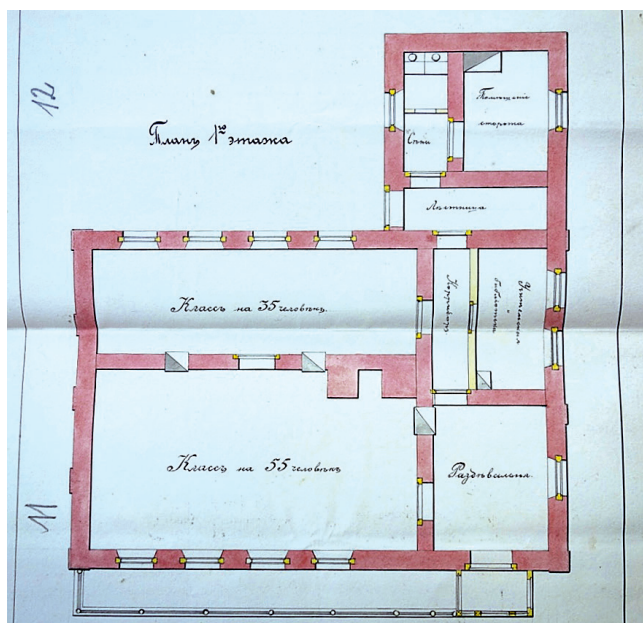
Formalnie zarząd dóbr Ostrowy przedstawił etat szkoły do zatwierdzenia odpowiednim władzom oświatowym. Z przywołanej korespondencji wyłania się jeszcze jedna bardzo istotna sprawa. Zarząd dóbr informował o tymczasowym odłożeniu pomysłu budowy sali gimnastycznej w szkole [sic! – D.Z.]⁸⁹. Fakt ten potwierdza szczególną troskę Zarządu i W. Szackiego o szkołę w Zagórzcu.

W obliczu wielkiej kariery...; wojna

Szansa na podjęcie pracy w szkole w Zagórzcu, umieszczonej przy głównej siedzibie administracji dóbr Ostrowy, do 1914 r. ze względu na uposażenie nauczyciela, przysługującą ordynarię i dodatkowe przywileje, była dla S. Keturakisa bardzo atrakcyjna. W porównaniu do poprzednich placówek mogła uchodzić za luksusową. W życiu Stanisława Keturakisa pojawiła się jednak możliwość dalszego awansu społecznego. Z końcem lata 1914 r. zyskał okazję do objęcia posady pomocnika leśniczego w orłowskiej guberni⁹⁰.

⁸⁹ Ibidem, pismo zarządu dóbr z 1 stycznia 1913 r.

⁹⁰ ApDZ, Listy S. Keturakisa do S. Polakowskiego z 12 lutego i 13 marca 1914 r., sygnatury 739 i 741; w ostatnim z wymienionych listów są jeszcze inne ważne informacje dot. dóbr. S. Keturakis był tam starszym nauczycielem (kierownikiem); pracował od sześciu lat, tj. od 1907 r.; razem z nim pracowała nauczycielka,



Rys. 2. Parter szkoły w Ostrowach
 Źródło: APŁ. ŁDSz. sygn. 1438.

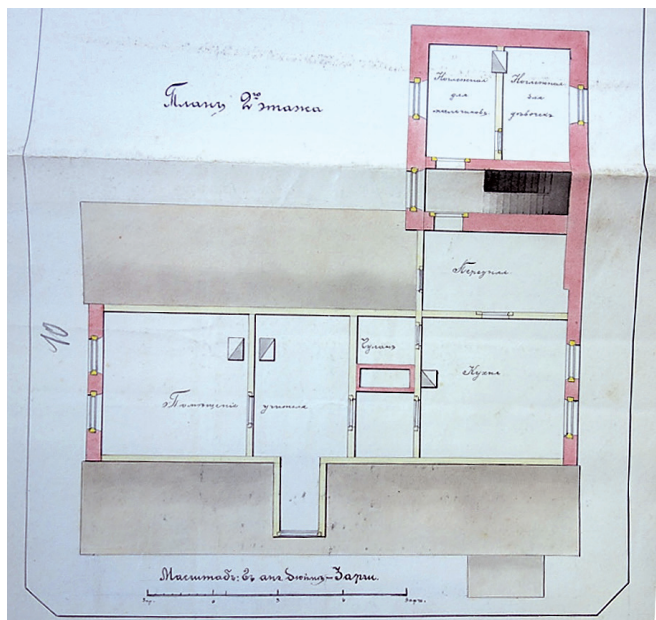
Ponieważ miał świadomość wyjątkowo dobrych warunków, które czekały na tutejszego nauczyciela, zaoferował ją swemu serdecznemu przyjacielowi z Wejwer, Stanisławowi Polakowskiemu. Ten bowiem, mimo że był dobrym nauczycielem, dotychczas cierpiał zwyczajną biedę nauczycielską. On także, jako absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach (1898 r.), został skierowany do szkół w guberni piotrkowskiej. Tu pracował w szkołach: w Dworszowicach Pakoszowych (1898–1905), Staropolu (1905–1910) i Strzyżowicach od 1910⁹¹.

Stanisław Keturakis, prosząc kolegę o dyskrecję, tak nakreślił warunki, które czekały na nauczyciela w szkole w Zagórze.

Dom duży, dwie sale, kancelaria, rozbieralnia, mieszkanie dla stróża, 3 pokoje dla nauczyciela, kuchnia, ogród owocowy (młody) i warzywny, orka i nawóz bezpłatnie. Służba na miejscu (stróż i jego rodzina), telefon w mieszkaniu [sic! – D.Z] i połączenie jest dookoła

„nauczyciel pszczelnictwa i ksiądz”. Na Święta Bożego Narodzenia 1913 r. był w Petersburgu u zarządzającego dobrami tj. W. Szackiego. Tam załatwił sobie posadę pomocnika leśniczego w guberni orłowskiej, także w majątku w ks. Michała. APŁ. ŁDSz, sygn. 2083, op. cit., większość zgromadzonych materiałów dotyczy właśnie pracy w majątku Zagórze. Zob. szerzej o S. Polakowskim D. Złotkowski, *Życie*, op. cit., s. 52.

⁹¹ Szerzej o S. Polakowskim: D. Złotkowski, *Życie*, op. cit., s. 119. W szkole w Strzyżowicach pracował do 1923 r., cierpiąc zwyczajną biedę. Ostatnim miejscem jego pracy były Ciągowice (1923–1928).



Rys. 3.

Źródło: APL. ŁDSz. sygn. 1438.

w promieniu 3 wiorst. Z Częstochową także jest połączenie. Najbliższe miasteczko, gdzie jest poczta i telegraf – Kłobuck, w odległości 1/2 wiorsty od Zagórze, od naszego folwarku, gotówki 1000 rubli rocznie, opał w naturze – ile się spali, kwarta mleka po 5 groszy, doktor i leki bezpłatnie i 10 razy możesz brać konie na wyjazd bryczką lub powozem⁹².

Ze względu na wybuch wojny w 1914 r. do podjęcia pracy w szkole w Zagórze przez Stanisława Polakowskiego nie doszło. Latem 1914 r. kontakty między przyjaciółmi z Seminarium Nauczycielskiego w Wejwerach zostały zerwane. Brak źródeł nie pozwala ustalić dalszych losów Stanisława Keturakis, „starszego nauczyciela ze szkoły w Zagórze”. Nie wiadomo, czy w obliczu definitywnego opuszczenia Królestwa Polskiego przez Rosjan w 1915 r., także i on ewakuował się. Konieczność wyjazdu w głąb Rosji stała się udziałem tak nauczycieli szkół średnich, jak wiejskich szkół elementarnych. W tym wypadku na miejscu pozostało jednak 869 osób, a do Rosji ewakuowało się zaledwie 509 osób⁹³. W której grupie znalazł się S. Keturakis – do dziś nie wiadomo.

⁹² ApDZ., List S. Keturakis do S. Polakowskiego z Zagórze 13 marca 1914 r., sygn. 741 (zawiera szczegółowy opis warunków pracy). Por. A. Smołalski, op. cit., s. 77.

⁹³ APL., Inwentarz zespołu ŁDSz., s. 8. D. Złotkowski, *Polacy i Litwini*, op. cit.

Niniejszy artykuł jest skromną próbą uzupełnienia naszej wiedzy o rosyjskim systemie przygotowywania nauczycieli dla szkół elementarnych. Ma on zwrócić uwagę, że obok niewątpliwiej rusyfikacji zapewniał młodym ludziom szansę na pewien awans społeczny. Poza wiedzą pedagogiczną nauczyciel otrzymywał podstawowe umiejętności z zakresu ogrodnictwa i rolnictwa. Przyznane stypendium i wynikający stąd nakaz podjęcia pracy we wskazanych przez władze szkołach rodził szereg problemów socjologicznych. Przybliżone losy Stanisława Keturakisa pokazują także znaczenie przyjaźni wyniesionej z seminarium. Wreszcie nagłe przerwanie kariery nauczycielskiej, które nastąpiło latem 1914 r. (a przynajmniej brak możliwości jej odtworzenia na podstawie dostępnych źródeł) pokazują, jak olbrzymi wstrząs społeczny wywołała wojna.

Bibliografia

Źródła

- Archiwum Państwowe w Częstochowie, ASC Mstów 1904, akt nr 340.
Archiwum Państwowe w Łodzi, Łódzka Dyrekcja Szkolna, O Michałowskiej szkole początkowej w dobrach Ostrowy, sygn. 1438.
Archiwum Państwowe w Łodzi, Łódzka Dyrekcja Szkolna,teczka personalna E. Kesslera, sygn. 2080.
Archiwum Państwowe w Łodzi, Łódzka Dyrekcja Szkolna,teczka S. Keturakisa, sygn. 2083.
Archiwum prywatne D. Złotkowskiego, notatka Stanisława Polakowskiego z dnia 21 lipca 1908 r., sygn. 605, notatka z dnia 20 czerwca 1908 r., sygn. 606.
Archiwum prywatne D. Złotkowskiego, list J. Jasaitisa do S. Polakowskiego, Rzeczycza, 26 sierpnia 1898 r., sygn. 104
Archiwum prywatne D. Złotkowskiego, Listy S. Keturakisa do S. Polakowskiego z 12 lutego i 13 marca 1914 r., sygn. 739 i 74.
List S. Keturakisa do S. Polakowskiego, dat. Godlewo 25 sierpnia 1906 r., sygn. 308.
List S. Keturakisa do S. Polakowskiego, dat. Kołduny 15 listopada 1898 r., sygn. 102
List S. Keturakisa do S. Polakowskiego, dat. m-ce (?) 14 czerwca 1900 r., sygn. 315.
Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego, t. II, III, VI, IX, XII, XIII, XIV, Warszawa 1881–1893.
Urządowe zawiadomienie S. Polakowskiego, „że jako nauczyciel nie podlega służbie wojskowej”. 25 stycznia 1905 r., sygn. 510.

Opracowania

- Araszkiewicz S., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze rosyjskim w latach 1831–1918. Szkolnictwo elementarne. Okres między powstaniem styczniowym a I wojną światową*, w: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej, t. 1 do 1918*, red. S. Michalski, Warszawa 1982.
Kmieciak Z., *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963.
Konarski K., *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915–1918*, Kraków 1923.
Kucha R., *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982.
Kucha R., *Z problematyki rozbudowy szkolnictwa elementarnego na Lubelszczyźnie w latach 1864–1905*, w: *Szkolnictwo Lubelszczyzny w XVIII-XX wieku. Studia i rozprawy*, red. R. Kucha, Lublin 1993, s. 83–100.

- Kudirka J., *Veiverių mokytojų seminarija 1866–1918*, Vilnius 1970.
- Lipiec J., *Warunki gospodarcze szkół elementarnych Królestwa Polskiego. (Studia nad okręgiem częstochowskim lata 1815–1863)*, Częstochowa 1989.
- Lipiec J., *Materiały do dziejów szkolnictwa i oświaty ludowej w okręgu częstochowskim u schyłku XIX wieku*, „Ziemia Częstochowska” 1965, t. V, s. 59–114.
- Podgórska E., *Poglądy chłopów na funkcję szkoły w drugiej połowie XIX wieku, na przykładzie Łaznowa*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1969, seria I, nr 63, s. 69–82.
- Podgórska E., *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808/1914*, Łódź 1966.
- Poznański K., *Oświata elementarna w Królestwie Polskim jako przedmiot badań historyczno-pedagogicznych*, w: *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. R. Kucha, K. Poznański, Lublin 1989, s. 51–62.
- Smołaski A., *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 roku*, Opole 1990.
- Szabat B., *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983.
- Szabat B., *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 r. w guberni kieleckiej*, Kielce 1991.
- Złotkowski D., *Gospodarka w „Dominium Kłobuckim” w XIX i na początku XX wieku*, Radomsko 2018.
- Złotkowski D., *Obraz szkoły wiejskiej schyłku XIX wieku w relacjach młodych nauczycieli*, w: *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze*, red. A. Siedlaczek-Szwed, I. Wagner, Częstochowa 2002.
- Złotkowski D., *Polacy i Litwini – absolwenci z 1898 roku Seminarium Nauczycielskiego w Wejwach koło Kowna*, w: *Wilno i Kresy północno-wschodnie*, t. I. *Historia i ludzkie losy*, red. E. Feliksiak, A. Mironowicz, Białystok 1996, s. 289–313.
- Złotkowski D., *Życie zawodowe i rodzinne Stanisława Polakowskiego 1880–1943: nauczyciela szkół wiejskich w świetle jego notatek i korespondencji*, Częstochowa 1995.

Alicja Lisiecka
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID: 0000-0003-0080-6314

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.9

Recepcja poglądów Johna Ruskina na wychowanie w Polsce przełomu XIX i XX wieku

Abstract. Reception of John Ruskin's educational views in Poland at the turn of the 19th and 20th century

The purpose of this article is to show the reception of the educational views of John Ruskin (1819–1900) presented in Polish scientific literature at the turn of the XIX and XX century. John Ruskin was an great English writer, poet, painter and critic of art and social reality. Ruskin's oeuvre, contained in numerous writings, is the result of admiration for the world, reflection on landscapes, art and timeless values: truth, goodness and beauty; he's works are characterized by individualism, momentum, normativity, and literary style full of digression. For Ruskin, there is no clear definition of education and the educational system. Educational process itself is described in general terms. Ruskin's beliefs about art and society are connected with the issue of children's raising. The article contains numerous quotes – from the publications of Polish authors, translations and original Ruskin's works – enriching the exemplification of the problem outlined in the subject of this article. Ruskin's thoughts can be found in the foundations of progressive pedagogy and active pedagogy. For this reason, it is worth to consider the issue of the reception of educational views of Ruskin presented in Poland in years 1897–1936.

Keywords: John Ruskin, educational views, Polish scientific literature, 1897–1936

Postać i dorobek Johna Ruskina (1819–1900) stanowią zjawisko niecodzienne w kulturze nie tylko Anglii – rodzinnego kraju myśliciela – ale całej zachodniej cywilizacji. Ten wybitny pisarz, poeta, malarz, a nade wszystko krytyk sztuki i rzeczywistości społecznej za życia wzbudzał skrajne uczucia: od uwielbienia do nienawiści. Zarzuca-
no mu moralizatorstwo, zawikłane wywody, niekonsekwencje, a nawet skłonność do

wyłaszczania arbitralnych sądów¹. Niemniej wielu uważało go za przenikliwego obserwatora, idealistę o wielkiej wyobraźni, profetę, który fascynował żarliwością swoich wizji. Jego twórczość wywarła wpływ m.in. na Marcela Prousta i Mahatmę Gandhiego². Niewątpliwie Ruskin był romantykiem, utopistą wyznającym kult piękna, przyrody i dobroci. Sprzeciwiał się wyzyskowi i złu industrialnego świata, w którym przyszło mu żyć. Usiłował słowa przekuć w czyny, w związku z czym ponosił druzgoczące porażki i straty finansowe oraz spotykał się z ostrą krytyką. Ostatecznie swoje zaangażowanie przypłacił rozwijającą się przez lata chorobą psychosomatyczną, atakami szaleństwa i osamotnieniem³. Jednakże do historii przeszedł jako wybitny krytyk sztuki – być może najwybitniejszy – znakomity przedstawiciel ery wiktoriańskiej, błyskotliwy i odważny interpretator rzeczywistości⁴. Wiedza, erudycja i talenty Ruskina są przedmiotem nieustających dyskusji; w wielu krajach, nie tylko Europy, ale i świata, wciąż działają liczne towarzystwa ruskinowskie (m.in. w Anglii, Szkocji, Holandii, Stanach Zjednoczonych, Japonii, Indiach i Niemczech)⁵.

Zainteresowanie Ruskinem w Polsce wiąże się z datą jego śmierci, która nastąpiła w 1900 r. Ukazały się wtedy przekłady kilku jego dzieł⁶, a w ciągu następnych lat pojawiły nieliczne szersze opracowania przybliżające sylwetkę i dorobek myśliciela, m.in. broszura autorstwa Marii Bujno⁷. Ponadto wzmożoną koncentrację uwagi na Ruskinie w Europie pod koniec XIX w. Ignacy Matuszewski tłumaczył inspirowaniem się malarzy francuskich pracami prerafaelitów⁸. Wszelkie tendencje zyskujące uznanie we Francji szybko rozprzestrzeniały się na pozostałe kraje kontynentu.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, jak na przełomie XIX i XX w. w piśmiennictwie polskim przedstawiano osobę Johna Ruskina oraz jego poglądy na wychowanie. W przypadku omawiania recepcji myśli Ruskina nie sposób pominąć aspektu odbioru jego samego jako wybitnej osobowości swoich czasów. Podobnie jak nie da się wyprzeżować z dorobku myśliciela jednoznacznej wizji systemu edukacyjnego, a także

¹ I. Wojnar, *Wstęp*, w: J. Ruskin, *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1977, s. XLIV.

² K. Jackson, *The Worlds of John Ruskin*, Pallas Athene Arts, Londyn 2018, s. 10.

³ Ibidem, s. 11.

⁴ Biografię Ruskina (obejmującą dzieciństwo, relacje rodzinne i zarys przebiegu kariery) można odnaleźć we *Wstępie* do J. Ruskin, *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie*, op cit.

⁵ M. Ulita, *John Ruskin, myśliciel zapomniany?*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2008, t. 5, s. 156.

⁶ J. Ruskin, *Droga do sztuki*, tłum. S. Koszutski, Warszawa 1900; idem, *Sceny z podróży. Widoki natury. Wybór pism*, tłum. M. Chwalibóg, Warszawa 1900; idem, *O prawdziwej kobiecie (Lilie ogrodu królowej)*, tłum. J. Jankowski, Warszawa 1900; idem, *Galczka dzikiej oliwy. Cztery odczyty: o pracy, handlu, wojnie i przyszłości Anglii*, tłum. W. Szukiewicz, Warszawa 1900; idem, *Wybór pism. Malarstwo i poezja*, tłum. A. Lange, Warszawa 1900.

⁷ M. Bujno, *John Ruskin i jego poglądy*, Zakłady Wydawnicze „M. Arct”, Warszawa 1901.

⁸ I. Matuszewski, *Estetyka jako czynnik wychowawczo-społeczny*, w: *Pisma*, t. 1, red. J. Muszkowski, Warszawa 1925, s. 57 (przedruk z „Gazety Polskiej” 1897).

oddzielić przekonań dotyczących sztuki i społeczeństwa od kwestii wychowania. Artykuł zawiera liczne cytaty – z publikacji polskich autorów i tłumaczeń – oraz odniesienia do oryginalnych prac Ruskina wzbogacające egzemplifikację postawionego w temacie problemu⁹. Echa postulatów wytaczanych przez Ruskina odnaleźć można w założeniach amerykańskiej estetyki pragmatycznej, pedagogiki progresywistycznej, pedagogiki pracy i całym nurcie nowego wychowania. Choćby z tego powodu warto rozpatrzyć zagadnienie odbioru wychowawczych poglądów angielskiego myśliciela na gruncie polskim.

Robert de la Sizeranne wskazał rok 1860 jako przełomowy w rozwoju poglądów Ruskina¹⁰. Rozszerzając swoje rozmyślenia nad sztuką, artystami i publicznością o realia cywilizacji przemysłowej, Ruskin doszedł do wniosku, że nie sposób „wskrzesić” sztuki, nie zreformowawszy życia. Jako miłośnik przyrody – oddający jej niemal religijną cześć – nie mógł pogodzić się z degradacją środowiska naturalnego dokonywaną przez postępującą industrializację, a jako wielbiciel piękna obecnego w każdej dziedzinie życia i zwolennik chrześcijańskiej zasady wzajemnej pomocy nie akceptował ubóstwa i wyzysku klasy robotniczej. W przedmowie do polskiego wydania *Galązki dzikiej oliwy* Julian Ochorowicz podkreślił, że Ruskin odrzucił wszystkie zdobycze kultury, które przynoszą tylko jednostronne korzyści, jednocześnie odbierają ludziom „zdrowie fizyczne i moralne, przygłuszają poczucie piękna i wszelkich ideałów etycznych, czyniąc człowieka tylko bezdusznym kółkiem w wielkim mechanizmie przemysłowym”¹¹.

W *Szermierzach sztuki uspołecznionej* Kazimierz Kosiński, pisząc o uwielbieniu Ruskina dla przyrody, wskazywał że miłość ta:

nie doprowadziła Ruskina do myśli i uczuć religijnych, doprowadziła go natomiast do uczuć i myśli społecznych; piękno zbyt klóciło się z nędzą życia, podczas gdy odrodzenie człowieka mogło nastąpić tylko przez nie, tj. przez piękno uspołecznione, a zresztą miłość do rzeczy martwych musiała przejść do ludzi żywych i cierpiących. A że był Ruskin z łaski

⁹ Artykuł nie stanowi przeglądu wszystkich pism traktujących lub wzmiankujących o Ruskinie, które zostały opublikowane na przełomie XIX i XX w. w Polsce. Uwaga koncentruje się na wybranych tekstach poświęconych w głównej mierze sprawom natury społeczno-wychowawczej; zostały natomiast zmarginalizowane kwestie twórczości literackiej, pracy krytycznej (w zakresie sztuki i architektury) oraz działalności artystycznej Ruskina, a także zagadnienie politycznych interpretacji jego myśli. Zob. A. Okolski, *Ruskin jako ekonomista*, „Biblioteka Warszawska” 1894, t. 1, z. 2; A. Potocki, *Portret i krajobraz angielski*, Lwów 1907; E.N.T., *Piśmiennictwo angielskie w roku 1891*, „Ateneum” 1892, t. 1, z. 2; I. Matuszewski, *J.R. Królowa powietrza*, „Tygodnik Ilustrowany” 1901, nr 29; J. Nałęcz, *O J. Ruskinie*, „Głos” 1901, nr 13; J.B. Marchlewski, *Sztuka stosowana*, „Prawda” 1901, nr 26, 27; K. Daniłowicz-Strzelbicki, *John Ruskin*, „Wędrowiec” 1900, nr 5, 6; K.M. Stanisławski, *Tak mówił Ruskin*, „Strumień” 1900, nr 6; L. Krzywicki, *Dwa prądy etyczne: Nietzsche i Ruskin*, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 35–36; idem, *Estetyka społeczna i Ruskin*, „Gazeta Polska” 1899, nr 86; tenże, *Nowocześni humaniści angielscy*, „Prawda” 1892, nr 19; L. Winiarski, *John Ruskin*, „Strumień” 1900, nr 6, 7; M.E. Trepka, *Prerafaelici angielscy*, „Ateneum” 1895, t. 3; W. Feldman, *J. Ruskin*, „Kraj” 1899, nr 19; W. Jabłonowski, *J. Ruskin i estetyka uwielbienia*, „Głos” 1899, nr 32–33; por. A. Dawidowicz, *Zygmunt Balicki o wychowaniu narodowym*, „Annales UMCS, sectio K” 2003, vol. X; B. Wojnowska, *Ruskinizm w Młodej Polsce*, w: *Porównania. Studia o kulturze modernizmu*, red. R. Zimand, Warszawa 1983.

¹⁰ R. de la Sizeranne, *Ruskin i kult piękna*, t. 2, tłum. A. Potocki, Lwów–Warszawa 1908, s. 108.

¹¹ J. Ruskin, *Galązka dzikiej oliwy. Cztery odczyty: o pracy, handlu, wojnie i przyszłości Anglii*, tłum. W. Szukiewicz, Warszawa 1900, s. 9–10.

przyrodzenia nie tylko człowiekiem marzeń i kontemplacji, ale także wybitnym człowiekiem czynu, stąd cała jego działalność w życiu **plynąca z jednego źródła: miłości – miłości do piękna przyrody, sztuki, do życia, człowieka i wrzechstworzenia**¹².

Poglądy Ruskina opierały się na przekonaniu, że „nie może być kultu piękna tam, gdzie nie będzie kultu życia, a nie może być kultu życia tam, gdzie ludzie mają wyblądle twarze od pracy niszczącej, twarze powleczone cieniem śmierci, wycieńczone głodem, zeszcpeczone chorobą”¹³. Uczynić życie pięknym oznaczało konieczność przebudowania go do gruntu społecznie i ekonomicznie. Piękno miało stać się treścią egzystencji każdego człowieka¹⁴. Walka Ruskina o uszlachetnienie „wielkich mas” – jak zaznaczył Witold Rubczyński – nie ograniczała się jedynie do poprawy warunków bytowych, ale zakładała odnowienie wiary w tradycyjne ideały: prawdę, dobro i piękno¹⁵; wiary, która z czasem zaowocowałyby zwycięstwem pokojowej współpracy, miłości, szczerości i sumienności¹⁶. W swojej utopijnej koncepcji Ruskin traktował piękno jako wartość moralną, manifestującą się m.in. w sztuce¹⁷. Twierdził, że tylko w godnych warunkach bytowych, w gustownym otoczeniu, przez kontakt z naturą i sztuką, człowiek może osiągnąć zdolność świadomego odróżniania dobra od zła¹⁸. U podstaw ruskinowskiej społeczno-estetycznej koncepcji świata leżało przekonanie, że największym wrogiem piękna jest nędza¹⁹. Ruskin zakładał, że człowiek, którego podstawowe potrzeby życiowe są niezaspokojone, nie jest w stanie uświadomić sobie ani kontemlować wyższych wartości moralnych, na czele z pięknem. W książce Samuela Saengera (dodatku do „Przeгляdu Tygodniowego”), przybliżającej życie i działalność Ruskina, można przeczytać, że droga myśliciela do podniesienia ogólnego stanu kultury była „wprost odwrotną jak u Schillera; nie estetyczne wychowanie rodu prowadzi do udoskonalenia moralnego” – pisał Saenger – „ale etyczne wychowanie jest przedstopniem do estetycznego”²⁰.

W swoich rozmyślaniach Ruskin nader często przeciwstawiał sobie różne wartości, np. spokojne wiejskie życie konfrontował z niezdrową rzeczywistością przeludnionych

¹² K. Kosiński, *Szermierze sztuki uspołecznionej (Tolstoj, Morris, Ruskin)*, Warszawa 1928, s. 59.

¹³ Ibidem, s. 66–67.

¹⁴ Powszechnie wychowanie estetyczne według Ruskina miało polegać przede wszystkim na uszlachetnieniu tego co powszednie i codzienne, gdyż – jak pisał S. Saenger – nie ma rzeczy tak prozaicznych, aby nie mogła udzielić się im cząsteczka piękna (por. S. Saenger, *John Ruskin, jego życie i działalność*, Warszawa 1901, s. 51).

¹⁵ M.E. Nekanda-Trepka, *Kronika londyńska*, „Biblioteka Warszawska” 1900, t. 2, s. 82.

¹⁶ W. Rubczyński, *Aksjologia Ruskina*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1937, t. 13, s. 148–150.

¹⁷ Ruskin twierdził, że sztuka wyrasta z życia i życiu służy, dlatego też powinna stać się istotnym elementem rzeczywistości społecznej i udziałem wszystkich ludzi bez względu na status (I. Wojnar, *Wstęp*, op. cit., s. XXX).

¹⁸ M. Ulita, *John Ruskin*, op. cit., s. 151.

¹⁹ R. de la Sizeranne, *Ruskin i kult*, op. cit., s. 135.

²⁰ S. Saenger, *John Ruskin, jego życie i działalność*, Warszawa 1901, s. 14.

aglomeracji, wynędzniałego wychowanka miasta z dzieckiem natury²¹, pracę indywidualną z maszynową, etykę z „martwą” oświatą, prostotę ze zbytkiem, doskonalenie charakteru z materializmem, sztukę ze „sztuczką”, wiarę z apatią, barwne ideały z szarą rzeczywistością, naturalny rytm pracy z gorączkowym postępowaniem, „prawdziwe bogactwa” ze wszechwładnym pieniądzem. Choć formułując swoje poglądy, nieraz popadał w patetyczny ton, jego wzniosłym ideom nie sposób odmówić słuszności. Ochorowicz pisał:

Ruskin idee szlachetności rycerskiej wprowadza do przemysłu i handlu, tworząc wzór kupca, któryby odpowiadał dawnym wzorom rycerza, w zastosowaniu do zmienionych warunków bytu [...]. Ruskin wprowadza kult piękna do wszystkich dziedzin życia, a etykę do ekonomii politycznej. Takie jest najkrótsze określenie jego stanowiska, jego wiary z młodzieńczym zapalem krzewionej²².

W polskim piśmiennictwie omawianego okresu Ruskina przedstawiano jako człowieka czynu, bojownika²³, bohatera idei²⁴, marzyciela piękna²⁵, a nawet geniusza²⁶; pisano, że był otoczony nimbem apostoła i propagatora²⁷, że „wywarł wpływ wprost wyjątkowy i, jak na dziś, wymierzyć się niedający na rozległe dziedziny, duchowego i społecznego życia swoich ziomeków”²⁸; podkreślano, że przeznaczył prawie cały olbrzymi majątek na zakładanie instytucji i muzeów otwartych dla wszystkich ludzi; że wojował słowem, piórem i czynem²⁹. Jednak ocena działalności Ruskina nie była oceną bezkrytyczną. Choć owa krytyka sprowadzała się raczej do przytaczania zastrzeżeń kierowanych pod adresem Ruskina przez jego rodaków, przy jednoczesnym ich kwestionowaniu. Władysław Jabłonowski pisał: „Wytykano Ruskinowi sprzeczności jego życia i pism, postępów i myśli [...]. Widziano niestałość tam, gdzie był tylko stały entuzjazm dla wielu przedmiotów, paradoksalność i samowolę – tam gdzie była tylko wielka szczerść”³⁰.

Rubczyński, odnosząc się do wniosków wyprowadzonych przez R. de la Sizeranne’a, stwierdził, że:

U Ruskina nie należy szukać ani konsekwencji, ani głębszego uzasadnienia pomysłów, ani nawet silnego i szczerego przekonania o prawdziwości tego, co twierdzi, gdyż w oczach autora

²¹ M. Bujno, *John Ruskin*, op. cit., s. 24–25.

²² J. Ruskin, *Galęzka dzikiej oliwy*, op. cit., s. 9–10.

²³ W. Szukiewicz, *John Ruskin (1819–1900)*, „Tygodnik Ilustrowany” 1900, nr 5, s. 87.

²⁴ Idem, *Apostoł piękna*, „Biblioteka Warszawska” 1900, t. 2, s. 141.

²⁵ K. Kosiński, *Szermierze sztuki*, op. cit., s. 61.

²⁶ A. Lange, *Studia i wrażenia*, Warszawa 1900, s. 151–177.

²⁷ W. Rubczyński, *Aksjologia Ruskina*, op. cit., s. 136.

²⁸ Idem, *John Ruskin. Studia nad powiązaniem i uzasadnieniem jego głównych pomysłów*, cz. 1, Kraków 1905, s. 3.

²⁹ W. Jabłonowski, *Wśród obcych*, Lwów 1905, s. 217.

³⁰ Ibidem, s. 218.

jest to przede wszystkim improwizator, mówiący i piszący pod dyktatem świeżych bardzo i żywych, ale chwilowych, przelotnych wrażeń, wydobywający z nich nieraz olśniewająco jasne, bystre i głębokie intuicje stanów duszy i warunków upodobań estetycznych, jednak bez dbałości o jakikolwiek system, powiązanie lub rozwinięcie swoich zdobyczy³¹.

Ochorowicz zaznaczył, że w pismach Ruskina pojawiają się „dziwactwa i neoroman-tyczne fantazje”, za którymi „ciągnie falanga narwańców, dużo protestujących, ale mało wiedzących czego chcą”³². Co i tak w ostatecznym rozrachunku, zdaniem J. Ochorowicza, nie umniejszało rangi ruskinowskich postulatów³³. Wojciech Szukiewicz w artykule zamieszczonym w „Tygodniku Ilustrowanym” stwierdził, że w przypadku Ruskina wielka przenikliwość i skromność łączyła się z pewnego rodzaju naiwnością, zjednującą mu słuchaczy w różnych środowiskach³⁴. Również M. Bujno zwróciła uwagę na bogaty, literacki i pełen dygresji, przez co niełatwy w odbiorze styl Ruskina oraz liczne sprzeczności pojawiające się w jego tekstach³⁵.

Dorobek Ruskina trudno nazwać filozofią nie tylko z powodu niekonsekwencji, ale także dlatego, że język, którego używał, był poetycki, zbyt emocjonalny, właściwie pozbawiony pojęć o stałych znaczeniach. Ponadto Ruskin publikował bardzo intensywnie, a poszczególne wydawnictwa stanowiły amalgamat różnych spostrzeżeń i przemyśleń; nie były to – w większości przypadków – dzieła poświęcone jednemu problemowi. Stąd być może przewaga w polskim piśmiennictwie opinii raczej ogólnych, oddających pewien generalny zamysł Ruskina, nad szczegółową analizą jego poglądów o wychowaniu.

Większość swoich przemyśleń pedagogicznych Ruskin zawarł w jednym z listów zamieszczonych w *Time and Tide*³⁶. Pojawiły się w nim tezy, które można uznać za główne idee wychowawcze Ruskina³⁷. Według myśliciela to od dbałości o zdrowie fizyczne (również piękne ciało) oraz od wzbudzenia podziwu, entuzjazmu i współczucia

³¹ W. Rubczyński, *John Ruskin*, op. cit., s. 10.

³² J. Ruskin, *Galęzka dzięki oliwy*, op. cit., s. 9.

³³ Ibidem, s. 9.

³⁴ W. Szukiewicz, *John Ruskin*, op. cit., s. 87.

³⁵ „Styl dzieł Ruskina po większej części kaznodziejski, moralizatorski, bywa często przeplatany sarkazmem i goryczą; przechodzi w rzewny liryzm i cieniuje z dokładnością najsubtelniejszego pędzla, to rzuca grube ledwie naszkicowane kontury; rozlewa się w potoku słów dźwięcznych, harmonijnych, w okresach potocznych, zaokrąglonych, to pada deszczem drobnych zwrotów, topiąc w szczegółach myśl przewodnią; to posuwa się naprzód spokojnie, równo, to błysnie paradoksem, przekształcającym się w dalszym ciągu w nieskończone współczucie dla niedoli bliźniego. W jednym miejscu np. pisze, że dewizą szlachetnego życia powinny być słowa: „jedźmy, pijmy, bo jutro pomrzemy”, a gdy zdumiony czytelnik nie dowierza, aby to mogły być słowa wielkiego myśliciela, ten zaraz dodaje: „ale jedźmy i pijmy wszyscy, nie zaś niektórzy tylko, nakłaniając wszystkich do wstrzeźliwości” (M. Bujno, *John Ruskin*, op. cit., s. 34–35).

³⁶ *Time and Tide* to książkowe wydanie zbioru 25 listów napisanych przez Ruskina do Thomasa Dixona – robotnika zajmującego się zagadnieniami ekonomicznymi. Po raz pierwszy wydawnictwo ukazało się w 1867 r. Listy zawierają ostrą krytykę życia społecznego oraz elementy programu utopijnego Ruskina.

³⁷ Por. J. Ruskin, *Morning in Florence and Time and Tide*, New York 1889, s. 69.

powinno rozpoczynać się wszelkie wychowanie³⁸. „Cześć i szacunek z jednej strony, a współczujące serce z drugiej, powinny stanowić podstawę wychowania moralnego”³⁹.

Jabłonowski spointował poglądy myśliciela (podając najprawdopodobniej za R. de la Sizeranne'em⁴⁰) w następujących słowach:

Zaprzątamy się wykształceniem dzieci [...], ale bynajmniej nie ich wychowaniem, gdyż wychowywać dziecko – nie znaczy to wcale nauczyć je czegoś, czego przedtem nie wiedziało, lecz zrobić zeń kogoś, kim pierwiej nie było. Budzić uczucia zachwyty i uwielbienia można wszystkim, przedmiot nie odgrywa tu głównej roli. Niech dziecko podziwia kamienie i warzywa, jeśli nie mamy innych bogów godnych jego uwielbienia, lecz przede wszystkim niech umie uwielbiać⁴¹.

Szukiewicz określił Ruskina mianem gorącego orędownika wszechstronnego rozwoju, dostrzegając w nim propagatora nowoczesnego wychowania; wychowania, którego celem, obok rozwoju ciała i kształcenia stosownych umiejętności, był rozwój duszy⁴².

W 1903 r. ukazała się książka Janiny Mortkowiczowej *O wychowaniu estetycznym*⁴³. Było to pierwsze polskie, usystematyzowane opracowanie poświęcone tej tematyce. Autorka wielokrotnie powoływała się w nim na poglądy Ruskina⁴⁴, włączając jego myśli w koncept „reformy estetyczno-pedagogicznej”⁴⁵. Mortkowiczowa

³⁸ Ruskin pisał: „wychowanie zacząć należy od nauki „zasad, od których zależy zdrowie, i od ćwiczeń fizycznych, zalecanych ze względu na nie” [...]. Wraz z wychowaniem sprawności fizycznej należy rozwijać dwa przymioty duchowe: szacunek i współczucie dla drugiego człowieka. Nie można – rzecz jasna – tych cnót się nauczyć w dosłownym tego słowa znaczeniu. Chociaż są to cechy dziedziczne każdej zdrowo urodzonej jednostki, należy je rozwijać, podobnie jak tężyzna ciała wymaga rozmyślnego, stałego ćwiczenia. Nigdy nie mogłem pojąć, dlaczego Goethe (w swoim projekcie wychowania zamieszczonego w utworze «Wilhelm Meister») powiada, iż postawa szacunku nie jest rzeczą wrodzoną, lecz należy ją dziecku zaszczyć. Według mnie jest to do tego stopnia nieodrodną cechą psychiki, że ludzie nie mając innego obiektu szacunku, będą czcić szaleńca bądź kamień, bądź roślinę. Wychowanie w tej dziedzinie polega na uczynieniu przedmiotem szacunku właściwych osób i rzeczy” (J. Ruskin, *Sztuka*, op. cit., s. 283–284).

³⁹ J. Ruskin, *Sztuka*, op. cit., Wrocław 1977, s. 284.

⁴⁰ Por. R. de la Sizeranne, op. cit., s. 145.

⁴¹ W. Jabłonowski, *Wśród obcych*, op. cit., s. 227.

⁴² W. Szukiewicz, *John Ruskin*, op. cit., s. 87.

⁴³ J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1903.

⁴⁴ Ibidem, s. 2, 5, 9, 18, 20, 29, 45–46, 50, 58, 66, 71; por. A. Boguszewska, *Zamierzenia wychowania estetycznego w zakresie plastyki wobec dziecka w Polsce lat dwudziestych XX wieku*, „Annales UMCS, sectio L” 2004, vol. II, s. 228; A. Lisiecka, *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach 1918–1939*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, s. 143; K. Pankowska, *Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4(246), s. 43–44.

⁴⁵ Por. ibidem, s. 12; o wpływie poglądów Ruskina na polski ruch estetyczno-pedagogiczny pisały m.in. Katarzyna Dormus i Mirosława Zalewska-Pawlak; zob. K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Polska Akademia Nauk, Warszawa 1998, s. 75; M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 28.

podkreśliła związek moralności z estetyką⁴⁶ oraz wpływ codziennego otoczenia dziecka na rozwój jego wrażliwości⁴⁷. Podążając dalej za Ruskinem, wskazała na przyrodę jako nieskończone źródła piękna i inspiracji dla dziecięcej twórczości⁴⁸. W swoich reformatorskich założeniach autorka sprzeciwiła się schematyzmowi w nauczaniu rysunku, w jego miejsce wprowadzając swobodną zabawę artystyczną, dostarczającą dzieciom przyjemności⁴⁹.

Jedyną publikacją⁵⁰, a właściwie serią publikacji, w której omówiono bardziej szczegółowo poglądy pedagogiczne Ruskina, jest cykl trzech krótkich artykułów Stanisława Posnera opublikowanych na łamach tygodnika „Prawda” w 1900 r.⁵¹. W pierwszym tekście S. Posner nakreślił syntetyczną biografię myśliciela, wskazując na jego zaangażowanie społeczne oraz próby szerzenia oświaty wśród klas pracujących i wynikające z nich „nieprzyjemności i trudności”⁵². W drugim artykule tak pisał o Ruskinie:

To nie jest żaden autor kilkunastu przyczynków do teorii kojarzeń i komórki nerwowej, żaden zwyczajny albo nadzwyczajny profesor niemiecki. Należy on do tych dzisiaj zaginionych gatunków „rodzaju filozofów”, co to pod platanami i po gajach oliwnych Aten przechadzając się, rozprawiali mądrze i dowcipnie, niekiedy wzniosłe pod względem etycznym, doskonale pod względem logicznym – o wszystkim i o niczym, o wszelkich sprawach boskich i ludzkich⁵³.

Dalej S. Posner zaprezentował przemyślenia Ruskina na temat systemu edukacji; pokreślił rolę państwa w wychowaniu (to właśnie w sferze obowiązków państwa leżało zadbanie o dobrostan wszystkich dzieci – o mieszkanie, ubiór, wartościowe posiłki i opiekę aż do wieku dojrzałości) oraz omówił warunki, w których miało przebiegać kształcenie; mianowicie: szkoły należało budować w miejscach nieskażonych przez przemysł, na dużych przestrzeniach ziemi, gdzie uprawiać można jazdę konną, wyścigi piesze oraz ćwiczyć się w taktyce wojskowej – defensywnej i ofensywnej. Dzieciom należało wpajać szacunek⁵⁴ i współczucie dla drugiego człowieka oraz zaszczepiać w nich uczciwość i prawdomówność.

⁴⁶ Ibidem, s. 2.

⁴⁷ Por. ibidem, s. 56–68.

⁴⁸ Por. ibidem, s. 29.

⁴⁹ Por. ibidem, s. 36–30.

⁵⁰ Podczas kwerendy autorka nie natrafiła na inne źródła, które traktowałyby szerzej o poglądach wychowawczych Ruskina, co nie oznacza, że takowe nie istnieją – w tym wypadku autorka prosi o wiadomość na adres: a.lisiecka@poczta.umcs.lublin.pl lub/i lisiecka91@o2.pl.

⁵¹ S. Posner, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 4; idem, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 5; idem, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 6.

⁵² Idem, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 4, s. 43–44.

⁵³ Idem, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 5, s. 55.

⁵⁴ Posner nie wspomina o roli Mistrzów, których uczniowie mogliby kochać i szanować, a nadmieniam o tym Ruskin w *Time and Tide*.

Wreszcie przechodząc do kształcenia umysłu, należy uczyć historii, przyrodznawstwa i matematyki, a przede wszystkim języka ojczystego. Dzieci, które życie swe spędzić mają w mieście, powinny, o ile da się to pogodzić z ich skłonnościami, uczyć się matematyki i sztuk pięknych; dzieci przeznaczone do zajęć wiejskich, winny poznawać historię naturalną ptaków, owadów i roślin, a jednocześnie uczyć się uprawiać ogród szkolny⁵⁵.

Ruskin wymienił jeszcze trzecią grupę dzieci, obok wiejskich i miejskich – o czym S. Posner nie wspomniał – a mianowicie dzieci żyjące na wybrzeżu, które w przyszłości mogły zostać marynarzami. Te powinny uczyć się geografii fizycznej, astronomii i historii naturalnej, gatunków ryb i ptaków morskich⁵⁶. Tym samym Ruskin zaproponował swego rodzaju profile kształcenia uwarunkowane miejscem zamieszkania, potrzebami życia i pochodzeniem.

Posner również wskazał na sprzeczności obecne w poglądach wybitnego estety, które w pierwszym momencie mogłyby uchodzić za różnice nie do pogodzenia. Pisał:

Dziwnym to się wydać może, iż Ruskin jest obrońcą feudalizmu. Każdy człowiek społeczności ludzkiej powinien zajmować ściśle określone stanowisko; różnice są wieczne i mądre. Dzieci robotników prostych, niewykształconych, zupełnie sprawiedliwie przeznaczone są do wykonywania zwyczajnej, prostej pracy, dla dzieci rzemieślników z warunków dziedziczności (talentu, usposobień itp.) i środowiska wypływa możliwość i konieczność pracy w zakresie zajęć rodziców; i zupełnie taka sama ciągłość w działalności życiowej powinna obowiązywać klasy wyższe, rządzące⁵⁷.

Jednym z fascynujących paradoksów w życiu Ruskina – według Kevina Jacksona – jest to, że mimo postępowych poglądów był on zdeklarowanym torysem: wyznawcą królów i królowych, hierarchii i posłuszeństwa, pobożności i rycerskości⁵⁸.

⁵⁵ Ibidem, s. 56.

⁵⁶ J. Ruskin, op. cit., s. 286.

⁵⁷ S. Posner, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 6, s. 68.

⁵⁸ W *Time and Tide* (por. J. Ruskin, *Morning in Florence*, op. cit., s. 67) Ruskin pisał: „Tu więc tkwi prawdziwa przyczyna naszych dotychczasowych niepowodzeń na polu wychowania – zarówno koncepcji pochodzących z górnych warstw społecznych, jak z jego dołów. Jest nią brak bezinteresownego działania, mającego na celu wychowanie jako takie. Domaganie się wykształcenia przez warstwy niższe pochodzi z ich mniemania, iż z chwilą gdy je osiągną, staną się warstwą wyższą. Istnieje dziwny pogląd wśród szerokich mas (podzielany dzisiaj przez wszystkich znanych pedagogów i ekonomistów, których tu mamy prawo włączyć do tak zwanych „mas”), że każdy człowiek może awansować do elity społecznej, a w każdym razie, iż powszechny proces wspinania się w górę, proces, w którym każdy ostatecznie osiągnie szczyt – odpowiada ustrojowi wymarzonemu przez utopistów. Ludziom tym wydaje się, że wystarczy zapewnić każdemu młodemu chłopcu należyte wykształcenie, by zdobył pozycję pozwalającą na rozjeżdżanie się własnym powozem (nie zastanowiono się tylko nad tym, w jaki sposób zaspokoić zapotrzebowanie na stangretów i lokai). A ja powiadam stanowczo – opierając się na tym, czego jestem absolutnie pewien – iż lepiej, aby człowiek nie umiał pisać i czytać, niżby miał otrzymywać tego rodzaju wykształcenie. Pierwszym warunkiem użyteczności wychowania jest jego właściwe założenie: należy jasno zdawać sobie sprawę, iż nie ma ono być środkiem do wspinania się w górę po szczeblach życiowej kariery, lecz zabezpieczeniem dobrego życia na pozycji dotychczas zajmowanej” (J. Ruskin, *Sztuka*, op. cit., s. 282).

Tymczasem jego najzagorzalsi uczniowie – na czele z Williamem Morrisem – często nazywali siebie socjalistami⁵⁹. Niemniej Ruskin stał na stanowisku, że powszechna edukacja musi być zorganizowana w taki sposób, aby przynosiła korzyści dzieciom pochodzącym ze wszystkich warstw społecznych. „Każde dziecko urodzone na tej wyspie, bez względu na swoją przynależność klasową, musi podlegać prawnemu obowiązkowi kształcenia w zakresie ogólnych podstaw ludzkiej wiedzy i otrzymać chrzest [...]”⁶⁰.

W pismach Ruskina odnaleźć można liczne fragmenty świadczące o jego konserwatywnych poglądach⁶¹, należy jednak pamiętać, że myśliciel zaciekle bronił godności każdego człowieka, sprzeciwiał się wyzyskowi i pracy, która degenerowała ludzkie ciało i umysł. Rubczyński zaznaczył, że Ruskin żądał

pomnożenia liczby zajęć takich, przy których trud łączyłby się o ile możności z zadowoleniem potrzeb estetycznych i które by mechanizmem swym nie zabijały myśli, a wykonywane wśród warunków higienicznych i w jak najczęstszym bezpośrednim zetknięciu z naturą, wyrabiały duchową pogodę, uczyły przestawać na skromnych warunkach i potrzebach, znajdować główną radość w samym przedmiocie pracy, w jego tworzeniu i kształtowaniu, a nie w dalszych, ubocznych do niego przywiązanych celach lub widokach⁶².

W trzecim artykule S. Posner poruszył także kwestię stosunku Ruskina do wychowania i pozycji społecznej kobiet. W nieco szyderczym tonie przytoczył opinie myśliciela o wyraźnym podziale obowiązków na kobiece i męskie. Rolą kobiety polegała na pilnowaniu ogniska domowego, byciu matką, gospodynią, nad wyraz skromną i pokorną władczynią domu, zaniechującą wszelkiej aktywności w dziedzinie przemysłu, gdyż takowa byłaby niczym więcej jak próbą współzawodnictwa z płcią męską. Mężczyzna to natomiast wynalazca, wojownik, obrońca, zdobywca. Kobieta, obdarzona przyrodzoną cierpliwością i zdolnością do utrzymania ładu i podejmowania decyzji, stworzona była do rządzenia (lub może trafniej: rozporządzania), a nie do twórczości. Posner podał za Ruskinem: „U świętego ogniska domowego, z dala zabezpieczona od zgiełku, egoizmu i brutalności świata zewnętrznego, niechaj panuje jako źródło i oś porządku, jako pocieszycielka w strapieniu, jako zwierciadło piękna”⁶³. Ażeby sprostać stawianym przed nią zadaniom, kobieta musiała odebrać stosowne wykształcenie; obejmowało ono: ćwiczenia fizyczne gwarantujące dobre zdrowie i urodę, zajęcia

⁵⁹ K. Jackson, op. cit., s. 10.

⁶⁰ J. Ruskin, *Sztuka*, op. cit., s. 282.

⁶¹ Należy także podkreślić, że literacki rozmach Ruskina sprawiał, że niektóre tezy przez niego stawiane wydawały się przesadne; np. w *Time and Tide*, kiedy radził, aby unikać zasiewania w duszy dziecka niepewności, nie uczyć wychowanka rzeczy, których nauczyciel sam nie jest pewien, pojawiło się następujące zdanie: *Better that it should be ignorant of a thousand truths, than have consecrated in its heart a single lie* (J. Ruskin, *Morning in Florence*, op. cit., s. 69).

⁶² W. Rubczyński, *John Ruskin*, op. cit., s. 14.

⁶³ S. Posner, *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 6, s. 69.

praktyczne oraz lekturę poszerzającą krąg zainteresowań (ukierunkowanych głównie na sztuki piękne)⁶⁴.

W dalszej części tekstu S. Posner uszczypliwie zauważył, że Ruskin w swoich wizjach nie zapomniał także o wyznaczeniu kobietom stosownego obszaru działalności społecznej; nie mogła być nim w żadnym wypadku polityka, ale jedynie pomoc słabszym i potrzebującym, realizująca ideę miłosierdzia. Trudno nie się zgodzić z krytycznym tonem S. Posnera. W istocie Ruskin widział kobietę jako osobę w gruncie rzeczy poddaną, pasywną, której edukacja (dla jej własnego dobra) powinna być ograniczona „**żeńską naturą**” – moralnością, wrażliwością, predyspozycjami intelektualnymi. Jednakże S. Posner pominął kilka faktów stawiających myśliciela w nieco lepszym świetle. W *O prawdziwej kobiecie* Ruskin wyraźnie podkreślił **równą godność** kobiety i **mężczyzny**⁶⁵, wskazał na potrzebę społecznej oraz fizycznej aktywności kobiet⁶⁶, co było rzeczą niespotykaną **wśród klas wyższych**, a także położył wyraźny nacisk na rzeczywiste rozwijanie potencjału intelektualnego dziewcząt. Zwrócił się do ludzi swojej epoki:

Wychowujecie córki wasze, jakby one istniały tylko po to, żeby być sprzętami do ozdoby salonu i następnie żalicie się na ich lekkomyślność; dajcież więc im te prawa, jakie dajecie chłopcom; powołajcie w nich te same uczucia męstwa i cnoty; zaszczyćcie w nich to samo przekonanie, że prawość i męstwo są to filary ich istoty⁶⁷.

⁶⁴ W *O prawdziwej kobiecie* (*Sesame and lilies*) Ruskin pisał: „Winiliście więc najpierw ukształtować jej rozwój fizyczny, następnie, o ile pozwolą siły, które zdobędzie, wypełnić jej umysł wszystką wiedzą, wszystkimi myślami, które mogą przyczynić się do umocnienia przyrodzonych instynktów jej słuszności i do wycienienia przyrodzonego poczucia jej miłości. Trzeba jej dać poznać wszystką wiedzę, która uczyniłaby ją zdolną zrozumieć trud mężczyzny i współdziałać z nim. Nie trzeba jednak zaszczycać w niej wiedzy w większej mierze nad tę, która dotyczy uczuć i sądów jedynie, właśnie tak, jak gdyby całkowite poznanie nie miało być nigdy jej sprawą. Nie jest rzeczą żadnej wagi (jak gdyby to miało stanowić cel jej dumy lub doskonałości!), czy będzie posiadała jeden język, czy więcej, lecz jest rzeczą wielkiej wagi, żeby potrafiła wszystką uprzejmość swoją oświadczyć cudzoziemcowi i pojąć słodycz języka obcokrajowca. Nie jest rzeczą całkiem potrzebną ani dla jej wartości, ani dla jej godności osobistej, żeby wiedzę jakąś umiała na wylot, lecz jest rzeczą nieskończenie potrzebną, żeby była wychowaną w regule myśli czystej, poprawnej, żeby rozumiała, czym są prawa przyrodzone, jak są strojne i nieprzełamane. Pragnąłbym, żeby choć jedną ścieżką poszukiwań naukowych dotarła do progu tej Doliny Pokory, na którą wstępują najdzielniejsi i najmądrzejsi, sami siebie mający wiecznie za dzieci, zbierające kamyki u brzegów bezgranicznych! Jest rzeczą całkiem błażej wartości, ile będzie umiała pozycji miast, dat wypadków i nazwisk sławnych osobistości; cel wychowania nie polega na tym, żeby kobietę przemienić w dykcjonarz, lecz jest rzeczą głębokiego znaczenia, żeby ją nauczono całą istotą wniknąć w historię, którą odczytuje; całym swoim życiem odmalować przebieg wypadków – przy pomocy świetnej wyobraźni, odczuć i pochwycić tą przędzą delikatną instynktu wszystką patetyczność warunków, dramatyczność sytuacji, które często historyk zaciemnia wskutek rozumowań lub rozłącza wskutek układu. Zadaniem jej jest zdążać śladami przesłoniętej słuszności wyroków Bożych i dostrzegać poprzez mroki fatalną nitkę ognistą, która wiąże występek z karą zasłużoną” (J. Ruskin, *O prawdziwej kobiecie* (*Lilie ogrodu królowej*), tłum. J. Jankowski, Warszawa 1900, s. 38–41).

⁶⁵ J. Ruskin, *O prawdziwej kobiecie*, op. cit., s. 7.

⁶⁶ Ruskin zalecał pracę w ogrodzie dziewczętom z wyższych klas społecznych.

⁶⁷ Ibidem s. 52.

Warto przypomnieć, że pierwsze wydanie *Sesame and lilies* ukazało się w 1865 r. Zatem na tle wiktoriańskiej rzeczywistości dziewiętnastowiecznej Anglii, gdzie kobieta była stworzeniem bezwzględnie podporządkowanym, efemerycznym, blado upudrowanym, oderwanym od własnego ciała, wciśniętym w sztywne gorsety i ramy społecznych konwenansów⁶⁸, poglądy Ruskina na kwestię kobiecą wypada uznać – mimo wszystko – za postępowe.

Chociaż John Ruskin nie stworzył konkretnego modelu edukacyjnego ani też nie zajmował się w szczególności wychowaniem, to reminiscencje jego poglądów pedagogicznych znalazły swoje odbicie w polskim piśmiennictwie omawianego okresu. Najczęściej wątki związane z wychowaniem pojawiały się przy prezentowaniu całokształtu dorobku angielskiego myśliciela oraz w tłumaczeniach; zdecydowanie rzadziej stanowiły odrębny przedmiot analiz. Największe zainteresowanie Ruskinem przypadło na przełom wieków i wiązało się ze śmiercią tego „największego filozofa epoki”, za którego go przecież uważano, choć jego teorie tak bardzo odbiegały od standardów filozofii akademickiej. Dorobek Ruskina, uwieczniony w licznych pismach, jest rezultatem zachwytu nad światem, refleksji nad krajobrazami, sztuką oraz ponadczasowymi wartościami: prawdą, dobrem i pięknem; cechuje go indywidualizm, rozmach, normatywność, literacki styl pełen dygresji. U Ruskina nie występuje jednoznaczna definicja wychowania; sam proces kształcenia opisany jest ogólnikowo; jednakże główne idee pedagogiczne wydają się celne i aktualne. Trudno nie zgodzić się z Ruskinem, że gdy miłość stanie się podstawą wychowania, rozwinię się w dzieciach entuzjazm dla tego, co wielkie, piękne i szlachetne; że wszelka nauka jest o tyle pożyteczna, o ile pogłębia w istocie ludzkiej miłość do życia. W swoich traktatach ekonomiczno-społecznych i wychowawczych Ruskin uzasadniał istnienie trzech nieodzownych potrzeb duchowych: podziwu, miłości i nadziei oraz analogicznych i równoległych trzech potrzeb fizycznych: mieszkania, pożywienia i ubioru, których zaspokojenie powinno obejmować wszystkich ludzi. W sprawiedliwości społecznej – umożliwiającej świadomą egzystencję – upatrywał drogi do powszechnego szczęścia. Ruskin kochał piękno estetyczne i pragnął, aby każdy człowiek mógł dzielić z nim tę miłość.

Bibliografia

- Boguszewska A., *Zamierzenia wychowania estetycznego w zakresie plastyki wobec dziecka w Polsce lat dwudziestych XX wieku*, „Annales UMCS, sectio L” 2004, vol. II, s. 227–240.
Bujno M., *John Ruskin i jego poglądy*, Warszawa 1901.
Daniłowicz-Strzelbicki K., *John Ruskin*, „Wędrowiec” 1900, nr 5, 6.

⁶⁸ Por. A. Gromkowska-Melosik, *Ciało, moda i tożsamość kobiety epoki wiktoriańskiej – dyskursy piękna i przemocy*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2, s. 17–30.

- Dawidowicz A., *Zygmunt Balicki o wychowaniu narodowym*, „Annales UMCS, sectio K” 2003, vol. X, s. 159–172.
- Dormus K., *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*, Warszawa 1998.
- E.N.T., *Piśmiennictwo angielskie w roku 1891*, „Ateneum” 1892, t. 1, z. 2.
- Feldman W., *J. Ruskin*, „Kraj” 1899, nr 19.
- Gromkowska-Melosik A., *Ciało, moda i tożsamość kobiety epoki wiktoriańskiej – dyskursy piękna i przemocy*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2.
- Jabłonowski W., *J. Ruskin i estetyka uwielbienia*, „Głos” 1899, nr 32–33.
- Jabłonowski W., *Wśród obcych*, Lwów 1905.
- Jackson K., *The worlds of John Ruskin*, London 2018.
- Kosiński K., *Szermierze sztuki uspołecznionej (Tolstoj, Morris, Ruskin)*, Warszawa 1928.
- Krzywicki L., *Dwa prądy etyczne: Nietzsche i Ruskin*, „Tygodnik Ilustrowany” 1898, nr 35–36.
- Krzywicki L., *Estetyka społeczna i Ruskin*, „Gazeta Polska” 1899, nr 86.
- Krzywicki L., *Nowocześni humaniści angielscy*, „Prawda” 1892, nr 19.
- Lange A., *Studia i wrażenia*, Warszawa 1900.
- Lisiecka A., *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach 1918–1939*, Lublin 2020.
- Marchlewski J.B., *Sztuka stosowana*, „Prawda” 1901, nr 26, 27.
- Matuszewski I., *Estetyka jako czynnik wychowawczo-społeczny*, w: *Pisma*, red. J. Muszkowski, t. I, Warszawa 1925.
- Matuszewski I., *J.R. Królowa powietrza*, „Tygodnik Ilustrowany” 1901, nr 29.
- Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1903.
- Nałęcz J., *O J. Ruskinie*, „Głos” 1901, nr 13.
- Nekanda-Trepka M.E., *Kronika londyńska*, „Biblioteka Warszawska” 1900, t. 2.
- Okolski A., *Ruskin jako ekonomista*, „Biblioteka Warszawska” 1894, t. 1, z. 2.
- Pankowska K., *Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego – prekursorzy i twórcy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4(246), s. 41–55.
- Posner S., *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 4.
- Posner S., *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 5.
- Posner S., *John Ruskin*, „Prawda” 1900, nr 6.
- Potocki A., *Portret i krajobraz angielski*, Lwów 1907.
- Rubczyński W., *Aksjologia Ruskina*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1937, t. VIII.
- Rubczyński W., *John Ruskin. Studia nad powiązaniem i uzasadnieniem jego głównych pomysłów*, cz. I, Kraków 1905.
- Ruskin J., *Droga do sztuki*, tłum. S. Koszutski, Warszawa 1900.
- Ruskin J., *Galazka dzikiej oliwy. Cztery odczyty: o pracy, handlu, wojnie i przyszłości Anglii*, tłum. W. Szukiewicz, Warszawa 1900.
- Ruskin J., *Morning in Florence and Time and Tide*, New York 1889.
- Ruskin J., *O prawdziwej kobiecie (Lilie ogrodu królowej)*, tłum. J. Jankowski, Warszawa 1900.
- Ruskin J., *Sceny z podróży. Widoki natury. Wybór pism*, tłum. M. Chwalibóg, Warszawa 1900.
- Ruskin J., *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie. Wybór pism*, Wrocław 1977.
- Ruskin J., *Wybór pism. Malarstwo i poezja*, tłum. A. Lange, Warszawa 1900.
- Saenger S., *John Ruskin, jego życie i działalność*, Warszawa 1901.
- Sizeranne R., *Ruskin i kult piękna*, t. II, tłum. A. Potocki, Lwów–Warszawa 1908.
- Stanisławski K.M., *Tak mówił Ruskin*, „Strumień” 1900, nr 6.
- Szukiewicz W., *Apostoł piękna*, „Biblioteka Warszawska” 1900, t. 2.
- Szukiewicz W., *John Ruskin (1819–1900)*, „Tygodnik Ilustrowany” 1900, nr 5.

Trepka M.E., *Prerafaelici angielscy*, „Ateneum” 1895, t. 3.

Ulita M., *John Ruskin, myśliciel zapomniany?*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2008, t. 5, s. 143–158.

Winiarski L., *John Ruskin*, „Strumień” 1900, nr 6, 7.

Wojnar I., *Wstęp*, w: Ruskin J., *Sztuka. Społeczeństwo. Wychowanie. Wybór pism*, Wrocław 1977.

Wojnowska B., *Ruskinizm w Młodej Polsce*, w: *Porównania. Studia o kulturze modernizmu*, red. R. Zimand, Warszawa 1983.

Zalewska-Pawlak M., *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Łódź 2001.

Anna Wojewoda
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-8925-0123

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.10

Wenn das größte Geheimnis der Erziehung darin besteht, dass die Übungen des Geistes und Körpers sich gegenseitig zur Erholung dienen: so sind Spiele, besonders Bewegungsspiele, so wie Leibesübungen überhaupt, unentbehrliche Sachen¹.

Auf der Suche nach Inspiration: W.E. Rau's Kindergärten in Warschau 1899–1901

Abstrakt. W poszukiwaniu inspiracji: Ogrody dziecięce W.E. Raua w Warszawie 1899–1901

Na przełomie XIX i XX w. popularyzowano uprawianie sportu oraz gimnastykę na świeżym powietrzu, w szczególności wśród dzieci i młodzieży. Powstawały wówczas liczne kluby, towarzystwa zajmujące się wszelakimi dyscyplinami sportu. W miastach wyznaczano części ogrodów i skwery na tworzenie tam placów zabaw dla dzieci oraz ogródków dziecięcych. Również w Warszawie z inicjatywy członków Towarzystwa Higienicznego postanowiono utworzyć ogródek dziecięcy. W 1899 r. uruchomiono zabawy w ogródku dziecięcym, który nazwano na cześć darczyńcy ogrodami W.E. Rau. Jeszcze tego samego roku musiano jednak zaprzestać prac ze względu na niedopełnienie wymogów formalnych. W tym czasie członkowie komisji gier i zabaw działającej przy Towarzystwie Higienicznym zostali oddelegowani za granicę, aby przyjrzeć się tamtejszym rozwiązaniom dotyczącym gier i zabaw zbiorowych na świeżym powietrzu.

Słowa kluczowe: ogrody dziecięce, gimnastyka, zabawy zbiorowe, ogrody W.E. Raua, Warszawa 1899–1901

Abstract. In search of inspiration: Children's Gardens of W.E. Rau in Warsaw 1899–1901

At the turn of the 19th and 20th centuries, sports and outdoor gymnastics were popularized, especially among children and youth. Numerous clubs and societies dealing with all kinds of sport were

¹ J. Guts-Muths, *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde Unschuldiger Jugendfreuden*, Schnepfenthal 1802, p. 18.

established then. In the cities, parts of gardens and squares were designated for creating playgrounds for children and establishing children's gardens. Also in Warsaw, it was decided to create a children's garden through the members of the Hygienic Society. In 1899, games began in the children's garden, which was named after W.E. Rau's gardens in honor of the donor. However, they had to be discontinued the same year because of failure to comply with formal requirements. During this time, members of the Games and Play Committee operating at the Hygienic Society were delegated abroad to look at the local solution for outdoor games and collective games.

Keywords: children's gardens, gymnastics, collective games, children's gardens of W.E. Rau, Warsaw between 1899–1901

Vorwort

Das Denken an die Kindheit, ihre Rolle und ihre Bedürfnisse sind um die Jahrhundertwende zu einem wichtigen Thema für Pädagogen und Psychologen geworden. Außerdem achteten die Ärzte im XIX Jahrhundert besonders auf die richtige Entwicklung des Kindes und empfanden Bewegungsspiele im Freien als eine gute Medizin für viele damalige Krankheiten. Mit Blick auf die Gesundheit und die richtige Entwicklung der Kinder, sowohl physisch als auch psychisch, wurde die Idee des kollektiven Spielens an der frischen Luft gefördert. Dank der Bemühungen sozialer Aktivisten begannen die Behörden, Plätze und Parks für Kinder zum Spielen zu öffnen. Unter dem wachsamen Auge von Spielleitern und Instruktoren hatten die Jüngsten die Möglichkeit, überschüssige Energie gemeinsam auf die gesellschaftlich verträglichste Art und Weise und entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren psycho-physischen Fähigkeiten und unter schönen Naturbedingungen zu nutzen.

Die Idee von Bewegungsspielen und Gymnastik überflutete wie einer Welle andere europäische Länder, um soziale Aktivisten in Polen unter den Trennwänden zu überfluten und zu inspirieren. Dieses Konzept erreichte auch Warschau mit den aufnahmefähigen Köpfen und offenen Herzen der Mitglieder der Warschauer Hygienegesellschaft. Sie beschlossen, diese Idee in die Praxis umzusetzen und Kindergärten für Kinder mit verschiedenem Stand mit besonderem Schwerpunkt auf den Ärmsten zu schaffen. Auf diese Weise wollten sie ihre gesunde und harmonische Entwicklung sicherstellen. Damit das alle erreichen, hat die Hygienegesellschaft ein spezielles Spielkomitee eingerichtet.

Welche Ziele wollte das Komitee verwirklichen? Welche Entwürfe wurden bei der Einrichtung von Kindergärten in Warschau verwendet? Wie wurden dort Spiele und Aktivitäten organisiert? Woher kamen die Mittel für die Aufnahme und Fortführung der Institution? Und die wichtigste Frage, woher kamen die Inspirationen und Muster? Um die Antwort zu finden, sollte man zuerst an über die allgemeine Meinung von Bewegungsspielen in dieser Zeit denken und die Ideen den Kindergärten näher bringen.

Die Informationen über W.E. Rau's Kindergarten findet man vor allem in Tageszeitungen aus dem XIX und XX Jahrhundert. Es gibt zwei Monografien, die aber aus Jahren 1907 und 1917 kamen. Die Erste, *Powstanie i stopniowy rozwój Ogrodów im. W. E.*

Rau'a w Warszawie [„Die Entstehung und die Entwicklung der W.E. Rau's Kindergärten in Warschau“] von Jan Muklanowicz wurde sieben Jahre nach offiziele Eröffnung des Kindergartens entstanden, deswegen es nur einen Teil der Information enthält. Die Zweite, *Program i rozwój działalności ogrodów im. W.E. Rau'a oraz ich rola w sprawie postępu kultury fizycznej w Warszawie i w kraju* [„Das Programm und die Aktivitätentwicklung im W.E. Rau's Kindergarten und ihre Rolle in dem Fortschritt der Körperkultur in Warschau und im Land“] wurde von S.W. Rottermund geschrieben und gibt eine gute Sicht auf die Turnen und Sportkultur in Warschau. Wenn es um neue Bearbeitungen geht, dann das Thema erfordert noch gründliche Forschung. Über W.E. Rau's Kindergarten hat Kinga Kmicic einen Artikel² geschrieben, wo sie der Schwerpunkt auf die Idee der Sporterziehung und der Kindergesundheitverbesserung legte. Ich habe auch schon einen Artikel³ der Anfang des W.E. Rau's Kindergartens widmet. In diesem Artikel wollte ich die Inspirationen darstellen, die hinter der Gedanke und Implementierungsmethode standen.

Bewegungsspiele und Spielplätze in Europa im XIX Jahrhundert

In der Zeit der Industrialisierung, als der Drang nach der frischen Luft und Bewegung sehr groß war, hatte man auch an die Kleinsten gedacht. Nach dem Buch von J.J. Rousseau haben endlich diejenigen einen Einblick bekommen, das die Kindheit eine sehr besondere Periode ist, in der die Luft, die Natur und die Bewegung eine wichtige Rolle spielen. In XIX und XX-Jahrhundert dachten die Pädagogen und die Ärzte an die Spiele, die spanned sind und einen guten Einfluss auf die körperliche und geistige Entwicklung haben. So kommt man zum Thema Bewegungsspiele und Gymnastik.

In Schwedischer Gymnastik in dieser Zeit lag der Schwerpunkt auf der gleichmäßigen Entwicklung aller Muskeln durch eine richtig ausgewählte Reihe von Übungen, die Ling in das System aufgenommen hat⁴. Trotzdem wurden Unvollkommenheiten dieses Systems festgestellt, die einen angemessenen Raum, Ausrüstung und Fähigkeiten erforderten und auf der Wiederholung von Bewegungen beruhten, die sich schnell langweilten. Langsam begann man nach einer Alternative zu suchen, die sich als Bewegungsspiele herausstellten. Schweden bestritt nicht nur die Bedeutung von Spielen für die körperliche Entwicklung von Kindern und führte sie sogar als obligatorisch in Volksschulen ein, wo sie „fünfmal pro Woche (½ Stunde pro Tag)“ abgehalten wurden.

² K. Kmicic, *Idea wychowania fizycznego oraz poprawy zdrowia dzieci realizowana w warszawskich Ogrodach im. W. E. Raua w I połowie XX wieku*, w: *Dziecko w kulturze Europejskiej* [Die Idee der Sporterziehung und der Kindergesundheitverbesserung realisierte in W.E. Rau's Kindergärten in Warschau in der erste Hälfte XX Jahrhundert, in: *Das Kind in der europäischen Kultur*], red. K. Bogacka, Warszawa 2016, p. 243–261.

³ A. Wojewoda, *Od idei do realizacji – Ogrody W.E. Raua w Warszawie 1989–1901*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 53, p. 361–372.

⁴ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3: *Stan sprawy zagranicą* [Kinderspiele auf der Stadtplätze, T. 3, Im Ausland], „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 12, p. 209.

Die Bewegungsspiele gewannen zuerst in England an Bedeutung, wo sie Teil von Bildungsprogrammen wurden. Ihre Vorteile waren die Entwicklung der Unabhängigkeit von Kindern und Jugendlichen und die Entwicklung ihrer Interessen aus organisatorischer Sicht, die einfache Anwendung sowie die Möglichkeit, die Jugendlichen zu beobachten und ihre individuellen Merkmale kennenzulernen, sowie die Beobachtung in Bezug auf die psychologische Forschung. In London wurde 1880 die „Society of Public Gardens for Children“ gegründet, deren Ziel es war, Spielplätze und Gärten für Kinder ordnungsgemäß zu organisieren, in denen Übungen und Spiele unter Aufsicht von Spezialisten durchgeführt wurden⁵. Bald folgten andere europäische Länder dem Beispiel Englands.

In Frankreich wurden zunächst die Übungen an der frischen Luft als Zusatzfach in der Schule eingeführt, zu denen das Ministerium sogar ein spezielles Lehrbuch herausgab⁶. Im Jahr 1888 begannen zahlreiche Vereinigungen, den Sportunterricht für Kinder in Paris zu unterstützen, die Gruppenspiele auf Plätzen und im Garten zu organisieren und die Idee von spannenden Spielen unter den Eltern zu fördern. In Belgien wurden Gymnastikübungen für die Bewegung im Freien unter Anleitung gut ausgebildeter Lehrer sehr früh abgebrochen.

Deutschland hatte zu dieser Zeit bereits eine lange Tradition darin, Übungen zu organisieren, die sich positiv auf das Nervensystem auswirken. Auch Ideen für Bewegungsspiele an den frischen Luft aus England und Frankreich sind in Deutschland angekommen, die nicht unbemerkt geblieben sind. Wie in Schweden wurden kollektive Spiele in den preußischen Schulen im Auftrag des Ministeriums eingeführt, denn „der Turnunterricht in der Form der Gemeinübung ist das vorzüglichste Mittel zur Herstellung von Zucht und Ordnung im Schulleben“⁷. Bald bildeten sich auch in diesem Land Vereinigungen, die die Bewegung draußen unterstützten und Jugendspielkurse organisierten. Am bekanntesten war der Kurs, der ab 1890 in Zgorzelec vom Schulleiter der Mittelschule Dr. Eitner. Władysław Kozłowski⁸ schrieb über das Turnen in diesem Land:

„Es hat eine sehr wichtige allgemeine Bedeutung, weil es das Nervensystem aufklärt und daher in der Medizin verwendet wird. Auf der anderen Seite sind eine große Anzahl von Übungen (insgesamt mehr als Hunderte) und das notwendige System dieser Sorgfalt leicht langweilig...“⁹

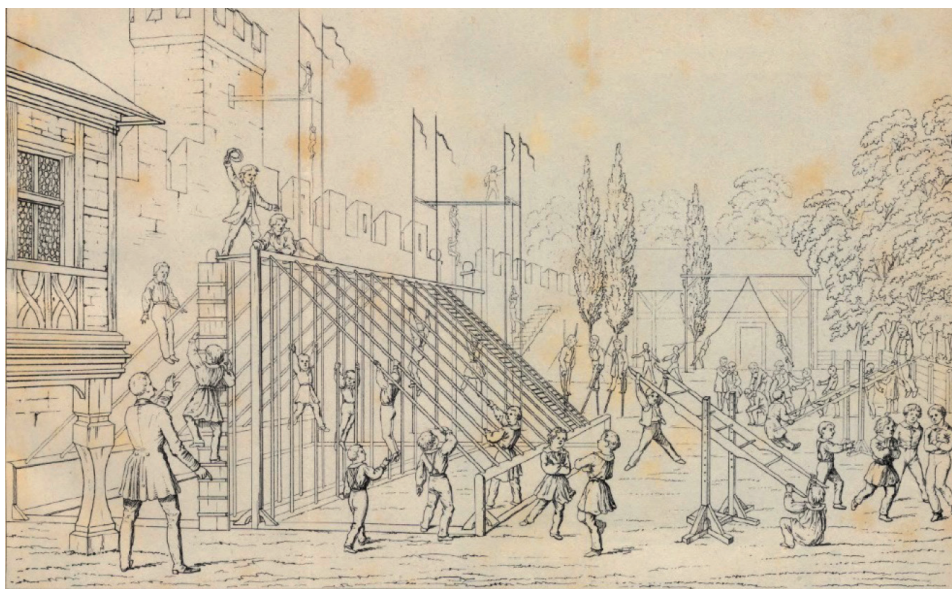
⁵ W. R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3: *Stan sprawy zagranicą* [Kinderspiele auf der Stadtplätze, T. 3, Im Ausland], „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 12, p. 210.

⁶ Ibidem.

⁷ A. Spieß, *Turnbuch für Schulen*, Basel 1847, p. 4.

⁸ Władysław Ryszard Kozłowski (1866–1915) war einer polnischen Lehrer und Sportliebhaber. Aufgrund dieses Interesses am Sportunterricht reiste er nach Ausland (1897–1903), um sich dort weiter zu entwickeln. Er studierte die Theorie und die Methodik des Sportunterrichtes unter anderem in Schweden und in Dänemark. Er kam zurück nach Polen und arbeitet als die Ausbilder im W. E. Rau Kindergarten. Seit Jahr 1906 begann er eine Zeitschrift „Ruch” [„Die Bewegung”] veröffentlichen.

⁹ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3: *Stan sprawy zagranicą* [Kinderspiele auf der Stadtplätze, T. 3, Im Ausland], „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 12, p. 209.



Il. 1. Turnplatz, A. Spieß, *Turnbuch für Schulen*, Basel 1847, p. 451.

Die Monotonie, die Kozłowski der deutschen Gymnastik vorwarf, war jedoch nichts anderes als eine systematische Übung. Um sie zu diversifizieren, fanden die Übungen jedoch auf speziellen Höfen statt, die mit verschiedenen Geräten ausgestattet waren. Für die so genannten Turnplätze wurden sogar Übungsprogramme und Lehrbücher geschrieben. Die Elemente der deutschen Gymnastik finden sich im Kunstturnen wieder. Wenn es noch um Gemeinspiele vor allem für Kinder geht, sollte man auch der Idee von Friedrich Fröbel ein paar Worte widmen.

Im russischen Reich sollten die Aktivitäten der Kindergärten in Odessa und Kiew erwähnt werden, wo Kinder und Jugendliche in einem großen Gebiet die Möglichkeit hatten, auf getrennten Plätzen mit Gymnastik, Schaukeln, Krocket, Bowling, Karussell, einem Ort zum Stelzenwandern oder Spielen kostenlose Unterhaltung und Bewegung zu genießen¹⁰. Darüber hinaus wurden ähnliche Versuche in St. Petersburg und Moskau unternommen, die jedoch aufgrund des begrenzten Raumes und der begrenzten Zeit (Spiele nur zweimal pro Woche) nicht so beliebt waren.

Im Galizien war ein Sportverein entstanden, den man „Sokół“ [der Falke] nannte. Es wurde im Jahr 1867 in Lwow entstanden. Es war eine Gesellschaft, die die Gymnastik sehr schätzte. Zu diesem Turnverein gehörten die Erwachsenen, die die Gymnastik

¹⁰ W.R. Kozłowski, *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 2 [Kinderspiele auf der Stadtplätze, t. 2], „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 8, p. 133.



Fig. 10. Sport sansezkowy.

Il. 1. Schlitten, E. Piasecki, *Zasady wychowania fizycznego* [Die Regeln der Sporterziehung], Kraków 1904, p. 67.

die Kinder die Spiele angefangen haben, sind Alle durch den Arzt untersucht und zu verschiedenen Gruppen zugeordnet. Dann konnten schon die Kinder unter der Führung der Spielleiter die Bewegungsspiele und Gymnastik anfangen.

und die Übungen, die vor allem Muskeln entwickeln, in der Turnhalle trieben¹¹. Daneben befanden sich Restaurationen, wo man Billard und Kegel spielte. Die Mitglieder dieses Turnvereines gründeten und führten die Turnhallen, organisierten Volksspiele, Tänze, Ausflüge und Wettbewerbe, trieben verschiedene Sportarten, bildeten zukünftige Sportlehrer und popularisierten die Bewegung und Gymnastik¹². Diese Bewegung trug später zum Pfandfinderturm in Polen bei¹³.

Die andere Initiative, die auch aus Galizien kam, war der jordanische Garten. Der Garten wurde im März 1888 in Krakau durch den Arzt Henryk Jordan auf eigene Kosten gegründet¹⁴. Wie war dort alles organisiert? Also war es ein großer Garten, der aus viele verschiedene Sportplätze und Spaziergangsgärten bestanden war. Die einzelne Sportplätze sind mit Bäume und Sträucher umgeben, die viel Schatten, so wichtig vor allem im Sommer, gaben¹⁵. Unter schöne Naturbedingungen hatten die Kinder die Möglichkeit, ihre Bewegungsbedürfnisse auf der frischen Luft befriedigen. Bevor

¹¹ H. Smarzyński, *Dr Henryk Jordan – pionier postępowego wychowania fizycznego w Polsce* [Dr Heinrich Jordan – der Pionier der fortschrittlichen Sporterziehung in Polen], Kraków 1955, p. 228.

¹² Statut Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Warszawie [Das Statut des Polnischen Turnverein „Der Falke”], Warszawa 1906, p. 2.

¹³ Z. Pawluczuk, *Rola ruchu sokolskiego w powstaniu harcerstwa na ziemiach polskich* [Die Rolle der „Falkenbewegung” in der Entstehung der Pfandfinderbewegung in Polen], „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, z. 9, p. 28.

¹⁴ E. Piasecki, *Parki jordanowskie* [Die jordanische Gärten], Lwów 1907, p. 1.

¹⁵ *Ibidem*, p. 9.

W.E. Rau's Kindergarten wurde in Warschau gegründet

Die Initiative von Henryk Jordan wurde sehr populär, so dass nicht nur in Krakau, sondern auch in andere Großstädte jordanische Gärten gegründet wurden. Auch in Warschau hat man darüber gehört. Während der Sitzung der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Hygienegesellschaft in Warschau am 13. Mai 1899 präsentierte der Ingenieur Tadeusz Balicki einen Aufsatz über die Idee der Kindergärten, der in der „Pädagogischen Übersicht“ kurz zusammengefasst wurde¹⁶. In Gärten und Parks werden für Kinderspiele nur minimale Teile abgegeben. Arme Kinder sind gänzlich ohne Garten und können viel Freizeit „nur im Mülleimer und in der Gosse“ verbringen¹⁷. Die Lesung wurde zum Ausgangspunkt für die Schaffung der ersten Kindergärten in Warschau. Am selben Tag wurde bei einer Sitzung der Hygienegesellschaft in Warschau eine Kommission gewählt, deren Ziel es war, die vom Ingenieur T. Balicki in Betracht gezogene Idee umzusetzen. Unter den Adligen befanden sich Persönlichkeiten wie Dr. Stanisław Matkiewicz, Dr. Józef Polak, Dr. Henryk Nusbaum, Prof. Dr. Stanisław Karpowicz, Helena Kuczalska, Leonia Rudzka, Stefania Sempołowska, Aniela Szycówna, Maria Weryho und natürlich der Ingenieur Tadeusz Balicki. Der Vorsitzende der „Kommission für Spiele und Aktivitäten für Kinder“ war Hr. Direktor Jan Gralewski und der Sekretär Dr. Józef Tchórzynicki¹⁸.

Ende Mai 1899 bat der Rat der Hygienegesellschaft den Bürgermeister von Warschau um Zugang zum Stadtgarten „Agrykola“ in der Aleje Ujazdowskie, den sie am 12. Juni desselben Jahres erhielten¹⁹. Auf diese Weise wurden zwei von drei Anwendungen realisiert, die T. Balicki nach der Lesung vorstellte. Das letztere betraf die Bemühungen der Gesellschaft bei den Behörden um die Erlaubnis, Spenden für Kindergärten zu sammeln. Finanzielle Probleme könnten die Umsetzung der Idee, Spiele und Aktivitäten für Kinder aus verschiedenen Bereichen zu organisieren, erheblich verzögern. Laut Józef Muklanowicz konnten die von der Hygienegesellschaft erhaltenen Mittel eine derart große Investition definitiv nicht decken²⁰.

Zu dieser Zeit erwies sich eine Spende von 300.000 Rubel als echte Rettung, gestiftet von Bonawentura Toeplitz im Auftrag des kürzlich verstorbenen Unternehmers Wilhelm Ellis Rau²¹. Er starb am 29. März 1899 in Frankfurt am Main, wo er herkam.

¹⁶ *Sprawozdanie z posiedzeń wydziału higieny wychowawczej Towarzystwa Hygienicznego w Warszawie* [Der Bericht aus der Sitzung der Hygieneabteilung der Hygienegesellschaft in Warschau], „Przegląd Pedagogiczny“ 1899, nr 11, p. 104.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ J. Muklanowicz, *Powstanie i stopniowy rozwój Ogrodów im. W.E. Rau'a w Warszawie* [Die Entstehung und die Entwicklung der W. E. Rau's Kindergärten in Warschau], Warszawa 1907, p. 6.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, p. 7.

²¹ „Frankfurter Zeitung“ Morgenblatt 1899, Nr 100.

Er verband seine Karriere mit Warschau dank Onkel Wilhelm Rau, dem Direktor der Fabrik für landwirtschaftliche Werkzeuge in der polnischen Bank in Solec, der den Jungen 1884 in die Hauptstadt des Königreichs Polen brachte²². Das Unternehmen wurde dann Firma „Lilipop, Rau und Löwenstein“ und 1874 die Aktiengesellschaft²³. Die Fabrik produzierte Ausrüstung für die ersten inländischen Konditoreien oder für die Lieferung von Schienenfahrzeugen zwischen Warschau und Wien. Wilhelm Rau erwarb unter anderem weitere Anteile an anderen Warschauer Unternehmen z.B. das erste Warschauer Stahlwerk, das ein Vermögen verdiente²⁴. Nach seinem Tod erschien der Name Rau oft in Warschauer Zeitschriften und in Chroniken öffentlicher Spenden²⁵.

Der erste Kindergarten wurde am 1. August 1899 in Warschau im Park „Agrykola“ eröffnet und im selben Monat, am 30. August, wurde die Genehmigung erteilt, Teile des Sächsischen Gartens einem Kindergarten anzupassen²⁶. Leider musste die Erziehungsabteilung aufgrund fehlender gesetzlicher Bestimmungen und einschlägiger Bestimmungen im Gesetz der Warschauer Hygienegesellschaft Spiele und Aktivitäten ab dem 5. Oktober 1899 einstellen²⁷. Die Mitglieder des Spielkomitees haben jedoch keine Zeit verschwendet und die erforderliche Zeit aufgewendet, um angemessene Änderungen des Gesetzes vorzunehmen. Sie widmeten sich Auslandsreisen, um Ideen und Lösungen für Spiele und Aktivitäten für Kinder unter freiem Himmel zu entwickeln.

So reisten der Ingenieur Tadeusz Balicki und der Professor Stanisław Karpowicz in 1889 nach Schweden, Deutschland, Belgien und Frankreich, während Dr. Szumlański nach Russland ging, um sich über Methoden zur Durchführung von Spielen im Freien in verschiedenen europäischen Ländern zu informieren. Gleichzeitig delegierte „die Hygienegesellschaft“ die zukünftigen Spielleiter: Józef Gebethner und Maria Waydel sowie Jan Barczewski und Józef Przyłuski an die Schule für Sport, Gymnastik und Spaß im schwedischen Nääs. Die Wahl des Ziels war kein Zufall. Im Jahr 1897 beschrieb Władysław Kozłowski kurz die Erfolge der oben genannten Länder auf dem Gebiet der kollektiven Spiele und des Turnens im Freien. Alle Länder hatten schon lange Tradition, wenn es um Gymnastik geht. Die Mitglieder sandten an Hygienegesellschaft Berichte über verschiedene Lösungen für Freiluftspielen in dieser Länder. Endlich hat die Spielkommission entschlossen, dass man als Muster für Gymnastik Deutschland wählen sollte, aber wenn es um die Organisation des Kindergartens ging, besser Jordan-Garten dazu passte. Darüber hinaus hatte die Gesellschaft bereits Kontakt zu Führern und Spielführern, die im jordanischen Garten in Krakau und früher in Warschau unter der

²² „Kurier Warszawski” dodatek poranny [Morgenblatt] 1899, nr 99, p. 1.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ J. Muklanowicz, *Powstanie i stopniowy rozwój ogrodów dziecięcych W. E. Raua w Warszawie* [Die Entstehung und die Entwicklung der W.E. Rau's Kindergärten in Warschau], p. 8.

²⁷ „Kurier Warszawski” dodatek poranny [Morgenblatt] 1899, nr 316, p. 1.

Leitung von Helena Kuczalska ausgebildet wurden. So hatten die Mitglieder der Spielkommission gute Ansicht, wie die W.E. Rau's Kindergärten funktionieren sollten. Sehr wichtig war, dass die Kinder zuerst (so wie im jordanischen Garten) gut durch den Arzt untersucht waren. Danach begannen die Spielen und Gymnastik in kleineren Gruppen unter Leitung der Spielleiter. Die Spielen hatten sein Rhythmus und banden die gesunde Bewegung mit Spaß.

Endlich im Jahr 1901 konnten die Mitglieder der Spielkommission ihre Idee für W.E. Rau Kindergarten in die Tat umsetzen. Schon im Jahr 1900 kam die gute Nachricht von der Warschauer Behörden, dass die Hygienegesellschaftsatzung um die Gründung und die Führung des Kindergärten erweitern sein konnte²⁸. Wenn schon die formale Papieren in Ordnung waren, ermöglichte es die Funktionierung des W.E. Rau's Kindergartens aus der Gabe des Unternehmers finanzieren. Am der 2. August 1901 fand die Einweihung des ersten W.E. Rau's Kindergarten in Warschau im Garten „Agrykola“ statt²⁹.

Zum Schluss

In der Zeit der industriellen Revolution war die Entwicklung von Groß- und Kleinstädten, die Steigerung der Produktion und Industrialisierung, die Sehnsucht nach Grün- und Freiflächen am gerechtfertigtesten. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Idee der kollektiven Freiluftspiele um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert bei Pädagogen, Ärzten und sozialen Aktivisten Anklang fand. Um diese Idee in die Praxis umzusetzen, wurden sogenannte Kindergärten – Spielplätze, Plätze, separate Teile von Parks, in Bewegungsspiele für Kinder und Jugendliche organisiert. Alle Kindergärten hatten ein Ziel: die körperliche Entwicklung der Kinder zu fördern, indem sie aktiv Zeit im Freien verbringen. Um dies umzusetzen, war es notwendig, einen geeigneten Platz (Garten oder Park) und qualifiziertes Personal zu finden, um kollektive Spiele durchführen zu können. Natürlich wurden auch Mittel benötigt, um diese Art von Aktivität zu ermöglichen, sowie eine Institution oder Vereinigung, die sich um das Ganze kümmert und den formalen Rahmen angibt. Alle vier der oben genannten Punkte wurden in Warschau erreicht, wo die Ideen für gemeinsame Freiluftspiele in Form der Kindergärten von W.E. Rau aufgegriffen wurden. Sie wurden von einem Komitee für Spiele organisiert, das im Auftrag der Warschauer Hygienegesellschaft tätig war.

Die Spielkommission suchte die Muster und wollte die Inspirationen aus verschiedenen Länder ziehen, damit die W.E. Rau's Kindergärten die Elemente der Gesundheit, des Spaßes und der Bildung in sich hatten. Die Vertreter der Spielkomitee besuchten

²⁸ „Kurier Warszawski” 1900, nr 232, p. 4.

²⁹ I. Moszczeńska, *Ogrody im. W.E. Rau'a w Warszawie* [W.E. Rau's Kindergarten], „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 16, p. 204.

unter anderem Schweden, Russland, Deutschland und auch Galizien, um dort die Umgebung zu finden. Sie entschieden am Ende deutsche Gymnastik und die Organisation des jordanischen Gartens nachbilden. Im Jahr 1901 konnten sie ihres Ziel realisieren. In diesem Jahr wurde der erste W.E. Kindergarten ganz offiziell gegründet. Die Idee verbreitete sich sehr schnell und wurden in dieser Zeit in Warschau immer neuer W.E. Rau's Kindergärten entstanden.

Bibliografie

Quelle

- „Frankfurter Zeitung” Morgenblatt 1899, nr 100.
 „Kurier Warszawski” 1900, nr 232.
 „Kurier Warszawski” dodatek poranny [Morgenblatt] 1899, nr 316.
 „Kurier Warszawski” dodatek poranny [Morgenblatt] 1899, nr 99.
 Guts-Muths J., *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde Unschuldiger Jugendfreuden*, Schnepfenthal 1802.
 Kozłowski W.R., *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 2 [Kinderspiele auf der Stadtplätze, T. 2], „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 8.
 Kozłowski W. R., *Zabawy dziecięce na placach miejskich*, cz. 3: *Stan sprawy zagranicą* [Kinderspiele auf der Stadtplätze, T. 3, Im Ausland], „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 12.
 Moszczeńska I., *Ogrody im. W.E. Rau’a w Warszawie* [W.E. Rau’s Kindergarten], „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 16.
 Muklanowicz J., *Powstanie i stopniowy rozwój Ogrodów im. W.E. Rau’a w Warszawie* [Die Entstehung und die Entwicklung der W.E. Rau’s Kindergärten in Warschau], Warszawa 1907, p. 6.
 Pawluczuk Z., *Rola ruchu sokolskiego w powstaniu harcerstwa na ziemiach polskich* [Die Rolle der „Falkenbewegung” in der Entstehung der Pfandfinderbewegung in Polen], „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, z. IX.
 Piasecki E., *Parki jordanowskie* [Die jordanische Gärten], Lwów 1907.
 Spieß A., *Turnbuch für Schulen*, Basel 1847.
 Sprawozdanie z posiedzeń wydziału higieny wychowawczej Towarzystwa Hygienicznego w Warszawie [Der Bericht aus der Sitzung der Hygieneabteilung der Hygienegesellschaft in Warschau], „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 11.
 Statut Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Warszawie [Das Statut des Polnischen Turnverein „der Falke”], Warszawa 1906.

Bearbeitung

- Elkonin D., *Die Psychologie des Spiels*, Berlin 2010.
 Gołąb M., *Place zabaw: źródła, ewolucja, działanie* [Spielplätze: Quelle, Evaluierung, Handeln], Warszawa 2014.
 Kamiński A., *Henryk Jordan – twórca nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce* [Heinrich Jordan – der Schöpfer der modernen Sporterziehung in Polen], Warszawa 1946.
 Kasprzak K., Raszka B., *Miejskie place zabaw – ujęcie historyczne* [Spielplätze in der Stadt – die historische Auffassung], „Nauka Przyroda Technologie” 2008, t. 2.

- Kimic K., *Idea wychowania fizycznego oraz poprawy zdrowia dzieci realizowana w warszawskich Ogrodach im. W.E. Raua w I połowie XX wieku*, w: *Dziecko w kulturze Europejskiej* [Die Idee der Sporterziehung und der Kindersundheitverbesserung realisierte in W.E. Rau's Kindergärten in Warschau in der erste Hälfte XX Jahrhundert, in: *Das Kind in der europäischen Kultur*], red. K. Bogacka, Warszawa 2016, s. 243–261.
- Smarzyński H., *Dr Henryk Jordan – pionier postępowego wychowania fizycznego w Polsce* [Dr Heinrich Jordan – der Pionier der fortschrittlichen Sporterziehung in Polen], Kraków 1955.
- Wojewoda A., *Od idei do realizacji – Ogrody W.E. Raua w Warszawie 1989–1901*, „*Studia Edukacyjne*” 2019 (53), p. 361–372.

Katarzyna Semrau
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-7289-6913

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.11

Jarosław Rutkowski
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-2270-1815

Dziedzictwo zakonu pijarów w perspektywie badań Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu

Abstract. The legacy of the Piarist order in the perspective of the Piarist School Complex in Elbląg

The aim of the article is to indicate the heritage of the Piarist order in contemporary education. From the very beginning, activity of Piarist monks was directed at poor children and young people, who through education were to become better citizens and Catholics. Nowadays, this heritage is visible in schools run by Piarist monks. One of the school centers is the Piarist School Complex in Elbląg. An interview with the management and teachers, as well as the results of the survey questionnaire collected, allow you to view the modern heritage of Piarist in this school. The article indicates the Piarist School Complex in Elbląg as an example of contemporary piarist activity, which on the one hand is a modern approach to education, and on the other fulfills the assumptions accompanying from the beginning of the activity of piarist education.

Keywords: the Piarist Order, Józef Kalasancjusz, Kalasantin dimension of the school, openness, human resources

Prowadząc badania w zakresie dziedzictwa zakonu pijarów, należy stwierdzić, że „jest ono zasobem bardzo trudnym do zdefiniowania. Immanentną cechą dziedzictwa jest bowiem niemożność ostrego zarysowania jego granic. Jest to fenomen ulegający ciągłej transformacji¹”.

¹ Ł. Gawęł, *Kiedy dziedzictwo staje się dziedzictwem – kilka uwag w kontekście nauk o zarządzaniu, w: Zarządzanie dziedzictwem. Problemy, obszary, definicje: światowe dziedzictwo*, red. Ł. Gawęł, Weronika Pokojńska, Agnieszka Pudełko, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2016, s. 14.

Należy pamiętać, że

dziedzictwo jest kwestią złożoną i zmienną. Jednocześnie należy myśleć o dziedzictwie w perspektywie przyszłościowej, w sposób umożliwiający jego efektywne zintegrowanie z wyzwaniami jakie przyniosą kolejne lata, i sposobami odpowiedzi na nie. Oznacza to, że dziedzictwo, które jest nam dane i którym zarządzamy we współczesności, stanowi potencjał i wyzwanie dla przyszłości, tak w kontekście globalnym, jaki lokalnym. Może stać się ono inspiracją i podstawą rozwoju kulturowego społeczności, budowania nowych tożsamości lokalnych, regionalnych, narodowych i ponadnarodowych, a także podnoszenia świadomości historycznej w społeczeństwie².

Ponadto:

Etymologia pojęcia dziedzictwo wskazuje na jego znaczenie jako patrymonium (ojcowa, otrzymywany w spadku majątek, najczęściej od ojca, przekazywany najstarszemu synowi lub całej jego rodzinie) oraz *hereditas* (spadek, dziedzictwo, spuścizna, dziedziczenie). W rozumieniu patrymonium, które do niedawna dominowało w dyskursie naukowym, na pierwszym planie znajdują się kwestie dotyczące pamięci, podtrzymywania tradycji, budowania znaczenia miejsca czy tworzenia wspólnej przeszłości i tożsamości. Rozumienie pojęcia dziedzictwa jako *hereditas* zdaje się lepiej odpowiadać wyzwaniom teraźniejszości. Oznacza ono spadek, zatem zawiera w sobie konieczność odwoływania się do tego, co było, do zobowiązań wobec przodków i do kwestii przekazania go kolejnym pokoleniom³.

Wobec prowadzonych rozważań warto podkreślić, że: „dziedzictwo jest definiowane i konstruowane w ramach społecznie i politycznie umocowanych procesów. Jest ono wyborem, a nie jedynie prostym aktem przejęcia spadku z przeszłości⁴”.

Oprócz tego:

Zrealizowanym badaniom towarzyszy przekonanie, że dziedzictwo jest konstrukcją, pozostaje w procesie ustawicznego tworzenia i odtwarzania z elementów o różnym charakterze, a proces ten odbywa się w ramach praktyk społecznych⁵”. Natomiast: „Konceptualizacja wielorakich obszarów, w których obecne jest dziedzictwo, możliwa jest także w perspektywie badań współczesnej placówki oświatowej⁶”.

Przykładem pracy badawczej w przedmiotowym zakresie było badanie Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu.

W tym miejscu warto podkreślić, że zakon pijarów działa od ponad 400 lat w wielu państwach świata. Głównym zadaniem zakonników pijarskich jest poświęcenie swojego życia kształceniu i wychowywaniu dzieci i młodzieży, rozwijanie ich duchowości oraz

² *Dziedzictwo we współczesnym świecie. Kultura, natura, człowiek*, red. A. Marciniak, M. Pawleta, K. Kajda, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2018, s. 8.

³ *Ibidem*, s. 10–11.

⁴ *Ibidem*, s. 12.

⁵ *Ibidem*, s. 10.

⁶ *Ibidem*, s. 8.

chęci rozwoju. Pijarzy obecni są w 40 krajach świata, samych zakonników jest około 1330 i prowadzą około 200 szkół, 76 parafii i kościołów i 419 dzieł edukacji nieformalnej⁷. W Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów działa osiem szkół, a obecni są w 13 miejscowościach: Elblągu, Bolesławcu, Katowicach, Bolszewie, Jeleniej Górze, Krakowie, Łowiczu, Łapszach Niżnych, Poznaniu, Rzeszowie, Sierakowicach, Warszawie i Hebdowie. Jest więc to zakon działający na kilku płaszczyznach w wielu krajach. Założyciel zakonu pijarów – Józef Kalasancjusz – miał niewątpliwie istotny wpływ nie tylko na powstanie zakonu, ale także na jego obecne funkcjonowanie. W kwietniu 1597 r. otworzył on w dzielnicy na Zatybrzu, w kościele świętej Doroty szkołę pobożną mającą kształcić bezpłatnie dzieci i młodzież na poziomie elementarnym. Pomysł ten wydawał się ówczesnie bardzo rewolucyjny. Należy podkreślić, że w Rzymie w XVI w. na sto tysięcy mieszkańców działało czternastu pracujących nauczycieli⁸. Widać więc, jak istotne ówczesnie było szkolnictwo pijarskie. Duży wpływ na jego ukształtowanie miał Józef Kalsancjusz, który na podstawie swoich poglądów i pedagogicznego doświadczenia sformułował konstytucje obecne w zakonie nawet współcześnie. Jego głównym celem było dopasowanie instytucji szkoły do ucznia – założenie to przez wiele lat było krytykowane i dopiero współczesna pedagogika zgadza się z tego typu podejściem. Założyciel podkreślał także, że celem dobrego wychowania, a więc przede wszystkim wykształcenia, jest oświecenie człowieka, które z kolei stanowi podstawę możliwości wyrwania się ze zła. Nowością w pedagogice św. Józefa Kalasancjusza było także to, że wychodząc z powyższych założeń, szkoły pijarskie kształciły dzieci różnych wyznań, a nie wyłącznie katolików. Przy okazji powstawania szkoły, Kalasancjusz spisał *Documentum princeps* w latach 1604–1610⁹. Dokumenty i konstytucje były w trakcie powstawania i trwania zakonu wielokrotnie modyfikowane i przetwarzane, ale główny nacisk kładziono zawsze na ważną rolę nauczania w wychowaniu. Nauczanie to kształciło w większości na poziomie elementarnym, jednak do niezwykle ważnych aspektów należało miłosierdzie, którym mieli kierować się nauczyciele względem uczniów. Do dziedzictwa zakonu pijarów zaliczyć więc można szeroko pojęte szkolnictwo, ściśle związane z wychowaniem dzieci i młodzieży, któremu przyświecało humanistyczne podejście i konieczność ciągłego doskonalenia nauczycieli szkół pijarskich¹⁰.

Badania przeprowadzone w ramach grantu badawcze sfinansowanego przez Uniwersytet Gdański „Dziedzictwo Zakonu Pijarów wobec współczesnych praktyk pedagogicznych w Polsce. Porównanie form i metod wychowawczych Pijarów w dawnej Polsce ze współczesnymi praktykami pedagogicznymi na przykładzie działalności Zespołu Szkół

⁷ J. Matras, *Kalasantiński rok jubileuszowy*, Kraków 2018, s. 71.

⁸ K. Puchowski, J. Żerko, *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk, 1996 s. 215.

⁹ J. Taraszkiewicz, *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej 1642–1773*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 15.

¹⁰ Ibidem, s. 17.

Pijarskich w Elblągu” w 2019 r. pokazują obecne funkcjonowanie szkolnictwa pijarskiego. Analizy zawierają w sobie elementy obserwacji uczestniczącej, wywiad narracyjny oraz analizę ankiet. W badaniu wzięło udział 156 uczniów obecnych w czasie w dniu przeprowadzenia badania z klas szkoły podstawowej i liceum.

1. Spotkanie z Dyrektorem Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu, o. Rafałem, i poznawanie szkoły, w tym rozmowy i obserwacja uczestnicząca: stołówka, sale lekcyjne, sala zajęć komputerowych, biblioteka

Dyrektor Zespołu Szkół Pijarskich im. św. Mikołaja w Elblągu w sposób przyjazny i otwarty prezentował szkołę i jej historię. Przez wiele godzin spotkań, dyskusji oraz wywiadów, w tym z losowo wybranymi nauczycielami oraz uczniami, badacze mogli poznawać środowisko szkolne.

Zaobserwowano, że w szkole architektura pomieszczeń lekcyjnych i ciągów komunikacyjnych stanowi integralną część środowiska rozwoju dzieci i młodzieży. To tam znajdują się współtworzone przez nauczycieli i uczniów tablice ścienne, gabloty z elementami informacyjnymi oraz edukacyjnymi. Sale dydaktyczne, biblioteka, kaplica, sala zabaw dla dzieci, sala relaksacji dla młodzieży, sala sportowa, stołówka wypełnione są różnorodnymi przedmiotami i urządzeniami służącymi wszechstronnemu rozwojowi młodego człowieka.

Badacze zaobserwowali także przyjazne, pełne szacunku relacje rozwinięte pomiędzy uczniami a nauczycielami. Otwartość, życzliwość, uważność i troska o bezpieczny przebieg procesów dydaktycznych i wychowawczych wyróżniała postawy nauczycieli względem ich podopiecznych.

2. Wywiad narracyjny z dyrektorem i pedagogiem w na temat cech wyróżniających Zespół Szkół Pijarskich w Elblągu

Kalasantyński wymiar szkoły

Pani Izabela – pedagog i logopeda, pracująca od 15 lat w Zespole Szkół Pijarskich w Elblągu wskazała na kalasantyński wymiar szkoły w zakresie:

- wychowania i opieki nad dziećmi poprzez wspieranie ich w rozwoju w wartościach chrześcijańskich, towarzyszenie dzieciom w budowaniu relacji

Ważna jest dydaktyka – konstruowana wiedza, ale także rozwój umiejętności uczniów, które będą użyteczne w życiu. Ważne jest bycie z dziećmi, relacja, uczenie empatii, patrzeć na drugiego człowieka. Praca z dziećmi to tworzenie wspólnoty, w której wzajemnie mogą one się wzbogacać, rozwijać, a nie ze sobą konkurować. „Szkoła służy odkrywaniu zdolności dzieci w różnych dziedzinach; to, co robił Kalasancjusz”.

W ramach programu „Starszy brat, starsza siostra” dzieci z gimnazjum jechały z młodszymi dziećmi na wyjazdy klasowe, pomagały ścielić łóżko, ubierać się, bawiły się. Tak jak zalecał Kalasancjusz – tworzyły wspólnotę, łącząc w różnych wydarzeniach. Podczas zajęć pozalekcyjnych nauczyciele tworzyli warunki do współpracy dzieci – zabawy, bale, akcje szkolne, „aby to wszystko się zazębiało”.

Szkoła organizuje **obozy integracyjne** – dla uczniów przychodzących do gimnazjum, dla uczniów rozpoczynających I LO, a także, od ubiegłego roku, dla dzieci rozpoczynających IV klasę. To wyjazdy, które odbywają się w ostatnim tygodniu wakacji, a ich celem jest zaproszenie dzieci do poznania się poza rzeczywistością szkolną i spędzenia razem czasu.

To, co dla kalasantyńskiej szkoły jest ważne, to modlitwa, wspólna praca, pewna formacja, ale przede wszystkim dużo zabawy. Na obozy jeżdżą wychowawcy, osoby grające, śpiewające. Dzieci poznają charakter szkoły. To **czas integracji**, wspólnie spędzanego czasu, a dla kadry to okazja, by poznać potencjał tkwiący w dzieciach.

- przekonania dzieci o swoich możliwościach

Pierwszy dyrektor, o. Wojciech, który założył w 2004 r. w Elblągu Zespół Szkół Pijarskich zwracał uwagę, że wszystkie dzieci osiągały bardzo dobre wyniki i chętnie uczestniczyły we wszystkich konkursach przedmiotowych. Jednocześnie podkreślał, że uczeń nie może brać udziału w więcej niż w dwóch konkursach. Według niego nawet jeśli dzieci są zdolne, nie można ich przeciążać. Dodawał, że w życiu ważna jest równowaga między pracą a wypoczynkiem. Dotyczyło to uczniów oraz nauczycieli.

Nauczyciele szkoły przyglądają się możliwościom i zdolnościom dzieci, a później organizują różne formy działań, aby dzieci mogły rozwijać swój potencjał. Szkoła organizuje np. różne formy grup charytatywnych, zajęcia przedmiotowe, grupę ruchową. Kadra szkoły współpracuje z różnymi instytucjami, w tym salezjanami, hospicjami, szkołami, uniwersytetami, a także **działa na rzecz dzieci zdolnych językowo, nawiązując współpracę międzynarodową**.

- otwartości szkoły

Obecny dyrektor Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu, o. Rafał, wskazuje na wymiar otwartej szkoły na każdego. Podkreśla, że według św. J. Kalasancjusza szkoła *otwarta* to szkoła powszechna dla wszystkich, ale z zachowaniem zasad, które w niej obowiązują. „W XVII w. zapraszał do szkoły żydów, muzułmanów, chrześcijan według zasad w ewangelii”.

Współcześnie to „szkoła otwarta dla każdego, kto przyjmuje zasady, które tu obowiązują”. W szkole uczą się osoby związane z Kościołem rzymskokatolickim, grekokatolickim i ewangelickim, a także uczniowie niewierzący, poszukujący.

Szkolna pedagog mówi, że „otwarta szkoła nie tylko jest gotowa na współdziałanie w realizacji różnych swoich zadań, w tym z współpracą z rodzicami, innymi placówkami, podmiotami”. Jednocześnie dodaje, że „nie trzeba stawiać na wielkie fajerwerki,

trzeba stawiać na to, co jest blisko. Nauczycielom i rodzicom zależy, aby dzieci się rozwijały. **To, co nas wyróżnia, to współpodejmowanie działań na rzecz rozwoju dzieci i rodziców.** Szkolimy się razem – nauczyciele z rodzicami. Jeździmy z rodzicami i dziećmi np. na wyjazdy wakacyjne. To się wszystko robi razem. **Otwartość szkoły** nas nie ogranicza, **współodpowiedzialność to wspólny obowiązek** i dzieci, i rodziców, i nauczycieli.

- podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach – porozumienie bez przemocy

W szkole od lat prowadzone są działania oparte na relacjach oraz współpracy. W 2018 r. w ramach różnych działań projektowych wprowadzono szkolenia dla kadry szkoły oraz rodziców – ponad 60 godzin „Szkoły dla Rodziców i Wychowawców”. Były to zorganizowane z udziałem dzieci działania stacjonarnie i wyjazdowo, w ramach których sprawdzana była wiedza. Odbyły się cztery edycje – dwie stacjonarnie, dwie na wyjeździe.

W szkole dzieci uczą się samodzielnego podejmowania działania oraz rozwiązywania zadań i problemów. „Uczą się, że mają wpływ na to, jak wygląda ich rzeczywistość, kompetencje, że są ekspertami w rozwiązywaniu swoich spraw dziecięcych. Dzieci uczą się także patrzeć na konflikty, jak na sytuacje, które pozwalają wzrastać, rozwijać się”. Szkoła organizuje działania na rzecz kształtowania poczucia sprawstwa uczniów, wpływu i odpowiedzialności za swoje działania.

W klasach „0” odbywa się cykl spotkań uczenia się komunikacji bez przemocy „Przyjaciele Żyrafy” na podstawie programu bajek. Najmłodszy uczniowie szkoły uczą się dostrzegać potrzeby zarówno, jak i innych osób. Pedagog podkreśla, że „dzieci nie boją się konfliktów. Konflikt to zadanie służące poszukiwaniu rozwiązań. Uczą się nie tylko asertywności, ale kooperatywności”.

- otwartości szkoły na świat społeczny

W szkole od 10 lat organizowane są koncerty charytatywne, podczas których wykonywane są piosenki Anny Jantar. To działania edukacyjne społeczności szkolnej, w tym w zakresie nauki organizacji wydarzenia artystycznego i przepisów prawnych. Szkoła wykazuje wrażliwość na potrzeby mieszkańców społeczności lokalnej, organizując koncerty w innych szkołach na rzecz dzieci chorych, rodzin zastępczych, mieszkańców hospicjów, domów pomocy społecznej, współpracuje z Caritasem oraz Bankami Żywności. W szkole organizowane są coroczne kiermasze bożonarodzeniowe oraz wielkonoce, podczas których można kupić przedmioty wykonane przez uczestników warsztatów terapii zajęciowej oraz mieszkańców domu pomocy społecznej. Środki przekazane zostają osobom potrzebujących.

Ważnym wydarzeniem każdego roku jest Dzień Patrona Szkoły – św. Mikołaja. Dyrektor szkoły zwraca uwagę na działania uczniów w tym czasie na różnych etapach kształcenia, w ramach uczniowie ofiarowują innym ludziom, na przykład mieszkańcom hospicjów i domu pomocy społecznej, swój wolny czas, rozmawiając z nimi i śpiewając kolędy.

Jednocześnie dyrektor szkoły podkreśla, że w tym czasie uczniowie doświadczają poczucia wdzięczności, za to, co posiadają. „Kiedy widzą podopiecznych instytucji pomocowych, są wdzięczni za to, że mogą chodzić, bawić się, że mają bliskich. Dajemy i otrzymujemy”.

- katolickiego wymiaru szkoły

Dyrektor szkoły wyjaśnia, że „katolicki” znaczy powszechny, otwarty dla każdego. „Każdy daje i bierze według własnych możliwości”. Codzienne funkcjonowanie wypełnione jest działaniami na rzecz rozwoju religijnego. Uczniowie modlą się przed rozpoczęciem lekcji. Organizowana jest cotygodniowa msza dla klas w kaplicy szkoły, a także comiesięczna msza dla wspólnoty szkoły w pobliskim kościele – dla dzieci, nauczycieli, rodzin, przyjaciół. Odbywają się cykliczne spotkania, czuwania modlitewne, w tym całonocne wielkopostne, a w terenie rozważania drogi krzyżowej.

Ważnymi wydarzeniami w szkole są **modlitewne działania** – „**Losowa modlitwa**” odbywająca się w okresie Wielkiego Postu, kiedy dzieci oraz kadra modlą się w intencji kogoś z kolegów, a kadra za swego kolegę nauczyciela. Inną formą jest inicjatywa „**Daj się złapać w sieć modlitwy**”. W okolicy Dnia Wszystkich Świętych na korytarzu szkoły rozwieszona zostaje sieć z intencjami na kartkach dopinanymi przez uczniów (uczeń zawiesza intencję, biorąc intencję innej osoby).

Przed Świętem Wszystkich Zmarłych uczniowie wraz z nauczycielami porządkują zaniedbane groby, zapalają świece oraz biorą udział we mszy za zmarłych.

Kadra szkoły spotyka się z innymi nauczycielami szkół pijarskich, m.in. w Krakowie, na wspólnych modlitwach. Wymieniają się także doświadczeniami. Biorą udział w kursie animatora pijarskiego i uczestniczą w wakacyjnej pielgrzymce do Częstochowy. Szkoła organizuje działania, ale także włącza się w te już realizowane.

Nie ma możliwości, żeby jakiegokolwiek dziecko nie mogło uczestniczyć w różnych wyjazdach ze względów finansowych, ponieważ szkoła zapewnia wsparcie w takich sytuacjach.

Ważnym miejscem w szkole jest kaplica, w której odbywają się adoracja i dyżury modlitewne dzieci. To stały element szkoły od czasów Kalasancjusza; wprowadził on tzw. **modlitwę nieustającą**, podczas której uczeń może pełnić rolę dbającego o modlitwę. Jak podkreśla dyrektor szkoły, „**moc modlitwy dzieci jest wyjątkowa**, według Kalasancjusza **moc modlitwy dziecięcej nie może równać się z żadną inną**”.

- zasobów kadrowych szkoły
Pedagog szkoły podkreśla, że

trzeba znaleźć drogi rozwoju i uczyć się, jak być dobrym wychowawcą i dobrym nauczycielem. Aby nie tylko przekazywać wiedzę, ale uczyć i przygotowywać dzieci do relacji, trzeba samemu być wrażliwym i umieć samemu tworzyć dobre relacje. Uczymy się tego przez lata. Wiele godzin szkoleń, wiele godzin praktyk. Nauczyciele poszukują, potrzebują nowych rozwiązań i pomagają sobie wzajemnie. Niekiedy zwykle gesty pomagają, rozmowa, kawa dla

kolegi, koleżanki. **Poszukujemy tego, co buduje**, aby można było dobrze pracować, **oraz pasji**”.

Jednocześnie dyrektor dodaje, że

szkoła powszechna, otwarta dla wszystkich, ale według zaleceń Kalasancjusza kadra to nauczyciele i wychowawcy ludzie ugruntowani w wierze. Już w jego czasach było to trudne. Zabezpieczył to w konstytucjach i regułach, które stworzył dla zakonu. Według istniejącego do dzisiaj zapisu pracownicy zatrudnieni w szkole, szczególnie nauczyciele i wychowawcy, to ludzie wierzący Kościoła rzymskokatolickiego, bo musimy być spójni w tym, co robimy.

Raz na trzy lata, niekiedy częściej, pracownicy szkół pijarskich wyjeżdżają na spotkania formacyjne, czyli rekolekcje dające możliwość integracji różnych osób z innych szkół pijarskich. Rekolekcje te stanowią o dalszym rozwoju duchowym kadry, służąc przybliżeniu zasad Szkół Pijarskich. Organizowane są one na trzech etapach rozwoju: dla początkujących rozpoczynający pracę, średniozaawansowanych i zaawansowanych. Prowadzą je zakonnicy pijarscy.

Nauczyciele szkoły są entuzjastami pracy, stąd ciągłe rozmowy o lekcjach i wyjazdy rozwojowe. Nauczyciele wyjeżdżają z uczniami przed egzaminami maturalnymi na przykład do Malborka, Nowego Dworu Gdańskiego, co stanowi możliwość integracji i przygotowania się do matury (wyjazd odbywa się w piątek wieczorem, przyjazd w niedzielę po obiedzie).

Nauczyciele poszukują nowych technik, aby zaciekawić uczniów tematami szkolnymi. Nauczyciele szkoły są zaangażowani także w:

- Ogólnozakonny Kongres Edukacyjny Santiago De Chile w 2017 r. oraz spotkanie w Hiszpanii,
- Program ERASMUS we współpracy z miastami z okolicy Budapesztu i Barcelony,
- rozwijanie się Laikatu Pijarskiego, w tym grupy nauczycieli przedmiotowych; spotkania dla osób świeckich odbywają się co roku w Polsce.

Powyższe działania przekładają się na wyniki nauczania i egzaminu maturalnego.

Dyrektor podkreśla, że „**szkoła to miejsce, w którym można odkryć swój potencjał**. Absolwenci przychodzą, przyjeżdżają, są w kontakcie – **to działa**. Są małżeństwa międzyszkolne: elbląsko-łowickie, elbląsko-krakowskie, elbląsko-elbląskie”.

Wychowujemy dzieci dla świata, światem zaciekawić a nie światem przestraszyć. Dzieci, które się odnajdują w świecie, a nie tylko w szkołach pijarskich. **Nie chodzi o budowanie szklarni. Tak sprawić, aby było lepiej w świecie. Abyś był ciekawy innych ludzi**.

Na podstawie obserwacji uczestniczącej w szkole i wywiadu narracyjnego można przedstawić tezę, że badana **szkoła stanowi wspólnotę wychowania, współpracy i rozwoju społeczności szkoły**.

3. Analiza ankiet przeprowadzonych wśród uczniów szkoły

W dniu przeprowadzenia badania do Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu uczęszczało 217 uczniów. Kwestionariusz przeprowadzono wśród 156 uczniów klas w różnym wieku. Kwestionariusz ankiety zawierał 10 pytań, w tym trzy pytania otwarte i siedem z możliwością wyboru odpowiedzi.

Pierwsze pytanie dotyczyło tego, jak długo ankietowani uczą się w Zespole Szkół Pijarskich w Elblągu. Grupa ucząca się od 5 do 8 lat stanowiła 48% badanych. Z kolei 18% wskazało, że uczy się dłużej niż 8 lat. Większość badanych przebywa więc w placówce przez długi czas, co może świadczyć o tym, że ich odpowiedzi oparte są na wieloletnim doświadczeniu. Drugie pytanie dotyczyło zajęć szkolnych. Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, aż 52% uczniów uważa, że poprzez zajęcia szkolne jest w stanie rozwijać swoje zainteresowanie. Kolejne pytanie dotyczyło typów zainteresowań uczniów. Znajdują się tu odpowiedzi ogólne, takie jak: „sport” (9 osób) z późniejszym wyszczególnieniem u niektórych uczniów zajęć z „piłki siatkowej” (2 osoby), „piłki nożnej”, „gimnastyki artystycznej” (5 osób) czy możliwość uczestnictwa, a tym samym reprezentowania szkoły, w „zawodach sportowych” (3 osoby). Jedenaście osób wskazuje jako zainteresowanie uczestnictwo w szkolnym kółku teatralnym, co pokrywa się bezpośrednio z ważną rolą pijarskiego teatru szkolnego w kształtowaniu korektywnych postaw dzieci i młodzieży. Wśród odpowiedzi pojawiają się też zainteresowania pokrywające się z tematem przedmiotów szkolnych, które realizowane są przez udział w kołach zainteresowań, takie jak: fizyka (2 osoby), chemia (3 osoby), biologia (4 osoby), geografia (1 osoba), matematyka (2 osoby), plastyka (10 osób), j. polski (4 osoby), j. angielski (3 osoby), historia (3 osoby). Zainteresowaniem cieszyły się także zajęcia związane ze śpiewem (3 osoby), programowaniem, informatyką czy mechatroniką (łącznie 12 osób). Wśród innych odpowiedzi pojawiają się stwierdzenia, że poprzez szkołę: „rozwijam zainteresowania związane z profilem późniejszej szkoły, do której chciałbym pójść”; „dzięki szkole poczułem, co chcę robić w życiu i ile czasu muszę na to poświęcić”. Niektórzy uczniowie wypowiadają się także o ważnej roli nauczycieli w procesie rozwoju zainteresowań: „rozwijam swoje zainteresowania poprzez słuchanie nauczyciela i uważanie na lekcji, myślę, że dzięki temu mogłabym zostać naukowcem”. Szkoła, realizując tak wszechstronne zainteresowania uczniów, posiada więc szeroki wybór różnorodnych zajęć. Kolejne pytanie dotyczyło tego, na co uczeń ma wpływ w swojej szkole. Można było zaznaczyć kilka odpowiedzi lub nie zaznaczyć żadnej. Najwięcej, bo aż 72% uczniów odpowiedziało, że na wystrój klasy. Ponad 21% wskazuje na znaczący wpływ na działania szkoły w ramach samorządu szkolnego. Około 36% uczniów wskazuje na możliwość wyboru uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych oferowanych przez szkołę, a 33% uczniów na organizację wydarzeń kulturalnych w szkole. Wśród odpowiedzi „inne” znalazły się między innymi: „zajęcia artystyczne” czy „projekty edukacyjne”. Uczniowie mają więc świadomość swojego wpływu na szkołę i możliwości realizacji potrzeb. Piąte pytanie dotyczyło tego, w jakich działaniach biorą

udział uczniowie. Prawie 47% wskazuje na wydarzenia o charakterze religijnym, 36% organizuje pomoc dla osób potrzebujących, prawie 14% uczniów bierze udział w tworzeniu profilu klasy w mediach społecznościowych. W odpowiedzi „inne” znalazły się między innymi: uczestnictwo w zawodach sportowych, zbieranie surowców wtórnych czy udział w konkursach. Szóste pytanie dotyczyło tego, co szkoła umożliwia uczniom. Można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Wśród proponowanych odpowiedzi najczęściej, bo aż 82%, wybrało wysoki poziom kształcenia, 71% wskazuje nawiązywanie kontaktów towarzyskich, 67% wszechstronny rozwój, 61% rozwój religijny, a 38% wybór różnorodnych zajęć. Większość ankietowanych zwraca także uwagę na wpływ katolickiego charakteru szkoły na rozwój własnej religijności. W związku z istotnością aspektów duchowości i religijnością w założeniach szkoły, zadano pytanie dotyczące tego, jak uczniowie postrzegają swoją religijność. Prawie 58% uczniów wskazuje, że aspekty religijne są dla nich bardzo ważne, następnie kolejno niemal dla 35% uczniów religia jest obojętna, a dla około 4% jest nieważna. Kolejne pytanie dotyczyło tego, co miało największy wpływ na ukształtowanie osobowości uczniów – 47% uczniów wskazuje, że jest to relacja z nauczycielem. Odpowiedź ta wskazuje na ważną rolę nauczyciela nie tylko w procesie edukacji, ale także kształtowania osobowości uczniów. W związku z tym wypełnia się postulat pijarski dotyczący łączenia pracy nauczyciela z wychowywaniem. Cechujące nauczyciela miłość wychowawcza i cierpliwość są więc szczególnie istotne, jeśli chce się nauczać w tego typu placówce. 39% uczniów wskazało że to udział w życiu szkoły ma największy wpływ na kształtowanie się osobowości; podobnie 47% uczniów mówi, że to zajęcia organizowane przez szkołę wpływają na ich osobowość; z kolei 17% uczniów podkreśla ważny udział współpracy szkoły z rodzicami.

Istotne dla określenia poziomu wiedzy dotyczącej zakonu pijarów okazało się pytanie o życie świętego Jana Kalasancjusza: 92% uczniów wiedziało przynajmniej tyle, że był on założycielem szkoły pijarskiej i zakonu pijarów oraz że jego główną ideą było bezpłatne nauczanie ubogich. Wśród odpowiedzi znalazły się jednak wypowiedzi nawiązujące do biografii świętego w wielu płaszczyznach. Przykładowe wypowiedzi to¹¹:

Urodził się w Peralta De La Sal w Hiszpanii. Przeniósł się do Rzymu, gdzie w dzielnicy Zatybrze spotkał masę dzieci, które nie miały możliwości do nauki, co zmotywowało go do założenia pierwszej bezpłatnej szkoły,

Święty Józef Kalsancjusz był pierwszą osobą, która założyła całkowicie bezpłatną szkołę dla ubogich na Zatybrzu. Pochodził z Hiszpanii, ale to we Włoszech rozwijał swoją działalność,

Pochodził z biednej rodziny, był mocno wierzący, kochał dzieci, miał dobre serce. Jako dziecko mieszkał w Hiszpanii, został księdzem, otworzył szkołę we Włoszech. Poświęcił swoje życie na wychowanie dzieci w wierze.

¹¹ Pisownia oryginalna [przyp. – red.].

Urodził się w Peralta de la Sal w Królestwie Aragonii, obecnej Hiszpanii. W 1592 r. wyjechał do Rzymu, gdzie po pewnym czasie założył darmową szkołę publiczną. Był dobrym nauczycielem, był bardzo cierpliwy. Założył zakon pijarów, który funkcjonuje do dziś. Całe swoje życie poświęcił nauczaniu biednych dzieci,

Urodził się w Peralta De la sal w królestwie Aragonii. Jego rok urodzenia to 1556. Rozpoczął naukę w wieku 11 lat. Po nauce u trynitarzy w mieście Estadilla zaczął studiować prawo i filozofię na uniwersytecie w Lerida. Na Zatybrzu spotkał pochodzące z biednych rodzin dzieci, odrzucone na marginesie społeczeństwa. W 1597 r. w zakrystii kościoła św. Doroty otworzył pierwszą w Europie szkołę publiczną. Uczęszczały do niej zarówno dzieci biedne, jak i te pochodzące z bogatych rodzin. Rozrastała się cała wspólnota, zbierająca fundusze na prowadzenie szkoły. Zmarł w 1648 r.,

Urodził się na terenie dzisiejszej Hiszpanii, uczył się na trzech uniwersytetach, a później został duchownym. Po kilku latach został wysłany do Rzymu po Kanonie. Po kilku latach mieszkania w Rzymie i po udaniu się na Zatybrze, Bóg objawił mu nową drogę życia. Założył on pierwszą szkołę publiczną dla najbiedniejszych dzieci. Założył również zakon Ojców Pijarów. Umarł w Rzymie, został beatyfikowany, a następnie kanonizowany,

Urodził się 1557 r. w Hiszpanii. Miał wiele rodzeństwa i był najmłodszy. Jego ojciec nie chciał, by został kapłanem, lecz gdy zachorował i wyzdrowiał z nieuleczalnej choroby – zgodził się. Kalasancjusz wyjechał do Rzymu po kanonię, lecz gdy zobaczył biedne dzieci bawiące się w swojej ubogiej dzielnicy, postanowił założyć dla nich szkołę. Była to pierwsza bezpłatna szkoła. Uczył w niej religii, liczenia, pisania i podstawowych nauk. Szkoła była przy parafii św. Doroty. I nawet mimo tego, że pod koniec jego życia zakon został zniesiony przez „zdrajcę”, do końca służył Bogu i wierzył, że wszystko jest Jego zamysłem,

Józef Kalasancjusz urodził się w XVI w. w mieście peralta de la sal (miasto soli) w królestwie Aragonii. jego ojciec był kowalem i bayle (wójtem gminy), Józef miał siedmioro rodzeństwa i w wieku 11 lat rozpoczął naukę, był dobrym uczniem. pomimo komplikacji ukończył studia prawnicze i teologiczne. w roku 1592 wyjechał po kanonię do Rzymu – nigdy stamtąd nie wrócił. w ciągu pięciu lat zapisał się do 8 bractw min bractwa dobrej śmierci, które miało kluczowe znaczenie w jego późniejszej historii. w roku 1597 dostał prośbę o pojechanie na Zatybrze – biedną dzielnicę Rzymu do umierającej kobiety. gdy wracał zobaczył bijących się chłopców i usłyszał głos „Józefie, patrz!”. poszedł do kościoła św. Doroty gdzie otwierał biblię na przypadkowych stronach, każdy cytat dotyczył dzieci. 27.11.1597 r. założył szkołę. w 1598 miała miejsce ogromna powódź Rzymu, a w 1600 r napisał list, w którym pisał, że szkoły pijarskie przetrwają wszystko.

Należy podkreślić, że ze względu na charakter przeprowadzanego badania uczniowie nie mieli dostępu do internetu ani innych pomocy naukowych, więc wypowiedzi konstruowane były na podstawie faktycznej wiedzy. Wypowiedzi uczniów wskazują **na istotną wartość wątków biograficznych** związanych z życiem założyciela w nauczaniu w Zespole Szkół Pijarskich w Elblągu. **Uczniowie wiedzą**, kim był Józef Kalasancjusz, a wielu z nich potrafi przytoczyć całe historie z życia świętego w czasie badania. Kolejne, ostatnie pytanie dotyczyło pomysłów uczniów na zmiany w szkole: 39 osób odpowiedziało, że nie chciałoby nic zmieniać. Wśród tych odpowiedzi

pojawiały się także zdania, że „szkoła jest idealna”, a 18 osób wskazuje na konieczność wprowadzania dodatkowych zajęć w ramach rozszerzeń i zajęć pozalekcyjnych, mówiąc, że obecna liczba godzin jest niewystarczająca. Kolejne 18 osób wskazuje na chęć stworzenia „dnia bez mundurka”, który jest obowiązkowym strojem w Zespole Szkół Pijarskich w Elblągu. Pozostałe odpowiedzi udzielone przez uczniów, niepozwalające na jednoznaczne przyporządkowanie do kategorii tematycznej, dotyczyły jednostkowych spraw, na przykład: zbudowania orlika do gry w piłkę, „brak lekcji na 7.10 w środę, bo się nie wysypiam”, „więcej słodczy w sklepiku”, „szafka w szatni, bo szybko się niszczy”, „możliwość korzystania z telefonu na przerwie”. Osiem osób wskazało na potrzebę zmiany nauczyciela. Zdecydowana większość ankietowanych jest jednak zadowolona ze swojej szkoły i ma poczucie wysokiego poziomu kształcenia.

Wnioski z badań

1. Przestrzeń szkoły wypełniają symbole nawiązujące do osoby św. Kalasancjusza. W każdej sali lekcyjnej znajduje się jego wizerunek. Na tablicach korytarzy szkolnych prezentowane są treści z historii pracy zakonu pijarów.
2. Przestrzeń szkoły wypełniają symbole i treści nauczania religii rzymskokatolickiej oraz prace twórcze uczniów o tematyce religijnej. Ważnym miejscem jest kaplica służąca codziennej modlitwie uczniów.
3. Szkoła organizuje różnorodne działania w zakresie rozwoju duchowego społeczności szkolnej. W ramach mszy św., spotkań integracyjnych, szkoleń oraz wyjazdów zagranicznych kształtowana jest formacja duchowa uczniów, nauczycieli i rodziców.
4. Szkoła organizuje działania opiekuńcze i wychowawcze dla swoich uczniów, korzystając z doświadczeń zakonu pijarów. Ustawiczne studiowanie przez nauczycieli dziedzictwa św. Kalasancjusza pomaga rozwijać praktyki edukacyjne szkoły.
5. Szkoła organizuje różnorodne działania w zakresie współpracy środowiskowej na rzecz społeczności lokalnej. Uczniowie są zaangażowani we wsparcie mieszkańców domów pomocy społecznej, hospicjów, a także uczestników warsztatów terapii zajęciowej i innych osób potrzebujących pomocy duchowej lub materialnej.
6. Wypowiedzi uczniów wskazują na istotną wartość treści biograficznych związanych z życiem założyciela zakonu Józefa Kalasancjusza w nauczaniu w Zespole Szkół Pijarskich im. św. Mikołaja w Elblągu. Uczniowie wiedzą, kim był Józef Kalasancjusz, a w każdej sali zamieszczony jest jego portret.
7. Specyficzne cechy szkolnictwa pijarskiego, takie jak: bezpłatna edukacja bez względu na status społeczny i wyznawaną religię, wysoki poziom nauczania, obowiązek stałego dokształcania się nauczycieli oraz przywiązanie do tradycji, a przede wszystkim przeświadczenie o tym, że kształcenie jest bezpośrednio związane

- z wychowaniem i oświeceniem człowieka – znajdują zastosowanie w działaniach Zespołu Szkół Pijarskich w Elblągu.
8. Badania przeprowadzone w Zespole Szkół Pijarskich w Elblągu wskazują na zbieżność metod i form wychowawczych pijarów w dawnej Polsce ze współczesnymi praktykami pedagogicznymi.
 9. Szkoła poszerza możliwości kreowania własnej przyszłości, rozwijając zakres oddziaływań edukacyjnych, kształtując warunki konstruowania wiedzy, a także ucząc poszukiwania nowych możliwości działania we współczesnym świecie.
 10. Dziedzictwo zakonu pijarów obecne jest także współcześnie, jednak badania przeprowadzone w Zespole Szkół Pijarskich w Elblągu nie wyczerpują dostatecznie tematu obecności szkolnictwa pijarskiego w Polsce.

Bibliografia

- Ashwort J., *Sfragmentaryzowane dziedzictwo: sfragmentaryzowany instrument sfragmentaryzowanej polityki*, w: *Dziedzictwo kulturowe XXI wieku. Szanse i wyzwania*, red. M. Murzyn, J. Purchla, Kraków 2007.
- Ausz M., *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych*, t II, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, Kraków–Lublin 2010.
- Ausz M., *Odbudowa polskiej prowincji pijarów*, Lublin 2013.
- Bartczakowa A., *Collegium Nobilium*, Warszawa 1971.
- Buba J., *Polskie Misterium Pasyjne na Spiszu w połowie XVII wieku*, w: *Pijarzy w kulturze dawnej Polski*, Kraków 1982.
- Dziedzictwo we współczesnym świecie. Kultura, natura, człowiek*, red. A. Marciniak, M. Pawleta, K. Kajda, Kraków 2018.
- Gaweł Ł., *Kiedy dziedzictwo staje się dziedzictwem – kilka uwag w kontekście nauk o zarządzaniu*, w: *Zarządzanie dziedzictwem. Problemy, obszary, definicje: światowe dziedzictwo*, red. Ł. Gaweł, W. Pokojska, A. Pudelko, Kraków 2016.
- Janeczek S., *Idealy wychowawcze i dydaktyczne w szkolnictwie pijarskim a „Oświecenie Chrześcijańskie”*. *Próba syntezy*, „Nasza przeszłość” 1994, t. 82.
- Hahn W., *Pijarski teatr szkolny w Polsce*, „Nasza Przeszłość” 1962, t. 15.
- Kowalski K., *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*, MCK, Kraków 2013.
- Kosman M., *Protestanci i kontrreformacja*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.
- Kuleczka M., *Między sztuką a religią*, Kraków 2011.
- Kurdybacha Ł., *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław 1957.
- Kurdybacha Ł., *Staropolski ideał wychowawczy*, Lwów 1938.
- Macdonald S., *Memorylands. Heritage and identity in Europe today*, London–New York 2013.
- Matoga A., *Pijarzy w kulturze dawnej polski*, Kraków 1982.
- Matras J., *Kalasantiński rok jubileuszowy*, Kraków 2018.
- Miśkiewicz B., *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa–Poznań 1963.
- Murzyn-Kupisz M.A., *Dziedzictwo kulturowe a rozwój lokalny*, Kraków 2012.
- Odyniec W., *Uwagi o rozwoju poczucia narodowego na Pomorzu od XV do początków XIX wieku*, Gdańsk 1981.
- Pigoń S., *Z dziejów dawnego teatru szkolnego*, „Pamiętnik Literacki” 1952, R. 43.
- Puchowski K., Żerka J., *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, Gdańsk 1996.

- Rędziński K., Łapot M., *Pedagogika*, t. XXVII, nr 2, Częstochowa 2018.
- Sanetra-Szeliga J., Jagodzińska K., *Potencjał dziedzictwa. Społeczno-gospodarcze przykłady z Europy Środkowej*, Kraków 2017.
- Stasiewicz-Jasiukowa I., *Człowiek i obywatel w piśmiennictwie naukowym i podręcznikach polskiego Oświecenia*, Wrocław 1979.
- Taraszkiewicz J., *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej*, Gdańsk 2011.
- Taraszkiewicz J., *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Gdańsk 2015.

Z KALENDARZA HISTORYCZNEGO

Witold Chmielewski
Akademia Ignatianum
Kraków
ORCID: 0000-0001-5816-5586

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.12

Profesor Marian Walczak (1923–2020)* *In memoriam*

Abstract. Prof. Marian Walczak (1923–2020)

Presenting Prof. Marian Walczak's achievements concentrated on the field of Polish Teachers' Union and the history of education. The presentation of Prof. Marian Walczak's biography and achievements in all fields of his rich academic activity, especially in the scope of the history of Polish Teachers' Union, underground teaching, the activity of high schools and education as well as the martyrdom of Polish teachers during the Nazi occupation. Moreover, the results of the professor's research into the history of Polish education after WWII have also been presented. The achievements of Prof. Marian Walczak were significant. He is remembered by posterity for his activity in the history of Polish Teachers' Union and the history of education in the 20th century.

Keywords: Marian Walczak, an activist of Polish Teachers' Union, a scholar, an organizer of education

Dwudziestego dziewiątego marca 2020 r. zmarł znany i ceniony polski historyk wychowania, prof. dr hab. Marian Walczak. Otwarta księga oświaty polskiej i Związku Nauczycielstwa Polskiego w drugiej połowie XX w. Człowiek twórczy, świetny organizator, a przy tym zawsze uśmiechnięty i dowcipny. Swoimi przymiotami mógłby z powodzeniem obdzielić biografie kilku osób. I nie byłyby to sylwetki bez wyrazu i dokonań. Wszystko, co w swoim zarówno długim, jak i pracowitym życiu robił, czynił bardzo dobrze, a nawet perfekcyjnie. Zawsze uczciwie, systematycznie, tak jak go wychowano w rodzinnym domu na południowych rubieżach Wielkopolski, gdzie do Wrocławia, położonego za niemieckim kordonem, było o wiele bliżej niż do

* Artykuł opublikowany został w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” 2020, nr 1–2.



Profesor Marian Walczak

stolicy gospodarnego regionu – Poznania. To pogranicze Drugiej Rzeczypospolitej, pełne żarliwej polskości, przetkane tu i ówdzie śladami obcego panowania, ukształtowało Mariana Walczaka na człowieka prawego, rzetelnego, solidnego – takim pozostał do końca.

Urodził się 25 października 1923 r. w Biniewie w pobliżu Ostrowca Wielkopolskiego. Ojciec jego Wojciech miał siedmioro rodzeństwa, był powstańcem wielkopolskim, uprawiał rolę i jednocześnie przez cały okres międzywojenny, aż do października

1939 r., sprawował urząd wójta gminy Biniew. Biuro gminy mieściło się po drugiej stronie korytarza jego wiejskiego domu. Matka Katarzyna, z domu Skowronek, pochodziła z sąsiedniej wioski. Wspaniała kobieta, wielką troskliwością otaczała trzech synów: Władysława, Mariana i najmłodszego Andrzeja. Po ukończeniu sześciu klas Szkoły Powszechnej im. Ewarysta Estkowskiego w Ostrowie Wielkopolskim Marian wstąpił do Gimnazjum Kupieckiego w tymże mieście. Wojna przerwała edukację. W czasie okupacji niemieckiej został zmuszony do pracy w niemieckiej firmie „Nawag” w Skalmierzycach Nowych. Nakazano mu prowadzenie skupu jaj i drobiu w kilku gminach powiatu ostrowskiego, dzięki czemu miał możliwość swobodnego poruszania się po wsiach i miasteczkach. Fakt ten dostrzegli organizatorzy pracy konspiracyjnej. W dniu 31 grudnia 1941 r. został zaprzysiężony i przyjęty do Związku Walki Zbrojnej (późniejszej Armii Krajowej). Uczestniczył w wielu akcjach dywersyjnych, kolportażu prasy podziemnej i wykonywał szereg zadań zleconych, udzielał pomocy polskim rodzinom. Był łącznikiem między komórkami podziemnymi AK w miejscowościach powiatu ostrowskiego, jarocińskiego i krotoszyńskiego. Od początku 1941 r. do połowy 1944 r. prowadził tajne nauczanie z sześcioma uczniami. Nauka odbywała się każdego dnia, łącznie z niedzielą, najczęściej u polskiego piekarza (często na piecu do pieczenia chleba), ponieważ był tam ruch kupujących i uczniowie mogli przychodzić na zajęcia niezauważeni. W lecie 1943 r. pod jego kierownictwem zdobyto żywność z wagonów stojących na stacji kolejowej w Biniewie, m.in. smalec dla około 20 rodzin podopiecznych, będących w bardzo trudnej sytuacji życiowej. Z akcji tej wyszedł z poważnymi urazami oka i ręki. Ślady po nich pozostały na zawsze. Koniec wojny zastał go na kopaniu rowów przeciwczołgowych w przymusowym niemieckim obozie pracy w Zgłowiączce niedaleko Włocławka. W dniu swoich imienin, 8 grudnia 1944 r., rozpoczął pieszą ucieczkę do domu. Bez wymaganej zgody na przemieszczanie się przebył pieszo ponad 150 km.

Po zakończeniu wojny kontynuował edukację, uzyskując świadectwo dojrzałości w Liceum Handlowym w Kostrzynie w 1946 r. W marcu 1945 r. podjął pracę w charakterze nauczyciela niewykwalifikowanego w Publicznej Szkole Powszechnej w Gorzycach Wielkich koło Ostrowa Wielkopolskiego. Rok później rozpoczął studia w Akademii Handlowej w Poznaniu, które ukończył w 1951 r., otrzymując dyplom magistra nauk ekonomiczno-handlowych oraz uprawnienia pedagogiczne do nauczania w szkołach zawodowych. W czasie studiów pracował w Państwowym Zakładzie Kształcenia Administracyjno-Handlowego¹.

W 1951 r. został zatrudniony jako wizytator szkół zawodowych w Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego. W latach 1952–1964 pełnił funkcję dyrektora Technikum Statystycznego, przemianowanego na Technikum Ekonomiczne w Poznaniu (później Zespół Szkół Ekonomicznych). Z jego inicjatywy powstał budynek Liceum

¹ M. Walczak, *Przebieg pracy naukowej*, Warszawa 2017 (mps w posiadaniu autora); Informacje na temat prof. Mariana Walczaka uzyskana od jego syna Jerzego 2 kwietnia 2020 r. (mps w posiadaniu autora).

Ekonomicznego. Obok kierowania dużą szkołą, prowadził zajęcia w Wyższej Szkole Ekonomicznej. Pracę na tych stanowiskach łączył z działalnością na rzecz szkolnictwa – najpierw jako radny w dzielnicy Poznań-Grunwald, a później pełniąc funkcję przewodniczącego Komisji Oświaty Wojewódzkiej Rady Narodowej w Poznaniu. Szczególnie bliskie były mu sprawy nauczycielskie. Dał temu wyraz, aktywnie uczestnicząc w pracach poznańskiej i wielkopolskiej organizacji Związku Nauczycielstwa Polskiego². Po październikowej odwilży w istotny sposób przyczynił się do zorganizowania Wojewódzkiego Zjazdu Oświatowego w 1957 r. i Okręgowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej w 1958 r. w Poznaniu. Jako znany działacz związkowy, został wybrany w 1959 r. prezesem Okręgu ZNP w Wielkopolsce. Funkcję tę pełnił społecznie do 1964 r. W tym czasie doprowadził do nawiązania intensywnej współpracy z okręgami ZNP w Opolu, Olsztynie, Szczecinie, Wrocławiu i Zielonej Górze. W 86 konferencjach wyjazdowych w tych regionach uczestniczyło ponad 3,5 tys. wielkopolskich nauczycieli. Sprzyjał inicjatywom poznańskich działaczy oświatowych, zmierzającym do podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, zwłaszcza szkół podstawowych. Wyrazem tego były kursy przygotowujące do tzw. egzaminów uproszczonych na poziomie Studium Nauczycielskiego w Gnieźnie, Kaliszu, Koninie, Lesznie, Ostrowie Wielkopolskim, Pile, Pleszewie. Rozwijał współpracę ze znanymi naukowcami zajmującymi się pedagogiką, psychologią, historią, a zwłaszcza Ludwikiem Gomolcem, Józefem Kwiatkiem, Leonem Leją, Antonim Maćkowiakiem, Heliodorem Muszyńskim, Władysławem Ochmańskim i Jerzym Szelejewskim. Rezultatem tej współpracy było ukazanie się szeregu broszur metodycznych. Marian Walczak przewodniczył też komitetowi organizującemu obchody czterdziestolecia ZNP w Wielkopolsce, włączając w przygotowanie tego ważnego dla środowiska nauczycielskiego wydarzenia wielu działaczy związkowych i oświatowych. Głównym uroczystościom jubileuszowym w 1961 r. przewodniczył prezes ZG ZNP Józef Kwiatek. Uczestniczył w nich m.in. Kazimierz Mierzwiński, założyciel i pierwszy prezes Ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych w Poznaniu (powstało 26 maja 1920 r.) i przewodniczący tzw. Komisji Zarządu Głównego ZPNP w Poznaniu, której zadaniem było organizowanie struktur związku na terenie Wielkopolski i Pomorza³. Dorobek teoretyczny obchodów czterdziestolecia ZNP w Wielkopolsce (referaty, głosy w dyskusjach, wspomnienia działaczy) znalazł odzwierciedlenie w wystawie zorganizowanej w Bibliotece Raczyńskich w Poznaniu, a następnie w wartościowej publikacji⁴.

² M. Walczak, op. cit.; Informacje op. cit.; B. Grześ, *Marian Walczak w działalności związkowej i naukowo-badawczej (90. rocznica jego urodzin)* 2013, maszynopis w posiadaniu Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.

³ B. Grześ, op. cit.

⁴ W. Ochmański, *Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce 1920–1961*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1963.

W tym okresie działalności związkowej ujawnił – we współpracy z prof. Edwardem Serwańskim, także związanym silnymi więzami z Ostrowem Wielkopolskim – zainteresowania naukowe podziemną walką nauczycielstwa o szkołę polską. Niewątpliwie wielką pomoc w badaniach tego zagadnienia stanowiła znajomość języka niemieckiego.

Ważną inicjatywą Mariana Walczaka było utworzenie – na podstawie uchwały Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu z 7 września 1963 r. – pierwszego w Polsce Ośrodka Usług Pedagogicznych. W swej działalności nawiązywał on do istniejącej już wcześniej na terenie Poznania nauczycielskiej Spółdzielni „Pomoc Szkolna”. Dziesięć lat później prezydium Zarządu Głównego ZNP utworzyło wzorowany na doświadczeniach poznańskich Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych (OUPiS) wraz z jego filiami w każdym okręgu ZNP. Instytucje te do dnia dzisiejszego z dobrym rezultatem prowadzą działalność w całym kraju⁵.

W 1964 r. nastąpiły ważne zmiany w życiu Mariana Walczaka. Dobre wyniki jego pracy związkowej w Wielkopolsce, liczne inicjatywy o charakterze programowym i organizacyjnym zostały dostrzeżone. Na XXVI/VII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP 10–12 kwietnia 1964 r. został wybrany prezesem ZG ZNP. Niebawem został też posłem na Sejm i wiceprzewodniczącym Komisji Oświaty. W 1965 r. na wyjazdowym posiedzeniu ZG ZNP w Poznaniu zainicjował powstanie społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Jako związkowiec, któremu zawsze były bliskie sprawy materialne nauczycieli, wraz z kierowanym przez siebie Związkiem włączył się w prace nad projektem ustawy *Karty praw i obowiązków nauczyciela*. Udało mu się wywołać tą kwestią duże zainteresowanie zarządów okręgów i oddziałów ZNP. W przeprowadzonych przez ZG ZNP na ten temat konsultacjach uczestniczyło 1200 nauczycieli. Pozwoliło to na sformułowanie konstruktywnego stanowiska ZNP na temat projektu, zwłaszcza w sprawach płacowych i socjalnych. Ustawa została przyjęta 27 kwietnia 1972 r. i stanowiła ważne wydarzenie w środowisku nauczycielskim w tamtych latach. Na jej podstawie nauczycielom po 20 latach nienaganej pracy z „kredą przy tablicy” przysługiwał Złoty Krzyż Zasługi, a nauczycielom akademickim Order Odrodzenia Polski. Natomiast dzień 14 października ustanowiono Dniem Nauczyciela, a samym nauczycielom przyznano pewne dodatki finansowe i przywileje socjalne⁶.

Jako ekonomista z wykształcenia prezes Walczak przykładał dużą wagę do kwestii poziomu życia nauczycieli. Za jego kadencji w niektórych miastach podjęły działalność nauczycielskie spółdzielnie budownictwa mieszkaniowego. Powstały również domy nauczyciela, hotele, wybudowano bądź zmodernizowano sanatoria

⁵ B. Grześ, op. cit.

⁶ E. Szkoda, *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, w: *Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, red. B. Grześ, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2005, s. 149, 150; idem, *Związek Nauczycielstwa Polskiego w latach 1936–1980 (przełom, konspiracja, ujawnienie, odbudowa i odnowa)*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego w czasach przełomów i transformacji*, red. B. Grześ, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2015, s. 146, 180.

i domy wypoczynkowe w Augustowie, Zakopanem, Szklarskiej Porębie, Ciechocinku, Jachrance, Jaszowcu, Szczawnicy, Nałęczowie, w Warszawie przy Wybrzeżu Kościuszkowskim i w wielu innych miejscowościach. W miastach wojewódzkich i niektórych powiatowych powstało kilkadziesiąt domów nauczyciela, które z czasem stały się ważnymi ośrodkami pracy kulturalno-oświatowej. W wielu miejscowościach wybudowano mieszkania dla nauczycieli, zaś zarządom okręgów ZNP przydzielono samochody służbowe i autokary⁷.

W okresie prezesury Mariana Walczaka ZNP wydawał szereg czasopism, z których wiele było powszechnie znanych i mogło poszczycić się bogatą tradycją. Należały do nich „Głos Nauczycielski”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Ruch Pedagogiczny”, „Psychologia Wychowawcza” (redaktor naczelny M. Walczak), „Nauczyciel i Wychowanie” i „Kalendarz Nauczycielski”⁸. Profesor zainicjował również wydawanie „Szkoły Zawodowej”, której był redaktorem naczelnym. M. Walczak szczególnie wiele uwagi poświęcił uruchomieniu serii wydawniczej „Biblioteka Kształcenia Zawodowego”, która składała się z pięciu nurtów tematycznych i objęła ponad 140 tomów autorskich opublikowanych w latach 1966–1989. Nad doborem wydawanych publikacji sprawował pieczę Komitet Biblioteki Kształcenia Zawodowego.

Zebrania komitetu wydawniczego odbywały się mniej więcej co pół roku w salce prezydenckiej, przyległej do gabinetu prezesa ZG ZNP. Przewodniczył im osobiście Marian Walczak. Wszystkie materiały były starannie przygotowane przez pracowników zakładu kształcenia zawodowego w Instytucie Pedagogiki, później Instytutu Kształcenia Zawodowego. Każda pozycja miała dwie recenzje fachowe, które były odczytywane w najważniejszych swoich punktach na posiedzeniu, zresztą dostarczane członkom komitetu wydawniczego przed posiedzeniem⁹.

Tę znakomitą serię wydawniczą uznano za najważniejsze wydarzenie w historii doskonalenia teorii rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce. Stąd nie dziwi opinia wybitnego znawcy szkolnictwa zawodowego Tadeusza Nowackiego, według którego „w geografii działaczy szkolnictwa zawodowego prof. dr Marian Walczak zajmuje szczególne miejsce jako ten, który dopomógł w stworzeniu podstaw teoretycznych szkolnictwa zawodowego”¹⁰.

Duże były zasługi Marian Walczaka także w tworzeniu i działalności „Biblioteki Samokształcenia Nauczycieli”. Z jego inicjatywy ZG ZNP i Spółdzielnia Wydawnicza „Książka i Wiedza” ogłaszały drukiem – począwszy od 1965 r. – zagadnienia

⁷ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa*, op. cit., s. 156; S. Mauersberg, *Profesor Marian Walczak. W 75. rocznicę urodzin*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 146.

⁸ T. Gumuła, *Profesor Marian Walczak – redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w latach 1988–2016*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 3–4, s. 80.

⁹ T. Nowacki, *Przewodniczący Komitetu Biblioteki Kształcenia Zawodowego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 153.

¹⁰ *Ibidem*, s. 158.

wprowadzające do tematów organizowanych wówczas konferencji rejonowych. Wydawane publikacje w nakładzie 75 tysięcy egzemplarzy rozprowadzały bezpłatnie powiatowe oddziały ZNP do wszystkich szkół i innych placówek oświatowych. Wiele z publikowanych materiałów stanowiło istotną pomoc dla nauczycieli uzupełniających i podnoszących kwalifikacje zawodowe¹¹.

Także w rezultacie starań i zabiegów M. Walczaka pod koniec lat 60. i na początku 70. ubiegłego wieku terenowe ogniwą ZNP dokonały weryfikacji ponad 13 tysięcy pięciostronicowych ankiet na temat tajnej oświaty, sporządzonych w 1946 r. przez Mariana Falskiego, autora cenionego elementarza, gdy ministrem oświaty był Czesław Wycech. Ankiety te – złożone w Archiwum ZNP – stanowią ważne źródło do dziejów tajnej oświaty prowadzonej przez Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu RP na Kraj i Tajną Organizację Nauczycielską. Akcja ta była zgodna z zainteresowaniami naukowymi Profesora. Ich rezultatem było uzyskanie – na podstawie rozprawy *Wielkopolska konspiracja oświatowa* – stopnia doktora nauk humanistycznych na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1970 r.¹². Praca ta, opublikowana dwa lata później, należy do najlepszych monografii regionalnych na temat tajnego nauczania¹³.

Na początku lat 70. Marian Walczak wkroczył w kolejny etap swojego życia i działalności zawodowej. Po pięciu latach kierowania Zarządem Okręgu w Poznaniu i ośmiu latach (trzy kadencje) sprawowania funkcji prezesa ZG ZNP 24 października 1972 r. zakończył bezpośrednią aktywność związkową. W kilka miesięcy później, w 1973 r., został powołany przez prezesa Rady Ministrów na dyrektora generalnego Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Na tym odpowiedzialnym stanowisku pracował przez 11 lat. Jego umiejętności organizacyjne zaowocowały licznymi inwestycjami niezbędnymi dla potrzeb nauki. Wybudowano lub gruntownie zmodernizowano Centrum Astronomiczne, Instytut Badań Systemowych, Instytut Geofizyki w Warszawie, Instytut Immunologii i Terapii Doświadczalnej oraz Instytut Niskich Temperatur i Badań Strukturalnych we Wrocławiu, Instytut Farmakologii w Krakowie, Instytut Fizyki Molekularnej w Poznaniu, Centrum Badań Molekularnych i Makromolekularnych w Łodzi, Ogród Botaniczny PAN i niektóre zakłady doświadczalne. Jego zasługą było też wyremontowanie siedzib stacji naukowych PAN w Paryżu i Rzymie oraz przejęcie obiektu z przeznaczeniem na Stację Naukową w Wiedniu. Dokładał wielu starań mających na celu zapewnienie dobrych warunków pracy w oddziałach PAN w całym kraju¹⁴.

Równoległe z wytężoną pracą organizacyjną kontynuował prowadzone badania naukowe nad sytuacją oświaty i szkolnictwa wyższego w czasie okupacji niemieckiej.

¹¹ T. Kadziłowska, *Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli*, w: *Sto lat ZNP*, op. cit., s. 55.

¹² W. Wojtyński, *Słowo o nauczycielskim czynie edukacyjnym lat wojny i okupacji*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 244, 254; E. Serwański, *Struktury tajnego nauczania w Wielkopolsce 1939–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4, s. 269–270.

¹³ M. Walczak, *Wielkopolska konspiracja oświatowa 1939–1945*, Książka i Wiedza, Poznań 1972.

¹⁴ S. Mauersberg, op. cit., s. 146–147.

W tym celu odbył wyjazdy do archiwów w Niemczech i Austrii oraz prowadził rozległe kwerendy archiwalne w kraju. W 1978 r. na podstawie pracy pt. *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945* M. Walczak uzyskał stopień doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Celem tej pracy – jak pisał jej autor – było ukazanie działalności naukowej i dydaktycznej pracowników szkół wyższych jako formy ruchu oporu i walki przeciwko okupantowi, który niszczył polską naukę i szkolnictwo wyższe. Stąd też głównym jej tematem były kwestie związane z tajnym nauczaniem na poziomie wyższym, pracą naukową w konspiracji i problemy eksterminacji środowiska naukowego¹⁵.

Uzyskanie kolejnego stopnia naukowego spowodowało zintensyfikowanie badań. W 1980 r. został docentem i objął kierownictwo Pracowni Warszawskiej Instytutu Zachodniego w Poznaniu. Był też członkiem Kuratorium i Rady Naukowej tej zasłużonej placówki naukowej Wielkopolski. Następował dynamiczny rozwój jego osiągnięć naukowych. Prof. Stanisław Mauersberg trafnie sklasyfikował bogaty dorobek Mariana Walczaka, wyodrębniając w nim cztery nurty badawcze: 1) historia zawodowego ruchu nauczycielskiego, 2) dzieje oświaty i nauki polskiej w czasie drugiej wojny światowej i okupacji, 3) martyrologia i eksterminacja pracowników nauki i nauczycieli polskich, 4) ideologiczna ewolucja oświaty we wczesnych latach 1944–1956¹⁶.

W każdym z tych kręgów badawczych Marian Walczak podejmuje zagadnienia niezwykle ważne i istotne. Na przykład książka pt. *ZNP – wczoraj i dziś*¹⁷ była jedyną publikacją powojenną na temat działalności tego związku. Dopiero po 18 latach, w 1986 r., ukazała się większa praca zbiorowa podejmująca tę problematykę. Marian Walczak zamieścił w niej ponad stustronicowe opracowanie poświęcone sytuacji nauczycielstwa pod okupacją niemiecką¹⁸. Rok później opierając się na archiwalnych źródłach polskich i niemieckich opublikował obszerną książkę na temat działalności edukacyjnej i martyrologii polskich nauczycieli w okresie drugiej wojny światowej¹⁹.

Pomnikowym dziełem na temat martyrologii nauczycieli jest publikacja wielkiego formatu, licząca 822 strony, obejmująca około dziesięć tysięcy not biograficznych, pt. *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*. Marian Walczak pisze, że celem tej

¹⁵ M. Walczak, *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN Wrocław 1978, s. 7–21.

¹⁶ S. Mauersberg, op. cit., s. 147–149.

¹⁷ M. Walczak, *ZNP – wczoraj i dziś*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.

¹⁸ M. Walczak, *Nauczycielstwo w latach okupacji*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, red. F. Filipowicz, B. Grześ, S. Michalski, M. Walczak, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 260–364.

¹⁹ M. Walczak, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego w okresie okupacji hitlerowskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1987.

pracy jest podsumowanie, po 50 latach od zakończenia II wojny światowej wyników badań dotyczących strat osobowych polskiego środowiska naukowego i oświatowego, poniesionych podczas okupacji niemieckiej i sowieckiej w latach 1939–1945, przypomnienie społeczeństwu tragicznych wydarzeń ówczesnych dni i lat oraz oddanie hołdu wielu bohaterom, którzy musieli oddać życie za niepodległość Polski i Polaków, upamiętnienie licznych śmierci poniesionych na skutek terrorku i w dyskryminacyjnych, poniżających godność ludzką warunkach okupacyjnych²⁰.

Kontynuacją zainteresowań badawczych Profesora było opublikowanie w 2000 r. pod jego redakcją obszernego studium porównawczego na temat polityki oświatowej i naukowej Niemiec hitlerowskich w Austrii (opracował Marian Walczak), Czechach (Zenon Jasiński), Słowacji (Bolesław Grześ), Litwie (Aleksander Sokołowski, Marian Walczak) i Polsce (Marian Walczak). Obszernego wprowadzenia i posumowania dokonał Eugeniusz C. Król²¹.

Problematyka ta znalazła odzwierciedlenie również w dwóch niewielkich, samoistnych publikacjach wydanych w 2001 r.²² oraz w licznych artykułach opublikowanych na łamach takich znanych czasopism naukowych, jak: „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Nauka Polska”, „Przegląd Zachodni”.

Najnowsze zainteresowania naukowe Profesora w coraz większym stopniu koncentrowały się na historii oświaty wczesnego PRL. W ramach działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którego był wieloletnim sekretarzem generalnym, wraz gronem bliskich współpracowników, przy pomocy kwestionariuszy ankiet, doprowadził do szeroko zakrojonych badań na temat polskiej szkoły w latach 1944–1956 w opinii nauczycieli uczniów i rodziców. Ogłoszony też został konkurs na wspomnienia ujęte hasłem: szkoła i nauczyciele w latach 1944–1946. Do respondentów starano się dotrzeć poprzez oddziały terenowe PTP, ognia ZNP, nauczycieli, prasę codzienną i pedagogiczną.

Efekty powyższych inicjatyw przerosły znacznie oczekiwania organizatorów, co oznacza, że idea konkursu na wspomnienia i rozesłanie wielostronicowego kwestionariusza pytań relacyjnych spotkały się z życzliwym odzewem środowisk pedagogicznych. Powróciło ogółem blisko czterysta kwestionariuszy, wypełnionych zarówno przez byłych nauczycieli, jak też uczniów. Na konkurs wspomnień wpłynęło ponad sześćdziesiąt prac, głównie ze środowiska nauczycielskiego. Najciekawsze z nich zostały nagrodzone i zakwalifikowane do druku²³.

²⁰ M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Radom: 1995, s. 9.

²¹ *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze*, red. M. Walczak, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000.

²² M. Walczak, *Lwów i Wilno – edukacja dzieci polskich w latach 1939–1945*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001; M. Walczak, *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.

²³ E.C. Król, *Dylematy i zderzenia. O oświacie polskiej lat 1944–1956*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 13.

Wynikiem tej inicjatywy badawczej było opublikowanie trzech tomów wspomnień pod wspólnym tytułem *Na przełomie*²⁴. Ostatnia pozycja wydawnicza z tego cyklu powstała w rezultacie badań przeprowadzonych przy pomocy kwestionariusza ankiety opublikowanego na łamach „Głosu Nauczycielskiego” w 2000 r. Spośród stu nadesłanych odpowiedzi do druku zakwalifikowano relacje i wspomnienia sześćdziesięciu sześciu nauczycieli. Zostały one opublikowane w siedmiu działach tematycznych²⁵.

Zdaniem prof. Mariana Walczaka nawet bogate pod względem faktów i barwności przekazu wspomnienia oraz relacje nie były w stanie w pełni przekazać minionej rzeczywistości edukacyjnej. W tej sytuacji zaproponował wydanie najważniejszych źródeł do dziejów oświaty w latach 1944–1956. Tę słuszną i pożyteczną koncepcję zrealizował wspólnie z prof. Stanisławem Mauersbergiem. Ostatecznie ukazały się dwa tomy najważniejszych dokumentów, na podstawie których – w imieniu prawa – wprowadzono głęboką ideologizację oświaty²⁶. Ci sami autorzy opublikowali też książkę przedstawiającą kompleksowe zmiany w oświacie polskiej w latach 1944–1956.

W dniu 27 marca 1987 r. Mariana Walczaka wybrano na przewodniczącego Rady Redakcyjnej „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, a kilka miesięcy później, po śmierci prof. Ryszarda Wroczyńskiego, został redaktorem naczelnym tego czasopisma²⁷. Zmianę tę tak skomentował ówczesny członek redakcji periodyku prof. Tadeusz Nowacki:

muszę powiedzieć, że miałem dosyć sceptyczne nastawienie co do przyszłości „Przeglądu” i jego redaktora. Niewątpliwie bowiem nieustanne walki profesora Ryszarda Wroczyńskiego, które obserwowałem, o podstawy finansowe pisma przyczyniły się do jego śmierci. „Nasza Księgarnia” od dawna nie chciała deficytowego pisma. Związek [Nauczycielstwa Polskiego] również nie przejawiał entuzjazmu dla „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, choć był w jakimś sensie organem sekcji komisji historycznej Związku i opierał się w dużej mierze na aktywie terenowym Związku²⁸.

Prof. Marian Walczak, mimo pojawiających się przeciwności, zdołał pokonać piętrzące się trudności i zapewnić czasopismu stabilność finansową, głównie dzięki

²⁴ *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, oprac. E.C. Król, M. Walczak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994; *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. II, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1996; *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. III, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1996.

²⁵ *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, oprac. W. Chmielewski, S. Mauersberg, M. Walczak, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2012.

²⁶ *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, cz. I: 1944–1948, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1999; *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, cz. II: 1949–1956, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 2000.

²⁷ T. Gumuła, op. cit., s. 81.

²⁸ T. Nowacki, op. cit., s. 156.

pomocy prezesa ZNP Sławomira Broniarza. Kierował periodykiem do końca 2016 r.²⁹, a od 2017 r. był przewodniczącym Naukowej Rady Redakcyjnej „Przeglądu”.

Przedstawiając niektóre z najważniejszych dokonań prof. Mariana Walczaka, nie sposób nie wspomnieć o działalności w Komitecie Wykonawczym Światowej Federacji Pracowników Nauki, Krajowym Komitecie UNESCO, Radzie Głównej Przyjaciół Harcerstwa, Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich i Światowym Związku Żołnierzy AK.

Profesor Walczak długo zachowywał aktywność zawodową. Okresowo pracował w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, a w latach 1998–2018 prowadził zajęcia dydaktyczne kolejno w: Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie, Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu, Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie i Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Przyjaciel Profesora, wspierający go w wydawaniu „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” prof. Stanisław Witold Mauersberg pisał:

Cechuje Go przywiązanie do tradycyjnych wartości narodu polskiego, umiłowanie Ojczyzny i stron ojczystych. Jest nosicielem najlepszych cech wielkopolskiego patriotyzmu. Ma głębokie poczucie koleżeńskości i sprawiedliwości, życzliwie odnosi się do młodych adeptów nauki, służąc chętnie pomocą i radą oraz ułatwiając im start pisarski na łamach redagowanych przez siebie czasopism. Jest szanowany i lubiany przez wszystkich współpracowników, także jako Człowiek pogodny i utalentowany gawędziarz³⁰.

Do jego przyjaciół zaliczali się m.in. Władysław Markiewicz, Czesław Wycech i Mikołaj Kozakiewicz. W opinii profesorów Kaliny Bartnickiej, Józefa Miąso i Karola Poznańskiego Profesor był nieprawdopodobnie pracowitym i bardzo życzliwym człowiekiem. Stworzył podstawy materialne ZNP i pozostawił po sobie bogaty i cenny dorobek naukowy. Miałem szczęście rozmawiać dość często z prof. Marianem Walczakiem na temat historii polskiej oświaty. Opowiadał barwnie i ze swadą o sprawach, których próżno szukać w tzw. literaturze przedmiotu.

Szczęśliwie ułożyło się życie osobiste i rodzinne Profesora. Na jednym z balów studniówkowych w szkole, w której dyrektorował, ogłoszono białe tango. Do tańca zaprosiła go wzorowa maturzystka Daniela Maria Ruszkiewicz. Świat zawirował w tańcu, białe tango trwało, a 8 października 1955 r. dyrektor i była już uczennica stanęli na ślubnym kobiercu. Na świat przyszedł syn Jerzy Marian. Żona zawsze dzielnie wspierała męża, biorąc na swoje barki problemy dnia codziennego. Doczekali się dwóch wnuczek – Małgorzaty i Jagody, a także prawnucząt: Anny, Adama i Szymona. W 2006 r. za długoletnie pożycie małżeńskie otrzymali medal. Małżeństwo trwało szczęśliwie kolejnych 14 lat.

²⁹ T. Gumuła, op. cit., s. 78, 83.

³⁰ S. Mauersberg, op. cit., s. 150.

Mieszkając zaledwie kilkadziesiąt kroków od pałacu prezydenckiego, Profesor miał możliwość obserwowania z bliska ważnych wydarzeń i historycznych zmian. Ulubionym celem jego codziennych spacerów była warszawska Starówka, a stolicę kochał na równi z rodzinnym Biniewem.

Niestety, to pracowite i piękne życie przeminęło bezpowrotnie.

Bibliografia

Źródła

- Grześ B., *Marian Walczak w działalności związkowej i naukowo-badawczej (90 rocznica jego urodzin)*, 2013, maszynopis w posiadaniu Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.
- Informacje na temat prof. Mariana Walczaka uzyskana od jego syna Jerzego 2 kwietnia 2020 r. (mps w posiadaniu autora).
- Walczak M., *Przebieg pracy zawodowej*, Warszawa 2017 (mps w posiadaniu autora).
- Walczak M., *Życiorys ze szczególnym uwzględnieniem okresu okupacji* (mps w posiadaniu autora).

Opracowania

- Grześ B., *Związek Nauczycielstwa Polskiego w latach 1936–1980 (przełom, konspiracja, ujawnienie, odbudowa i odnowa)*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego w czasach przełomów i transformacji*, red. B. Grześ, Kielce 2015.
- Gumuła T., *Profesor Marian Walczak – redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w latach 1988–2016*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 3–4.
- Kadziłowska T., *Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli*, w: *Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, red. B. Grześ, Kielce 2005.
- Król E.C., *Dylematy i zderzenia. O oświacie polskiej lat 1944–1956*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994.
- Mauersberg S., *Profesor Marian Walczak. W 75. rocznicę urodzin*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4.
- Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994.
- Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. II, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996.
- Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. III, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996.
- Nowacki T., *Przewodniczący Komitetu Biblioteki Kształcenia Zawodowego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4.
- Ochmański W., *Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce 1920–1961*, Poznań 1963.
- Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, cz. I: 1944–1948, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1999.
- Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, cz. II: 1949–1956, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 2000.
- Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze*, red. M. Walczak, Radom 2000.

- Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, oprac. W. Chmielewski, S. Mauersberg, M. Walczak, Piotrków Trybunalski 2012.
- Serwański E., *Struktury tajnego nauczania w Wielkopolsce 1939–1945*, oprac. W. Chmielewski, S. Mauersberg, M. Walczak, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4.
- Szkoda E., *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, w: *Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, red. B. Grześ, Kielce 2005.
- Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 2005.
- Walczak M., *ZNP – wczoraj i dziś*, Warszawa 1968.
- Walczak M., *Wielkopolska konspiracja oświatowa 1939–1945*, Poznań 1972.
- Walczak M., *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945*, Wrocław 1978.
- Walczak M., *Nauczycielstwo w latach okupacji*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, ed. F. Filipowicz, B. Grześ, S. Michalski, M. Walczak, Warszawa 1986.
- Walczak M., *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego w okresie okupacji hitlerowskiej*, Wrocław 1987.
- Walczak M., *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*, Radom 1995.
- Walczak M., *Lwów i Wilno – edukacja dzieci polskich w latach 1939–1945*, Radom 2001.
- Walczak M., *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945*, Radom 2001.
- Walczak M., *Przebieg pracy naukowej*, Warszawa 2017 (mps w posiadaniu autora).
- Wojtyński W., *Słowo o nauczycielskim czynie edukacyjnym lat wojny i okupacji*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1998, nr 3–4.

s. Maria Opiela

Katedra Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej

Wydział Nauk Społecznych

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-0077-8985

BHW 42/2020

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2020.42.13

170 lat realizacji systemu ochrony przez wychowanie w koncepcji Edmunda Bojanowskiego

Abstract. 170 years of realization of the protection system through upbringing in Edmund Bojanowski's concept

The pedagogical thought and concept of the system of protection by Edmund Bojanowski's upbringing, even though it was born 170 years ago, appears today to be innovative and exceptionally up-to-date. Applied in contemporary pre-school education and child care, it is a continuation of the concept of upbringing and its practical implementation by establishing on May 3, 1850 the nursery and Congregation of the Servant Sisters. The theoretical and practical application of this concept and new research and scientific studies on the essence of early education realized in Catholic pedagogical thought in the context of contemporary civilization challenges is still expected from various circles in Poland and worldwide.

Keywords: child, integral education, system of protection, nursery, Edmund Bojanowski, Congregation of the Servant Sisters

Myśl pedagogiczna i koncepcja systemu ochrony przez wychowanie Edmunda Bojanowskiego, mimo że zrodziła się 170 lat temu, jawi się dzisiaj jako nowatorska i wyjątkowo aktualna. Zastosowana we współczesnej edukacji przedszkolnej i opiece nad dzieckiem jest kontynuacją działań koncepcji wychowania i jej praktycznej realizacji przez założenie 3 maja 1850 r. ochronki i Zgromadzenia Sióstr Służebniczek. Z różnych środowisk w Polsce i na świecie wciąż oczekiwana jest teoretyczna i praktyczna aplikacja tej koncepcji oraz nowych badań i opracowań naukowych dotyczących istoty wczesnej edukacji realizowanej w katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych.

Rozwijające się dzieło tworzenia instytucji ochronek zapoczątkowane w Europie już w drugiej połowie XVIII w. znalazło swoich realizatorów również na terenie Polski, między innymi w osobie Edmunda Bojanowskiego (1814–1871). Szczególne znaczenie miała jego koncepcja ochrony jako czynności i jako instytucji, którą tworzył, odnosząc się do dorobku przeszłości oraz doświadczeń twórców instytucji ochron w innych krajach i na ziemiach polskich. 3 maja 1850 r. otworzył pierwszą ochronkę wiejską w Podrzeszu w Wielkopolsce. Ten dzień jest również początkiem Zgromadzenia Sióstr Służebniczek NMP, które założył dla prowadzenia ochron. Biorąc pod uwagę społeczno-kulturowe i polityczne uwarunkowania, stworzył system ochrony opierający się na działaniach opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych o jasnej podstawie chrześcijańskiego humanizmu. Jako taki realizowany jest do dzisiaj od 170 lat przez Siostry Służebniczki w Polsce i różnych krajach świata, bez szkody dla jego tożsamości mimo dostosowywania jej do aktualnych potrzeb.

Kontekst biograficzny inspiracji i tworzenia koncepcji ochron

Edmund Bojanowski urodził się 14 XI 1814 r. w Grabonogu w rodzinie ziemiańskiej o bogatych tradycjach narodowych i patriotycznych oraz głęboko religijnej. Pielęgnowanie tradycji narodowej, właściwe polskim dworom, twórczo działało na jego umiłowanie historii ojczyzny, języka i literatury¹. Ze względu na swe zdolności intelektualne, od 1832 r. podjął studia we Wrocławiu na wydziale filozoficznym, gdzie oddał się studiowaniu dzieł romantycznych i słowianofilstwa. Potem studiował na uniwersytetach w Dreźnie i Berlinie. W okresie studiów nawiązał liczne kontakty z przedstawicielami polskiej kultury, m.in. z Adamem Mickiewiczem, Ludwikiem Gąsiorowskim, Antonim Odyńcem, Janem Nepomucenem Bobrowiczem².

Bojanowski w tym czasie doświadczył też wielu trudnych przeżyć związanych ze śmiercią najbliższych i własną chorobą, która nie pozwoliła mu kontynuować nauki. W 1838 r. musiał opuścić uniwersytet w Berlinie i wrócił do Wielkiego Księstwa Poznańskiego, a zamieszkawszy w Grabonogu, oddał się pracy oświatowej. Od samego początku włączał się czynnie w życie kulturalne i społeczne ziemi gostyńskiej, przede wszystkim jako członek Wydziału Literackiego Kasyna Gostyńskiego. Zbierał i gromadził materiały o wartości literackiej i wychowawczej. Podania, piosenki, przysłowia, zwyczaje oraz wskazania na wartość ich dla kultury polskiej i zastosowania w edukacji stanowią bogaty materiał jego zbiorów. Publikował je także w „Przyjacielu Ludu”, „Roku Wiejskim”, „Pokłosiu”.

¹ Zachował się bogaty materiał źródłowy, z którego poznajemy życie, intencje, myśl pedagogiczną, jej rozwój i działania E. Bojanowskiego, jest nim: *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829–1871*, t. 1–2, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził L. Smółka, Wrocław 2001; E. Bojanowski, *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził L. Smółka, t. 1–4, Wrocław 2009.

² Zob. A. Szelęgiewicz, *Edmund Bojanowski i jego dzieło*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań–Warszawa–Lublin 1966, s. 11–12.

W 1843 r., aby zapobiegać analfabetyzmowi Bojanowski przystąpił wspólnie z innymi członkami Kasyna Gostyńskiego do zakładania czytelnicy ludowych. Obok akcji oświatowej inspirowany przez niego Wydział Literacki Kasyna podjął działalność wychowawczą wśród ludu polskiego, w której ważną rolę miały odegrać ochronki wiejskie³. Działał intensywnie, lecz nie pochopnie. Najbardziej strategiczne rozwiązania dojrzewały w nim bardzo długo. Najpierw zatem zgłębiał istotę wychowania, analizując jego dzieje od starożytności, a odnosząc się do przyjętych już na Zachodzie rozwiązań, próbował rozwijać koncepcję ochron odpowiednią polskim warunkom. Razem z L. Gąsiorowskim w 1844 r. założyli ochronkę w Poznaniu, a rok później w Gostyniu, dla której napisał statut⁴. Prawdopodobnie przy dużym jego udziale zostały wydane wskazówki dla opiekunek, które odwiedzały domy ochronek, sprawując nad nimi dozór⁵. Zapiski w notatkach⁶ dotyczące wychowania oraz organizacji takich instytucji na Zachodzie wskazują na to, że konsekwentnie zmierzał do stworzenia własnego systemu wychowania w ochronie. Korzystał umiejętnie z różnych doświadczeń i rozwiązań praktycznych, dokonując syntezy tego, co było godne uznania, kierując się zasadą synergii dobrej i spójnej teorii oraz dobrze zorganizowanej praktyki wychowawczej.

W 1849 r. Gostyń i okolice nawiedziła epidemia cholery. Budynek dawnego kasyna przekształcony został na dom dla ubogich chorych, który Bojanowski nazwał Instytutem, a jego prowadzenie powierzył Siostrom Miłosierdzia. Potem według statutu celem Instytutu była opieka nad chorymi, sierotami i ubogimi dziećmi. Bojanowskiemu chodziło również o to, by oprócz chleba dawać dzieciom serce, zapewnić im wychowanie i przygotować je do życia. Za szczególnie istotne uważał przyzwyczajanie dzieci do życia z pracy własnych rąk. W tym celu wydzierżawił kawałek ziemi, zbudował budynki gospodarcze, założył sad, ogród warzywny i kwiatowy. Poprzez pracę w polu, ogrodzie i domu dzieci nabywały zamiłowanie do pracy i porządku. Sam poświęcał im wiele czasu, uczył je, pracował razem z nimi, oddziaływał na nie swoją bogatą osobowością. Do wychowania narodowego i religijnego przywiązywał ogromną wagę⁷.

Okres działalności Bojanowskiego w Kasynie i Instytucie to czas ciągłych poszukiwań sposobu pracy z ludem i dla ludu, możliwość otoczenia go opieką, udzielania pomocy w odnowie moralnej i kulturalnej, a dzieciom zapewnienie dobre wychowanie.

³ Zob. P. Gołdyn, *Edmund Bojanowski (1814–1871) – szkic biograficzny*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017 (60), nr 4(240), s. 17–23.

⁴ Zob. M. Fąka, *Ziarno wrzucone w ziemię*, wydano staraniem Sióstr Służebniczek NMP, Wrocław 1988, s. 101.

⁵ *Skazówka dla opiekunek odwiedzających domy ochrony*, Poznań 1844.

⁶ Dokonano krytycznej edycji rękopisów jego notatek i opublikowano: *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. I–II, red. E. Gigilewicz, M. Opiela, Prace Instytutu Leksykografii KUL 4; *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, red. M.L. Opiela, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016.

⁷ Zob. A. Szelągiewicz, op. cit., s. 34–39.

Znajomość środowiska wiejskiego oraz orientacja w ówczesnej sytuacji uzasadniały potrzeby zakładania ochronek na wsi⁸.

Bojanowski znał Augusta Cieszkowskiego i jego koncepcję ochronek wiejskich⁹. Porównując ją z potrzebami i warunkami wsi wielkopolskiej oraz opierając się na swoim dotychczasowym doświadczeniu w udzielaniu pomocy dzieciom i trudnościach związanych z jej realizacją, postanowił powierzyć wychowanie dzieci wiejskich młodym dziewczętom spośród ludu. W dniu 3 maja 1850 r., przy współpracy z gospodynią wiejską Franciszką Przewoźną, założył pierwszą ochronkę wiejską w Podrzeczcu k. Gostynia w Wielkim Księstwie Poznańskim¹⁰. Od tej pory wcielał w życie i doskonalił swą koncepcję pedagogiczną, zakładając jednocześnie zgromadzenie zakonne Sióstr Służebniczek NMP jako kadrowe zaplecze dla jej realizacji.

Uwarunkowania społeczno-historyczne tworzenia koncepcji i zakładania ochronek wiejskich przez E. Bojanowskiego

Spółeczno-kulturowe i polityczne uwarunkowania ówczesnej sytuacji wymagały odpowiadających im stałych, profesjonalnych działań, służących dobru osób, rodzin i narodu, zachowaniu jego kultury i tożsamości. Bojanowski uwzględniał więc zależności między tym, co niezmiennie i co stanowi stały punkt odniesień, źródło celów, zasad i zapewnia ciągłość działaniom, a tym, co zmienne i co gwarantuje rozwój, adaptację oraz realizację celów w zmieniających się warunkach miejsca i czasu. Tworząc takie podstawy dzieła ochron i prowadzonej w nich działalności, zapewnił mu właściwą dynamikę potrzebną do współmiernego odpowiadania na bieżące potrzeby i problemy zmieniającej się rzeczywistości oraz zapewniającą jego ciągłość i przewidywalność¹¹. Szczególnie ważne to było dla ubogiej i zaniedbanej społeczności wsi polskiej,

Dzięki prowadzonej działalności Bojanowski poznał całą nędzę materialną i moralną ludu wiejskiego. Odkrył skalę problemu sierot i dzieci z ubogich rodzin wiejskich, które pozostawały bez opieki i były narażone na niebezpieczeństwa zagrażające ich życiu i rozwojowi. Nade wszystko pragnął zaradzić potrzebom wsi polskiej poprzez tworzenie ochronek i włączanie do służby w nich wiejskich dziewcząt. Nie działał pochopnie ani doraźnie, ale podejmował głęboką refleksję nad systemowym rozwiązaniem problemów. Tak stworzył system ochrony przez wychowanie i dał przykład stylu jego twórczej realizacji.

⁸ Zob. *ibidem*, s. 29.

⁹ A. Cieszkowski, *O ochronach wiejskich*, Poznań 1842.

¹⁰ Zob. M. Fąka, *op. cit.*, s. 44.

¹¹ Przemiany tej działalności zostały przeanalizowane w istotnych wymiarach, wyodrębniono obszary kontynuacji i zmiany, ważne dla właściwego podejmowania zmian adaptacyjnych: M. Opiela, *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSI. BDNP, Dębica 2011.

Mimo zaborów i prześladowań ze strony zaborców Bojanowskiemu nie chodziło o izolację od nich. Korzystał z dorobku rozwijającej się myśli pedagogicznej i tworzonych rozwiązań praktycznych szczególnie w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi. Czerpał z doświadczeń i wiedzy, ale nie bezkrytycznie, lecz z uwzględnianiem rodzimych potrzeb i specyfiki kulturowej. Dociekliwie studiował literaturę filozoficzno-pedagogiczną rodzimą i obcojęzyczną, nawiązując do współczesnych sobie myślicieli i przedstawicieli rozwijającej się teorii i praktyki pedagogicznej. Zgłębiał przejawiające się w kulturze i społeczeństwach Europy zjawiska, sięgając do dorobku przeszłości i doświadczeń ludzkości w dziedzinie wychowania, sam tworząc i działając praktycznie. Stąd wyciągał wnioski służące rozwijaniu trwałej i elastycznej koncepcji ochron, zapewniając także zaplecze organizacyjne i kadrowe. Z zachowanych rękopisów notatek E. Bojanowskiego służebniczki mogły wciąż odczytywać je na nowo, by określić teoretyczne podstawy wychowania w kontekście ich praktycznej realizacji¹². Na tej podstawie został opracowany program wychowania przedszkolnego¹³ oraz pedagogika przedszkolna w jego koncepcji¹⁴.

E. Bojanowski cenił to, co zostało rzetelnie opracowane teoretycznie i sprawdzone w praktyce. Ważną inspiracją dla niego i dla rozwoju ochronek jako rodzimych instytucjonalnych form wychowania małego dziecka była postępową myśl pedagogów i projektodawców oświatowych Komisji Edukacji Narodowej, którzy postulowali tworzenie takich form wychowania i objęcie ich opieką przez państwo¹⁵. Odwoływał się do autorytetów i korzystał z dorobku tych, którzy podobnie jak on poszukiwali sposobów odrodzenia rzeczywistości z przekonaniem, że

im groźniej terażniejsze stosunki społeczne chwiewią się z braku podstawy moralnej, tym żywniejszym staje się zadaniem ludzkości sprawa wychowania. Za nią mnogie już podnosiły się głosy. Pestalozzi, który tej sprawie całkiem się poświęcił, nie widział innego wybawienia dla upadłej ludzkości, jak jedynie tylko we wychowaniu i na tej tylko drodze spodziewał się odrodzenia¹⁶.

Sięgając do doświadczeń dorobku ludzkości od starożytności, poszukiwał ważnych wskazań dla tak rozumianej roli wychowania. Natomiast praktyczne rozwiązania

¹² W tym celu stopniowo powstawały kolejne prace dyplomowe i opracowania, np.: M. Smoll, *Psychologiczne podstawy metod wychowawczych w systemie ochronkowym Edmunda Bojanowskiego (1814–1971)*, Lublin 1969 (mps); R. Niparko, *System wychowania przedszkolnego Edmunda Bojanowskiego*, Poznań–Wrocław 1991 (mps).

¹³ M. Opiela, M. Kaput, E. Piekarczyk, A. Kornobis, Z. Zymróz, S. Chudzik, *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bl. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSi. BDNP, Dębica 2008; II wyd. poprawione, Dębica 2015. Program ten, na życzenie realizujących go w różnych krajach świata został przetłumaczony na język hiszpański (2009) i francuski (2010), a ostatnio na język angielski (2020).

¹⁴ M. Opiela, *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Wyd. KUL, Lublin 2013.

¹⁵ Zob. W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978, s. 74–76.

¹⁶ *Prace, szkice*, op. cit., t. 2, s. 237.

wczesnej edukacji zapoczątkowano w XVIII w., kiedy nastąpiło ożywienie zainteresowania problemem wychowania przedszkolnego. Wiązało się to z propozycjami wychowawczymi Jeana-Jacquesa Rousseau (1712–1778) i jego koncepcją wychowania naturalnego, oraz Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827). Nie było jednak odrębnych instytucji, które zajmowałyby się wychowaniem małych dzieci poza rodziną. W 1778 r. Oberlin (1740–1826) założył w Alzacji pierwszą ochronkę, której celem było uchronienie dzieci od niebezpieczeństw w czasie pracy rodziców oraz odpowiednie przygotowanie ich do obowiązków szkolnych. Potem ruch ochronkowy rozwijał się w XVIII w. w Niemczech i Anglii. Otwarte przez Roberta Owena w 1816 r. przyfabryczne przedszkole dla dzieci w wieku 2–6 lat było wyrazem jego zrozumienia dla przygotowania dzieci do nauki szkolnej i troski o stworzenie im warunków radosnego dzieciństwa. Starał się o rozwój fizyczny dzieci, wychowanie etyczne i przygotowanie do pracy poprzez zabawę. W 1827 r. założono pierwsze ochronki w Paryżu. Były to instytucje dobroczynne zapewniające opiekę dzieciom do 6 roku życia oraz odpowiednie do ich wieku i rozwoju umysłowego wychowanie. Ważne wskazania w dziedzinie wychowania małego dziecka w XIX w. dał Friedrich Fröbel (1782–1852). Kładł on nacisk na wszechstronny rozwój dziecka, który ma się dokonywać przez instynkty: pracy, wiedzy, piękna oraz religii. Proces rozwoju dziecka powinien przebiegać harmonijnie w toku samorządnej, swobodnej aktywności dziecka, której podstawą jest zabawa. Charakter działalności wychowawcy był bierny¹⁷.

Dzięki wykorzystaniu tego dorobku w XIX w. zaczęły na ziemiach polskich powstawać ochronki miejskie. Najpierw w Królestwie Polskim pierwszą ochronkę założono w 1842 r. w Warszawie, a jej kierownictwo powierzono Teofilowi Nowosielskiemu, który swoje postulaty wychowawcze opierał na wzorach europejskich. Instytucja ochronki w Królestwie Polskim rozwijała się szybko. Wtedy Polska, w porównaniu z innymi krajami Europy Zachodniej, była krajem rolniczym, słabo uprzemysłowionym, stąd istniała przewaga liczebna ludności wiejskiej nad miejską. W pierwszej połowie XIX w. nie było w Polsce żadnej ochronki wiejskiej. Coraz częściej jednak odzywały się głosy domagające się roztoczenia opieki wychowawczej nad biednym i opuszczonym dzieckiem wiejskim. Szczególnie nasilały się one na terenie Wielkiego Księstwa Poznańskiego.

W latach 40. nastąpiło ożywienie w dziedzinie szkolnictwa i myśli pedagogicznej w publicystyce (Hipolit Cegielski, Karol Libelt, Bronisław Trentowski), w zakresie szkolnictwa (Ewaryst Estkowski, Ludwik Urbanowicz, Ksawery Łukaszewski), w dziedzinie opieki lekarskiej nad dzieckiem i wychowania fizycznego (Michał Baliński, Teofil Matecki). Wtedy też powstały w Wielkopolsce pierwsze ochrony zakładane przez Towarzystwo Zakładania i Prowadzenia Domów Ochrony, potem Towarzystwo Dobroczynności, a także przez Ligę Polską. Publicyści wskazywali na potrzebę zakładania ochron na wsi wielkopolskiej. Jednak nieznamość tego sposobu pracy z dziećmi powodowała zasadnicze

¹⁷ Zob. Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967, s. 282–312.

trudności – brak wykwalifikowanych sił, brak przykładu, brak wzoru organizacyjnego były główną przeszkodą zakładania ochron na wsi¹⁸.

Po otwarciu przez Bojanowskiego dwóch pierwszych ochronek – w 1850 r. w Podrzeczu i w 1854 r. w Kopaszewie – od 1855 r. nastąpił szybki rozwój Zgromadzenia Służebniczek. Do roku 1863 powstały 22 ochronki w miejscowościach wiejskich. Zainteresowanie ochronkami służebniczek rosło również poza granicami Wielkiego Księstwa Poznańskiego, a w 1864 r. powstało kilka ochronek na terenie Królestwa. W 1861 r. założona została ochronka w Podzwierzyńcu pod Łańcutem. To, że siostry pochodziły z ludu i chciały dla ludu bezinteresownie pracować, ułatwiało im wejście w nowe środowisko. Po okresie adaptacji założono tam nowicjat, przeniesiony w 1863 r. do Starej Wsi. W 1876 r. od ministerstwa wiedeńskiego siostry otrzymały prawo istnienia i rozwoju w Galicji. Służebniczki udały się do Poręby w diecezji wrocławskiej, gdzie 12 sierpnia 1866 r. otwarto pierwszy dom z nowicjatem¹⁹. Na skutek kasaty zgromadzeń zakonnych w ramach Kulturkampf u służebniczki musiały się ukrywać albo opuścić Wielkopolskę. Tak część z nich osiadła na terenie Galicji i w 1882 r. w Dębicy powstała ochronka, a później dom generalny wraz z nowicjatem.

Po ustaniu prześladowań, służebniczki, które pozostały w Wielkopolsce, na nowo organizowały swoje wspólnoty. W ten sposób wyodrębniły się cztery Zgromadzenia Służebniczek, wywodzące się wszystkie od tego samego założyciela – E. Bojanowskiego. Po umocnieniu własnej autonomii, każde z nich uzyskało z czasem papieskie zatwierdzenie: Służebniczki wielkopolskie, starowiejskie, śląskie i dębickie. Pomimo formalnego i organizacyjnego podziału pierwotnego Zgromadzenia Służebniczek, wszystkie są złączone duchem wspólnego charyzmatu i Założyciela, a w celu jego wiernej realizacji w 1991 r. utworzyły Federację Zgromadzenia Służebniczek NMP.

Założenia organizacyjne i programowe E. Bojanowskiego podstawą aktualności koncepcji ochrony przez wychowanie

Na tle doświadczeń europejskich na polu wychowania wynikających z wielowiekowej tradycji Bojanowski dokonał wnikliwej diagnozy sytuacji współczesnych ochron i jakości prowadzonego w nich wychowania. Wyciągając wnioski z dotychczasowego dorobku, stworzył model polskiej ochrony wiejskiej, w której dzieci powinny być wychowywane zgodnie ze swą naturą. Służebniczki do dziś podejmują działalność wychowawczą, oświatową, opiekuńczą, charytatywną w ochronkach, przedszkolach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w stylu, który zaproponował Bojanowski w XIX w. Zawsze były to działania kompleksowe, spójne, planowe, oparte na diagnozie

¹⁸ Zob. J. Pełkowska-Turati, *Instytucje przedszkolne w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1842–1918 ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego*, Poznań 1969, s. 55–60.

¹⁹ Zob. P. Gołdyn, op. cit., s. 23–26.

indywidualnych i społecznych potrzeb osoby i środowiska. Towarzyszy im świadomość konkretnych celów oraz przejrzystość zasad, według których się je realizuje. Zachowaniu ciągłości i kontynuacji sprzyjają elementy ponadczasowej myśli chrześcijańskiej oraz przejrzyste zasady katolickiej tradycji, wierności wartościom najwyższym i jej otwarciu na integralny rozwój osoby. Stałym elementem działalności pedagogicznej w ochronkach jest dostosowywanie i aktualizowanie oryginalnych rozwiązań tej koncepcji wychowania do czasów współczesnych.

Wierność własnej tożsamości kształtująca styl rozumienia i prawidłowej organizacji procesu wychowania, w którym nie dominują struktury, procedury i techniki działania (choć i te są ważne), lecz osoby oraz osobiste relacje budowane i realizowane w celu integralnego rozwoju, stanowi podstawę kontynuacji. Z tego względu opracowano wzór tej działalności i jej założenia w zmieniających się warunkach czasu i miejsca z zachowaniem dynamiki pedagogii wskazanej przez Bojanowskiego.

Założenia wychowawcze

w ochronkach modyfikowały się w związku z konkretną sytuacją i w konkretnych warunkach społeczno-historycznych. Wyodrębnienie poszczególnych elementów działalności ochronkowej – celu, podmiotu i przedmiotu, zakresu, kierunków i rodzajów podejmowanych działań w określonym czasie, pozwala opisać jej pierwotny kształt oraz ukazać jej przemiany. Skonstruowany w ten sposób wzór tej działalności stanowi odniesienie w poszukiwaniu dróg jego trwania i aktualności. Jest rzeczywistością, którą dzięki dynamizmowi systemu, możemy bardziej świadomie i jeszcze skuteczniej wykorzystać wobec wyzwań współczesności.

Bojanowski uwzględnił wszystkie te elementy tworząc system o charakterze dynamicznym, co stanowi nie tylko o jego wartości, ale również daje możliwość zachowania jego trwałości w zmieniających się warunkach, dzięki zdolności do zmian adaptacyjnych, bez utraty swej tożsamości. Dynamizm temu systemowi nadaje odniesienie do celu ostatecznego i wynikających z niego norm i wartości stanowiących podstawę stałości założeń i zasad wychowawczych przy jednoczesnym rozeznawaniu aktualnych potrzeb i odpowiadaniu na nie. To zakłada elastyczność i zmienność metod, środków i form, ogólnych ram organizacyjnych i funkcjonalnych, wynikającą ze zmian stanowiących uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne. Wymaga od realizujących go osób szerokiej wiedzy na temat teorii i praktyki pedagogicznej, wielkiej wrażliwości na potrzeby człowieka i troski o jego pełny rozwój. Stawia to wymaganie odpowiedzialnego i twórczego podejścia, ale skutecznie chroni przed rutyną i schematyzmem²⁰.

Międzypokoleniowy przekaz wpisany w proces zakonnej formacji i kształcenie do nabycia właściwych kompetencji osobowych i zawodowych zapewnia zachowanie tożsamości oraz stosowne odpowiadanie na obecne potrzeby i problemy. Stąd możliwa była teoretyczna i praktyczna aplikacja tej koncepcji w odległym czasie od jej powstania i obszarze jej realizacji – współcześnie w Europie, Afryce i Ameryce Południowej. Umożliwia to jej dynamiczny charakter, gdyż mimo upływu czasu pozostaje ona wciąż

²⁰ M.L. Opiela, *Pedagogia bł. Edmunda Bojanowskiego realizowana przez Siostry Służebniczki NMP (Na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP)*, w: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2012, s. 465, 445–497.

w stanie tworzenia, zachowując swą tożsamość dzięki właściwemu rozumieniu i dokonywaniu jej aktualizacji w aspekcie ciągłości i zmiany. Jest z powodzeniem wcielana w życie w złożonym kontekście uwarunkowań wielokulturowych, wyznaniowych, społecznych i politycznych dzięki kontynuacji prowadzenia według niej edukacji przez Zgromadzenie Sióstr Służebniczek założone w tym celu przez Bojanowskiego.

Realizując program wychowania przedszkolnego według koncepcji Bojanowskiego, Służebniczki korzystają z dorobku naukowego, uwzględniają specyfikę społeczno-kulturową regionu oraz obowiązujące w danym kraju prawo i obowiązujący system edukacji²¹. Tak przeprowadzana przez Służebniczki wczesna edukacja w różnych formach, ale według jednej koncepcji pedagogicznej opracowanej przez E. Bojanowskiego, przekracza różnice czasu, wyznania, kultury i wszelkie inne wyzwania cywilizacyjne, bo w centrum stoi osoba i szacunek dla jej godności. Jej istotą jest wychowanie całościowe i spójne, nauka życia opartego na fundamencie natury i wiary, wprowadzanie w świat kultury i wartości chrześcijańskich, miłość do ojczyzny oraz przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole. Siostry aktualizują i dostosowują działania edukacyjne do aktualnych osiągnięć nauki i obowiązującego prawa, ale nie bezkrytycznie. Czynią to na podstawie deklarowanej koncepcji i katolickiego statusu placówki, zgodnie z którymi realizują założenia programowe w celu zapewnienia wychowania integralnego. Potwierdzają to przykłady działań na rzecz integralnego rozwoju i wychowania dzieci, urzeczywistniane przez Siostry Służebniczki w wielu krajach Europy, Afryki i Ameryki Południowej oraz na różne sposoby odpowiadające potrzebom czasów współczesnych.

Podsumowanie

Wartość teoretycznych założeń koncepcji E. Bojanowskiego, stanowiących podstawę edukacji dzieci i formacji wychowawców oraz porządkujących i optymalizujących praktyczne działania, wciąż jest doceniana. Dzięki zakorzenieniu ich w dorobku przeszłości, osadzeniu w dynamizmie systemu oraz wpisanego weń stylu integralnego diagnozowania, a także odpowiadania na współczesne potrzeby i problemy konkretnych środowisk pozostaje aktualną i inspirującą w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Przykład tego stylu dał Bojanowski, który korzystał umiejętnie z różnych doświadczeń i rozwiązań praktycznych, dokonując syntezy tego, co było godne uznania. Kierował się w tym zasadą, że dobra i spójna teoria jest najlepszą i konieczną podstawą dobrze zorganizowanej praktyki wychowawczej, której badanie z kolei rozwija i doskonali teorię.

Takie postrzeganie przez Siostry istoty wczesnej edukacji w koncepcji katolickiej myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego umożliwia realizację tych założeń w obecnych warunkach społeczno-kulturowych i religijnych. Wyrażane są uznanie i potrzeba

²¹ Zob. M.L. Opiela, *Catholic pedagogy in early childhood education: a report on a neglected field of research*, „International Studies in Catholic Education”, vol. 12, no. 2(2020), s. 172–190.

podejmowania działań w celu rozpowszechnienia dorobku myśli i praktyki pedagogicznej E. Bojanowskiego. Mają one pomagać w innowacji w edukacji oraz integracji międzypokoleniowej i międzykulturowej. Zamierzonym efektem realizowanego w tym celu projektu jest wzbogacenie warsztatu metodycznego, co przyczyni się do rozwoju działań edukacyjnych. Koncepcji ochrony przez wychowanie – mimo że od początków jej realizacji mija właśnie 170 lat – wciąż pozostaje aktualna i stanowi wzór w kwestii ochrony osoby przez wychowanie.

Bibliografia

Źródła

- Bojanowski E., *Dziennik*, objaśnił, skomentował i wstępem poprzedził Leonard Smołka, t. I–IV, Wrocław 2009.
- Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829–1871*, t. I–II, objaśnił, skomentował i zarysem monograficznym poprzedził Leonard Smołka, Wrocław 2001.
- Cieszkowski A., *O ochronach wiejskich*, Poznań 1842.

Opracowania

- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.
- Fąka M., *Ziarno wrzucone w ziemię*, Wrocław 1988.
- Gołdyn P., *Edmund Bojanowski (1814–1871) – szkic biograficzny*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017 (60), nr 4(240), s. 17–27.
- Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, red. M.L. Opiela, Lublin 2016.
- Kurdybacha S., *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1967.
- Niparko R., *System wychowania przedszkolnego Edmunda Bojanowskiego*, Poznań–Wrocław 1991 (mps).
- Opiela M., Kaput M., Piekarczyk E., Kornobis A., Zymróz Z., Chudzik S., *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, Zgromadzenie SSI. BDNP, Dębica 2015.
- Opiela M., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin 2013.
- Opiela M.L., *Pedagogia bł. Edmunda Bojanowskiego realizowana przez Siostry Służebniczki NMP (Na przykładzie Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP)*, w: *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2012, s. 445–497.
- Opiela M., *Dynamika przemian działalności opiekuńczo-wychowawczej Sióstr Służebniczek BDNP w ochronkach*, Zgromadzenie SSI. BDNP, Dębica 2011.
- Opiela M.L., *Catholic pedagogy in early childhood education: a report on a neglected field of research*, „International Studies in Catholic Education”, vol. 12, no. 2(2020), s. 172–190.
- Pełkowska-Turati J., *Instytucje przedszkolne w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1842–1918 ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego*, Poznań 1969.
- Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. I–II, red. E. Gigilewicz, M. Opiela, Lublin 2016.
- Smoll M., *Psychologiczne podstawy metod wychowawczych w systemie ochronkowym Edmunda Bojanowskiego (1814–1971)*, Lublin 1969 (mps).
- Skazówka dla opiekunek odwiedzających domy ochrony*, Poznań 1844.
- Szelęgiewicz A., *Edmund Bojanowski i jego dzieło*, Poznań–Warszawa–Lublin 1966.

WYDAWNICTWA

Recenzje

Jakub Adamczewski

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-0152-3159

BHW 42/2020

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2020.42.14

Alyson L. Lavigne, Thomas L. Good, *Enhancing Teacher Education, Development, and Evaluation. Lessons Learned from Educational Reform.* New York 2019: Routledge, pp. 194

Educational reforms around the world try to introduce a systematic change in educational theory and practice as well as in education on the basic and higher level. The reviewed publication is the third volume dedicated to this complex topic. The first two focused on the rise of contemporary accountability programs and presented best practices on how to follow the demanding evaluation guidelines. The authors of this book explore the past reforms and their after effects in the present American society. Why did most of those school reforms fail despite the time and money invested in them? The reason for this publication to be written was to present various analyses of reform movements, which with better planning could have led to more successful schools in the United States of America.

The book pays careful attention to the Race to the Top (RTTT) concept. To explain it briefly, it is a federal reform mandating high-stakes teacher evaluation, which was analysed and reviewed by the authors. They are not only classroom researchers and academic teachers but most importantly educational psychologists at Utah State University in the USA.

In the introduction authors present their motivation to write a book which is a summary of the conclusions drawn from the past reforms and their results together with what others have written about the Race to the Top. The authors' vast experience in

classrooms helped them to offer suggestions for new productive pathways. The book, apart from the introduction, consists of five noteworthy chapters.

The first one entitled „Teaching in America: A Paradox—Highly Valued but Lowly Paid” provides the context for the whole book. It reflects on the paradox which is mentioned in the title and explains it. The authors accuse policymakers and media, as they often tend to blame teachers for students’ low achievements. The conclusion of these views leads to a very bold statement that the more sympathetic coverage teachers receive in the media, the greater the possibility of improving educational resources and productivity is. It is also a fundamental part of the book, which makes a perfect spotlight on the teaching in America.

Chapter two „Teacher Effects on Student Achievement: A Review of the Literature” shows the evidence that teachers around the world matter. Throughout this part writers refer to research and its impact on the policymakers’ point of view on the high-stakes teacher evaluation. This chapter explores important questions dedicated to teachers’ problems in the modern society. The authors draw our attention to what is known and not known about effective teaching. Second part ends with realistic expectations on what teachers can do by themselves to overcome the effects of poverty.

The third section with a compelling title „A Brief History of Educational Reform and Race to the Top” presents a brief history of the last 40 years of educational reforms in terms of RTTT. This part might be especially interesting to those who want to discover how the Race to the top emerged and which independent and dependent variables were intended? The past and present perspective is crucial to understand the background of the RTTT action taken by the government throughout years. The writers’ line of thoughts is very structured and well-presented in this chapter. It successfully describes the effectiveness of the teachers and functioning of RTTT.

The next chapter, which is called „Race to the Top: Its Effects on Principal Practice, Teaching, and Learning” follows the authors’ analysis of the effects of RTTT. They managed to provide the reader with specific evaluation of principal practices before and after RTTT. Have the measures used to evaluate teachers been effective until now? This part illustrates the effects of RTTT on students’ achievements, teaching and learning outcomes. The authors call a question if RTTT improves teaching and learning through observation and feedback when teacher’s evaluation is even more rigorous? All of that, supported by the appropriate evidence, makes this part the most compelling to me.

The last part entitled „Learning from Failure” provides suggestions for future education reforms. Another issue raised in this chapter is the policymakers’ failure, which is caused by various crucial factors such as: the preparation of principals to be instructional leaders, existing knowledge on teacher effects and finally, the complexity of teaching. The authors’ careful analysis of the current RTTT situation gives the reader strategies for observing and enhancing the growth and development of teachers. There is a long list of ways for classroom research to improve teaching and learning. This

chapter surely represents valuable and innovative approach, which might help schools and society to support wise changes.

Enhancing Teacher Education, Development and Evaluation has a transparent and presentable structure. The authors of this book managed to present the failure of the Race to the top idea. The reader may be impressed by writer's scientific reflectiveness and wide knowledge in the educational and sociological field. This work has led me to the conclusion that while introducing misguided reforms, policymakers ignore the school context and existing research.

On the whole, the reader will be glad to find that this publication is full of research based knowledge which provides us with authors' suggestions for improving teachers and school reality not only in the USA. We cannot forget that good teachers are incredibly important to students and to the society and the conditions of their profession should be improved over time.

Michał Nowicki
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-6147-9295

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.15

K. Ratajczak, *Szkolnictwo w Wielkopolsce na tle sąsiadów w okresie średniowiecza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 368

Polska historiografia w 2017 r. wzbogaciła się o długo wyczekiwane opracowanie dziejów szkolnictwa średniowiecznego w Wielkopolsce pt. *Szkolnictwo w Wielkopolsce na tle sąsiadów w okresie średniowiecza*. Jego autorem jest prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, autor wielu prac poświęconych historii wychowania i kulturze średniowiecznej. Książka składa się z wykazu skrótów, wstępu, pięciu rozdziałów w układzie problemowo-chronologicznym, zakończenia, aneksu, bibliografii, indeksu osobowego i nazw geograficznych oraz podsumowania w j. angielskim. Całość liczy 368 stron.

Zasadniczym przedmiotem prezentowanej książki jest omówienie dziejów szkolnictwa średniowiecznej Wielkopolski na tle sąsiednich regionów, ale też, na co warto zwrócić uwagę, ukazanie drogi recepcji prawnych i funkcjonalnych rozwiązań, wytworzonych w państwach chrześcijańskiej, łacińskiej Europy. Praca ta zasługuje na uwagę z kilku powodów. Najbardziej oczywistym wydaje się wypełnienie poważnego braku w polskiej historiografii. O wartości tej książki świadczą jednak poważne studia źródłoznawcze, rzetelnie przeprowadzone przez Autora i wnikliwa analiza zgromadzonego w trakcie kwerendy materiału źródłowego. Znaczącym atutem są też aneks oraz indeksy, sporządzone skrupulatnie i przy dużym nakładzie pracy, świadczące o rozumieniu potrzeb czytelnika i badacza.

Wielkopolska od początków historii Polski zawsze była regionem szczególnym, odgrywającym pierwszoplanową rolę. Dotyczy to takich aspektów, jak polityczny, gospodarczy, ale także i oświatowy, które, co ważne, wzajemnie się przenikały i warunkowały. To tutaj kształtowały się zręby państwowości Polski, tutaj instalował się po raz pierwszy Kościół katolicki wraz z załączkami przyszłego systemu oświatowego. To w Wielkopolsce powstała pierwsza w Rzeczypospolitej szkoła średnia typu humanistycznego, a tutejsze szkoły wydziałowe i podwydziałowe przodowały w ocenach

Komisji Edukacji Narodowej. Te edukacyjne osiągnięcia oczywiście możliwe były dzięki szkolnemu dziedzictwu średniowiecza. To z kolei funkcjonowało na fundamencie konkretnych rozwiązań prawnych i praktycznych, które są przedmiotem rozważań w pierwszym rozdziale książki.

Rozdział ten stanowi prolegomenę do właściwych rozważań, a omówiono w nim zagadnienia edukacyjnej działalności Kościoła, włączając w to kwestie ustawodawstwa szkolnego od III do XVI w. Autor rozpoczyna narrację od ukazania początków tej działalności – odnosząc się do wspomnianego ustawodawstwa, dzieł Ojców i Doktorów Kościoła oraz i obfitej literatury przedmiotu – po czym przechodzi do omówienia wybranych problemów. Wśród nich znajdziemy zagadnienia począwszy od kształcenia duchowieństwa, nauczania osób świeckich w szkołach kościelnych, programu nauczania, ustawodawstwa zakonnego, skończywszy na problematyce ustawodawstwa kościelnego w stosunku do uniwersytetów. O ile pierwsze cztery punkty stanowią dobre wprowadzenie do problematyki „wielkopolskiej”, o tyle w związku z tym, że na terenie Wielkopolski nie utworzono w średniowieczu uniwersytetu, można by się zastanowić nad zasadnością podejmowania tego ostatniego wątku. Świadczy on oczywiście o erudycji Autora, jednak odrywa uwagę czytelnika od głównego przedmiotu.

Podczas lektury omawianej książki warto poświęcić uwagę drugiemu rozdziałowi, który dzięki ukazaniu prawnych i organizacyjnych podstaw funkcjonowania kształtu i jakości edukacji w średniowiecznej Wielkopolsce pozwala czytelnikowi na ich zrozumienie. Zważywszy na fakt, że szkolnictwo ówczesne prowadzone było wyłącznie przez instytucje związane z Kościołem katolickim, związane było ono ściśle z normami tegoż Kościoła i jego możliwościami na różnych płaszczyznach. Autor podejmuje tu zagadnienia synodów legackich, prowincjonalnych, diecezjalnych czy zbiorów prawa kanonicznego, analizując ich wpływ na rozwój rodzimego prawodawstwa kościelnego. Uwagę poświęcono tutaj także ustawodawstwu zakonnemu polskiej prowincji kościelnej różnych zakonów. Nieco miejsca w książce zajmuje kwestia pośredniej recepcji kościelnego ustawodawstwa wraz z analizą problemu zagranicznych studiów polskich duchownych czy kolonizacji na prawie niemieckim i kontaktów z zachodem Europy.

Trzeci rozdział przynosi analizę szkolnictwa katedralnego i kolegiackiego na terenie Wielkopolski. Wydzielenie tych szkół i odrębne omówienie należy uznać za słuszne ze względu na ich specyfikę i inne cele funkcjonowania. Autor wnikliwie przygląda się początkom tych szkół, sięgając do najstarszych przekazów źródłowych, a następnie dokładnie omawiając szkoły katedralne gnieźnieńską i poznańską, z uwzględnieniem ewolucji programu nauczania, osób nauczających i uczniów. Następnie przybliża zagadnienie formowania się szkolnictwa kolegiackiego, podkreślając misję wspólnot kanonicznych i oczekiwane od ich członków wykształcenie, rzutujące według Autora na kwestie szkolne. Sporo miejsca poświęca nauczycielom i uczniom, zwracając przy tym uwagę nie tylko na zagadnienia edukacyjne, ale i bytowe. Nie pomija też programu nauczania, inicjując zagadnienie uwagami metodologicznymi, a kończąc sformułowaniem celu funkcjonowania tych szkół – przygotowaniem mianowicie do formacji kapłańskiej

i podjęcia studiów uniwersyteckich. Rozdział ten zwieńczony został omówieniem wykształcenia duchowieństwa oraz zagadnienia podstaw materialnych funkcjonowania szkół.

W kolejnym rozdziale analizie poddano problematykę szkół parafialnych w Wielkopolsce, prowadząc narrację od rekonstrukcji sieci parafialnej i ukazania ścisłego związku, który łączył szkołę z organizacją parafialną. Dokładniejsze omówienie specyfiki tych szkół ma miejsce w dalszej części, gdzie został zawarty podział na szkoły miejskie i wiejskie, co należy uznać za słuszne posunięcie, zważywszy na chronologię powstawania i wyjątkowość tych pierwszych. Autor skrupulatnie wylicza miejsca fundacji, podaje szacunki dotyczące liczby uczniów, wskazuje na stopień scholaryzacji ówczesnego społeczeństwa. Następnie omówiono pokrótce zagadnienie programu nauczania, wskazując na odmiennność szkolnictwa miejskiego, w którym treści kształcenia były często uzależnione od decyzji władz miejskich i odpowiadały potrzebom mieszczaństwa. Nieco miejsca poświęcono uposażeniu i kwestiom materialnym, w dalszej części znajdziemy także informacje na temat nauczycieli, ich wykształcenia, nakładanych na nich obowiązków czy różnych współzależności w obrębie parafii. Nie pominięto także uczniów szkół parafialnych. Opisano tu chociażby znane z materiałów źródłowych przykłady uniwersyteckich immatrykulacji absolwentów wielkopolskich szkół parafialnych, wiek rozpoczynania edukacji, odbiegający od norm europejskich, czy problemy natury ekonomicznej. Na końcu rozdziału zamieszczono krótką notatkę na temat kształcenia dziewcząt w szkołach parafialnych, w której odniesiono się do analogii z innych obszarów i wskazano na dwa przykłady wykształconych kobiet w średniowiecznej Wielkopolsce: notariuszki i lekarki.

Przedmiotem ostatniego rozdziału jest szkolnictwo zakonne na terenie Wielkopolski. Wstęp do tej części stanowi opis sieci klasztorów na tym obszarze i omówienie znaczenia szkoły dla funkcjonowania konwentu i jej specyfiki w poszczególnych zgromadzeniach zakonnych. Ze względu na niedostateczną ilość materiałów źródłowych zagadnienie nauczycieli szkół zakonnych zostało omówione dość pobieżnie. Nieco lepiej przedstawia się to w odniesieniu do kolejnych zagadnień: nowicjatu, przygotowującego do dalszych nauk, szkoły konwentualnej, studiów uniwersyteckich absolwentów. Analizę zamyka zagadnienie szkolnictwa zewnętrznego, czyli otwarcia szkół zakonnych dla osób świeckich.

W zakończeniu książki zamieszczono syntetyczne podsumowanie najważniejszych ustaleń. Zakończenie to należy uznać za cenne, ponieważ zawarto tu pewne oceny opisywanych zjawisk, porównania do szkolnictwa z innych obszarów, np. Czech, i uwagi dotyczące stanu badań. Nie zabrakło tu też postulatów badawczych, przede wszystkim wskazujących na potrzebę badań o charakterze propozograficznym i porównawczym.

Ważnym elementem opisywanej książki jest zamieszczony na końcu aneks. Stanowi on tabelaryczny wykaz wzmianek źródłowych o szkołach w Wielkopolsce. Zestawienie to należy uznać za cenny wkład Autora w badania nad tym tematem. Umożliwia zorientowanie się w istniejących przekazach źródłowych, obrazuje stan naszej wiedzy i z całą

pewnością ułatwia kontynuację badań. W związku z tym, że tabela ta może stanowić narzędzie badawcze, warto w tym miejscu wskazać na pewne braki czy trudności, które mogą pojawić się w związku z nią.

Podane w aneksie nazwy miejscowości, które zresztą stanowią podstawę jego budowy, są trudne do weryfikacji z dzisiejszej perspektywy. Ponadto gdyby Autor podjął próbę identyfikacji albo podzielił się z czytelnikiem wynikiem takowego zabiegu – np. podając przynajmniej przybliżoną lokalizację – wówczas można by w znacznie większym stopniu czerpać korzyści z dobrodziejstwa wypracowanej tabeli i nie mieć wątpliwości co do zasadności policzenia danej miejscowości do Wielkopolski. Czy do tego spisu bowiem powinien trafić Biecz, który raczej kojarzy się z miejscowością w Małopolsce (chyba że mamy tutaj do czynienia z problemem natury edytorskiej – wiadomo, że edytorzy tekstu potrafią automatycznie przekształcać niektóre nazwy według swojego słownika...) albo Bielawa – na Śląsku (tu oczywiście można założyć, że chodzi o wieś krajeńską, obecnie w gminie Złotów, ale może jednak Bielawy z gminy Śmigiel? – obie w Wielkopolsce)? Trzeba zaznaczyć też, że w omawianym aneksie brakuje opisu metody wykorzystanej przy jego tworzeniu, nie znajdziemy go także we wstępie do pracy. Uwagę przykuwa również fakt, że Autor podaje dokładne dane bibliograficzne tylko w niektórych przypadkach. Co zaskakujące – w odniesieniu do tych samych źródeł czasem podano numer strony czy karty, a czasem nie. Warto by także uporządkować prezentowane dane i podawać je w ustalonym porządku. W większości przykładów wypisy ze źródeł podano w formie mianownikowej (np. *rector scholae*, *minister scholae* itp.), ale są i odstępstwa od tego. Dla przykładu nr 140: *tutoris puerorum* czy nr 332: *domo vicarii et schola*. Zmiana na formę *tutor puerorum* nie zmieniłaby przecież sensu. Estetykę zestawienia poprawiłoby także konsekwentne stosowanie wielkiej lub małej litery w kolejnych pozycjach. Oczywiście te ostatnie uwagi nie mają dużego znaczenia i nie umniejszają wartości aneksu.

Po tym pobieżnym przeglądzie treści książki wypada zwrócić uwagę na kilka istotnych kwestii. Autor już we wstępie do pracy sugeruje, że przeprowadzone przez niego badania mogą przyczynić się do rewizji ustaleń uważanych dotąd w literaturze za niepodważalne oraz rozprawienia się z pewnymi uogólnieniami i nieścisłościami (s. 9). Czy wywiązuje się z podjętego zobowiązania?

Podkreślić trzeba, że niezaprzeczną zaletą omawianej książki jest znaczące uzupełnienie naszego stanu wiedzy na temat wielkopolskiej oświaty czasów średniowiecznych. Przeprowadzona przez Autora kwerenda, dzięki uwzględnieniu pomijanych we wcześniejszych badaniach osób związanych ze szkolnictwem, np. świadków w procesach, pozwoliła na dodanie do spisu nieznanych dotąd lokalizacji szkolnych.

Warto zauważyć, że we wstępie Autor zaznacza, że trzeba się zgodzić z tezą przedstawioną przez Krzysztofa Ożoga, że istnienie znacznej liczby szkół parafialnych skutkowało alfabetyzacją społeczeństwa (s. 20). Zdaje się, że konstatacja taka, choć kusząca, jest nazbyt optymistyczną, przede wszystkim jeśli weźmiemy pod uwagę sprawę programu nauczania. Co najistotniejsze, stwierdzić trzeba, że nie jest on znany. A skądinąd

wiemy, że częstym zwyczajem było ograniczanie się w takich szkołach do spraw wiary i śpiewu na potrzeby nabożeństw. W części takich szkół być może wcale nie uczono czytania. Oczekiwanej odpowiedzi nie przynosi także lektura dedykowanego podrozdziału, poświęconego programowi nauczania szkół parafialnych. Autor ogranicza się tutaj do ogólnikowych i utartych stwierdzeń, w kwestii alfabetyzacji społeczeństwa powołując się na jeden tekst źródłowy ze schyłku średniowiecza, z 1488 r. (s. 216), co oczywiście nie może być miarodajne dla całej epoki. Nie można też odnosić do wszystkich szkół parafialnych praktyki szkół miejskich, które ze względu na potrzeby społeczności miejskiej miały swój specyficzny charakter.

W odniesieniu do wielu zagadnień Autor zbiera i porządkuje zasób wiedzy gromadzony od wielu dekad i łączy go z własnymi odkryciami źródłowymi, co sprawia, że zagadnienie edukacji na terenie średniowiecznej Wielkopolski przedstawione jest w sposób dotąd najpełniejszy i z perspektywy historyczno-pedagogicznej. Warto podkreślić, że Autor rozumie zagadnienia edukacyjne i wykorzystuje to w swojej pracy, uwzględniając np. cel funkcjonowania poszczególnych rodzajów szkół, stosowane metody nauczania, program kształcenia, przygotowanie kadr nauczycielskich. Bez uwzględnienia tych aspektów opracowanie byłoby niepełne.

W książce nie uniknięto pewnych drobnych potknięć edytorskich czy językowych. W spisie treści dla przykładu w tytule pierwszego rozdziału widzimy „prologomena” zamiast „prolegomena”. Na s. 13 czytamy o „otworzeniu sieci parafialnej” (zamiast zapewne odtworzeniu). Ogólnie jednak trzeba przyznać, że korektę przeprowadzono wnikliwie i takich drobnych błędów jest niewiele, a książkę czyta się z przyjemnością.

Konkludując, należy stwierdzić, że książka Krzysztofa Ratajczaka to pozycja, na którą historycy czekali od dawna i która z pewnością wypełnia dotkliwy brak w historiografii średniowiecznej edukacji, dotyczący zwłaszcza obszaru Wielkopolski. Jest to praca ważna, gdyż z jednej strony traktuje o dziejach szkolnictwa z perspektywy historii wychowania, z drugiej natomiast korzysta z dobrego warsztatu historycznego i bazuje na solidnej podstawie źródłowej oraz bogatej literaturze przedmiotu. Zdecydowanie więc należy rekomendować jej lekturę i wykorzystanie w dalszych badaniach.

ŻYCIE NAUKOWE

Jakub Adamczewski
Faculty of Educational Studies
Adam Mickiewicz University in Poznań
ORCID: 0000-0002-0152-3159

BHW 42/2020
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2020.42.16

Report From The 5th Doctoral Conference Young scientists at the University. The areas of research and academic passions on the 6th December in Poznan

The 5th Doctoral Conference “Young scientists at the University. The areas of research and academic passions” in Poznan was held on the 6th of December 2019. The Conference is a follow-up to the last year edition organised in December as well. It is an event without any doubts that have been held regularly at Faculty of Educational Studies Adam Mickiewicz University in Poznan. It brings all the doctoral students in the field of education to discuss the role of young scientists and their role at the University. The main aim of the meeting is to share ideas of a doctoral thesis which are conducted at the educational faculty. The Conference would not be such well organised if not the doctoral students and scientific committee of academic teachers working together on that. The event was also organised under the patronage of the pedagogical committee of the Polish Academy of Sciences. The participants were warmly welcomed in the building of the Faculty of Educational Studies.

The Conference was officially opened with welcoming addresses from the Vice-rector who is in charge of the Social Studies University School of AMU Prof. Zbyszko Melosik, the Chief of the Social Studies Doctoral School AMU Prof. AMU Jakub Isański, the Dean of the Faculty of Educational Studies Prof. Agnieszka Cybal-Michalska as well as the Vice-Dean of the Faculty of Educational Studies Prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Their delivered brilliant opening speeches to the participants in the first module of the meeting. The keynote speaker was Prof. Amadeusz Krause with his speech about paradigm as a scientific tool for critical analysis. After this part, there was some time for a coffee break. On the same day, two more breakout sessions were organised in different settings.

After the break, the second session started with eight speakers, all doctoral students. The session started with the speech of Beata Iwankicka who presented her speech about

problems with research dedicated to people with hearing disabilities from the young scientist's perspective. The next one, Agnieszka Nymś-Górna talked about a diagnosis of needs for people with physical disabilities in isolation prison. Anna Sobczak as the next person talked about a parentocracy and social as well as social success. Marlena Kaźmierska talked about the myths connected with the public and medical sphere of the endometriosis. Magdalena Biela, from the other hand, presented the perspective of motherhood and women's readiness to change while being in the penitentiary. Next, Anna Wojewoda followed her with another speech about the educational function of the exhibition of games and children's activities in Dynasy in the year 1902. Alicja Ławiak delivered a speech about a psychosocial specific period of juvenility. Agnieszka Barwicka, the last one in this session talked about the modern challenges of the integrated class.

Next session, which started after short tea-break was opened with a speech from Jakub Adamczewski. He presented a short story about the Finnish educational system from the young scientist's perspective. The next speaker, Agnieszka Kruszwicka explained what can we learn from the concept of city-based learning. Later on, Aleksandra Karoń, explained the myths and stereotypes about gender in science. Żaneta Garbacik, this year doctoral student talked about the employee perspective in terms of occupational stress. From the other hand, Justyna Mrozek spoke about her doctoral thesis about upbringing in American hippy communities. Emilia Wiczorek presented her speech about the Polish school in Athens and its problems. Next one, Daria Szykowna described the situation of high functioning girls and women with autism and their sexuality. Daria Wrona, the next speaker explained cosplay and modern youth identity connected with that. Later, Maciej Zychowicz presented his research on using social media by the seniors. Kamil Wnuk did the interactive presentation of his thoughts on cultural education from the young scientist's perspective. After him, Michalina Kasprzak, already a PhD talked about her doctoral research on the creative potential of the child based on examples from Poland and Spain. Last but not least, Elwira Litaszewska talked about designing your career based on the design thinking method.

The 5th Doctoral Conference finished with the farewell speech of Agnieszka Gromkowska-Melosik together with a small but exciting raffle. After that, all the participants and academic lecturers gathered together to sing carols and Christmas songs while having the official festive dinner. The event, again very successful will leave unforgettable memories about well-prepared speeches for a long time. To sum up, I cannot wait until the next year to meet and discuss the matter that we all dealing with as educators and doctoral students in one.

Edukacja między filozofią i teologią. XI Polski Zjazd Filozoficzny w Lublinie z perspektywy historii myśli pedagogicznej

Rok 2019 był dla Lublina – miasta leżącego na styku kultur Wschodu i Zachodu – niezwykle uroczysty. Stolica województwa lubelskiego świętowała 450-lecie zawarcia Unii Lubelskiej – symbolu pokojowej i demokratycznej integracji dwóch krajów, zróżnicowanych religijnie i etnicznie. Unia polsko-litewska podpisana w Lublinie w 1569 r. stała się wydarzeniem powołującym do życia Rzeczpospolitą Obojga Narodów i tym samym zapewniła miastu udział w dziejach państwowości polskiej.

W tej podniosłej atmosferze odbywały się również obrady XI Polskiego Zjazdu Filozoficznego, który stanowił kolejne wydarzenie przyczyniające się do wyjątkowości lubelskiego roku 2019. Głównym organizatorem i gospodarzem Zjazdu był Wydział Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, zaś współorganizatorami Komitet Nauk Filozoficznych PAN oraz Polskie Towarzystwo Filozoficzne. Uczestnicy Zjazdu mieli do wyboru 20 sekcji tematycznych, w ramach których toczyły się obrady. Podział na sekcje odzwierciedlał poszczególne dziedziny filozofii i jednocześnie w sposób przejrzysty prezentował przegląd aktualnych badań danej subdyscypliny filozoficznej. W zakres programu Polskiego Zjazdu Filozoficznego wchodziły również: wykłady plenarne, panele dyskusyjne oraz sympozja specjalne. Zapewne specyfika religijna miejsca obrad sprawiła, że w porównaniu z programem X Polskiego Zjazdu Filozoficznego, który odbywał się w Poznaniu, w Lublinie zabrakło Sekcji Filozofii Feministycznej i *gender studies*, Sekcji Ekofilozofii, Sekcji Filozofii Wschodu, a w nazwie Sekcji Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej został wyeliminowany przymiotnik „bizantyjski”.

Analizując program Zjazdu od strony pedagogicznej, można przyjąć, że jako najważniejsza wyłoniła się Sekcja Dydaktyki Filozofii. Jej tematyka dotyczyła nie tylko nauczania filozofii na poszczególnych stopniach edukacji, w tym uczelni wyższej, ale również popularyzowania jej poza kształceniem formalnym. Uwagę historyka wychowania

przyciągało wystąpienie Wojciecha Rechlewicza pt. *Czy Kazimierza Twardowskiego model kształcenia filozoficznego jest aktualny?* Aby odpowiedzieć na powyższe pytanie, autor w części pierwszej referatu przedstawił poglądy Twardowskiego dotyczące kształcenia filozoficznego na poziomie średnim i uniwersyteckim, natomiast później odniósł je do realiów współczesnej edukacji.

Z punktu widzenia historii wychowania, w czasie Zjazdu na pierwszy plan wysunęli się prelegenci, którzy swoje wyniki badań zaprezentowali w ramach Sekcji Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej oraz Sekcji Historii Filozofii Polskiej.

Referat ks. prof. Andrzeja Uciechy pt. *Teologiczne aspekty zbawczej pedagogii w ujęciu Ireneusza z Lyonu*, zakwalifikowany do programu Sekcji Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej, *explicite* przystawał do historii myśli pedagogicznej. Punktem wyjścia badań autora było podkreślenie, że prawda o wcieleniu Syna Bożego (misterium „Deus-Homo”) stanowi centrum teologii biskupa z Lyonu i to z niej wypływają poważne implikacje pedagogiczne w odniesieniu do człowieka. Motywem przewodnim Ireneuszowej pedagogii była relacja między Bogiem a człowiekiem, a zatem jej głównych założeń należy poszukiwać na płaszczyźnie antropologicznej. Sięgając do postaci apostoła Pawła, Ireneusz porównał sytuację człowieka względem Boga do kondycji noworodka, który może otrzymać od matki pokarm doskonały, lecz nie jest w stanie go przyjąć. Mimo że człowiek otrzymał w akcie stworzenia obraz i podobieństwo do Stwórcy, to jego infantylna natura świadczy o tym, że do pełni podobieństwa musi jeszcze dorosnąć i doskonalić się. Innymi słowy, Adam¹, aby osiągnąć pełną dojrzałość musi się rozwijać, przejść ze stanu dziecięctwa do stanu dorosłości. Powyższy cel pedagogii odnosi się do każdego człowieka, który powinien wzrastać i upodabniać się do Stwórcy poprzez wysiłek i twórczość. Na podstawie badań ks. prof. Uciechy można stwierdzić, że „przyzwyczajanie się” Boga do człowieka i człowieka do Boga stanowi główną kategorię zbawczej pedagogii w ujęciu Ireneusza z Lyonu. Owo wzajemne „przyzwyczajanie się” potrzebuje czasu, by człowiek progresywnie mógł przyjąć Boską obecność. Innymi słowy, celem pedagogii Ireneusza, podobnie jak apostoła Pawła, jest uformowanie „człowieka doskonałego”.

Wystąpienie ks. prof. Uciechy ukazało, jak często obraz dziecka funkcjonuje w obrębie teologii. Odwołując się do tego wyobrażenia, Ireneusz z Lyonu w prosty sposób przybliżył trudną relację pomiędzy Bogiem a człowiekiem na gruncie swojej myśli. W tym aspekcie zetknięcie się teologii i pedagogiki jest wręcz naturalne. Podobnej harmonii próżno szukać w filozofii wychowania wyprowadzonej przykładowo z myśli Martina Heideggera. W zderzeniu z pedagogią Ireneusza jawi się ona jako sztuczny twór i nie przemawia do czytelnika tak plastycznie.

¹ „Czytając teksty Ireneusza, odnosi się wrażenie, że pierwszy Adam apologety, to ktoś więcej niż pierwszy człowiek stworzony przez Boga. Adam Ireneusza to niejako idea gatunku ludzkiego, która następnie zostaje skażona przez grzech ludzkości, aby zostać odnowioną dzięki zbawczej aktywności Logosu”, R.M. Leszczyński, *Starożytna koncepcja Logosu i jej wpływ na myśl wczesnego chrześcijaństwa*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2003, s. 272.

W badania ks. prof. Uciecha skoncentrował się na wczesnym etapie rozwoju teologii chrześcijańskiej, zwanym okresem Ojców Apostolskich i apologetów (Ireneusz z Lyonu bezsprzecznie był apologetą). Następny referat, autorstwa Rafała Marcina Leszczyńskiego, dotyczył już pierwszego systemu teologii chrześcijańskiej, którym była myśl Orygenesa. Badania nad aleksandryczykiem zajmują ważne miejsce w dorobku naukowym Leszczyńskiego². Autor tym razem skoncentrował się na wymiarze pedagogicznym działalności i spuścizny chrześcijańskiego myśliciela, co odzwierciedlił tytuł jego wystąpienia: *Metoda egzegetyczna Orygenesa a szkoła katechetyczna w Aleksandrii*. Prelegent wykazał dobitnie, że cały proces formowania chrześcijanina w aleksandryjskiej szkole katechetycznej wypływał bezpośrednio z teologii Orygenesa, a konkretnie z jego metody egzegetycznej zwanej alegorezą. Alegoryczny sposób interpretacji świętych tekstów, przejęty przez chrześcijan od stoików, stanowił dla filozofa klucz do odczytania ukrytego znaczenia teologii starotestamentalnej, które – jego zdaniem – zrozumieć mogą tylko zaawansowani duchowo wyznawcy Chrystusa. Stąd biegłość w posługiwaniu się alegoryczną metodą egzegetyczną stanowiła ukoronowanie edukacji w szkole aleksandryjskiej. Aby zbliżyć się do poziomu warsztatu egzegetycznego Mistrza Orygenesa, młody adept musiał przejść długą i żmudną drogę, wyznaczoną przez kolejne etapy wtajemniczenia w kerygmat kościelny. Poszczególne stopnie poznania ucznia odpowiadały trzem poziomom sensu tekstów biblijnych, które – zdaniem Orygenesa – zawierają się w Piśmie Świętym. Na pierwszym poziomie wtajemniczenia znajdowali się wychowankowie, którzy potrafili odczytać dosłowny (cielesny) sens tekstu biblijnego, natomiast wyżej uczniowie zgłębiający moralne (psychiczne) znaczenie Biblii. Ostatni stopień poznania był równoznaczny z umiejętnością posługiwania się przez adeptów alegoryczną metodą egzegetyczną. Zatem funkcjonowanie i organizacja procesu nauczania w szkole katechetycznej prowadzonej przez Orygenesa stanowiła odzwierciedlenie jego założeń na gruncie egzegezy Pisma Świętego. Należy podkreślić, że powyższe stopnie inicjacji chrześcijańskiej chronione były przez *disciplina arcani*, co zdaniem Leszczyńskiego upodobniło chrześcijaństwo Orygenesa do religii misteryjnych.

Ostatni referat podejmujący problematykę pedagogiczną w tej sesji wygłosiła mgr Agnieszka Teresa Tys. Jej badania dotyczyły fenomenu XVI-wiecznego gimnazjum w Pińczowie, które formowało młodzież szlachecką w duchu Reformacji helweckiej. Przywołanie słynnych badań Stanisława Kota stanowiło punkt wyjścia referatu, albowiem to dzięki nim na kartach historii wychowania zostały zapisane pedagogiczne dokonania ewangelicko-reformowanych teologów, a założona przez nich szkoła stanowiła cenny wkład w kulturę polską. W artykule *Pierwsza szkoła protestancka w Polsce. Z historii wpływów francuskich na kulturę polską*, opublikowanym na łamach pierwszego numeru „Reformacji w Polsce” (1921), S. Kot zerwał z próbami dyskredytowania jej

² Zob. R.M. Leszczyński, *Logos w relacji do Boga i stworzenia w nauczaniu Orygenesa. Studium źródeł*, „Rocznik Teologiczny” 2005, nr 57, z. 1–2, s. 57–85; idem, *Disciplina arcani w dziełach Orygenesa*, w: *Disciplina arcani w chrześcijaństwie*, red. W. Gajewski, B. Górka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 103–124; idem, *Neoplatoński Bóg Orygenesa*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2016, nr 2, s. 415–423.

znaczenia na gruncie polskim, ukazując ją jako pierwsze miejsce zorganizowanego nauczania, które rozprzestrzeniło myśl renesansową w obrębie kultury I Rzeczypospolitej. Do czasów współczesnych wspomniane badania polskiego historyka kultury nie straciły nic ze swej aktualności i innowacyjności. Można je co najwyżej uzupełniać, co uczynił zresztą jego uczeń Henryk Barycz.

A.T. Tys dokonała analizy pińczowskiego fenomenu wychowawczego w perspektywie filozoficznej i teologicznej, co odzwierciedlał tytuł jej wystąpienia: *Humanitas Cyncerona a pińczowski projekt wychowawczy*. Pierwszy plan badań został zdominowany przez poszukiwania obecności myśli starożytnej w programie nauczania Sarmackich Aten (jak zwano powszechnie szkołę w Pińczowie), ożywionej przez klimat renesansu, a konkretnie *humanitas* Cyncerona. Druga płaszczyzna referatu dotyczyła analizy charakteru wyznaniowego szkoły, czego konsekwencją była próba rekonstrukcji *humanitas* teologów ewangelicko-reformowanych jako tworu powstałego z połączenia myśli Cyncerona i założeń Reformacji helweckiej³.

Kolejny referat, wygłoszony przez R.M. Leszczyńskiego w ramach Sekcji Historii Filozofii Polskiej, zachował łączność z kwestiami badawczymi podjętymi przez A.T. Tys, odsłaniając kolejny obszar kultury I Rzeczypospolitej przeobrażony pod wpływem ewangelicyzmu reformowanego, którym była literatura polska, a konkretnie twórczość Mikołaj Reja. Patrząc całościowo na cykl badań Leszczyńskiego poświęcony myśli Nagłowiczana⁴, można zaobserwować proces transformowania kultury polskiej przez Reformację helwecką. Na XI Polskim Zjeździe Filozoficznym autor przedstawił swoje najnowsze badania w referacie pt. *Filozofia wychowania Mikołaja Reja w „Żywocie człowieka poczciwego”*. Leszczyński dokonał w nim jednocześnie rewizji badań poświęconych Nagłowiczaniowi na gruncie historii wychowania, jak również przedstawił swoje nowe i oryginalne podejście do Ojca literatury polskiej. Aby zrozumieć wielowymiarowość badań Leszczyńskiego niezbędne jest wniknięcie do jego warsztatu naukowego. Interdyscyplinarne badania naukowca z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie (dalej: ChAT) zamykają się z jednej strony w perspektywie teologii ewangelicko-reformowanej, a z drugiej w filozofii antycznej. Zastosowanie takiej struktury badawczej umożliwia odpowiedź na pytanie, w jakiej mierze Żywot człowieka poczciwego inspirowany jest teologią ewangelicko-reformowaną, a w jakiej mierze filozofią antyczną. Ponadto wskazuje, z jakich założeń wypływa Rejowe pojęcie wychowania, usytuowane pomiędzy tymi dyscyplinami.

³ Punktem odniesienia były w tym zakresie badania R.M. Leszczyńskiego zaprezentowane w pracy *Cyceońskie wątki w Institutio Christianae religionis Jana Kalwina*, w: R.M. Leszczyński, *Jan Kalwin. Studia nad myślą Reformatora*, „Jednota. Pismo religijno-społeczne”, Warszawa 2017, s. 29–61.

⁴ Zob. R.M. Leszczyński, *Wychowanie religijne a wychowanie moralne w „Żywocie człowieka poczciwego” Mikołaja Reja*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2016, nr 4, s. 103–114; idem, *Filozoficzne aspekty koncepcji wychowania dzieci i młodzieży w „Żywocie człowieka poczciwego” Mikołaja Reja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2018, nr 1, s. 24–47; idem, *Filozoficzne aspekty refleksji parenetyczno-wychowawczej w drugiej księdze „Żywota człowieka poczciwego” Mikołaja Reja*, „Rocznik Teologiczny” 2019, nr 61, z. 3, s. 541–563.

Wnikliwy słuchacz referatu teologa z ChAT zauważył również, że była w nim obecna perspektywa historyczna, kulturoznawcza oraz literaturoznawcza. Holistyczne spojrzenie na twórczość Mikołaja Reja w *Żywocie człowieka poczciwego* pozwoliło Leszczyńskiemu ukazać ojca literatury polskiej nie tylko jako filozofa wychowania i moralistę, lecz również jako teologa naturalnego.

Kolejne wyniki badań, które znakomicie wpisują się w obszar historii myśli pedagogicznej, przedstawił Rafał Charzyński w referacie pt. *Podstawy polskiej pedagogiki*. Całe wystąpienie prelegenta zamknęło się w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: w czym wyraża się specyfika polskiej filozofii wychowania oraz co stanowi wspólny fundament polskiej pedagogiki. Obszarem, w którym autor poszukiwał odpowiedzi na powyższe pytania, były badania Wiktora Wąsika nad dziejami polskiej filozofii wychowania. Zdaniem Wąsika punktem wyjścia polskiej refleksji o wychowaniu była twórczość arystotelika Sebastiana Petrycego z Pilzna, nawiązująca do myśli renesansu. W epoce oświecenia polską filozofię wychowania kontynuowali współtwórcy Komisji Edukacji Narodowej, zaś romantyzm był zdominowany przez filozofię wychowania w ujęciu Bronisława Ferdynanda Trentowskiego.

Wszystkie przedstawione badania, z wyjątkiem referatu R. Charzyńskiego, który był w gruncie rzeczy poszukiwaniem syntezy polskiej pedagogiki, dotyczyły wychowania chrześcijanina. Na ich przykładzie można zobaczyć, jak zróżnicowana była i jest myśl chrześcijańska, dzięki włączeniu w jej obręb różnych nurtów filozoficznych. Na gruncie pedagogicznym zaowocowało to różnorodnością modeli formacji młodych chrześcijan. W przedstawionych powyżej badaniach wyraźnie widać, że ideał chrześcijanina w ujęciu Orygenesusa to biegły egzegeta, zaś celem wychowania w pedagogii Ireneusza było dążenie do doskonałości, której wzór to Stwórca. Z kolei Reformacja helwecka zrodziła zupełnie nowy wymiar kształcenia i wychowania młodego chrześcijanina, czego przykład stanowił program gimnazjum w Pińczowie oraz filozofia wychowania Mikołaja Reja.

Przedstawiony powyżej pluralizm chrześcijańskich modeli wychowawczych automatycznie zakłada odmienną antropologię, na podstawie których zostały one ukonstytuowane, dzięki czemu można łatwo obalić stwierdzenie, że pedagogika chrześcijańska opiera się niemal w całości na antropologii tomistycznej⁵. W przypadku przytoczonych badań żadne ujęcie wychowania chrześcijańskiego nie wypływało z tomistycznej koncepcji człowieka. Jeżeli zaś chodzi o współczesną myśl chrześcijańską, to nawet w obrębie filozofii rzymskokatolickiej, której oficjalną wykładnią jest oczywiście neotomizm, współegzystują różne koncepcje człowieka. Jako przykład posłużyć tu może francuski personalizm w ujęciu Emmanuela Mouniera oraz Pierre'a T. de Chardina, zaś na gruncie polskim filozofia Józefa Tischnera, która zrodziła się z buntu przeciwko chrześcijaństwu tomistycznemu.

⁵ Por. P. Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Universitas, Kraków 2015, s. 312.

Jak wygląda filozofia wychowania, której bazą nie jest antropologia tomistyczna, ukazują zarysowane powyżej badania nad wychowaniem ewangelicko-reformowanym R.M. Leszczyńskiego i A.T. Tys. Należy podkreślić, że wspomniana odmiana wychowania ewangelickiego stanowi słabo eksplorowany obszar humanistyki polskiej. Jedną z przyczyn takiej sytuacji jest częste utożsamianie w naszym kraju przymiotnika „ewangelicki” z ewangelicyzmem augsburskim (luteranizmem), co wręcz eliminuje obecność wychowania ewangelicko-reformowanego w dyskursie naukowym, nie mówiąc już o innych denominacjach protestanckich, takich jak baptyści, metodyści i inni. Autorzy w swoich referatach świadomie rezygnują z używania pejoratywnej formy „kalwin”, zakorzenionej na gruncie humanistyki polskiej, na rzecz formy prawidłowej, jaką jest „ewangelik reformowany”. Ponadto jednym z walorów cyklu badań R.M. Leszczyńskiego nad twórczością Mikołaja Reja polega na łączeniu w sobie jednocześnie oglądu teologa, filozofa i historyka. Takiego podejścia badawczego brakuje opracowaniom Ł. Kurdybachy, S. Kota, S. Sztobryna i in. Trafnie sytuację podsumowuje Katarzyna Meller, według której „brak na gruncie polskim opracowań interdyscyplinarnych, scalających kompetentny ogląd teologa i historyka”⁶; „o pisarzach – teologach wypowiada się jednostronnie literaturoznawstwo, bez wsparcia teologii historycznej”⁷.

Badania autorstwa R.M. Leszczyńskiego i A.T. Tys zaprzeczają również tezie, że Reformacja była historycznym nieszczęściem, że zamiast „naprawić Kościół i społeczności ludzkie, doprowadziła w rzeczywistości do krwawych wojen, które z ideałami humanizmu, rozumianymi jako «odrodzenie świata i człowieka», nie miały zgoła nic wspólnego”⁸. Można oczywiście opisywać wiek XVII w ten sposób. Pytanie tylko, z jakiej jest to czynione perspektywy? Czy jest ona obiektywna naukowo? Zupełnie inny obraz Reformacji przedstawiają prace autorów zgromadzone w książce pt. *Dziedzictwo kulturowe Reformacji w perspektywie polskiej i europejskiej* pod redakcją Krzysztofa Pilarczyka. Tutaj nikt nie sprowadzał dziedzictwa Reformacji do krwawych wojen i zaprzepaszczenia przez nią ideałów humanizmu.

Jeśli według Wiktora Wąsika, którego badania przywołuje R. Charzyński we wspomnianym wyżej referacie, podstaw polskiej pedagogiki należy szukać w twórczości arystotelika Petrycego z Pilzna, to na bazie przytoczonych powyżej badań powinno się również dopatrywać ich na niwie refleksji wychowawczej ewangelików-reformowanych w spuściznie Mikołaja Reja i pińczowskim projekcie wychowawczym autorstwa Piotra Statoriusa, Grzegorza Orszaka i Jana Thenauda.

⁶ K. Meller, *Luterańskie novum w kulturze polskiej XVI w. Wprowadzenie do tomu*, w: *Luteranizm w kulturze Pierwszej Rzeczypospolitej*, t. VIII, red. K. Meller, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 18–19. Mimo że autorka odnosi swoje stwierdzenia do stanu badań nad luteranizmem w kulturze polskiej XVI w., to jej oceny można również odnieść do innych dziedzin humanistycznych, a także do badań na gruncie filozofii czy historii wychowania.

⁷ Ibidem.

⁸ A. Fijałkowski, *Tradycja i nowatorstwo w „Orbis sensualium pictus” Jana Amosa Komeńskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 177.

Na pewno udział w Zjeździe Filozoficznym był interesujący poznawczo, albowiem można było spojrzeć na zagadnienia edukacyjne z różnych perspektyw badawczych. Jak widać powyżej, na przykładzie wybranych badań, w których pojęcie wychowania zajmowało główne miejsce, można rozwijać własną refleksję nie tylko w kierunku przeszłości, lecz także przyszłości oraz polemizować ze współczesnymi badaniami na gruncie historii i filozofii wychowania.

Bibliografia

- Fijałkowski A., *Tradycja i nowatorstwo w „Orbis sensualium pictus” Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2012.
- Leszczyński R.M., *Cycerońskie wątki w Institutio Christianae religionis Jana Kalwina*, w: idem, *Jan Kalwin. Studia nad myślą Reformatora* „Jednota. Pismo religijno-społeczne” 2017, s. 29–61.
- Leszczyński R.M., *Disciplina arcani w dziełach Orygenesesa*, w: *Disciplina arcani w chrześcijaństwie*, red. W. Gajewski, B. Górka, Kraków 2015, s. 103–124.
- Leszczyński R.M., *Logos w relacji do Boga i stworzenia w nauczaniu Orygenesesa. Studium źródeł*, „Rocznik Teologiczny” 2005, nr 57, z. 1–2, s. 57–85.
- Leszczyński R.M., *Neoplatoński Bóg Orygenesesa*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2016, nr 2, s. 415–423.
- Leszczyński R.M., *Starożytna koncepcja Logosu i jej wpływ na myśl wczesnego chrześcijaństwa*, Warszawa 2003.
- Leszczyński R.M., *Wychowanie religijne a wychowanie moralne w „Żywocie człowieka poczciwego” Mikołaja Reja*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2016, nr 4, s. 103–114
- Leszczyński R.M., *Filozoficzne aspekty koncepcji wychowania dzieci i młodzieży w „Żywocie człowieka poczciwego” Mikołaja Reja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 24–47.
- Leszczyński R.M., *Filozoficzne aspekty refleksji parenetyczno-wychowawczej w drugiej księdze „Żywota człowieka poczciwego” Mikołaja Reja*, „Rocznik Teologiczny” 2019, nr 61, z. 3, s. 541–563.
- Meller K., *Luterańskie novum w kulturze polskiej XVI w. Wprowadzenie do tomu*, w: *Luteranizm w kulturze Pierwszej Rzeczypospolitej*, t. 8, red. K. Meller, Warszawa 2017.
- Sosnowska P., *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Kraków 2015.

