

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

2022 (46)

ARTICLES AND PAPERS

Joanna Maria Garbula, <i>History of Polish Diarism – Selected Contexts</i>	7
Paweł Śpica, <i>Cultural Conditions of Cultivating Hegemonic Masculinity in the Polish Milieu in West Prussia in the Mid-19th Century</i>	23
Lucie Zormanova, <i>Education in Teschen Silesia from 1848 to 1914</i>	41
Agnieszka Wałęga, <i>May School Trips and Outings as a Form of Teaching and Educational Work as Depicted in Lviv’s “Szkoła” of the Partitions Period</i>	55
Joanna Buława-Halasz, <i>The History of Education of Autistic Persons in Poland Against the Background of the Changes Accompanying Autism Disorders</i>	71
Marcin Rozmarynowski, <i>Polish School in the Years of the Ideological Offensive in Education (1948–1956) in the Light of Teachers’ Memories</i>	83

MATERIALS

Szymon Mikołaj Polak, <i>Upbringing of Prince Henry Lubomirski against the Background of the Ideas of the Enlightenment</i>	99
Dominika Gruntkowska, <i>The Pedagogical Ideas of Aleksander Groza. A Series of Alphabet Books</i>	113
Natalia Pawlicka, <i>Women’s Aspirations for Access to Academic Education in Poland at the Turn of the 20th Century</i>	129
Agata Edyta Kukawska, <i>Development of Polish-Portuguese Bilingualism in Brasil</i>	151
Krzysztof Jasiński, Agnieszka Kopacz, <i>Technical Teaching and a Concealed Curriculum in “Polonistyka” and “Matematyka” Magazines in 1945–1961</i>	161

PRESENTATIONS

Ryszard Ślęczka, <i>Vocational Education in Krakow According to Lviv Archives. The State of the Art and the Future of Research</i>	175
--	-----

IN MEMORIAM

Agnieszka Maliszewska, Tomasz Maliszewski, <i>In Memory of Professor Lech Mokrzecki (1935–2021)</i> . . .	187
---	-----

SCIENTIFIC LIFE	197
---------------------------	-----

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

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

2022 (46)



Poznań 2022

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 Jamrożek (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), Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Jaroslav Vaculik (Masaryk University Brno), Adam Winiarz (Wszecznica Świętokrzyska w Kielcach), Dorota Żołądz-Strzelczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

RECENZENCI TOMU

Mariusz Ausz (Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie), Aneta Böldyrew (Uniwersytet Łódzki), Bogumiła Burda (Uniwersytet Zielonogórski), Jason Ellis (University of British Columbia, Vancouver, Kanada), Barbara Jędrzychowska (Uniwersytet Wrocławski), Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski), Urszula Kicińska (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Dagmar Kováčiková (Uniwersytet w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja), Joanna Król (Uniwersytet Szczeciński), Ewa Kula (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Mirko Lukaš (University Osijek, Chorwacja), Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki), Jim Miller (University of Saskatchewan, Kanada), Stanisław Obirek (Uniwersytet Warszawski), Dušan Połonský (Žilinská univerzita v Žiline, Słowacja), Ryszard Ślęczka (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Agnieszka Wałęga (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Wiktor Werner (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

REDAKCJA

Wiesław Jamrożek (redaktor naczelny)

Dorota Żołądz-Strzelczyk (zastępca redaktora naczelnego)

Krzysztof Ratajczak (sekretarz)

REDAKTOR JĘZYKOWY

Katarzyna Bułczyńska

ADRES REDAKCJI

WSE UAM, ul. A. Szamarzewskiego 89 p. 404
60-568 Poznań, tel. (061) 829 23 14

Wydanie drukiem i upowszechnienie on-line czasopisma „Biuletyn Historii Wychowania” – zostało sfinansowane przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

CZASOPISMO RECENZOWANE

ISSN 1233-2224

eISSN 2657-9286

WYDAWCY

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

Nakład: 100 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

Joanna Maria Garbula, <i>History of Polish Diarism – Selected Contexts</i>	7
Paweł Śpica, <i>Cultural Conditions of Cultivating Hegemonic Masculinity in the Polish Milieu in West Prussia in the Mid-19th century</i>	23
Lucie Zormanova, <i>Education in Teschen Silesia from 1848 to 1914</i> . 0000000000000	41
Agnieszka Wałęga, <i>Majówki i wycieczki szkolne jako forma pracy dydaktyczno-wychowawczej w opiniach współpracowników lwowskiej „Szkoły” okresu zaborów</i>	55
Joanna Buława-Halasz, <i>Historia edukacji osób autystycznych w Polsce na tle zmian zachodzących wokół zaburzenia ze spektrum autyzmu</i>	71
Marcin Rozmarynowski, <i>Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle wspomnień nauczycieli</i>	83

MATERIAŁY

Szymon Mikołaj Polak, <i>Wychowanie księcia Henryka Lubomirskiego na tle idei epoki oświecenia</i>	99
Dominika Gruntkowska, <i>Myśl pedagogiczna Aleksandra Grozy. Wokół cyklu Elementarzy</i>	113
Natalia Pawlicka, <i>Dążenia kobiet do dostępu do edukacji akademickiej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku</i>	129
Agata Edyta Kukawska, <i>Development of Polish-Portuguese Bilingualism in Brasil</i> . .	151
Krzysztof Jasiński, Agnieszka Kopacz, <i>Dydaktyka technologiczna i ukryty program kształcenia na łamach czasopism „Polonistyka” i „Matematyka” z lat 1945–1961</i>	161

PREZENTACJE

Ryszard Ślęczka, <i>O szkolnictwie zawodowym Krakowa w zasobach archiwalnych Lwowa. Stan i perspektywa badań</i>	175
--	-----

IN MEMORIAM

Agnieszka Maliszewska, Tomasz Maliszewski, <i>Lech Marian Mokrzecki (1935–2021) – in memoriam Professoris</i>	187
---	-----

ŻYCIE NAUKOWE

Mirosław Łapot, <i>Twórcy polskiej historii oświaty i wychowania w latach 1945-2021. Kraków 30.03.2022 – 31.03.2022 r. – sprawozdanie z konferencji</i>	197
Agata Cieślik, <i>Sprawozdanie z działalności Studenckiego Koła Naukowego Historii Kultury i Edukacji</i>	201

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Joanna Maria Garbula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Faculty of Social Sciences
Chair of Didactics and Early Education
ORCID: 0000-0003-1599-7205

BHW 46/2022
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2022.46.1

History of Polish Diarism – Selected Contexts

Abstract. In this article, I raise issues connected with the history of Polish diary writing since the Middle Ages until the early 20th century. I discuss the process and directions of establishing diary writing a separate branch of historical literature. Texts of historical nature (memoirs or diaries) were referred to by their authors as stories, notes of events, diaries or a course of life. Their origin can be traced back to medieval chronicles describing events that involved the Polish nation, in which the authors shyly included scattered and miniscule autobiographical mentions. Diary writing in Poland began to assume shape as a genre at the turn of the 15th and 16th centuries. There was a growing number of diaries in which the reality was described with a bias. This was a manifestation of the specific ‘zeitgeist’: the commonplace belief in the historical importance and meaning of the events witnessed or attended by the author, making them worth describing for future generations.

Owing to vivid and expressive historical accounts, the 17th century expansive growth of diary writing entered the realm of fine literature. The 18th century brought changes in the methodology of historical sciences, as reflected by the prevalence of memoirs over diaries, and the perception of a memoir as a form of autobiography. The development of diary writing at the turn of the 18th and 19th centuries was associated with surmounting the limitations of the class system and the emergence of a modern nation as a socio-cultural structure. In this historical setting, plebeian diaries, authored by ordinary people, were gaining in popularity. Diaries were written by representatives of all classes and social strata, be it aristocracy, urban-based intelligentsia originating from nobility, peasants or workers.

In the first half of the 20th century, in addition to diaries written by individuals, practised for centuries, the way was paved for mass diary writing. Writing plebeian diaries was encouraged by scholars and editors of journals. At the same time, an institution of collective and competition diary writing emerged, in which the attitude to history was similar to that advocated by representatives of the *Annales* schools, namely history seen in connection with everyday life.

Keywords: diary, memoire, diary writing, history, methodology of historical sciences

Diarism forms a separate branch of historical literature as it oftentimes paints an exquisite image of an epoch or reveals the background of significant events in national history while frequently entering into the realm of fine literature, where the vividness of colours or the liveliness of the background play a far more important role than accuracy, which is essential for chroniclers¹.

This article raises questions related to the Polish diarism from the Middle Ages to the early 20th century. I discuss the process and directions in which the diarist literature evolved as a separate branch of historical writing. Texts of a historiographic character known as diaries used to be referred by their authors as stories, notes on events, memoirs, or a life's pathway. I also emphasise strong relationships between historical writing and literature, sociology and pedagogy. Thus, considering the value of diaries as a source of reference, I draw on the exceptional and highly unique book *Pedagogy of Memory*, in which the author captivates the reader by the simplicity and accuracy of the subtitle given to his work, namely "Caring for ourselves, thinking about others"².

Early days of diarism – the Middle Ages

„The earliest rudiments of diarism, that is remarks on an author's background, a brief comment by an author or his judgement, can be found, admittedly with effort, in medieval historiographic literature"³. The difficulty lies in the preponderance of chronicled descriptions of events, religious or universalist models, etc., disseminated in monastic or ecclesiastical writings. Any deviations were rare, but if they *did* occur they were heralding some minute changes in the medieval literature that would lead to describing everyday life, devoid of the burden of historical importance⁴. It is not easy to state when precisely diarism emerged. Józef Szymański maintains that its roots are in medieval accounts of journeys, which somehow diverge from the other texts written at that time⁵. *The Description of the World* authored by Marco Polo can be a model of accounts of travels⁶. The number of travel diaries increased significantly in the 16th century, as the concept of foreign tours became fashionable, especially among sons of wealthy magnates.

¹ E. Maliszewski, *Bibliografia pamiętników polskich i Polski dotyczących (Druki i rękopisy)*, Towarzystwo Miłośników Historji, Warszawa 1928, p. VII.

² D. Demetrio, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych z myślą o innych*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.

³ M. Kaczmarek, *O początkach pamiętnikarstwa polskiego*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, no 1, p. 30.

⁴ *Ibidem*, p. 31.

⁵ J. Szymański, *Nauki pomocnicze historii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.

⁶ M. Polo, *Opisanie świata*, W.A.B., Warszawa 2010.

The Middle Ages were the time when first accounts of the history of the Polish nation appeared in Latin chronicles. Besides numerous values, such chronicles presented a certain weakness that restrained the potential development of this form of diarism, and that was their ‘record-making’ and uncritical character. Initially, diaries did not bear the name of the author, which was a consequence of the commonly held belief that man was inferior to God. This for example is evidenced by *The Polish Chronicle* attributed to an anonymous author, referred to as Gallus Anonymus⁷. This chronicler of foreign extraction, who adhered to the literary framework components, described the oldest history of Poland and her rulers in a stylistically and rhetorically rich language⁸. Another important chronicle, titled *The Chronicles of the Kings and Princes of Poland*, was written by a known author Wincenty Kadłubek⁹. He was revered for being ‘the father of Polish culture’¹⁰, as he was the first scholar and writer of Polish origin whose views and assumptions continued to influence many future generations. In his writing, he drew on the civilisation heritage of ancient times. Another significant chronicler describing ‘grand politics’ was Janko of Czarnków, who held the post of Deputy Chancellor of the Crown¹¹. His *Chronicle* (now lacking the beginning and end) is considered to be a diary or an Angevin political pamphlet due to its unique embellishment with ‘rather numerous personal remarks’¹².

Thus, medieval historiographic texts are characterised by their inclusion of certain elements of diarism, in the form of few and scattered autobiographical mentions, which were intended to testify to the reliability of chroniclers. The earliest chronicles created space for literary works bordering between a chronicle and a diary.

Further development of diarism – the Renaissance

The development of Italian or French diarism accelerated in the Renaissance. Contrarily, Polish historiography long remained subdued to the orthodox medieval principles, but the aforementioned new currents heralded major changes in our country as well, shifting the focus from the olden days to the contemporary time¹³. Diarism in Poland began to crystallise at the turn of the 15th and 16th centuries. „The compositional and publishing framework of old works consisted of texts written in verse and in prose. The aim was

⁷ Gall Anonim, *Kronika Polska*, Wyd. Armoryka, Sandomierz 2018; E. Maliszewski, op. cit., p. IX.

⁸ M. Kuran, *O wypowiedziach zalecających w polskich kronikach z XVI i początku XVII wieku*, in: *Wypowiedzi zalecające w książce dawnej i współczesnej*, eds M. Jarczykówna, B. Mazurkówna, M. Marcinkowska-Malara, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, p. 71.

⁹ J. Stabińska, *Mistrz Wincenty*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1973, s. 105.

¹⁰ B. Kürbis, *Wstęp*, in: *Mistrz Wincenty Kadłubek: Kronika polska*, Ossolineum, Wrocław 1996, pp. VIII–CXXXII.

¹¹ J. Sieradzki, *Sprawa Janka z Czarnkowa i jego utwór*, „Studia Źródłoznawcze” 1959, vol. 4, pp. 33–35.

¹² E. Maliszewski, op. cit., p. IX.

¹³ B. Nadolski, *Kierunki rozwojowe dziejopisarstwa staropolskiego*, Lwów 1938.

to win the favour of the audience, primarily for the work itself and indirectly for the author"¹⁴. Autobiographical digressions no longer served to merely confirm the author's personal experience or to supplement historical records but acquired an equal value¹⁵. In the literature, the subjectivity of writing intensified, leading to the simultaneous presence of the layer of memoirs and historiographic accounts. This tendency is discernible in books by Jan Długosz, Filippo Buonaccorsi, called Callimachus, or Stanisław Orzechowski. Jan Długosz created an image of the past of medieval Poland¹⁶. In his masterpiece titled *The Annals or Chronicles of the Famous Kingdom of Poland* (*Annales seu cronicae incliti Regni Poloniae* in Latin), Długosz reaches for certain innovative structural elements, for example one of the sources quoted in his description of the Battle of Grunwald were the battle participants and their accounts. He also mentioned how King Władysław II Jagiełło reacted to the news of the birth of his son: „Therefore, after announcing this news to him, [the king] did not leave the church, but praying and indulging in tears, he spent the day offering gratitude and pious deeds"¹⁷. Filippo Buonaccorsi (Callimachus) promoted Renaissance ideas in poetry, historiography and political writing. His Latin works included *The Life of Cardinal Zbigniew Oleśnicki*, *The Life and Customs of Gregory of Sanok*, the Archbishop of Lwów, who provided him with shelter at his court near Lwów, and *The Life of Władysław III Warneńczyk*, with a description of the king's defeat in the Battle of Varna¹⁸. All these works contain subjective opinions and judgements. Another chronicler mentioned above, Stanisław Orzechowski, a Catholic priest, historian and a strong advocate of Golden Liberty of the nobility and the movement for the protection of this system, described the history of his time, including the reign of King Sigismund II Augustus shown as a true picture of the then contemporary events¹⁹. He did not spare descriptions of everyday life. Ignoring the ecclesiastical verdicts, he wedded Magdalena Chełmska and spent the rest of his life with her, writing in detail about both his personal life and opinions on public matters²⁰. Marian Kaczmarek summarises this state of affairs by stating: „a historian, a diarist, who spares no antagonist. Justice, truth and honesty are on the author's side; evil, lies, hypocrisy and envy are the attributes of the adversary"²¹.

¹⁴ M. Kuran, op. cit., p. 71.

¹⁵ M. Kaczmarek, *O początkach...*, op. cit., p. 40.

¹⁶ J. Długosz, *Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, vol. 11 and 12, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹⁷ J. Długosz, op. cit., vol. 11, p. 218.

¹⁸ S.A. Sroka, *Śława, chwala i plotka. Władysław Warneńczyk jako król Węgier*, „Przegląd Nauk Historycznych” 2016, 2 (15), 103–126.

¹⁹ S. Orzechowski, *Annales Stanislai Orichovi Okszi: adiunximus vitam Petri Kmitae*, Drukarnia J. Szeliga, Dobromil 1611.

²⁰ J.M. Ossoliński, *Żywot i sprawy Stanisława Orzechowskiego*, nakładem i drukiem Józefa Czecha, Kraków 1851, p. 12.

²¹ M. Kaczmarek, *O początkach...*, op. cit., p. 35.

The first printed history of Poland in the Latin language, *Chronica Polonorum* (*The Polish Chronicle*)²², which drew on Jan Długosz's *Annales*, was penned by Maciej of Miechów and issued in 1519. It related political matters as well as containing information or curiosities about the history of education, medicine and private life. The *Polish Chronicle* was subjected to censorship and confiscated for political reasons.

In diaries written in former centuries, both in the Polish-Lithuanian Commonwealth and abroad, one can discern the manifestation of the so-called 'zeitgeist', that is the commonly held belief in the historical importance and meaning of the events that a diarist witnessed or participated in, and as such they were worth being written about for posterity. Over the years, this became established as a custom or duty²³.

It should be recalled that most diaries were manuscripts, circulating in an extremely small number of copies, hence they had equally small readership. According to Marian Kaczmarek, there were around 50 known diaries in the 16th century, of which 16 were accounts of peregrinations²⁴. However, there was a growing number of memoirs in which the constructed reality assumed a subjective dimension, for example the pioneering work by Mikołaj Rej of Nagłowice *The Life of an Honest Man*²⁵. The features, characters and obligations described in it display an image of Poles written in a language studded with diminutive forms, lists, repetitions, inquiries and anecdotes.

Some memoirs were classified as a diary, a chronicle of political events or a historical novel. An example is the work by Łukasz Górnicki *The History of the Polish Crown*. This is how Marian Kaczmarek characterises Górnicki's writing „[...] he does not give prominence to his person, contrary to the historiographic models of that time, and he fills the course of his narrative with some trivial daily incidents. He has the ability to show historical events through the prism of his own gaze and thus raise the reader's interest”²⁶. Selected excerpts from Łukasz Górnicki's travel accounts, chronicles, war diaries and autobiography were included by Roman Pollak in his *Anthology of Polish Diaries of the Sixteenth Century*²⁷. Results of a merger of historiographic writing with authorial, personal record can be found in the work by Maciej Strykowski *The Chronicle of the Poland Lithuania, Samogitia and all Ruthenia (1582)*. Not only did he introduce a rich set of additional literary elements, but he also placed himself as the hero of his works. „He used

²² Maciej z Miechowa, *Chronica Polonorum*, wydawca J. Łoś, Kraków 1519.

²³ H. Dziecheńska, *Miejsce przekazu pamiętnikarskiego w kulturze dawnej*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 1993, 28, p. 6.

²⁴ M. Kaczmarek, *Specyfika peregrynacji wśród staropolskich form pamiętnikarskich XVI*, in: *Munera litteraria. Księga ku czci Romana Pollaka*, Poznań 1962.

²⁵ P. Jaroszyński, *Rej (Rey) Mikołaj z Nagłowic*, in: *Encyklopedia filozofii polskiej*, ed. A. Maryniarczyk, v. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, p. 453.

²⁶ M. Kaczmarek, *Specyfika peregrynacji...*, op. cit., p. 37.

²⁷ *Antologia pamiętników polskich XVI wieku*, Zakład Ossolińskich, ed. R. Pollak, Wrocław – Warszawa – Kraków 1966.

ancient sources, the Old Testament, Polish-Lithuanian-Ruthenian and Teutonic chronicles. He drew much information from personal, insightful observations of battlefields, graves, tombstones, hillforts, castles and churches²⁸. In sum, his work contained autobiographical arguments²⁹. This marked the transformation in the status from an author-historian to an author-narrator-hero in one person. Another book that had a significant influence on the development of diarism based on historiography was the *Memoirs of a Jannisary* or the *Turkish Chronicle* written by Konstanty Michałowicz from Ostrovica, between 1496 and 1501 but published in 1912. The author included personal accounts in his book, stating "I was taken by Turks into the jannisaries"³⁰.

The author's voluble narrative, despite the informative and didactic stance of the narrator, stems from the attempt at presenting the reality. Konstanty Michałowicz sometimes employs anecdotal pictures (mostly in the fragments where he reminisces about his past), which enlivens the narrative [...]. The autobiographical remarks occur in parallel with the chronological account of historical events³¹.

Diary literature forms a separate branch of historical literature as it paints an exquisite image of an epoch or reveals the background of significant events in national history while frequently entering into the realm of fine literature, where the vividness of colours or the liveliness of the background play a far more important role than accuracy, which is essential for chroniclers. Pasek belongs so much to history as to fine literature³². *Memoirs* by Jan Chryzostom Pasek are a source of knowledge about the service of a soldier in the Polish-Lithuanian Commonwealth, and the life of a nobleman and landowner. They are a mature form of diarism, delivered in a vivid, humorously earthy and direct language, and referring to models of persons living in specific social environments. On the one hand, this is a colourful picture of nobility worthy of following, but on the other hand, it is a live and tragic portrait of a man full of flaws, lacking responsibility, and inclined to drunkenness and rowdiness.

The same can be said about Kitowicz, an outstanding painter of the Saxon epoch, or Duklan Ochocki, a typical representative of Poland ruled by King Stanisław August. This combination

²⁸ O. Gaisniuk, *Pospolite nazwy osobowe w „Kronice...” Macieja Strykowskiego na tle słowiańskim (studium leksykalno-słowotwórcze)*, Doctoral dissertation written at the Chair of History of the Polish Language, under the supervision of dr hab. Rafał Zarębski (main supervisor) and dr hab. Ivan Petrov (assistant supervisor), Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017, p. 115.

²⁹ M. Strykowski, *Osostevicius sam o sobie i przygodach swoich w zwiedzaniu rozmaitych krain świata, k. 1r–5r*, cited after: M. Kuran, *O wypowiedziach zalecających w polskich kronikach z XVI i początku XVII wieku*, in: *Wypowiedzi zalecające w książce*, op. cit., p. 92.

³⁰ K. Michałowicz z Ostrowicy, *Pamiętniki Janczara, czyli Kronika turecka Konstantego z Ostrowicy napisana między r. 1496 a 1501*, ed. Jan Łoś, Kraków, Akademia Umiejętności, Skład Główny w Księgarni Spółki Wydawniczej Polskiej 1912, p. 1.

³¹ M. Kaczmarek, *Specyfika peregrynacji...*, op. cit., pp. 33–34.

³² E. Maliszewski, op. cit., p. VII.

of two elements is fundamental to the extraordinary power of attraction to this branch of literature, and it determines the popularity of diaries among readers from all historical nations³³.

Memoirs by Jan Duklan Ochocki testify to the awareness of average representatives of that time. The author, a nobleman and a participant in the partitions of Poland, offers a vivid and colourful account of his life. Thus, diaries go beyond recording customary lives of contemporaries, and instead turn into a classic example of storytelling narrative. A distinguishing feature of memoirs written in the subsequent centuries is the growing interest in the narrator, whose faith in the historical significance of the events he describes is fortified by his temporal distance from thereof.

Subsequent transformations in the perception of diarism – the Enlightenment and the Positivism

The 17th century expansion of diarism contributes to the understanding of a diary as a form of creating the space for memory. In their diaries, the authors were guided by an aim to write a critique or an apologia. One can bring to light the memoirs of Stanisław Żółkiewski, Grand Hetman of the Crown, known as *The Beginning and Progress of the Muscovy War* (1612)³⁴. “There is the well-known case of Stanisław Żółkiewski, who responded to a critique of his actions in the Grand Duchy of Moscow during the Time of Troubles (the Russian *Smuta*) by publishing a memoir, in which he rectified some assumptions about the actual course of events, and hence his diary has characteristics of journalistic and political writing. “The aim to defend and praise a person also prevailed in the *Memoirs of the History of Life and Deeds of Jan III Sobieski* by Philippe Dupont, an artillery man serving under the Polish king, who wrote this diary as an expression of indignation at the publication of a diary by another French soldier, who presented the war deeds of the Polish monarch in a rather unfavourable light”³⁵.

According to Dariusz Rolnik, diarism in Poland changed after the fall of the Polish-Lithuanian Commonwealth.

This does not mean that the principles for constructing such source references underwent significant change. It seems that both those who described King Stanisław August’s epoch before 1795 and those who wrote after the king’s abdication invariably took into account the prevalent ‘norms’ of conduct and evaluation, and they were these norms that were actually changing³⁶.

³³ Ibidem, p. VII.

³⁴ S. Żółkiewski, *Początek i progres wojny moskiewskiej*, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1920.

³⁵ R. Krzywy, *O staropolskich pamiętnikach*, https://www.wilanow-palac.pl/o_staropolskich_pamietnikach.html, Silva Rerum, 17.05.2012, © Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie.

³⁶ D. Rolnik *Mutabilis memoria. O kreatywnej i odtwórczej roli pamiętników czasów stanisławowskich w tworzeniu „obrazów przeszłości”*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2015, v. 35 (4), p. 134.

In the past, most diarists were men, until first diaries authored by nuns appeared in the 17th century. An example is *The Life of Reverend Mother Teresa-a-Jesu, the Founder of Cloisters of the Discalced Carmelite Nuns in Lwów and Warsaw*³⁷, penned by Marianna Marchocka (1603–1652), a Carmelite nun. Those were followed in the 18th century by memoirs authored by lay women. An outstanding example is the diary entitled *The Journal my Life's Travels and Adventures*, written in Istanbul by Regina Salomea Pilsztyn³⁸. The development of women's diarism took place in the next century. This is when Sophia Tolstoy, for example, authored her memories titled *The Diary*³⁹.

In the 18th century Western Europe, „the growing importance of the signs of the past coincided with major changes in the methodology of historical sciences, leading to significant transformations in the perception of history and the role of the subject”⁴⁰. A diary was seen as “personal memories, a kind of an autobiography”⁴¹. Hence, a fashion emerged in France for writing diaries regardless of the authors' writing skills. This diary-mania was spread among ordinary people by Dumas⁴². Everything significant or insignificant, including very personal matters, was written about. Jean-Jacques Rousseau paved the way when he wrote about himself in his *Confessions*:

Having obtained my liberty, I thought everything attainable: I entered with confidence on the vast theatre of the world, which my merit was to captivate: at every step I expected to find amusements, treasures, and adventures; friends ready to serve, and mistresses eager to please me; I had but to show myself, and the whole universe would be interested in my concerns; not but I could have been content with something less⁴³.

As Tadeusz Boy-Żeleński put it in his *Introduction* to Rousseau's book (1914–1917) „*Confessions* of Rousseau is one of these pain-inflicting books where [...] we feel as if placing our hand right on the beating human heart that is sick; this emotion here is all the more poignant because this heart beat in a man who, like few others, influenced the course of thoughts, feelings and history of a great epoch in the story of humanity”⁴⁴. A distinguishing characteristic of the sentimental autobiography of Jean-Jacques Rousseau is

the author's striving to some self-creation of a narrator and a hero, who appears in the diary predominantly as a sensitive, deeply experiencing person, focused on observation of own inner

³⁷ Za: A. Pekaniec, *Czy w tej autobiografii jest kobieta? Kobięca literatura dokumentu osobistego od początku XIX wieku do wybuchu II wojny światowej*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013, s. 28.

³⁸ R.S. Pilsztynowa z Rusieckich, *Proceder podróży i życia mego awantur*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957.

³⁹ Z. Tolstoj, *Pamiętnik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968.

⁴⁰ J. Sztachelska, *Pamiętnikarstwo. Z dziejów terminu i gatunku w XIX w.*, „Studia Podlaskie” 2013, vol. 21, pp. 152–153.

⁴¹ Ibidem.

⁴² [b.a.], *Kronika literacka*, „Biblioteka Warszawska” 1853, v. 4, p. 530.

⁴³ J.J. Rousseau, *Wyznania*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003, s. 50.

⁴⁴ T. Boy-Żeleński, *Wstęp*, in: J.J. Rousseau, *Wyznania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.

life and the situation in the outside world. The subjective perspective of looking at the events in which the hero participates, the emotional appraisal of the phenomena he shows and the inclination to indulge in reflection – they all turn the narrator in such a diary into an almost literary character, parallel in the construction to main characters shown in sentimental fiction. In Poland, the closest example to producing such a memoir is *A History of My Century and of the People with Whom I Lived* by Franciszek Karpiński⁴⁵.

Franciszek Karpiński wrote his memoirs in 1806–1822⁴⁶. He wrote about himself genuinely, delving into himself, like Jean-Jacques Rousseau, and exploring his inner being. Andrzej Cieński counts this diary among the great memoirs of that time, equal to the memoirs of Stanisław August, Jędrzej Kitowicz, Marcin Matuszewicz, Julian Ursyn Niemcewicz, Kajetan Koźmian and a few others⁴⁷.

In Poland,

the development of diarism at the turn of the 18th and 19th centuries was associated with surmounting the limitations of the class system and with the fact that a modern nation was being formed as a social and cultural structure. Thus, in those new historical circumstances, there was a growing number of diaries written by common people, diaries in which the personality of a man liberated from the bonds of the class system emerged⁴⁸.

The traditional division into upper classes and common folk was no longer an unsurmountable obstacle to peasants and workers who aspired to be emancipated and free.

According to Józef Chałasiński, an approach to this type of writing genre changed as well, from an amateur pastime of higher circles to an activity or semi-professional occupation of working people. „This proceeded in parallel with the process where work was elevated to the rank of one of most precious national values”⁴⁹. An example is the diary written by the shoemaker and writer Jan Kiliński⁵⁰. His memoirs were mentioned by Julian Ursyn-Niemcewicz: „From Caesar to the present day, so many leaders, witnesses, or even maidens have written their diaries, but I have not heard of a diary authored by a shoemaker”. Another diary written by a commoner was the one by a peasant and teacher Kazimierz Deczyński, who illustrated the harsh life of his family and other peasants living

⁴⁵ A. Cieński, entry: *Pamiętnik*, in: *Słownik literatury polskiego oświecenia*, ed. T. Kostkiewiczowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1996, pp. 390–391.

⁴⁶ F. Karpiński, *Historia mego wieku i ludzi, z którymi żyłem*, ed. R. Sobol, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

⁴⁷ A. Cieński, *Pamiętnikarstwo polskie XVIII wieku*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981, p. 145.

⁴⁸ J. Chałasiński, *Pamiętnikarstwo XIX i XX w. jako świadectwo przeobrażeń narodu polskiego*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, No. 1, p. 7.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 10.

⁵⁰ J. Kiliński, *Pamiętniki Jana Kilińskiego: szewca, a razem Pułkownika 20 Regimentu*, nakładem Księgarni J.K. Żupańskiego, czcionkami M. Marxa, Poznań 1882, [Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa].

nearby in the early 19th century⁵¹. Some scholars and editors of journals were the driving force behind this type of diarism⁵². Thus, a distinctive property of the then contemporary nations was the combination of intellectual activity with physical work⁵³. Here is another plebeian diary written – by Kazimierz Deczyński. Jan Kiliński – a shoemaker, Kazimierz Deczyński – a peasant, a teacher.

The flourishing of diarism (memoirs prevailing over journals) in Poland stemmed from a variety of conditions. One stimulus was the need to keep up with the Western European tendencies. Another was a consequence of Poland's political and cultural situation as a country lacking independence, and the elevated position of literature. Yet another one arose from the technological progress enabling the printing of more copies of books and journals or newspapers, which made them more available to a larger circle of readers⁵⁴. „Since the 19th century onwards, publishers made efforts to uncover such texts from ‘the darkness of manuscripts’ and issue them in print, after which the books instantly caught the attention of readers and above all researchers of old literature and culture”⁵⁵. The mass publication of memoirs did not go hand in hand with their quality as references. This situation was highlighted by Jan Kazimierz Plebański, who pointed out to a possible cause, such as the modesty of research in the field of diarism as well as the relatively short history of such studies. Meanwhile, he emphasised that a diary is ‘an extremely interesting form of testimony about the past, more distant or nearer our time, where the truth arises from experience and everyday life’⁵⁶. An example of a skilful book editor was Józef Jan Kraszewski, who cherished an opinion of the best prepared and conscious publisher as well as a reviewer of historical books. But most significantly, he created his own concept of diarism. He understood a diary as a text which belonged to history as a science and to literature⁵⁷. „Texts most interesting in terms of their literary merit often employ the technique of telling a tale developed by Polish Romanticism [...]”⁵⁸. An outstanding example are the memoirs of A. Fredro *Trzy po trzy* (written before 1848; originally published in the “Gazeta Polska”, nos 69–139, with interruptions)⁵⁹. The author departed from the prin-

⁵¹ K. Deczyński, *Opis życia wieśniaka polskiego*, Wydawnictwo Jakuba Morkowicza, Warszawa 1907, [Opolska Biblioteka Cyfrowa].

⁵² Zob. K. Kersten, T. Szarota, *Wstęp*, in: *Więć polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, Warszawa 1967, pp. 5–34.

⁵³ J. Chałasiński, op. cit., p. 10.

⁵⁴ A. Cieński, *Z dziejów pamiętników w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.

⁵⁵ H. Dziecheńska, op. cit., p. 6.

⁵⁶ J.K. Plebański, *Wydawnictwo pamiętników. O pamiętnikach historycznych wydanych przez J.I. Kraszewskiego*, in: *Książka Jubileuszowa dla uczczenia pięćdziesięcioletniej działalności literackiej J.I. Kraszewskiego*, Wydawca Józef Unger (drukarnia), Warszawa 1880, p. 475.

⁵⁷ J. Sztachelska, op. cit., p. 156.

⁵⁸ M. Dernałowicz, entry: *Pamiętnik*, in: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, eds J. Bachórz, A. Kowalikowska, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2002, p. 672.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 672.

principles of a fictional plot by filling his work with a soldier's tales, rich in anecdotes and digressions. This approach was supported by Krzysztof Dunin-Wąsowicz, who argued that a memoir is a kind of literary work from which a modern novel evolved in the 18th century⁶⁰. However, a memoir has also been an invaluable historical reference since the time immemorial. Hence „for literature, for poetry, for art. In general, there is a need for the materials they have thus far demanded little; for the sources documenting domestic, most intimate history of peoples”, and collecting such references „is one of the most characteristic features of this moment”, which explains „the commonplace urge to collect and to publish memoirs”⁶¹.

„The conscious need to nurture and disseminate historical knowledge, knowledge about the changing society, knowledge departing from the tradition of an unchanging society, was a novel trend that testified to the historicism of that epoch”⁶². A group of diaries uniquely representative of this current are memoirs of insurrectionists, who made attempts at evaluating the chances of the Polish uprisings and the reasons for their defeat. An example is the *Diary* of Walerian Łukasiński, written in 1866 and first issued in 1960. In it, the author described his life in parallel with the account of the activities of Patriotic Society and continued with historiosophical reflections⁶³. Diaries were authored by Poles from all the three partitioned Polish lands, and by those who were deported or went on exile, which led to the emergence of Polish diarism in different parts of Europe, Asia and America.

Each great historical upheaval entailed a wave of memories; the most abundant was the aftermath of the November Insurrection. Used in general by historians, but raising a growing interest of readers and meticulously published, often with excellent footnotes, these diaries are still awaiting a researcher [...], for the history of the Polish culture and political thought in Poland, the 19th century diaries are a primary source of information, which so far has not been adequately exploited⁶⁴.

To recapitulate this period, it is worth underlining that the development of diarism in the 19th century was influenced by two factors. One, associated with culture, was Romanticism (nation, suffering, consequences, piety, sense of historical mission) and its positive attitude to individual/personal experiences of people which they describe, especially in the social, economic or cultural context. Another factor that conditioned the wealth of Polish diaries was the weakening pressure of historical events changing the course of life of an individual person⁶⁵.

⁶⁰ K. Dunin-Wąsowicz, „Pamiętnikarstwo Polskie”, „Dzieje Najnowsze” 1974, 6, 1, p. 199.

⁶¹ M. Grabowski, *Pamiętniki domowe*, Wydawca S. Orgelbrand, Warszawa 1845, p. 6.

⁶² J. Chałasiński, op. cit., p. 9.

⁶³ M. Dernałowicz, entry: op. cit., p. 670.

⁶⁴ Ibidem, p. 674.

⁶⁵ Ibidem, p. 672.

Tendencies in the development of diarism at the turn of the 19th and 20th centuries

The turn of the 19th and 20th centuries was a favourable time for the growth of political diarism. The following are examples of this trend: *Memoirs* by Ludwik Krzywicki, from 1859 to 1939⁶⁶, *Diary 1870–1914* by Stanisław Stempowski⁶⁷ and *Diaries* by Bolesław Limanowski⁶⁸, spanning the years 1835–1928. Another tendency was to indulge in moral writing, often including the writer's own family. Such memoirs were addressed to particular members of family, children or grandchildren. Manifestation of the emergence of new ethical models can be found mostly in diaries penned by women, especially so-called 'Polish mothers'. Such memoirs were devoted to various issues, including social life, which was dealt with by Paulina Wilkońska in her memoir titled *My Memories of Social Life in Warsaw*⁶⁹.

Diaries were written by representatives of all social strata and classes. Besides aristocracy and landed gentry, or urban-dwelling intelligentsia descending from nobility, memoirs were also written by peasants and rural activists. Let us mention Andrzej Cinciała, a peasant's son who grew to be a folklorist⁷⁰, „Słomka, Kuraś, Bojko, Witos, Rudnicki, Fornalska, Stryczek, the Skorupkas or Turek”⁷¹. The diary written by Jan Słomka in 1912 is particularly interesting because its author, ‘a painter’ of customs, described superstitions, old wives’ tales and dark forces nestling in an old village⁷². In the inter-war years, diaries were also written by scholars and novelists, e.g. Władysław Grabski, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Melchior Wańkowicz, Franciszek Bujak, Maria Dąbrowska and Stefan Żeromski⁷³. Stefan Żeromski's *Journals* are distinguished by the authorial perception of life and own personality. They were written from 1882 to 1891, but published posthumously in the 1950s⁷⁴. „Owing to the author's extreme honesty, rare even in intimate diaries, and his great passion for writing, which forced the adolescent boy to note down every slightly more intense experience, these journals are an irreplaceable source of knowledge about Żeromski's life, his emotions and even fleeting experiences”⁷⁵. There are also diaries written by Maria Skłodowska-Curie, Władysław Anders, Ignacy

⁶⁶ L. Krzywicki, *Wspomnienia*, Czytelnik, Warszawa 1959, v. 1–3.

⁶⁷ S. Stempowski, *Pamiętnik 1870–1914*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1953.

⁶⁸ B. Limanowski, *Pamiętniki, 1835–1870*, Towarzystwo Wyd. „Rój”, Warszawa 1937, v. 1–4.

⁶⁹ P. Wilkońska, *Moje wspomnienie o życiu towarzyskim w Warszawie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1957.

⁷⁰ M. Dernałowicz, entry: op. cit., p. 674.

⁷¹ Od Redakcji, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, No. 1, p. 3.

⁷² M. Grad, *Pamiętnikarstwo a działalność społeczna*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, no 1, p. 51.

⁷³ Od Redakcji, op. cit., p. 4.

⁷⁴ S. Żeromski, *Dzienniki*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1953–1956.

⁷⁵ E. Korzeniewska, *O „Dziennikach” Stefana Żeromskiego*, „Pamiętnik Literacki” 1954, No. 3 (45), p. 1.

Paderewski, Melchior Wańkowicz, Jarosław Iwaszkiewicz, Marek Hłasko. They enjoyed great popularity because of their authors and unquestionable literary qualities.

In the first half of the 20th century, the way was paved for mass diarism, in addition to diaries written by individuals, which had existed for centuries. Plebeian diarism grew as a unique phenomenon. Writing diaries by common men was encouraged by scholars and editors of journals⁷⁶. At the same time, the concept of collective diaries or competition diaries was born, where the approach to history resembled that advocated by the members of the *Annales* school, that is in connection with everyday life. „This everyday life was above all understood as de-heroisation of history, opposing to ‘eventful’ history, but having the focus of attention on the existence of ordinary man, until then condemned to anonymity”⁷⁷.

Diaries and letters submitted to competitions have been mass sources of information, characteristic for the pre- and post-war period. They enable the reader to retrieve information about the fate of individuals, their inner attitudes, about events and various aspects of everyday life, and about social moods, which is especially important in crucial moments of history. They are therefore the subject of research pursued by historians, literary historians and historians of culture and customs alike⁷⁸.

Bibliografia

- Antologia pamiętników polskich XVI wieku*, ed. R. Pollak, Zakład Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1966.
- Boy-Zeleński T., *Wstęp*, in: J.J. Rousseau, *Wyznania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
- Chalaśiński J., *Pamiętnikarstwo XIX i XX w. jako świadectwo przeobrażeń narodu polskiego*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, No. 1.
- Cieński A., *Pamiętnikarstwo polskie XVIII wieku*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981.
- Cieński A., *Z dziejów pamiętników w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
- Deczyński K., *Opis życia wieśniaka polskiego*, Wyd. Jakuba Mortkowicza, Warszawa 1907.
- Dernałowicz M., entry: *Pamiętnik*, in: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, eds J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 2002.
- Długosz J., *Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, ks. 11 i 12, Warszawa 2004.
- Dunin-Wąsowicz K., „Pamiętnikarstwo Polskie”, „Dzieje Najnowsze” 1974, 6, 1.
- Dziechcińska H., *Miejsce przekazu pamiętnikarskiego w kulturze dawnej*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” 1993, 28.
- Gall Anonim, *Kronika Polska*, Wyd. Armoryka, Sandomierz 2018.
- Grabowski M., *Pamiętniki domowe*, Wydawca S. Orgelbrand, Warszawa 1845.

⁷⁶ Cf. K. Kersten, T. Szarota, *Wstęp*, op. cit., pp. 5–34.

⁷⁷ T. Szarota, *Życie codzienne – temat badawczy czy tylko popularyzacja*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1966, No. 3, p. 239.

⁷⁸ H. Dziechcińska, op. cit., p. 5.

- Grad M., *Pamiętnikarstwo a działalność społeczna*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, No. 1.
- Kaczmarek M., *O początkach pamiętnikarstwa polskiego*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1971, No. 1.
- Kaczmarek M., *Specyfika peregrynacji wśród staropolskich form pamiętnikarskich XVI w.*, in: *Munera litteraria. Księga ku czci Romana Pollaka*, oprac. komitet red. pod kier. W. Dworzaczka, Poznań 1962.
- Karpiński F., *Historia mego wieku i ludzi, z którymi żyłem*, oprac. R. Sobol, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Kersten K., Szarota T., *Wiś polska 1939–1948. Materiały konkursowe*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa 1967.
- Kiliński J., *Pamiętniki Jana Kilińskiego: szewca, a razem Pułkownika 20 Regimentu*, Nakładem Księgarni J.K. Żupańskiego, czcienkami M. Marxa, Poznań 1882.
- Korzeniewska E., *O „Dziennikach” Stefana Żeromskiego*, „Pamiętnik Literacki” 1954, No. 3 (45).
- Cieński A., [hasło:] *Pamiętnik*, in: *Słownik literatury polskiego oświecenia*, ed. T. Kostkiewiczowa, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1996.
- Krzywicki L., *Wspomnienia*, vol. 1–3, Czytelnik, Warszawa 1959.
- Krzywy R., *O staropolskich pamiętnikach*, https://www.wilanow-palac.pl/o_staropolskich_pamietnikach.html, Silva Rerum [17.05.2012].
- Kuran M., *O wypowiedziach zalecających w polskich kronikach z XVI i początku XVII wieku*, in: *Wypowiedzi zalecające w książce dawnej i współczesnej*, eds M. Jarczykowska, B. Mazurkowska, M. Marcinkowska-Malara, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Kürbis B., *Wstęp*, in: *Mistrz Wincenty Kadłubek: Kronika polska*, Ossolineum, Wrocław 1996, p. VIII-CXXXII.
- Limanowski B., *Pamiętniki, 1835–1870*, vol. 1–4, Towarzystwo Wyd. „Rój”, Warszawa 1937.
- Maciej z Miechowa, *Chronica Polonorum*, wydawca J. Łoś, Kraków 1519.
- Maliszewski E., *Bibliografia pamiętników polskich i Polski dotyczących (Druki i rękopisy)*, Towarzystwo Miłośników Historii, Warszawa 1928.
- Michałowicz K. z Ostrowicy, *Pamiętniki Janczara, czyli Kronika turecka Konstantego z Ostrowicy napisana międzyr. 1496 a 1501*, wydawca J. Łoś, Akademia Umiejętności, Skład Główny w Księgarni Spółki Wydawniczej Polskiej, Kraków 1912.
- Nadolski B., *Kierunki rozwojowe dziejopisarstwa staropolskiego*, Lwów 1938.
- Orzechowski S., *Annales Stanislai Orichovi Okszi: adiunximus vitam Petri Kmitae*, Drukarnia J. Szeliga, Dobromil 1611.
- Ossoliński J.M., *Żywoť i sprawy Stanisława Orzechowskiego*, nakładem i drukiem J. Czecha, Kraków 1851.
- Pekaniec A., *Czy w tej autobiografii jest kobieta? Kobięca literatura dokumentu osobistego od początku XIX wieku do wybuchu II wojny światowej*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.
- Pilsztynowa z Rusieckich R.S., *Proceder podróży i życia mego awantur*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957.
- Plebański J.K., *Wydawnictwo pamiętników. O pamiętnikach historycznych wydanych przez J.I. Kraszewskiego*, in: *Książka Jubileuszowa dla uczczenia pięćdziesięciolecia działalności literackiej J.I. Kraszewskiego*, wydawca J. Unger (drukarz), Warszawa 1880.
- Poło M., *Opisanie świata*, W.A.B., Warszawa 2010.
- Rolnik D., *Mutabilis memoria. O kreatywnej i odwórczej roli pamiętników czasów stanisławowskich w tworzeniu „obrazów przeszłości”*, „Klio” 2015, vol. 35, No. 4.
- Rousseau J.J., *Wyznania*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Sieradzki J., *Sprawa Janka z Czarnkowa i jego utwór*, „Studia Źródłoznawcze” 1959, vol. 4.
- Sroka S.A., *Sława, chwala i plotka. Władysław Warneńczyk jako król Węgier*, „Przegląd Nauk Historycznych” 2016, 2 (15).

- Stabińska J., *Mistrz Wincenty*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1973.
- Stempowski S., *Pamiętnik 1870–1914*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1953.
- Szarota T., *Życie codzienne – temat badawczy czy tylko popularyzacja*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1966, No. 3.
- Sztachelska J., *Pamiętnikarstwo. Z dziejów terminu i gatunku w XIX w.*, „Studia Podlaskie” 2013, vol. 20.
- Szymański J., *Nauki pomocnicze historii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Jaroszyński P., *Rej (Rey) Mikołaj z Nagłowic*, in: *Encyklopedia filozofii polskiej*, ed. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, vol. 2.
- Strykowski M., *Osostevicius sam o sobie i przygodach swoich w zwiedzaniu rozmaitych krain świata, (k. 1r–5r)*, cyt. za: M. Kuran, *O wypowiedziach zalecających w polskich kronikach z XVI i początku XVII wieku*, in: *Wypowiedzi zalecające w książce dawnej i współczesnej*, eds M. Jarczykowska, B. Mazurkowska, M. Marcinkowska-Malara, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Tolstoj Z., *Pamiętnik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1968.
- Wilkońska P., *Moje wspomnienie o życiu towarzyskim w Warszawie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1957.
- Żeromski S., *Dzienniki*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1953–1956.
- Żółkiewski S., *Początek i progres wojny moskiewskiej*, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1920.

Paweł Śpica
Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
ORCID: 0000-0002-0170-9834

BHW 46/2022
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2022.46.2

Cultural Conditions of Constructing Hegemonic Masculinity in the Polish Environment of West Prussia in the in the Mid-19th Century

Abstract. The article presents cultural factors contributing to hegemonic masculinity in the Polish community of West Prussia in the mid-19th century. Starting from the perspective of social constructionism, Raewyn Connell's theory of hegemonic masculinity was used in the research process to reveal the dominant discourse of masculinity in the studied milieu. The source base for the research was the Polish journalism of the region in question (predominantly the local press), mainly from the late 1840s and 1850s, less frequently from later periods. The contextual analysis of the research material made it possible to identify five basic, cultural determinants cultivating hegemonic masculinity in the Polish community of West Prussia in the period studied, analysed in detail (in separate parts) in the present article. These determinants include: the dominant narrative on the role of the male in the family, the position of the male in social structure, the role of the insurrectionary and organic work ethos, the influence of professed faith, including the views proclaimed by Catholic moralists, and the resulting beliefs about male sexuality. The research has shown the significant influence of Catholic ethics and national ideas derived from the nobility on the creation of a hegemonic image of masculinity in the Polish community of the studied region. This discourse was explicitly conservative and essentialist in nature. It also played an important role in maintaining and developing Polish identity in the absence of the Polish statehood.

Keywords: masculinity, constructing identity, socialization, Polish environment, West Prussia

Introduction

Nowadays, the issue of masculinity is the subject of various social debates as well as of interest and discussions among representatives of various scientific disciplines, especially the cultural studies popular today. The situation is different when we refer to past epochs when these topics were rarely addressed, and even when they were addressed, the category

of masculinity was generally not used explicitly. How this state of affairs was possible in a male-dominated world is interestingly explained in the *Introduction* to the encyclopaedia dedicated to men and masculinities, co-edited by Michael Kimmel and Amy Aronson, where it is pointed out that:

There are libraries filled with volumes about men. And University course catalogues are overflowing with courses about men. But rarely are these volumes or these courses about men as men – that is, rarely are they also about gender. Instead, they are called ‘history’ or ‘literature’ or ‘political science’. It’s probably fair to say that if the course doesn’t have the word ‘women’ in the title, it’s more than likely about men – except that it’s rare for ‘masculinity’ to be discussed at all¹.

Thanks to Raewyn Connell, in contemporary studies on men, masculinity is increasingly referred to in the plural form. Based on her research, R. Connell argues that there are different masculinities existing simultaneously in every culture and epoch, with one that is dominant and can be called hegemonic². This type of masculinity is also the subject of this research. However, since the understanding of hegemonic masculinity according to R. Connell³, based on power relations (i.e., external hegemony over women and internal hegemony over other masculinities), only partly corresponds to the specificity of my research, below I will not only use the above-mentioned category but also the notion of traditionally understood masculinity. In my opinion, this concept better reflects the cultural background of the constructing of the dominant model of the ideal man in the area I have analysed.

Starting from the perspective of social constructionism⁴, this article focusses on the cultural conditions of structuring traditionally understood masculinity in the mid-19th century on the example of the Polish community of West Prussia.

At this point – especially for the non-Polish reader – it is worth to devote at least a few sentences to the introduction of West Prussia. The region in question (then known under the name of Royal Prussia) was part of the Polish state in the second half of the 18th centu-

¹ *Introduction*, in: *Men and Masculinities A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia*, vol. 1: A–J, by M. Kimmel, A. Aronson, Santa Barbara – Denver – Oxford 2004, XV; See K. Kłosiński, *De(re)konstrukcja męskości* [De(re)construction of masculinity], “Teksty drugie” 2015, 2, p. 13.

² R.W. Connell, *A Whole New World: Remaking Masculinity in the Context of the Environmental Movement*, “Gender and Society” 1990, 4, p. 454.

³ R.W. Connell, J.W. Messerschmidt, *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, “Gender and Society” 2005, 6, s. 832; Ł. Skoczylas, *Hegemoniczna męskość i dydwidenda patriarchy. O społecznej teorii płci kulturowej Raewyn Connell* [Hegemonic masculinity and the dividend of patriarchy. On Raewyn Connell’s social theory of cultural gender], “Refleksje” [Reflections] 2011, 4, p. 12–14.

⁴ The understanding of social constructionism was adopted after P. Berger and T. Luckmann. Among other things, these authors point out that: “Reality is socially defined. But the definitions are always *embodied*, that is, concrete individuals and groups of individuals serve as definers of reality. To understand the state of the socially constructed universe at any given time, or its change over time, one must understand the social organization that permits the definers to do their defining”. P.L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, London 1991, p. 134.

ry. Then, as a result of the partitions of Poland, from 1772 (and in the case of Gdańsk and Toruń since 1793), it became an integral part of Prussia. At different times, West Prussia formed a separate province with a capital in Gdańsk (Danzig). In 1920, the Treaty of Versailles returned most of the region to Poland, and the Free City of Danzig was established on the territory of Danzig itself and the surrounding area. Since 1945, the entire area is located within the borders of Poland and is now known as the Vistula Pomerania.

Since I have highlighted the Polish community as the subject of my research, it is also worth noting the nationality relations that existed in the area under study. According to various estimates, in the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century, the population of West Prussia was dominated by speakers of German. The Polish community was a minority (according to the estimates of various researchers, it represented between 31 and 42% of the total population). The third national group was a small Jewish population (reflecting about 1%)⁵. It is worth noting that due to the multicultural character of West Prussia, the nationality choices of its individual inhabitants were not always unambiguous. Even in the first half of the 19th century, identity was determined more by religion than nationality, i.e., Catholicism was clearly dominant among the Polish population and Protestantism among the German population⁶ (although it should be added that a certain number of Germans also professed Catholicism)⁷. As a result, the views represented by the Polish community were influenced more by the Polish Catholic clergy and representatives of the Polish national movement than by the Prussian administration that was associated with Protestantism. My decision to limit the analysis to the Polish population was therefore guided both by the cultural and religious differences between Germans and Jews and by the influence exerted on the community under study by the Polish intelligentsia (including especially the Polish clergy).

⁵ R. Szymański, *Statystyka ludności polskiej w zaborze pruskim* [The statistics of the Polish population in the Prussian partition], Poznań 1874, p. 10–11; J. Buzek, *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków: od traktatów wiedeńskich do ustaw wyjątkowych z roku 1908* [History of the national policy of the Prussian Government towards Poles: from the Vienna Treaties to the Emergency Laws of 1908], Lwów – Warszawa 1909, p. 553; J. Borzyszkowski, *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920* [Polish intelligentsia in West Prussia 1848–1920], Gdańsk 1986, p. 18; M. Wojciechowski, *Stosunki narodowościowe w Prusach Zachodnich w początkach XX wieku (1900–1920)* [Ethnic relations in West Prussia at the beginning of the 20th century (1900–1920)], in: *Regiony pograniczne Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX wieku. Społeczeństwo – gospodarka – polityka* [Border regions of Central and Eastern Europe in the 16th–20th century. Society – economy – politics], eds M. Wojciechowski, R. Schattkowsky, Toruń 1996, p. 72–73.

⁶ Cf. K. Wajda, *Świadomość narodowa chłopów polskich na ziemiach pod panowaniem pruskim: przesłanki integracji narodowej chłopów i jej przebieg (do 1914 r.)* [National awareness of the Polish peasantry under Prussian rule: the prerequisites for national integration of the peasantry and its process (until 1914)], *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia* 1997, 322, p. 141.

⁷ J. Borzyszkowski, *Rodowód społeczny duchowieństwa diecezji chełmińskiej drugiej połowy XIX w.* [Social origins of the clergy of the Chełmno diocese in the second half of the 19th century], in: *Inteligencja polska XIX i XX w.* [Polish intelligentsia of the 19th and 20th centuries], ed. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981, p. 138.

Methods and source basis of research

Conducting research on the issue of masculinity in relation to the 19th century poses a certain challenge when we consider that this category was not at the centre of attention of the Polish society at the time, and also when the researcher's area of interest is limited to a relatively small region, perceived on a macro-historical scale as peripheral. This is the case with the aim of the present research, i.e., investigating cultural factors constructing the traditionally understood masculinity in the Polish community in West Prussia in the middle of the 19th century. The realisation of this objective was only possible thanks to a contextual analysis of the Polish journalistic writing of the studied region published in the period in question. In the Polish environment of West Prussia, the position of men in social life, and even more so the subject of masculinity closer to our current considerations, was not the subject of wider analysis. In the area studied, the functions and upbringing of women were given far more prominence as a result of the special role which was attributed to the mother in the process of maintaining and developing Polish culture at a time when Poland was deprived of its own statehood, and because of the emerging process of women's emancipation in Europe. For the 19th-century society of West Prussia, however, the roles and position of men in the family and society were so obvious, unambiguous and unquestionable that they were barely discussed. Yet, due to the fact that the publicists of the time often condemned the vices and shortcomings of the Polish population, we are in possession of source material on the expectations placed not only on women, but also on men, which allows us to formulate conclusions on the image of the model man of the period in question.

The research results presented in this article have been developed based on the method of critical analysis of sources, characteristic for historical-educational research. In this particular case, the Polish journals of West Prussia from the mid-nineteenth century were analysed. All Polish newspapers published in the region at that time were selected to carry it out. However, their journalists very rarely wrote about men as men. Therefore, this publication uses only those press titles that directly and indirectly refer to the role of men in the family and society. Therefore, the conducted research covered the following newspapers from the mid-nineteenth century: "Biedaczek" (Poor guy), "Katolik Diecezyi Chełmińskiej" (Catholic of the Chełmno Diocese), "Nadwiślanin" (Vistula Pomeranian) and "Gospodarz" (Farmer) (supplement to Nadwiślanin). In addition to the above-mentioned press, the journal "Pielgrzym" (Pilgrim) published since 1869 was also used, due to the references to the analysed issues clearly appearing in this newspaper.

Cultural factors conditioning the construction of male identity in the light of an analysis of the Polish West Prussian journalism publications

Preserved publications (mainly press articles) allow for the identification of several fundamental factors constructing male identity in the mid-19th-century West Prussia, to which I would like to devote particular attention in this article, i.e., the dominant narrative

on the role of the male in the family, the place of the male in social structure, the role of insurrectionary and organic work ethos, the influence of professed faith and views proclaimed by Catholic moralists on the role of men in the family and society, as well as beliefs resulting from these views on male sexuality. In addition to these factors, it is also worth mentioning the cultural transmission of attitudes and behaviour patterns, quite often based on traditional customs and habits originating in the nobility and folk culture, as well as the importance of individual family relationships. All the above-mentioned determinants, apart from the last two, which are more or less correlated with each other, constituted the hegemonic ideal of masculinity of Poles in the studied region at that time. At the same time, some of these factors shaped different types of identity (especially the national one).

1. Dominant narrative on the male role in the family

In the 19th-century Polish journalism of West Prussia we are confronted with a uniform picture of the role of men in the family and society, resulting from the discourse of gender polarization dominant in the region in question. This discourse apparently delineated the basic characteristics of masculinity. It was usually promoted by anonymous authors of articles published in the most influential opinion-forming Polish periodicals published in West Prussia⁸. The nature of the views presented by the aforementioned authors was generally imitative, as the idea of gender polarisation appears in the views of many philosophers, including Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt or Joachim Heinrich Campe. This idea was based on the belief that there are natural differences between men and women, who complement each other but they are determined to perform different social roles⁹. The concept of gender polarisation was therefore strictly essentialist.

In the traditional view, the tasks of a man, as a husband and father, primarily included looking after the family's material well-being, providing it with a sense of security and representing it externally¹⁰. Translating these tasks into the language of modern family pedagogy, it can be said that the man was required to perform, above all, the economic, protective and representative functions. As the undisputed "head of the family", he also acted as the main decision-maker. Analysing various press articles from the area of West Prussia, we can confidently conclude that in the studied area men were mainly expected

⁸ *Obyczaje* [Customs], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 91 (25.11.1853), p. 1–2; *Obyczaje* [Customs], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 92 (29.11.1853), p. 1.

⁹ See A. Niewęglowska, *Średnie szkolnictwo żeńskie w Prusach Zachodnich w latach 1815–1914* [Female secondary education in West Prussia 1815–1914], „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 2014, 3, p. 26–27, 43–46, 50–52, 56–60.

¹⁰ A. Chmielewska, *Ojcostwo i rola ojca* [Fatherhood and the role of the father], „Rodzina i Szkoła” 1959, 4, p. 2–3, 13.

to be hard working, thrifty, frugal, sober and honest¹¹. These expectations were a consequence of the difficult economic situation of many Polish families in the 19th century.

The cultural image of the man of West Prussia did not differ much from the model presented both in other Polish lands and in the other provinces of the Prussian state. This state of affairs can be explained by the patriarchal narrative which prevailed throughout Europe and the provincial character of the region in question which, in the 19th century was by no means original in terms of the development of original views on social life. Nevertheless, the dominating discourse of masculinity in West Prussia also had its specific foundations. This is because the concept of gender polarisation played an important role in the process of maintenance and development of the Polish national identity. Specific roles assigned clearly to men and women, based on the traditional division of duties, also had particular patriotic connotations. The model of gender polarisation was therefore part of the process of transmission of the Polish culture. This model not only preserved the existing social and intra-family relations, but also a specifically understood Polishness, which in the absence of Polish statehood was based primarily on the traditional family¹². However, it is essential to note that in the conditions of West Prussia (and not only) this discourse had a “noble” character, i.e., it was strongly associated with the views proclaimed by the Polish national elites, whose individual members, even if they did not have noble lineage, nevertheless adopted the noble (or rather post-noble) culture as their own, superior and most significant culture.

The Polish journalism publications in West Prussia strengthened conservative social relations; moreover, family relations of the time, despite the modernisation of society and the economy, most often still reflected a feudal mentality in which the position of man in the family reflected the role of the monarch in the state¹³. It is worth adding, however, that in the light of Polish publications, this role was definitely not to be despotic in character, but enlightened, based on respect for the subordinate household members such as wife and children. Although a man had the right to physically punish his children – which was in line with the widespread belief that the use of corporal punishment had a generally positive effect on upbringing¹⁴ – moralists of the time strongly condemned the abuse of

¹¹ *Życie pijaka* [Life of a drunkard], „Biedaczek” [Poor guy], 4 (26.01.1849), p. 3–4; *Jeden z obrazków dla pijaków* [Image for the drunkards], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 43 (5.06.1855), p. 3–4; *O drogości a raczej o trudności wyżywienia i przyczynie nędzy wspólnoty* [On the difficulty of alimentation and the cause of the misery of common people], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 76 (28.06.1855), p. 3–4.

¹² *Parę słów o uczeniu dziejów ojczystych jako środka zachowania narodowości* [A few words on teaching the history of homeland as a means of preserving nationality], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 8 (24.03.1852), p. 1–2.

¹³ In a broader context, interesting conclusions were drawn on the exercise of monarchical power by the male in the family by the French researcher Jean Louis Flandrin in his *Historia rodziny* [The History of the Family]. J.L. Flandrin, *Historia rodziny* [The History of the Family], Warszawa 1998, p. 143–146.

¹⁴ P. Śpica, *Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej* [Transformations of the father’s authority in the Polish family in the 20th century. Interpretation from the historical-pedagogical perspective], “Wychowanie w Rodzinie. Family upbringing” 2014, 2, p. 337.

offspring and wife¹⁵. In the Polish lands, as late as the mid-19th century, the image of the strict parent (not only the father) was widely accepted. Excessive leniency and indulgence towards children were perceived as detrimental¹⁶.

What is significant is the coherence of the narratives of the various Polish authors writing texts on social and family issues in the studied region. It resulted from the essentially monolithic structure of the Polish intelligentsia of West Prussia, dominated by the Catholic clergy¹⁷. The dominance of the clergy among the Polish intelligentsia of the region was the result of complicated national relations, but also of the views of the local population. In the second half of the 19th century and at the beginning of the 20th century, clergyman was one of the few professions of the intelligentsia that allowed the preservation of Polish identity in a relatively straightforward way. Moreover, the peasant community dominant among the Polish inhabitants of West Prussia saw no need nor had financial means to educate its sons in other professions requiring more than a basic education, namely that of a priest. Meanwhile, candidates for the priesthood were often supported by scholarship assistance.

The views presented by the Catholic clergy strongly influenced the entire Polish movement, including the publishers and editors of the Polish press. It is therefore not surprising that the Polish journalism of West Prussia ignored alternative views on the role of men and it expressed strong criticism of various socialist, revolutionary, emancipatory, etc., movements developing in Western Europe¹⁸, which could contribute to upsetting the established social relations (including family relations) in West Prussia, and thus also lead to a redefinition of the current position and role of men. Meanwhile, the uniform, coherent, conservative “model of masculinity” created by Polish publicists was a serious factor in shaping the local population’s ideas about the place of men in the world and provided the men themselves with concrete guidelines on how to structure their own identity.

2. The place of men in social structure

The coherence of the dominant discourse of traditionally understood masculinity in West Prussia was also rooted in the social structure of the region in question. It was a peripheral, poorly industrialised region, the largest city of which (i. e. Gdańsk) had in the

¹⁵ *O niewstrzeźliwości w picciu gorących napojów* [On the lack of abstinence in drinking hot beverages], “Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 23 (5.06.1850), p. 194.

¹⁶ Cf. A. Bódyrew, *Kara i strach w wychowaniu dzieci w polskich rodzinach w XIX w.* [Punishment and fear in the upbringing of children in Polish families in the 19th century], “Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2009, 3, p. 32–33.

¹⁷ J. Borzyszkowski, *Rodowód społeczny*, op. cit., p. 134.

¹⁸ *Próbki owoców nowomodnej wolności, postępu i oświaty* [Samples of the fruits of new-fashioned freedom, progress and education], “Pielgrzym” [Pilgrim], 41 (12.10.1871), p. 2–5; *Próbki owoców nowomodnej wolności, postępu i oświaty* [Samples of the fruits of new-fashioned freedom, progress and education], “Pielgrzym” [Pilgrim], 42 (19.10.1871), p. 3–5; *Próbki owoców nowomodnej wolności, postępu i oświaty* [Samples of the fruits of new-fashioned freedom, progress and education], “Pielgrzym” [Pilgrim], 43 (26.10.1871), p. 4–6.

mid-19th century a permanent population of no more than 60,000¹⁹. As I have already mentioned, the Polish population was dominated by peasants living in rural areas who, despite internal stratification, generally held an unequivocally conservative world view. As there was no middle-income or wealthy Polish bourgeoisie in the area under study, the leading role in Polish society during the studied period was played by the nobility. This was a relatively small but influential social layer, with a conservative outlook on male-female relations similar to the one that characterised the peasants.

In the 19th and early 20th centuries, belonging to a particular social stratum determined men's professional activity, their functions in the public space, and significantly influenced their mentality. In the rural environment, the more austere farmers, fishermen or forest workers differed in their manners from the representatives of the nobility. While the former were mostly focussed on how to make ends meet and provide for their families through hard work, the latter could devote themselves to politics, the economy, the national cause, etc. Men from the privileged strata stepped into the role of statesmen, "fathers of the nation". Their vocation, or even their national duty, resulting from the ideals of organic work, was to educate the people and try to raise them to a higher economic and cultural level²⁰. Their conviction of their unique role played in the society somehow legitimised the views they proclaimed. In its "noble" version, traditional masculinity was characterised by broadly defined fatherhood, which meant taking moral responsibility for the local community. Polish men, representatives of nobility, were supposed to be guides, leaders, models of the "masculine" virtues. However, in their relations with the representatives of the peasant strata – despite the shared faith and language – a certain distance and distrust was apparent, resulting from the different lifestyle and economic position²¹.

The stratifying context of the structuring of masculine identity was particularly visible in men's attitudes to education. In the mid-19th century, concern for a good intellectual education for boys was a clearly discernible trend among the nobility, which reflected the change that had taken place in the approach of the elite to the upbringing of their offspring. For, at the beginning of the 19th century, "noble" fathers did not yet attach such an important role to the education of their children. Many fathers belittled the education of their sons, claiming that the wealth they would inherit in the future would be far more useful to them than studying. Meanwhile, more or less from the 1840s onwards, a belief in the moral and social value of education and upbringing prevailed among the local nobility²². These views significantly differentiated the men of nobility from those of peasant

¹⁹ A. Romanow, *Obraz demograficzny miasta* [Demographic picture of the city], in: *Historia Gdańska* [History of Gdańsk], vol. 4, part 1: 1815–1920, ed. E. Cieślak, Sopot 1998, p. 18.

²⁰ S. Wierchoślawski, *Orzeł czarny i orzeł biały: problemy modernizacji społeczeństwa polskiego prowincji Prusy Zachodnie w XIX i na początku XX stulecia* [Black eagle and the white eagle: Problems in modernising the Polish society in the province of West Prussia in the 19th and early 20th centuries], Olsztyn 2011, p. 54.

²¹ *Dawniej a teraz* [In the past and now], „Pielgrzym” [Pilgrim], 37 (12.09.1872), p. 6.

²² *O wykształceniu publicznem i domowem ze względu na Prusy Zachodnie* [On public and home education in the context of West Prussia], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 8 (19.02.1851), p. 1–3.

origin, who did not see in academic education any chance of improving their situation, as they usually could not afford to send their children to secondary and higher schools. In addition, peasants often regarded their children's compulsory schooling as a burdensome necessity reducing the number of hands needed to work the land²³.

3. Organic work ethos versus insurrectionary ethos

The "model of masculinity" propagated by the Polish journalists of West Prussia consisted of various components. It was an ideal based both on Catholic morality inscribed in the Polish national context and on elements of Prussian culture, which somewhat differentiated the Polish inhabitants of Prussia from their compatriots from Russia or Austria. In this model, however, we do not find all the features constituting the Prussian mentality (especially Prussian militarism), but only those perceived as valuable from the perspective of shaping and developing the Polish identity. These qualities included above all the values constituting the Prussian work ethos, including industriousness, thrift and frugality, and stemming directly from the German bourgeois mentality and the capitalist mentality²⁴. This ethos, in turn, was one of the factors creating the ideals of organic work and ground-work popular especially among Poles in the Prussian partition starting from the period of the Spring of Nations²⁵. The foundations of these ideals included the above-mentioned characteristics and were a pattern particularly socially desirable in the last decades of the 19th century and in the early 20th century due to the economic struggle between Poles and Germans. These ideals were therefore strongly inscribed in the context of national antagonisms. Nevertheless, the promotion of this peculiarly organic work ethos also involved the creation of a rational masculinity model. Although for West Prussia this was undoubtedly a hegemonic model, the local Polish journalism used to refer also to the opposite ideal, which we can call the sentimental-emotional masculinity. When I write about the sentimental-emotional masculinity, I mean the model based on the insurrectionary ethos, characteristic especially of the Polish nobility of the Russian partition, clearly dominant from the end of the 18th century until the fall of the January Uprising in 1863, but also present in later years, especially at the beginning of the 20th century (in the context of First World War). The model of sentimental-emotional masculinity, contrary to rational masculinity, was based on the insurrectionary ethos and consisted of: a longing for lost independence and the former greatness of the Polish state, a sense of national injustice and pride ex-

²³ Tennstädt. *Über das Landschulwesen in Westpreussen*, "Preussische Provinzial-Blätter" 1833, 9 in: *Pomorze Gdańskie 1807–1850. Wybór źródeł* [Gdańsk Pomerania 1807–1850. A selection of sources], by A. Bukowski, Wrocław 1958, p. 242–244; *O wychowaniu* [On education], „Gospodarz” [Farmer], 4 (23.10.1850), p. 1.

²⁴ D. Łukasiewicz, *Mentalność pruska, mieszczańska, protestancka czy kapitalistyczna? Prusy 1806–1871* [Prussian, bourgeois, Protestant or capitalist mentality? Prussia 1806–1871], „Przegląd Zachodni” 2014, 2, p. 96.

²⁵ S. Wierchosławski, *Orzeł czarny*, op. cit., p. 54–58.

pressed in a kind of moral superiority over the partitioners, and the need to undertake armed struggle for independence. The insurrectionary ethos assumed that

irrespective of previous experience [i.e., defeats – author’s note] [...] the moral duty of a Pole, a duty from which one cannot evade regardless of one or another rational argumentation, is to fight for independence, to shed blood for Poland, if necessary – to give one’s life for it²⁶.

It was therefore a martyrological discourse, showing the defeats suffered in terms of ethical victory. Due to the conditions of West Prussia (including the relatively small number of Polish noblemen in the region and the military might of the Prussian state) in practice this model never found fertile ground for growth. However, it was present in the local press. For example, in the quote from *A Short Excerpt from the Heroic Deeds of Hetman Stefan Czarniecki*, referring to the glory of the Polish army from the times of the First Republic and published by the “Biedaczek” magazine in 1849, it was pointed out that in the past it used to be “more glorious to fall in battle than to flee”. While creating the insurrectionary ethos, specific “masculine” features were pointed out, including bravery, courage, resignation of oneself for the sake of the homeland, soldier’s hardship, honour, and above all trust in God. The possession of the above-mentioned qualities was supposed to inspire pride in the eyes of other people, especially women and relatives. “Happy is the mother who gives birth to such sons”²⁷ – it was written.

Despite the martyrological motifs clearly present in the Polish journalism of West Prussia, the key component of hegemonic masculinity in the studied region remained “masculine” rationalism, which directly resulted in a down-to-earth attitude and anticipation of the far-reaching consequences of decisions and actions, especially in the areas of economics and education. This ideal was also strongly associated with the criticism of all selfishness, iniquity and immoral behaviour. They were opposed with the idea of a “man of character”, i.e., capable of acting properly according to reason and will. As explained on the pages of “Farmer” in 1850:

This truth, acquired by reason, constitutes the scope of man’s duty in social and moral life, and this virtue, which is the realisation of duty by the will, constitutes the man’s character. [...] Where there is [...] a correspondence between duty and will, between conviction and execution, there is the power of character, and the weaker the will in working towards the execution of one’s conviction, the weaker the character²⁸.

²⁶ T. Gąsowski, *Konsekwencje powstań narodowych w XIX wieku dla polskiej tożsamości narodowej* [Consequences of national uprisings in the 19th century for Polish national identity], in: *Polska czyli... Idee wspólnoty politycznej i tożsamości narodowej w polskiej tradycji intelektualnej* [Poland or... Idea of political community and national identity in Polish intellectual tradition], ed. A. Rzeżocki, Kraków 2011, p. 55–59.

²⁷ *Mały ustęp z czynów bohaterskich hetmana Stefana Czarnieckiego* [Short excerpt from the heroic deeds of Hetman Stefan Czarniecki], “Biedaczek” [Poor guy], 17 (25.04.1849), p. 1–3.

²⁸ *O narodowości* [On nationality], „Gospodarz” [Farmer], 7 (13.11.1850), p. 1.

4. The influence of faith and the views proclaimed by Catholic moralists on the role of men in the family and society

Irrespective of the place occupied by men in the social structure, the perception of masculinity and the role of the man in the Polish environment of West Prussia was shaped to a large extent by the Roman Catholic religion and more specifically the interpretation of the truths of faith by the Catholic moralists of the time in relation to the family, in particular to the role played by the father. As I have already mentioned, the religious context as a factor constructing male identity was extremely important in the case of the Polish community of West Prussia, as the principles transferred by the Catholic Church were more important to the Poles than the views proclaimed by the Prussian ruling elite perceived as foreign and Protestant. As the parish community was the centre of social life for the local community, the views expressed by the clergy were widely heard, which does not mean, however, that they were accepted by everyone and implemented as an everyday practice.

Interesting light on the role of a man in the family and society is shed by moralistic articles published in the mid-19th century on the pages of “*Katolik Dyecezyi Chełmińskiej*”. They referred primarily to the ideal of a good husband and father. In the light of the texts published in “*Katolik...*” it can be concluded that, in the perspective of authors, a “masculine” man is above all a person characterised by chivalry, a cheerful and lively manner and a “fiery” mind. Moreover, he should possess the qualities required of a model woman, i.e., physical and mental health, strength and firmness, diligence, thrift and resourcefulness in various situations²⁹.

In the light of the common understanding of masculinity, the behaviour of men in the mid-19th century, especially those recruited from the noble class, was guided by the principle of honour. Nevertheless, it was often understood in a different way than the Catholic publicists would have wished. For, the common understanding of honour quite often boiled down to... extravagance and living beyond one’s means. This way of thinking was strongly criticised by the clergy, who condemned the mismanagement and profligacy often seen in the Polish environment. According to the editors of “*Katolik...*”, this problem affected the nobility, peasants and craftsmen alike, and in each case it had negative consequences in the form of poverty, marital conflicts, etc.³⁰. However, according to both Catholic and secular moralists, the greatest bane of Polish society was drunkenness, downplayed by many and associated primarily with men, which was seen as a defiance of

²⁹ P. Śpica, *Relacje małżeńskie, seksualność i wychowanie do życia w rodzinie w połowie XIX wieku w świetle wydawanego w Prusach Zachodnich „Katolika Dyecezyi Chełmińskiej”* [Marital relations, sexuality and education for family life in the mid-19th century in the light of ‘Katolik Dyecezyi Chełmińskiej’ published in West Prussia], in: *Rodzina i dziecko w zmieniającym się świecie: perspektywa historyczna i pedagogiczna* [Family and child in a changing world: historical and pedagogical perspectives], eds K. Jakubiak, R. Grzybowski, Toruń 2020, p. 84; *Wychowanie dzieciak* [Education of children], „*Katolik Dyecezyi Chełmińskiej*” [Catholic of the Chełmno diocese], 9 (29.08.1849), p. 91; M.O., *Oszczędność* [Austerity], „*Katolik Dyecezyi Chełmińskiej*” [Catholic of the Chełmno Diocese], 15 (10.10.1849), p. 141–145; *O rozrzutności* [On profligacy], „*Katolik Dyecezyi Chełmińskiej*” [Catholic of the Chełmno Diocese], 18 (31.10.1849), p. 167–172.

³⁰ Ibidem.

divine destiny, including the conjugal vocation³¹. Excessive consumption of alcohol was a common phenomenon, a kind of “ritual” accompanying various occasions, holidays, funerals, etc. Some people celebrated this “ritual” every Sunday, immediately after the Holy Mass, by heading to the local inn³². While drunkenness was regarded as a typically male trait, “living beyond one’s means” was a fault for which the Catholic moralists condemned the entire Polish community. However, the phenomena cited above were part of a social diagnosis but were excluded from the hegemonic discourse that unequivocally assessed them as resulting from flawed attitudes³³.

As I have already mentioned, despite the fact that Catholic publicists did not use the category of “masculinity” directly, it can be concluded that they most closely linked it with the performance of the functions of husband and father, which on the one hand – in accordance with the model of gender polarisation – included maintaining and ensuring the material existence of the family³⁴, and on the other: faithfulness and fulfilment of the marriage vow, associated with the attitude based on faith, love, respect and the indissolubility of marriage³⁵. According to 19th-century Catholic moralists publishing in West Prussia, masculinity therefore meant above all the maturity to build a lasting marital relationship, maturity in faith (required for the proper religious upbringing of children), taking responsibility for the family, the ability to go beyond the zone of one’s own comfort, to forgive, to endure any inconvenience and to persevere despite various adversities. Despite such an idealistic vision, Catholic publicists also pointed to human imperfection and the need to forgive each other for their mistakes³⁶.

5. Beliefs about male sexuality

The ideal indicated above was also associated with a strict vision of the male sexuality. In the Polish journalism of West Prussia, sexuality was not the subject of extensive analyses. It was tackled mainly by Catholic moralists, who, however, very rarely referred to it,

³¹ See P. Śpica, *Relacje*, op. cit., p. 86; *Stan oplakania godny pijanicy, przez niego samego skreślony* [Deplorable state worthy of a drunkard and described by himself], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 24 (12.12.1849), p. 259–262.

³² See P. Śpica, *Relacje*, op. cit., p. 86; *O potrzebie zaprowadzenia towarzystwa wstrzeźliwości i połączenia onegoż z bractwami religijnymi* [On the need to introduce the abstinence society and combine it with religious confraternities], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 11 (13.03.1850), p. 95.

³³ *Życie nad stan* [Living beyond one’s means], „Pielgrzym” [Pilgrim], 37 (28.03.1878), p. 1.

³⁴ See P. Śpica, *Relacje*, op. cit., p. 87; *O niewstrzeźliwości w picciu gorących napojów* [On the lack of abstinence in drinking hot beverages], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 25 (19.06.1850), p. 216–217.

³⁵ See P. Śpica, *Relacje*, op. cit., p. 87–88; *O niewstrzeźliwości w picciu gorących napojów* [On the lack of abstinence in drinking hot beverages], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 24 (12.06.1850), s. 204.

³⁶ See P. Śpica, *Relacje*, op. cit., p. 97; *Kilka słów o związku małżeńskim* [A few words on marriage], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 26 (26.12.1849), p. 279–283.

and when they did, they wrote about it in a denunciatory way, i.e., in terms of danger, the possibility of committing a sin; their content was most often limited to listing the negative consequences of unwanted and extra-marital pregnancies (mainly affecting women, their families of origin and the children themselves). Hence, more attention was paid to the virtuous conduct of girls than of boys³⁷.

The Polish population of West Prussia at that time was prudish and sexual issues constituted a taboo. The views of local Poles on human sexuality, including male sexuality, were determined by the Catholic ethics. This ethics required men to shun all adultery (also seen as perjury to God), as well as all other external and internal impurities (i.e., “lustful” thoughts, imaginings and desires) and cruelty to their wives. Acting in accordance with the above-mentioned qualities was at the same time identified with paternal care for the upbringing of children. The Catholic moralists thus tried to make men aware of the importance of influencing their offspring by their own example, as well as of the long-term and social (and above all family-related) consequences of the selfish behaviour of some men who focus mainly on satisfying their own needs³⁸.

The Catholic morality dominant in the Polish community of West Prussia forbade men to have any extramarital relations. However, this ethic was not always followed in practice, which is evidenced by the number of pre- and extra-marital pregnancies. It was also forbidden to relieve sexual tension through masturbation, which – according to the views of the Swiss doctor Samuel Tissot, popular in many countries and in West Prussia³⁹ – was supposed to have disastrous consequences for physical and mental health⁴⁰. Male sexuality was to serve mainly procreative purposes. The dominant discourse was thus marked by the idea of a controlled and restrained masculinity.

It is worth mentioning that in the conservative Polish community of West Prussia divorce was considered unacceptable according to the principle: “What God has put together let no man break apart”⁴¹. The subject of homosexuality remained almost completely tabooed, almost never appearing in the Polish journalism of the studied region, and when raised, it was presented in a very laconic way and reduced exclusively to the sin of sodomy, which aroused disgust among Catholic moralists⁴².

³⁷ *O nieczystości* [On impurity], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 19 (7.11.1849), p. 183–191.

³⁸ P. Śpica, *Relacje*, op. cit., p. 88–89.

³⁹ Cf. S.A. Tissot, *Onanizm, roztrząsanie chorób pochodzących z samogwałtu, przez Pana Tyssota, sławnego doktora po francusku napisany, teraz na polski przelożony* [Onanism, a discussion of the diseases of self-abuse, written in French by Mr Tissot, the famous doctor, now translated into Polish], Warszawa – Lwów 1782.

⁴⁰ *O nieczystości*, op. cit., p. 189–190.

⁴¹ *O niewstrzemięźliwości*, op. cit., p. 23, 195.

⁴² *O nieczystości*, op. cit., p. 190–191.

Conclusion

In the Polish journalism of West Prussia in the middle of the 19th century, men were very rarely written about “as men”, and the category of masculinity, typical for contemporary cultural studies, was not used at all. In contrast, a little more was written about men as husbands and fathers, but with little space devoted to their parenting function. This was because the Polish environment in West Prussia was strongly influenced by the discourse of gender polarisation dominant in the 19th-century Central and Eastern Europe, which proclaimed that men and women had different roles in society, and the tasks of the man in the family were primarily focussed on its material stability, sense of security and external representation. Although a man as such played a decisive role in deciding on the education and future of his children, as well as in administering physical punishments to his offspring, the vast majority of the daily care and upbringing of the youngest members of the family was delegated to the wife-mother. This state of affairs was, by the way, seen as “natural”. The dominant discourse of masculinity in the Polish environment in West Prussia of the mid-19th century was thus clearly in line with essentialist concepts. At the same time, it was a discourse that preserved traditional social relations, and treated secular currents coming over time from Western Europe increasingly strongly as a threat not only to the existing social order, but also to the existence of the Polish nation.

Hegemonic masculinity in the Polish community of West Prussia was constituted by many cultural factors, in particular by the national ideas and Catholic morality. Although it was a post-noble masculinity, it was dominated by a bourgeois and capitalist ethos. It was therefore at the same time a rational masculinity, however not devoid of the sentimental and emotional component characteristic of the noble insurrectionary ethos.

Despite the fact that in the 19th-century West Prussia the position and role of the male in the family and society was clearly defined, determined, among other things, by the patriarchal standards dominant in the European cultural, it must be emphasised that in the practice of family and social life this patriarchalism took on different shades, and in individual cases was only a formal, legal and ideological construction, not fully reflecting the everyday reality. Nevertheless, the traditional understanding of masculinity, typical for the 19th-century West Prussia, was so firmly founded that it was not shaken by the turbulent history of the first half of the 20th century. More pronounced changes in the understanding of the male role in Polish society and the family as a whole (especially in relation to the performance of the function of husband and father) began to take place as late as from the 1970s onwards and have become particularly evident only recently.

Bibliografia

- Berger P.L., Luckmann T., *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, London 1991.
- Bołdyrew A., *Kara i strach w wychowaniu dzieci w polskich rodzinach w XIX w.* [Punishment and fear in the upbringing of children in Polish families in the 19th century], “Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” [Abused child. Theory, Research, Practice] 2009, 3, p. 32–39.

- Borzyszkowski J., *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920* [Polish intelligentsia in West Prussia 1848–1920], Gdańsk 1986.
- Borzyszkowski J., *Rodowód społeczny duchowieństwa diecezji chełmińskiej drugiej połowy XIX w.* [Social origins of the clergy of the Chełmno diocese in the second half of the 19th century], in: *Inteligencja polska XIX i XX w.* [Polish intelligentsia of the 19th and 20th centuries], ed. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981.
- Buzek J., *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków: od traktatów wiedeńskich do ustaw wyjątkowych z roku 1908* [History of the national policy of the Prussian Government towards Poles: from the Vienna Treaties to the Emergency Laws of 1908], Lwów – Warszawa 1909.
- Chmielewska A., *Ojcostwo i rola ojca* [Fatherhood and the role of the father], „Rodzina i Szkoła” 1959, 4, p. 2–13.
- Connell R.W., *A Whole New World: Remaking Masculinity in the Context of the Environmental Movement*, “Gender and Society” 1990, 4, p. 252–278.
- Connell R.W., Messerschmidt J.W., *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, “Gender and Society” 2005, 6, p. 829–859.
- Dawniej a teraz* [In the past and now], „Pielgrzym” [Pilgrim], 37, (12.09.1872), p. 6.
- Flandrin J.L., *Historia rodziny* [The History of the Family], Warszawa 1998.
- Gąsowski T., *Konsekwencje powstań narodowych w XIX wieku dla polskiej tożsamości narodowej* [Consequences of national uprisings in the 19th century for Polish national identity], in: *Polska czyli... Idee wspólnoty politycznej i tożsamości narodowej w polskiej tradycji intelektualnej* [Poland or... Idea of political community and national identity in Polish intellectual tradition], ed. A. Rzegocki, Kraków 2011.
- Jeden z obrazków dla pijaków* [Image for the drunkards], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 43 (5.06.1855), p. 3–4.
- Kilka słów o związku małżeńskim* [A few words on marriage], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 26 (26.12.1849), p. 279–283.
- Kimmel M., Aronson A., *Introduction*, in: *Men and Masculinities A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia*, vol 1: A–J, by M. Kimmel, A. Aronson, Santa Barbara – Denver – Oxford 2004.
- Kłosiński K., *De(re)konstrukcja męskości* [De(re)construction of masculinity], “Teksty drugie” [Second texts] 2015, 2, p. 11–29.
- Łukasiewicz D., *Mentalność pruska, mieszczańska, protestancka czy kapitalistyczna? Prusy 1806–1871* [Prussian, bourgeois, Protestant or capitalist mentality? Prussia 1806–1871], „Przegląd Zachodni” 2014, 2, p. 91–119.
- Mały wstęp z czynów bohaterских hetmana Stefana Czarnieckiego* [Short excerpt from the heroic deeds of Hetman Stefan Czarniecki], „Biedaczek” [Poor guy], 17 (25.04.1850), p. 1–3.
- Niewęglowska A., *Średnie szkolnictwo żeńskie w Prusach Zachodnich w latach 1815–1914* [Female secondary education in West Prussia 1815–1914], „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu” 2014, 3, p. 1–306.
- O drogości a raczej o trudności wyżywienia i przyczynie nędzy wspólnoty* [On the difficulty of alimentionation and the cause of the misery of common people], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 76 (28.06.1855), p. 3–4.
- O narodowości* [On nationality], „Gospodarz” [Farmer], 7 (13.11.1850), p. 1.
- O nieczystości* [On impurity], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 19 (7.11.1849), p. 183–191.
- O niewstrzemięźliwości w picciu gorących napojów* [On the lack of abstinence in drinking hot beverages], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 23 (5.06.1850), p. 189–196.

- O niewstrzeźliwości w picciu gorących napojów* [On the lack of abstinence in drinking hot beverages], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 24 (12.06.1850), p. 201–210.
- O niewstrzeźliwości w picciu gorących napojów* [On the lack of abstinence in drinking hot beverages], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 25 (19.06.1850), p. 213–221.
- O potrzebie zaprowadzenia towarzystwa wstrzeźliwości i połączenia onegoż z bractwami religijnymi* [On the need to introduce the abstinence society and combine it with religious confraternities], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 11 (13.03.1850), p. 94–96.
- O rozrzutności* [On profligacy], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 18 (31.10.1849), s. 167–172.
- O wychowaniu* [On education], *Gospodarz* [Farmer], 4 (23.10.1850), p. 1.
- O wykształceniu publicznem i domowem ze względu na Prusy Zachodnie* [On public and home education in the context of West Prussia], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 8 (19.02.1851), s. 1–3.
- Obyczaje* [Customs], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 91 (25.11.1853), p. 1–2.
- Obyczaje* [Customs], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 92 (29.11.1853), p. 1–2.
- Oszczędność* [Austerity], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 15 (10.10.1849), s. 141–145.
- Parę słów o uczeniu dziejów ojczyzny jako środka zachowania narodowości* [A few words on teaching the history of homeland as a means of preserving nationality], „Nadwiślanin” [Vistula Pomeranian], 8 (24.03.1852), p. 1–2.
- Próbki owoców nowomodnej wolności, postępu i oświaty* [Samples of the fruits of new-fashioned freedom, progress and education], „Pielgrzym” [Pilgrim], 41 (12.10.1871), p. 2–5.
- Próbki owoców nowomodnej wolności, postępu i oświaty* [Samples of the fruits of new-fashioned freedom, progress and education], „Pielgrzym” [Pilgrim], 42 (19.10.1871), p. 3–5.
- Próbki owoców nowomodnej wolności, postępu i oświaty* [Samples of the fruits of new-fashioned freedom, progress and education], „Pielgrzym” [Pilgrim], 43 (26.10.1871), p. 4–6.
- Romanow A., *Obraz demograficzny miasta* [Demographic picture of the city], in: *Historia Gdańska* [History of Gdańsk], vol. 4, part 1: 1815–1920, ed. E. Cieślak, Sopot 1998.
- Skoczylas Ł., *Hegemoniczna męskość i dywidenda patriarchy. O społecznej teorii płci kulturowej Raewyn Connell* [Hegemonic masculinity and the dividend of patriarchy. On Raewyn Connell’s social theory of cultural gender], „Refleksje” [Reflections] 2011, 4, p. 11–18.
- Stan oplakania godny pijanicy, przez niego samego skreślony* [Deplorable state worthy of a drunkard and described by himself], „Katolik Dyecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno Diocese], 24 (12.12.1849), p. 259–262.
- Szymański R., *Statystyka ludności polskiej w zaborze pruskim* [The statistics of the Polish population in the Prussian partition], Poznań 1874.
- Śpica P., *Przemiany autorytetu ojca w rodzinie polskiej w XX wieku. Interpretacja z perspektywy historyczno-pedagogicznej* [Transformations of the father’s authority in the Polish family in the 20th century. Interpretation from the historical-pedagogical perspective], „Wychowanie w Rodzinie. Family upbringing” 2014, 2, p. 329–349.
- Śpica P., *Relacje małżeńskie, seksualność i wychowanie do życia w rodzinie w połowie XIX wieku w świetle wydawanego w Prusach Zachodnich „Katolika Dyecezyi Chełmińskiej”* [Marital relations, sexuality and education for family life in the mid-19th century in the light of ‘Katolik Dyecezyi Chełmińskiej’ published in West Prussia], in: *Rodzina i dziecko w zmieniającym się*

- świecie: perspektywa historyczna i pedagogiczna* [Family and child in a changing world: historical and pedagogical perspectives], eds K. Jakubiak, R. Grzybowski, Toruń 2020.
- Tennstädt. *Über das Landschulwesen in Westpreussen*, "Preussische Provinzial-Blätter" [About the rural education system in West Prussia] 1833, 9, in: *Pomorze Gdańskie 1807–1850. Wybór źródeł* [Gdańsk Pomerania 1807–1850. A selection of sources], ed. A. Bukowski, Wrocław 1958.
- Tissot S.A., *Onanizm, roztrząsanie chorób pochodzących z samogwałtu, przez Pana Tyssota, sławnego doktora po francusku napisany, teraz na polski przełożony* [Onanism, a discussion of the diseases of self-abuse, written in French by Mr Tissot, the famous doctor, now translated into Polish], Warszawa – Lwów 1782.
- Wajda K., *Świadomość narodowa chłopów polskich na ziemiach pod panowaniem pruskim: przesłanki integracji narodowej chłopów i jej przebieg (do 1914 r.)* [National awareness of the Polish peasantry under Prussian rule: the prerequisites for national integration of the peasantry and its process (until 1914)], "Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia" 1997, 322, p. 135–144.
- Wierzchosławski S., *Orzeł czarny i orzeł biały: problemy modernizacji społeczeństwa polskiego prowincji Prusy Zachodnie w XIX i na początku XX stulecia* [Black eagle and the white eagle: Problems in modernising the Polish society in the province of West Prussia in the 19th and early 20th centuries], Olsztyn 2011.
- Wojciechowski M., *Stosunki narodowościowe w Prusach Zachodnich w początkach XX wieku (1900–1920)* [Ethnic relations in West Prussia at the beginning of the 20th century (1900–1920)], in: *Regiony pograniczne Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX wieku. Społeczeństwo – gospodarka – polityka* [Border regions of Central and Eastern Europe in the 16th–20th century. Society – economy – politics], eds M. Wojciechowski, R. Schattkowsky, Toruń 1996.
- Wychowanie dzieci* [Education of children], „Katolik Diecezyi Chełmińskiej” [Catholic of the Chełmno diocese], 9 (29.08.1849), s. 86–92.
- Życie nad stan* [Living beyond one's means], „Pielgrzym” [Pilgrim], 37 (28.03.1878), p. 1–2.
- Życie pijaka* [Life of a drunkard], „Biedaczek” [Poor guy], 4 (26.01.1849), p. 3–4.

Lucie Zormanova
Uniwersytet Śląski
Instytut Pedagogiki
ORCID: 0000-0002-8004-8674

BHW 46/2022
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2022.46.3

Education in Teschen Silesia from 1848 to 1914

Abstract. The article focuses on the development of national education, Polish and Czech, in the territory of Teschen Silesia in 1848–1914. The first part of the article deals with the demographic changes that occurred at this time in the region, along with the development of industry. Moreover, the national issue and the national consciousness of the population are presented. In its second part, the article deals with the development of Polish and Czech education in the area, from preparatory high schools to secondary schools.

Keywords: Teschen Silesia, education system, development of national education, ethnic structure of the population

Between 1848 and 1914, Austrian Silesia experienced a very dynamic development. There is a significant development of the economy, the formation of the Ostrava industrial area, which represented the most industrialized part of the entire monarchy. From a demographic point of view, the industrial development caused a significant increase in population and Teschen Silesia also became the most populous part of Austrian Silesia. The largest increase in population was recorded in Karviná and the neighbouring town of Fryštát. In 1880 there were 2,690 inhabitants in the town of Fryštát, in 1910 there were already 3,669 of them and in 1921 there were already 7,653 inhabitants¹. In the last quarter of the 19th century, metallurgy and mining developed rapidly, which was associated with a large wave of immigration from Galicia, mostly Poles but also Jews. The former inhabitants of Galicia settled mainly in Ostrava and the adjacent municipalities in order to find better employment and higher earnings, which they could

¹ A. Rebrová, *Karviná. Radnice v proměnách času*, Oddělení správy zámku a majetkové péče Magistrátu města Karviná, Karviná 2008.

achieve here by working in shafts and ironworks². However, in addition to unskilled, regularly illiterate Galician people, industrial production also demanded qualified technically educated workers for the positions of engineers and technicians, who came from Bohemia and Moravia. Due to this mass immigration within the entire territory of Teschen Silesia, the number of inhabitants increased by 48,400, which meant an increase of 55.8 9% in ten years, i.e. from 1890 to 1900. The increase in population consisted mainly of residents of Galicia. That is when the following motto began to appear: "Ostrawica – polska granica" ("Ostrawica – Polish border")³. Due to the development of industry and mass immigration of the population, the professional, social and national structure of the region had changed⁴.

Official languages, languages of instruction and language of the people

In the second half of the 19th century, Teschen Silesia and the town of Teschen especially were a meeting place for inhabitants of several nationalities, mainly Polish, Czech and German.

German dominance manifested itself not only in education – schools were mostly German, and in local administration offices, but also in communal and cultural activities. The aristocracy and the townspeople of Teschen were largely Germanized, and the village people, both Polish and Czech, did not represent much support for a national movement⁵. No national identity was created for the villagers, neither Czech nor Polish, but rather a regional identity, based on the Teschen dialect spoken by the majority of the population⁶. The German dominance was further strengthened in 1851 when a government measure to recognize German as the only official language in Silesia was adopted.

An important driving force in the socio-political development of Teschen Silesia was the process of forming national consciousness, which began before the so-called Spring of Nations and developed significantly among the educated Polish-speaking and Czech-speaking indigenous population in the second half of the 19th century⁷. The greatest national awakeners were teachers, priests, and students. The first centre of development of the national movement was the Evangelical grammar school in Teschen, within which three

² J. Chlebowczyk, 1971. *Nad Olzą. Śląsk Cieszyński w wiekach XVIII, XIX i XX*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1971.

³ J. Chmelař, *Polska mniejszość narodowa w Czechosłowacji*, Czechosłowackie Towarzystwo dla Studium Zagadnień Narodowościowych, Praha 1935.

⁴ D. Gawrecki a kol., *Dějiny Českého Slezska 1740–2000*, Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědná fakulta, Ústav historie a muzeologie, Opava 2003.

⁵ G. Chromcová, *Noviny Těšínské 1894–2004*, Český Těšín 2004.

⁶ *Tafeln zur Statistik der österreichischen Monarchie*, Jhg. 14, 1867, Wien 1867.

⁷ J. Szymeczek, K. Nowak, *Poláci v Těšínském Slezsku do roku 1918*, w: *Poláci na Těšínsku*, red. R. Kaszper, B. Małyż, Kongres Polaków w RC, Český Těšín 2009.

associations were formed during the 1840s. The German, the so-called *Gelehrtenverein*, whose members were local teachers Ondřej Žlik and Gustav Klapsia. The Czech association was represented by students who supported the idea of developing inter-Slavic reciprocity. The Polish association, which achieved the greatest importance, was also a student association, whose most important members were Paweł Stalmach, Jerzy Bujak and Andrzej Cinciała, which also in later years contributed to raising the national awareness of the local population⁸.

After the fall of Bach's absolutism in 1859, there was a period of development of national movements. The greatest development of the Polish and Czech national movements took place after 1867. A considerable impetus was the adoption of Article 19 of the Austrian Constitution, which stipulated that all "people tribes in the monarchy are equal and therefore have the right to improve their language and nationality"⁹. Thus, schools with Polish as the language of instruction were introduced in the given territory¹⁰, and there was a greater development of the already existing network of schools with Czech as the language of instruction.

The Polish national movement in particular became highly active. The Polish Pedagogical Society and other educational organizations were established, such as the *Macierz szkolna* branch network, the People's School Society, peasant associations, dance and singing ensembles, and theatre associations. In 1861, the Polish Reading Room was established with a number of branches¹¹. These activities significantly helped to create the Polish national identity of the local population. Among the representatives of the Polish national movement, the idea of the "Polish national space" was formed, which included the area from Bielsko to the Czech-Polish border in the Frýdek-Místek region¹².

The Czech population in the Opava and Teschen regions promoted a common Czech political program. The centre of the Czech national movement and Czech life in the second half of the 19th century was Frýdek-Místek, where the Czech association *Beseda* was founded in 1863; then in 1870 the Civic Discussion-Circle and gradually other associations and organizations¹³. However, when the Germans took control of Frýdek-Místek in 1884, Teschen became the centre. In 1898, the *Matice osvěty lidové for the Duchy of Těšín* was established in Teschen, which founded a number of private Czech schools.

⁸ B. Havlíček, *Průvodce stálou expozicí „Těšínsko od pravěku k dnešku“*, t. 1, *Dějinné osudy země a lidu v přehledu*. Okresní vlastivědný ústav Český Těšín, Český Těšín 1989.

⁹ J. Szymeczek, K. Nowak, *Poláci v Těšínském Slezsku*, op. cit.

¹⁰ J. Macura, 1998. *Z dziejów polskiego szkolnictwa na Zaolziu*, Towarzystwo Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej, Těšín 1998.

¹¹ J. Król, *Ruch nauczycielski na Śląsku Cieszyńskim w XIX i na początku XX wieku*, „Rocznik Cieszyński” 1976, 3, s. 11–33.

¹² J. Szymeczek, K. Nowak, *Poláci v Těšínském Slezsku*, op. cit.

¹³ B. Havlíček, op. cit.

In the 60s, the Šlonzak movement stood up in the Teschen region, emphasizing the local originality and connection with German culture, which, according to their conception, was closest to the local population. These tendencies intensified in particular as the number of immigrants from Galicia increased. The autochthonous Silesians emphasized their civilizational superiority over the Galician workers, who were “stupid illiterates” to them. They leaned towards German culture, which was dominant in the region, and especially because German was still spoken by a large part of the nobility and burghers, and rejected Polish culture since for them it represented mainly the culture of poor illiterate Galicians¹⁴. In 1907, the status of the Czech, Polish and German languages was equalized¹⁵. At the request of the municipalities, the official correspondence was translated from German into Polish or Czech through the translation office at the Provincial Committee¹⁶.

Development of education in the years 1848–1914 in the territory of Teschen Silesia

From the beginning of the 1850s, the role of German in elementary education began to increase again, and German became a compulsory subject, and in 1853 a decision was issued on compulsory German teaching in non-German national schools from the 2nd grade¹⁷.

In the year 1855, a concordat was signed, i.e. an agreement between the state and the church, according to which the Austrian school system was again totally subordinated to the ecclesiastical supervision. Church authorities approved textbooks, decided on filling teacher vacancies, and in connection with the concordat, it was decided that teaching life and institutions in elementary school was unsuitable. This situation lasted until January 1868, when the Imperial Act was passed, according to which the administration of education, management and supervision of education passed into the hands of the state; the church was responsible only for the management and organization of teaching religion¹⁸.

In 1860, after the abolition of absolutism, the political, economic and cultural activity of society began to develop again. Newspapers and magazines were published, communal activities developed, and teacher unions were formed, which worked to strengthen the national awareness of teachers and to increase their professional education. In the second half of the century, Czech pedagogical journals were founded (*Škola*, later renamed to

¹⁴ D. Gawrecki a kol., op. cit.

¹⁵ F. Popiołek, *Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego*, Katowice 1958.

¹⁶ J. Chlebowczyk, *Nad Olzą. Śląsk Cieszyński w wiekach XVIII, XIX i XX*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1971.

¹⁷ L. Zormanová, *Polské národnostní školství na Zaolší*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

¹⁸ M. Somr et al., *Dějiny školství a pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987.

Škola a život, Beseda učitel'ská, Posel z Budče, Učitel'ské noviny, Pedagogické rozhledy); teachers' conventions held, and Czech didactic-methodological literature created. The journal of kindergarten teachers (*Časopis učitelek mateřských škol*) was also founded in 1910¹⁹. Annual teacher meetings were created, and smaller meetings, usually held every month, together with conferences. The aim of these conferences was usually to increase the quality of education and teachers²⁰.

The development of the Polish and Czech education was significantly helped by the Provincial Act of 1866 and the Hasner Act. The Provincial Act of 1866 equalized all languages used in the country and they could thus be used as the language of instruction. However, it was enacted that the language of instruction at a given school will be only one of them and the second state language will then be included as an optional subject. It was ordered that each nationality had its own school.

Hasner's Act ordered that school be taught in a language corresponding to the pupils' mother tongue, which significantly expanded the number of schools with Polish and Czech as languages of instruction²¹. The development of schools with Polish as the language of instruction is connected with the activities of *Macierz szkolna*, which established private schools and especially kindergartens or nursing schools.

A similar national association focused on the support of Czech education was the *Ústřední matice školská* and other institutions of this type: in Silesia it was *Matice Opavská*, founded in 1877, on whose initiative the first ever Czech grammar school – *Matiční české reálné gymnázium* – in the region was established. The organization *Slezská matice osvěty lidové* a *Macierz szkolna* have an important role in the establishment of schools in smaller towns in the region of Teschen Silesia.

In the region of Teschen it was established in 1898 *Matice osvěty lidové for the Duchy of Těšín* to support schools with the Czech language of instruction. This organization seat in Těšín, and since 1908 in Silesian (Polish) Ostrava. This institution managed to establish 14 kindergartens, 8 basic schools and a girls' middle school in Lazy (1909), Czech real gymnasium in Orlová (1908), a homemaker and cooking school also in Orlové (1910) and a girls' grammar school in Silesian (Polish) Ostrava (1911)²².

Important German associations, such as the *Deutscher Schulverein*, also operated in the Teschen region and had enough funds to establish private schools²³.

¹⁹ K. Rýdl, E. Šmelová, *Vývoj institucí pro předškolní výchovu*, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc 2015.

²⁰ „Gwiazdka Cieszyńska” 1863, nr 51, s. 412.

²¹ K. Buzek, 1938. *Nejdůležitější zákony a nařízení národnostního školství pro zemi Moravskoslezskou*, SPN, Praha 1938.

²² M. Borák, D. Janák, A. Rebrová, N. Pavelčíková, D. Gawrecki, J. Bakala, *Dějiny Orlové*, Městský úřad Orlová, Orlová 1993.

²³ D. Gawrecki a kol., op. cit.

The main problem that arose during the founding of new schools was the choice of the language of instruction of these schools. At this point, the most frequent frictions occurred between local Czechs and Poles, or Germans. The parents of pupils had to decide which school to send their child to, in which language they should be educated, so that it would help them in their further study career, in their working career, etc. The Czech-Polish disputes had various manifestations: political campaigns during school enrollments, mutual fights and verbal attacks of pupils and teachers of Polish and Czech schools, inventing derogatory nicknames and rhymes, etc.²⁴

The Czech-Polish disputes mainly affected education in Doubrava. The school was founded here in 1850 and the language of instruction was Czech, in 1883 after great national disputes the Polish language was introduced as the language of instruction in this school. In 1905, the school was definitively divided into school with the Czech as the language of instruction and with the Polish as the language of instruction²⁵.

In Dětmarovice, a school was established in the 1850s. And there was the same situation. In the years 1853–1863, there were national disputes between the mayor of Dětmarovice and the parish priest in Dolní Lutyně. The parish priest advocated the introduction of the Polish language in the church and Polish language as a language of instruction in the school, while the mayor promoted the Czech language. In the end, it happened that Czech was still used in Dětmarovice, but in Dolní Lutyně, the Polish language began to be used from 1886²⁶.

Preschool education

From the middle of the 19th century, institutions for preschool education were developed, frequently based on the models of the first nursery facilities already established in other European countries. Private shelters for small children were then established during the 1940s by factory owners as social programs for workers. Facilities for children of German origin, the so-called kindergartens, were also set up according to the ideas of Friedrich Fröbel. Jewish German nursing homes were also established²⁷.

Hasner's Act supported the development of preschool facilities²⁸, still referred to in this law as kindergartens, a term taken from German legislation, based on the pedagogical concept of Friedrich Fröbel's Kindergarten. In 1872, the ministry responded with a decree defining three types of preschool facilities: kindergartens, nursing homes, and crèches.

²⁴ F. Šlachta, *Dějiny hornického města Karvinné*, nákladem vlastním, Český Těšín 1937.

²⁵ *Obecní kronika městyse Doubravy do 1927* (archiwum Státní okresní archiv Karviná).

²⁶ I. Hajzlerová, *Dětmarovice. K sedmistému výročí první písemné zmínky o obci*, Obecní úřad Dětmarovice, Státní okresní archiv Karviná, Karviná 2005.

²⁷ K. Rýdl, E. Šmelová, op. cit.

²⁸ M. Somr et al., op. cit.

The decree called on municipalities and school districts, local school councils, to establish kindergartens, which, at the time, were seen as helping working mothers in their difficult social situation, especially in industrial areas. This approach was reflected in the opening hours of kindergartens and nurseries, which in summer usually operated from 6 am to 8 pm and in winter from 7 am to 7 pm²⁹.

Kindergartens were also established in the Teschen region. Relatively late, municipal authorities became established kindergartens. In 1888 the municipal authority of Těšín decided to establish the first kindergarten, on the left bank of the Olza – at Saska Kępa (today Hlavní třída). Other kindergartens were established on the right bank – in 1893 on Górne Przedmieście and in 1895 on Frysztackie Przedmieście. All these kindergartens were with the German language of instruction. In 1914, there were already 10 kindergartens in Těšín, and among them one kindergarten with the Polish language of instruction³⁰. In surroundings towns the kindergartens were established even later, for example in 1908, a kindergarten in Karviná with the German language of instruction, and in 1919 a kindergarten in Karviná with the Polish language of instruction³¹.

Primary and middle school schools

Elementary education was fundamentally reformed in 1869 according to the Great Imperial Act, which introduced a primary and middle school, as well as teacher-training institutes for the education of primary and middle school teachers. It set eight-year compulsory school duty, which could be fulfilled in three ways: in eight-year primary school, eight-year municipal middle school or in five-year middle school followed up by three years of follow-up municipal school. The law also significantly expanded the curriculum of the middle school with life and institutions as separate subjects, arithmetic, business book-keeping, technical drawing, foreign language³². Handicrafts played an important role in the curriculum in the teaching of girls, many classes were dedicated to the teaching of religion, calligraphy³³. Later, physical education was also introduced. Hasner's Act also focused on the regularity of pupils' school attendance³⁴. In 1883, however, there was an amendment to the law, according to which parents of children who attended school for at least six years could apply for "certain relief to the extent of regular school attendance".

²⁹ K. Rýdl, E. Šmelová, op. cit.

³⁰ M. Bogus, Ł. Dawid, W. Gojniczek, S. Król, I. Kwaśny, M. Morys-Twarkowski, K. Nowak, I. Panic, J. Spyra, *Dzieje Cieszyna od pradziejów do czasów współczesnych*, t. 3, *Cieszyn od Wiosny Ludów do III Rzeczypospolitej*, Urząd Miejski, Wydział Promocji i Informacji, Cieszyn 2010.

³¹ I. Hajzlerová, V. Matroszová, *Karviná. Zmizelá Morava a Slezsko*, Paseka, Praha – Litomyšl 2009.

³² M. Somr, M. et al., op. cit.

³³ *Kronika Mistrzowic, Zukowa Górnego i Frysztatu* (archiwum Bibl. Kne Cz. Těšín).

³⁴ J. Macura, op. cit.

This amendment was repealed only in 1922 by a Minor School Act. Hasner's Act introduced regular salary for teachers, which brought about an improvement in the material conditions of teachers and also an increase in their social status³⁵. Bonuses were also introduced for the best teachers, which were paid by the Teschen Chamber³⁶. However, Hasner's Act also introduced the celibacy of female teachers, and women were no longer allowed to teach after marriage. This law was only repealed in 1919³⁷.

According to the December Constitution of 1867, children of all nationalities in the territory of the Habsburg Monarchy have the right to be educated in their mother tongue without having to learn another state language. The school laws then defined the conditions for the education of children in their mother tongue and the establishment of national schools. In particular, the School Act of 1869, known as the Hasner's Act, provided that the language of instruction of the school was decided by the provincial authorities after consultation with the founder of the school³⁸. It also defined that primary schools with a given language of instruction can be established in municipalities if at least 40 children in the age of compulsory schooling live within half a mile of that school³⁹.

The languages of instruction at schools changed frequently in the period from 1848 to 1914. For example, in Karviná, in 1852, Count Jindřich Larisch-Mönnich built a school with the Czech language of instruction. The language of instruction in this school was Czech until 1876, then Polish, in 1880s the language of instruction was Polish-German and from 1902, the language of instruction was only German⁴⁰.

In 1873, by order of the Provincial School Council, Polish and Czech schools were transformed into *utraquist* schools, and, unlike true *utraquist* schools, only German was taught in the upper classes. Jan Kubisz explains what such German lessons looked like at the village elementary school: "One thing was clearly evil, non-pedagogical, and barbaric at those German lessons, and that was the *signa*. Which was a table on which the surnames of older pupils who were not allowed to speak Polish at school, but only German, were written. Because they could not speak German, they did not speak to each other at all, but only through younger children who were allowed to speak Polish. The conversation then went on in this way: 'You tell Paul K. this and that'. And then he turned to the younger student again and replied, 'Tell him this and that'. If one of the older students was mistaken and said even a single Polish word, then his classmates would shout: 'Hat polnisch gesprochen!' And he would be given a tick on the *signa* and for each tick, he would receive a hit on the hand with a cane on Saturday. It was a very painful and humiliating experience"⁴¹.

³⁵ M. Somr et al., op. cit.

³⁶ J. Macura, op. cit.

³⁷ M. Somr, et al., op. cit.

³⁸ J. Słowik, *Z kroniki polskiej szkoły w Suchej Średniej*, Śląski Kościół Ewangelicki, Hawierzów 2022.

³⁹ K. Buzek, op. cit.

⁴⁰ I. Hajzlerová, V. Matroszová, op. cit.

⁴¹ J. Kubisz, *Pamiętnik starego nauczyciela*, Fundacja Słowa Polskiego dla Zaolzia, Warszawa 1994.

Secondary schools

In 1854, a reform of secondary education was approved, connected with the names of university professors Franz Serafin Exner from Vienna and Hermann Bonitz from Berlin. The essence of the reform was the creation of an eight-class grammar school, which was created by merging the existing six-class grammar school with the first and second years of philosophical studies, i.e. the two years intended for preparation for university. This grammar school was divided into two cycles of four classes, the lower cycle, which was focused on the basics and propaedeutics, followed by a second cycle, which was focused on science and pragmatic knowledge. Although the content of the grammar school was classical languages, such as Latin and Greek, Latin was no longer the language of instruction. Optional subjects such as modern languages, drawing, singing, and physical education were also introduced into the curriculum.

The reform proposal also focused on the reform of real grammar schools, which were initially six years long, also divided into two cycles, a lower and a higher cycle, each cycle comprising of three years. The lower classes could also function independently or be connected to the main school and extended by a one-year course. In 1867, the length of education at real grammar schools was extended by one year, and the real grammar schools were thus divided into four-year lower real grammar schools and three-year higher school. In 1869, a high school diploma was introduced at real grammar schools, although it was still optional. It did not become mandatory until 1872⁴².

Gradually, industrial schools and other types of secondary vocational schools were established: agricultural, merchant, craft-technical, agronomic, housekeeping, commercial and technical, which were supported by industrial enterprises with a length of attendance from 1 to 4 years⁴³.

In 1908, on the basis of Marchet's reform, reformed real grammar schools were introduced, the lower grades of which corresponded more closely to the real grammar schools rather than classical grammar school and focused on the teaching of modern languages⁴⁴.

At the end of the 19th century, the first secondary schools for girls, which did not exist until then, were also introduced, owing to the fight of women for emancipation and equality.

The decree of December 1854 was to provide instruction in the mother tongue of pupils, even in secondary schools, yet German was used in most secondary schools. In 1860, the so-called October Diploma was introduced, which introduced the possibility that at least some subjects at secondary schools were to be taught in Czech⁴⁵.

There were two grammar schools in Teschen, one Catholic and one Evangelical. The Evangelical grammar school in particular enjoyed high popularity, for one it had a slightly

⁴² M. Somr et al., op. cit.

⁴³ L. Zormanová, *Polské národnostní školství*, op. cit.

⁴⁴ M. Somr et al., op. cit.

⁴⁵ J. Šafránek, *Školy české*, Praha 1918, s. 110

longer tradition than the Catholic one, and it also offered high-quality education, plus we cannot forget the fact that many students attended it for religious reasons. When in 1873 the two grammar schools were merged into one Teschen Grammar School under a single leadership, the evangelical youth gradually began to lose interest in studying at this school. In 1895, a private Polish grammar school was also established in Teschen. After the establishment of the Polish grammar school, the number of students at the German Albrecht Grammar School and at other German secondary schools in the Těšín region decreased. The network of German grammar schools was supplemented by the establishment of a grammar school in Frýdek in 1895 and a grammar school in Bohumín in 1911. In 1909, the Czech *Matice školská* founded a private grammar school in Orlová⁴⁶. In 1911, the Czech lyceum for girls was opened in Polish Ostrava, which was the only secondary school for girls in Silesia⁴⁷. The first Polish secondary school was founded in 1895, at that time six German secondary schools were already operating in Teschen Silesia. The Polish grammar school in Teschen was founded in 1895, the teacher-training institute in Teschen in 1904, the Mining School in Doubrava was founded in 1908 and the Real Grammar School in Orlová in 1909⁴⁸. Many German secondary vocational schools also operated in Teschen at this time, such as the Industrial School of Mechanical Engineering in Bielsko, and since 1873 the Provincial Agricultural School in Cottbus⁴⁹. Thanks to the work of the *Matice osvěty lidové for the Duchy of Těšín*, based in Těšín, the Czech Real Grammar School was established in Orlové (1908), housewifery and cooking schools also in Orlové (1910) and a girls' grammar school in Silesian (Polish) Ostrava (1911). A significant event that significantly influenced the issue of nationality in Orlová and its surroundings was the establishment of a Polish and Czech grammar school in Orlová. After their opening in 1911, these grammar schools became a center of national, cultural and social life not only for Orlová, but also for the surrounding area. After their opening in 1911 Orlová achieved economic and cultural growth, but also became a city in which there was a strong Czech-Polish rivalry, especially in the attempt to gain decisive positions in political and cultural life⁵⁰.

Training of future teachers

Until 1869, teachers of trivial and main schools were educated in preparations, after 1869 already in teacher-training institutes. Secondary school teachers were trained at

⁴⁶ D. Gawrecki a kol., op. cit.

⁴⁷ L. Zormanová, *Polské národnostní školství*, op. cit.

⁴⁸ Eadem, *Polské školství regionu Těšínského Slezska v 19. na počátku 20. Století*, „Historia Scholastica 2017, 2, s. 55–69

⁴⁹ D. Gawrecki a kol., op. cit.

⁵⁰ M. Borák, D. Janák, A. Rebrová, N. Pavelčíková, D. Gawrecki, J. Bakala, op. cit.

universities, especially at the Faculty of Arts or the Faculty of Science. Courses for the education of kindergarten teachers at teacher-training institutes were introduced for the training of kindergarten teachers.

Teachers-training institutes

Hasner's Act introduced four-year teacher-training institutes that were however not considered full-fledged secondary schools because they did not allow their students to continue the studies at universities. They were focused very practically in accordance with the "primarily craft-based" concept of teacher-training, according to which the teacher's activities were taught by imitation and training. As for the content of teaching, the pedagogical-methodological component was overvalued at the expense of expert vocational and general education. A large portion of teaching was dedicated to listening and practice carried out in training schools⁵¹.

As an example of subjects taught at teachers-training institutes, we list subjects taught at the teachers' institute in Teschen. The course lasted four years and the curriculum included the following subjects: religion, pedagogy, practical exercises in pedagogy, geography, history, civics, mathematics, natural history, physics, chemistry, art education, calligraphy, music education, physical education, class on the rural homestead operation. Handicrafts were also taught in women's teacher-training institutes. The study was completed with a final maturation exam⁵².

Several teacher-training institutes functioned on the territory of Teschen Silesia: a private girls' teaching institute with the German language of instruction in Teschen since 1889; a Czech Teachers' Institute in Polish Ostrava since 1904; and Polish Teachers' Institute in Těšín⁵³. In 1907 also Teachers' Institute for girls in Teschen. In 1908, a private girls' teacher institute in Bielsko was founded through the Congregation of the School Sisters of Notre Dam⁵⁴. Courses for the education of kindergarten teachers were frequently set up at girls' teacher-training institutes⁵⁵.

The teachers' institute in Těšín played a big role in the national movement. Within the school, there were associations that helped spread Polish culture⁵⁶.

⁵¹ V. Spilková a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2004.

⁵² M. Fazan, *Polskie życie kulturalne na Śląsku Cieszyńskim w latach 1842/48–1920*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław – Warszawa 1982.

⁵³ D. Gawrecki a kol., op. cit.

⁵⁴ M. Bogus, *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku. Uwarunkowania prawne i zawodowe*, Akademia im. Jan Długosza w Częstochowie, Czeski Těšín – Częstochowa 2013.

⁵⁵ M. Fazan, op. cit.

⁵⁶ E. Sznajka, *Księga pamiątkowa Liceum Pedagogicznego w Cieszynie*, Kongres Polaków w Republice Czeskiej, Cieszyn 1959.

Education of kindergarten teachers

Until 1874, when a ministerial decree was issued setting out the requirements for the qualification of kindergarten teachers, no requirements were set for the qualification and education of kindergarten teachers carers in kindergartens and nurseries. According to this regulation, girls who were at least 17 years old and proved their moral and physical qualifications could be admitted to the course for kindergarten teacher. The content of the course consisted of the following subjects: education and theory of kindergarten, practical exercises in kindergarten, language and material teaching, freehand drawing, art work, singing and physical education. In 1914, institutes for the education of kindergarten teachers were introduced, and their training improved. New knowledge of psychology was included in the content of teaching, which was to help students better understand the child⁵⁷.

Conclusion

The territory of Teschen Silesia has always been characterized by its multiculturalism. Different nationalities met here, especially Polish, Czech and German, different religions and cultures, especially evangelicals, Catholics and Jews. The coexistence of these different cultures and nationalities has left an indelible mark on the territory of Teschen Silesia. The effects of the meeting of people of different nationalities in this area, which for all the abovementioned stood for “their little homeland”, are reflected primarily in the dialect that is still used in this area by the local indigenous population and, naturally, in traditions. The multiculturalism of this region, which is still preserved to a certain extent, reflected, and still does, in schooling. Although the Jewish and German population has already disappeared from the region, the territory is still inhabited by the indigenous population of Polish nationality, which has created a network of schools here with Polish as the language of instruction, from kindergartens to secondary schools.

References and sources

- Bogus M., *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku Uwarunkowania prawne i zawodowe*, Akademia im. Jan Długosza w Częstochowie, Czeski Těšín – Częstochowa 2013.
- Bogus M., Dawid Ł., Gojniczek W., Król S., Kwaśny I., Morys-Twarkowski M., Nowak K., Panic I., Spyra J., *Dzieje Cieszyna od pradziejów do czasów współczesnych*, t. 3, *Cieszyn od Wiosny Ludów do III Rzeczypospolitej*, Urząd Miejski, Wydział Promocji i Informacji, Cieszyn 2010.
- Borák M., Janák D., Rebrová A., Pavelčíková N., Gawrecki D., Bakala J., *Dějiny Orlové*, Městský úřad Orlová, Orlová 1993.

⁵⁷ K. Rýdl, E. Šmelová, op. cit.

- Buzek K., *Nejdůležitější zákony a nařízení národnostního školství pro zemi Moravskoslezskou*, SPN Praha 1938.
- Fazan M., *Polskie życie kulturalne na Śląsku Cieszyńskim w latach 1842/48–1920*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław – Warszawa 1982.
- Gawrecki D. a kol., *Dějiny Českého Slezska 1740–2000*, Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědná fakulta, Ústav historie a muzeologie, Opava 2003.
- „Gwiazdka Cieszyńska” 1863, nr 51, s. 412.
- Hajzlerová I., Matroszová V., *Karviná. Zmizelá Morava a Slezsko*, Paseka, Praha – Litomyšl 2009.
- Hajzlerová I., *Dětmarovice. K sedmistému výročí první písemné zmínky o obci*, Obecní úřad Dětmarovice, Státní okresní archiv Karviná, Karviná 2005.
- Havlíček B., *Průvodce stálou expozicí „Těšínsko od pravěku k dnešku”*, t. 1, *Dějinné osudy země a lidu v přehledu*, Okresní vlastivědný ústav Český Těšín, Český Těšín 1989.
- Chlebowczyk J., *Nad Olzą. Śląsk Cieszyński w wiekach XVIII, XIX i XX*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1971.
- Chmelař J., *Polska mniejszość narodowa w Czechosłowacji*, Czechosłowackie Towarzystwo dla Studium Zagadnień Narodowościowych, Praha 1935.
- Chromcová G., *Noviny Těšínské 1894–2004*, Český Těšín 2004.
- Król J., *Ruch nauczycielski na Śląsku Cieszyńskim w XIX i na początku XX wieku*, „Rocznik Cieszyński” 1976, vol. 3, s. 11–33.
- Kronika Mistrzowic, Zukowa Górnego i Frysztatu* (archiwum Bibl. Kne Cz. Těšín).
- Kubisz J., *Pamiętnik starego nauczyciela*, Fundacja Słowa Polskiego dla Zaolzia, Warszawa 1994.
- Macura J., *Z dziejów polskiego szkolnictwa na Zaolziu*, Towarzystwo Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej, Těšín 1998.
- Obecní kronika městyse Doubravy do 1927* (archiwum Státní okresní archiv Karviná).
- Popiołek F., *Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego*, Katowice 1958.
- Rebrová A., *Karviná. Radnice v proměnách času*, Oddělení správy zámku a majetkové péče Magistrátu města Karviná, Karviná 2008.
- Rýdl K., Šmelová E., *Vývoj institucí pro předškolní výchovu*, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc 2015.
- Słowik J., *Z kroniki polskiej szkoły w Suchej Średniej*, Śląski Kościół Ewangelicki, Hawierzów 2022.
- Somr M. a kol., *Dějiny školství a pedagogiky*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987.
- Spilková V. a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido, Brno 2004.
- Spyra J., *Główne kierunki rozwoju szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim w XIX w. i na początku XX w. w świetle ustawodawstwa i statystyki*, w: *Książka – biblioteka – szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego*, red. J. Spyra, Książnica Cieszyńska, Zarząd Główny Macierzy Ziemi Cieszyńskiej, Těšín 2001, s. 167–216.
- Sznajka E., *Księga pamiątkowa Liceum Pedagogicznego w Cieszynie*, Cieszyn 1959, Kongres Polaków w Republice Czeskiej.
- Szymeczek J., Nowak K., *Poláci v Těšínském Slezsku do roku 1918*, w: *Poláci na Těšínsku*, red. R. Kaszper, B. Małysz, Český Těšín 2009, Kongres Polaków w Republice Czeskiej.
- Šafránek J., *Školy české*, Praha 1918, s. 110.
- Šlachta F., *Dějiny hornického města Karvinné*, nákladem vlastním, Český Těšín 1937.
- Tafeln zur Statistik der österreichischen Monarchie*, Jhg. 1867, 14, Wien 1867.
- Zormanová L., *Polské školství regionu Těšínského Slezska v 19. na počátku 20. Století*, „Historia Scholastica” 2017, 2, s. 55–69.
- Zormanová L., *Polské národnostní školství na Zaolší*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

Majówki i wycieczki szkolne jako forma pracy dydaktyczno-wychowawczej na łamach lwowskiej „Szkoły” okresu zaborów

Abstract. May school trips and outings as a form of teaching and educational work as depicted in Lviv’s “Szkoła” of the Partitions period

The aim of the article is to present the debate on the teaching and educational effectiveness of school trips, described in Lviv “Szkoła”, the oldest Galician educational magazine –, from the moment the periodical was founded in 1868 until Poland regained independence. In the pages of this magazine, the leading representatives of the teaching community of the time, often professionally active teachers, expressed their opinions on the subject, analysing both the possibilities and the risks related to a broader use of these forms of teaching work. They often put forward original proposals regarding formal issues of the organisation of trips and outings, also referring to their own experiences in this area. The debate was not free from polemics but a majority of its participants positively assessed trips as a means of physical, health, hygienic and aesthetic education of students. The trips were also recognised to be a perfect opportunity to conduct illustrative geography or history lessons, and to shape civic and patriotic attitudes.

Keywords: Health education, physical education, hygienic movement, school hygiene, school trips, educational journalism

Na terenie zaboru austriackiego u schyłku XIX w. rozporządzenia władz szkolnych z 1884 i 1890 r. zwracały coraz większą uwagę dyrekcji szkół na kwestię rozwoju fizycznego uczniów, w tym, oprócz gimnastyki¹ i przerw międzylekcyjnych, także na aktywny

¹ W 1869 r. wprowadzono w Galicji gimnastykę jako przedmiot obowiązkowy dla uczniów szkół ludowych oraz seminariów nauczycielskich, od 1879 r. była ona natomiast przedmiotem nadobowiązkowym w szkołach średnich.

wypoczynek młodzieży w formie majówek oraz wycieczek szkolnych². Majówki, nazywane czasem „rekreacją wiosenną”, wiązały się ze świętowaniem nadejścia wiosny i często były organizowane w dniu 1 maja w formie szkolnych wyjść poza centra miast, na tereny, które pozwalały uczniom na bezpośredni kontakt z przyrodą. Uczniowie pod opieką nauczycieli oddawali się wówczas ćwiczeniom fizycznym, różnorakim grom i zabawom. Z biegiem lat majówki przeszły pewną ewolucję, były formą dłuższego spaceru połączonego z elementami pikniku poza murami szkoły³. Z czasem zostały zastąpione wycieczkami, które organizowano już nie jednorazowo dla całej społeczności szkolnej, lecz dla uczniów poszczególnych klas. Zaakcentowano też wyraźniej dydaktyczny charakter takich wydarzeń.

Sprawami tymi żywo interesowała się prasa pedagogiczna⁴, w tym także najstarsze galicyjskie czasopismo pedagogiczne „Szkoła”⁵. Za jeden z istotnych elementów pracy szkół w tym właśnie zakresie uznano spędzanie przez uczniów czasu na łonie natury, poza obrębem niespełniających wymogów higieny klas szkolnych. Swoje opinie na temat inicjatyw przybierających formy majówek i wycieczek publikowali na łamach „Szkoły” znani i doświadczeni pedagodzy, a ich głosy stanowiły istotny wkład w rozwój teorii i praktyki pedagogicznej tamtego okresu. Celem artykułu jest ukazanie głównych kierunków tamtej dyskusji związanej ściśle z koncepcją wychowania narodowego, która m.in. podkreślała znaczenie rozwoju wychowania fizycznego kolejnych pokoleń Polaków⁶.

² D. Dudek, *Pojęcie rekreacji w polskiej tradycji terminologicznej*, „Folia Turistica” 2006, nr 17, s. 27–49; E. Dolata, *Rozwój ruchu higienicznego w Galicji w okresie autonomicznym ze szczególnym uwzględnieniem higieny szkolnej*, Rzeszów 2016 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 23); E. Barnaś-Baran, *Wycieczki szkolne uczniów galicyjskich w latach 1890–1914*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017, t. 9(45), nr 1, s. 49–61; eadem, *Gry i zabawy w gimnazjach galicyjskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, w: *Szkoła polska od XVIII do XXI wieku*, red. R. Ślęczka, A. Włoch, J. Wojniak, Kraków 2020, s. 205–222.

³ D. Dudek, *Pojęcie rekreacji*, op. cit., s. 35–36.

⁴ E. Dolata, *Czasopisma galicyjskie wobec problemów higieny szkolnej*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010, s. 253–264; eadem, *Problematyka zdrowia i higieny na łamach galicyjskich czasopism pedagogicznych z przełomu XIX i XX wieku*, w: *Problemy opiekuńczo-wychowawcze w polskim czasopiśmiennictwie. Przeszość i teraźniejszość*, red. R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska, Lublin 2015, s. 119–134; eadem, „*W zdrowym ciele zdrowy duch*” – wychowanie zdrowotne w szkołach galicyjskich okresu autonomicznego, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J: Paedagogica Psychologia*” 2018, vol. 31, nr 2, s. 25–38.

⁵ 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 Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1972, z. 43, *Prace Historyczne VI*, s. 289–300; A. Stopińska-Pająk, *Wkład czasopisma „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej*, w: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1997 s. 169–179 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 8); A. Wałęga, *Galicyjska „Szkoła” jako przykład czasopisma pedagogicznego okresu zaborów*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika*” 2013, t. 29, s. 9–28; A. Wałęga, *Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki pedagogicznej na kartach „Szkoły”*, w: *Polskie dziedzictwo pedagogiczne – idee i instytucje*, red. J. Falkowska, Toruń 2016, s. 59–75 (Pedagogika Toruńska, t. 7).

⁶ Na ten temat szerzej m.in. J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji doby autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013.

Majówki szkolne

Już w 1868 r., a zatem jeszcze przed uregulowaniem tych kwestii przez władze oświatowe, pojawił się w „Szkołach” pierwszy głos na temat majówek. W ocenie Karola Maszkowskiego⁷, inicjatora i pierwszego prezesa lwowskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz pomysłodawcy i redaktora „Szkoły”, monotonia codziennej nauki szkolnej uniemożliwia nauczycielom szerszy wpływ na rozwój charakteru uczniów, ograniczając w wielu przypadkach ich oddziaływanie wyłącznie do sfery edukacyjnej kosztem realizacji zadań wychowawczych. Realia nauki w szkołach niższych, ludowych, sprawiały, że opuszczała je młodzież posiadająca braki nie tylko w zakresie zdobytej tam wiedzy, ale przede wszystkim zaniedbana wychowawczo. To odzwierciedlało się także, niestety, w stosunku młodzieży do nauczycieli szkół ludowych. W ocenie Maszkowskiego: „Rozstanie z nauczycielem było tak rozczulające, jak rozstanie się z podartym butem albo zużytą książką szkolną”⁸. Do szkół średnich trafiała później w większości młodzież nieprzyzwyczajona do zabawy, a szeroki zakres materiału obowiązującego na tym szczeblu edukacji najczęściej nie pozostawiał już czasu na rekreację. Maszkowski zwrócił jednak uwagę na pierwsze pozytywne zmiany w tym zakresie, polegające na uwzględnieniu w rozporządzeniach władz szkolnych krótkich, 10-minutowych, przerw na odpoczynek i zabawę uczniów. Miały mieć one miejsce pomiędzy godziną 10 a 11 rano.

Jednak już wprowadzone do szkół galicyjskich majówki to, zdaniem autora, swoista anomalia – uczniowie bowiem nie zostali odpowiednio przygotowani do takiej formy spędzania czasu z nauczycielami i ze sobą nawzajem. W szkołach galicyjskich nie tolerowano, a czasami wręcz karano okazywanie przez uczniów przywiązania do nauczycieli, zakazane były m.in. zbiórki pieniędzy na upominki dla wychowawców. Jednocześnie zarówno uczniowie, jak i całe społeczeństwo niezwykle surowo oceniali nauczycieli, nie pozwalając im na najmniejsze choćby chwile „zapomnienia”. Był to wynik relacji panujących między uczniami i nauczycielami już od pierwszych lat nauki w szkole ludowej, braku miejsca na zabawę i swobodniejsze kontakty. Nauczyciel to zazwyczaj budzący strach profesor, skory do wymierzania uczniom różnorodnych kar, przewidzianych zresztą w przepisach szkolnych. Jeżeli nawet pojawiał się pedagog, który chciał zmienić ten obraz i nawiązać z uczniami przyjazne relacje, to spotykał się z niezrozumieniem „krzywo na niego patrzano, Bóg wie co w tem złego i groźnego widziano”⁹.

Tymczasem zdaniem Maszkowskiego to właśnie przywiązanie uczniów do nauczyciela i okazywane mu zaufanie stanowiło podstawę oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych w szkole. Nauczyciel miał stanowić wzór do naśladowania nie tylko w zakresie rozwoju intelektualnego, ale także pewnego ideału ogłady towarzyskiej i relacji międzyludzkich¹⁰.

⁷ S.M. Brzozowski, *Maszkowski Karol*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 20, Wrocław 1975, s. 154–155.

⁸ K. Maszkowski, *Rzecz o zabawach szkolnych*, „Szkoła” 1868, t. 2, nr 7, s. 49.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Szerzej na ten temat m.in.: A. Wałęga, „Powinności” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma „Szkoła”, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 42, s. 13–37.

W tym celu właśnie powinien on na szerszą skalę wykorzystywać zabawę jako środek oddziaływania wychowawczego. To w sytuacji zabawy młodzież ujawnia swoją prawdziwą osobowość, odkrywa wyraźnie wady i zalety charakteru, a nauczyciel może te elementy wykorzystać i pozytywnie wpływać na uczniów: „W tych chwilach bowiem widzi chłopak w swym nauczycielu swego starszego mędrszego przyjaciela, nie zaś zgryźliwego mentora, przestrzegającego form nudnych, i uczy się tego, że zabawa może być zarazem nauką, jak i odwrotnie, nauka miłą zabawą, a co najważniejsze, ma młodzież właśnie w tym czasie poświęconym zabawie sposobność widzieć w nauczycielu człowieka godnego naśladowania. Bo łatwo jej naśladować człowieka bawiącego się”¹¹. Nauczyciel może w taki sposób dobrać zabawy, by korygować wady swoich uczniów, jak lenistwo, gnuśność czy nadmierna emocjonalność. Powinien jednak pamiętać o tym, by były to zabawy typowo szkolne, bez wprowadzania do nich elementów szkole obcych.

Takie elementy dostrzegł Maszkowski właśnie w szkolnych majówkach. Szczegółnej krytyce poddał następujące elementy ich organizacji: pobieranie od uczniów składek na ten cel, występy wynajętej orkiestry, zakup żywności i napojów oraz zapraszanie do udziału w nich osób spoza środowiska szkolnego. Podkreślał, że uczniowie przeważnie nie posiadają własnych środków, a zatem pieniądze na majówkę otrzymują od rodziców, co uboższych stawia w niezwykle niezręcznej sytuacji. Opinie rodziców były w tym zakresie podzielone, często niesprawiedliwie odnosili się oni do „fundowania” przez uczniów rozrywek dla profesorów, którzy w rzeczywistości partycypowali w kosztach organizacji majówek. Składki tego typu mogły zatem, w ocenie tego autora, jedynie pogłębić animozje na linii szkoła – dom rodzinny¹². Maszkowski nie widział także podstaw do opłacania kosztów wynajętych muzyków, skoro młodzież w szkołach średnich pobierała lekcje w tym zakresie. Mogła zatem, jego zdaniem, sama zadbać o oprawę muzyczną szkolnych przedsięwzięć. W majówce uczestniczyć miała tylko społeczność szkolna, jak bowiem zaznaczył redaktor „Szkoly”, trudno zachować właściwą kontrolę nad zachowaniem postronnych osób.

Szczególnie wyraźnie sprzeciwił się Maszkowski uczestnictwu kobiet¹³ w tego typu wydarzeniach: „[...] kobieta do majówki należeć nie powinna, bo majówka jest festynem szkolnym a szkoła kobiet nie zna”¹⁴. Rzeczywiście w roku 1868 nie funkcjonowały jeszcze w Galicji gimnazja żeńskie, a uwagi autora odnosiły się przecież do tego poziomu

¹¹ K. Maszkowski, op. cit., s. 47.

¹² Szerzej na temat stosunku współpracowników „Szkoly” do współpracy nauczycieli i rodziców m.in.: A. Wałęga, *O zadaniach wychowawczych rodziny. Koncepcje współpracowników czasopisma „Szkoła”*, „Wychowanie w Rodzinie” 2014, t. 10, nr 2, s. 137–158; eadem, *Powinności nauczyciela*, op. cit.

¹³ Warto podkreślić, że na łamach „Szkoly” w kolejnych latach często pisano na temat wychowania i edukacji kobiet oraz potrzeby wprowadzenia istotnych reform w tym zakresie, na ten temat szerzej m.in. A. Wałęga, *Między konserwatyżmem a emancypacją. Dyskusje o modelu edukacji i wychowania kobiet na kartach galicyjskiej „Szkoly” (1868–1918)*, w: *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2018, s. 245–261.

¹⁴ K. Maszkowski, op. cit., s. 52.

edukacji. W podsumowaniu swoich rozważań sformułował on główne zasady organizowania takich spotkań. Przede wszystkim wskazał na konieczność przygotowania uczniów już od pierwszych szczebli kształcenia do takich form spędzania czasu z kolegami i nauczycielami, i tylko z nimi, bez zapraszania postronnych osób, w tym także wojskowych muzyków. Ponieważ zalecał rezygnację ze składek finansowych, ograniczał też czas trwania takich wydarzeń jedynie do kilku godzin, wykluczając całonocne majówki. Proponował, by organizować je dla mniejszych grup uczniów, np. osobno dla niższego i wyższego gimnazjum, w miejscach do tego odpowiednich z kategorycznym zakazem spożywania napojów alkoholowych.

Temat ten powrócił na łamy „Szkoly”, a konkretnie jej „Dodatku miesięcznego poświęconego sprawom szkół średnich”, już w kolejnym roku. Tym razem podjął go nauczyciel gimnazjalny, autor podręczników oraz przyszły redaktor „Szkoly” Stanisław Sobieski, reprezentujący grupę współtwórców koncepcji wychowania narodowego¹⁵. Swoją opinię na temat majówek wyraził on najpierw na forum walnego zgromadzenia lwowskiego oddziału Towarzystwa Pedagogicznego, a następnie opublikował na łamach związanego z Towarzystwem periodyku¹⁶. Członkowie lwowskiego oddziału TP podczas wcześniejszych zebrań zgodnie ocenili pozytywnie wpływ wychowawczy majówek, różniły ich jednak poglądy w zakresie zasad ich organizowania. Sobieski w swoim tekście przypominał o tradycjach polskich majówek i wycieczek szkolnych, nawiązując m.in. do koncepcji Stanisława Konarskiego oraz przepisów Komisji Edukacji Narodowej¹⁷. Wskazywał wyraźnie, że Polacy nie muszą czerpać w tym zakresie wzorów z zagranicy, choć sam przywoływał przykład szwajcarskiego zakładu kształcenia rolniczego, w którym coroczną tradycją była wspólna zabawa uczniów i ich rodzin przy muzyce i różnorakich rozrywkach. W jego ocenie majówki i wycieczki były w szkołach niezbędne, zwłaszcza w kontekście niewystarczającego jeszcze rozpowszechnienia w nich zajęć z zakresu gimnastyki.

Intencją Sobieskiego było takie przebudowanie relacji pedagogów z uczniami i ich rodzicami, by ci ostatni nie widzieli w nauczycielach jedynie urzędników, a zaczęli ich postrzegać jako przewodników wychowania młodego pokolenia. W tym celu pomiędzy wychowawcami a wychowanymi powinny nawiązać się pozytywne relacje oraz wzajemne poznanie charakterów¹⁸. Zdaniem tego autora trudno poprawnie ocenić zachowanie ucznia, obserwując go jedynie w warunkach szkolnych, podczas lekcji. Tylko w swobod-

¹⁵ W. Szulakiewicz, *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 59–67 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t.9); *Sobieski Stanisław*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 39, Warszawa – Kraków 1999/2000, s. 510–511; J. Falkowska, op. cit., s. 127 i n.

¹⁶ S. Sobieski, *O majówkach i wycieczkach młodzieży szkolnej*, „Szkola. Dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1869, nr 12, s. 273–284.

¹⁷ Szerzej na temat propagowanych przez współpracowników „Szkoly”, w tym także przez S. Sobieskiego, koncepcji wychowania m.in. A. Wałęga, *Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki pedagogicznej*, op. cit.

¹⁸ Por. A. Wałęga, *Powinności nauczyciela*, op. cit.

nej zabawie ujawnia młodzież swój prawdziwy charakter, dlatego nauczyciele mają obowiązek organizować zabawy, wycieczki oraz majówki: „Iluż to chłopców marnie zginęło, fałszywie – bo tylko w izbie szkolnej – poznanych, a w rzeczy samej zapoznanych”¹⁹. W ocenie Sobieskiego wspólne dla całej szkoły wycieczki kształtują w młodzieży ducha obywatelskiego, a ci uczniowie, którzy ich unikają bez konkretnego powodu w przyszłości mogą także unikać szerszych kontaktów społecznych i odpowiedzialności.

Takie formy pracy dydaktyczno-wychowawczej pomagają także nawiązać bliższe relacje z rodzicami, zwłaszcza tymi wykazującymi niski poziom kultury pedagogicznej, nierozumiejącymi celów i zasad działania szkół, niezainteresowanymi współpracą z placówkami edukacyjnymi. I tu, zdaniem Sobieskiego, szkoły powinny przejąć inicjatywę, zastosować inne metody i formy działania, bliższe tej grupie rodziców – szansą na to było właśnie organizowanie majówek. Majówki dla całej szkoły to doskonała okazja do tworzenia wspólnoty, bez podziału na klasy.

Zastanawia fakt sprzeciwu Sobieskiego wobec celebrowania w szkołach uroczystości narodowych. Argumentował to jednak związkiem takich wydarzeń z polityką, a politykę chciał całkowicie wyeliminować ze szkolnej codzienności, zwłaszcza uwzględniając sytuację Polaków pod zaborami. Wyraźnie wskazywał jednak, że w krajach niepodległych te stosunki kształtują się odmiennie: „Z tem wszystkim w innych krajach są takie uroczystości narodowe a młodzież szkolna obchodzi je z wielką okazałością i przepychem. Pełno w innych krajach jest uroczystości gimnastycznych [...], w których młodzież szkolna bierze udział”²⁰.

Sobieski znaczną część swojego tekstu przeznaczył na obalenie zarzutów, jakie przeciwko majówkom wysuwały inne pisma, np. „Kraj”. Na przykładzie gimnazjum, w którym pracował²¹, wykazał, że podawana w tym piśmie wysokość składek na rzecz organizacji majówek była znacząco zawyżona. Argumenty o wymuszaniu na rodzicach składek finansowych na organizację majówek komentował dobitnie: „Rodzice zaś, którzy przy składekach na majówki dają się maltretować, i bez majówek bywają maltretowani; na tych tutaj nie możemy mieć względu”²². W podobnym tonie odniósł się do argumentów o negatywnym wpływie majówek na pilność i skupienie uczniów, zdaniem Sobieskiego należałoby w tej sytuacji zakazać wakacji, gdyż myślenie o nich także rozprasza uczniów. Pedagog ten przypisał zresztą nauczycielom, a nie uczniom, główną rolę w organizacji procesu nauczania i kontroli jego wyników.

Nie popierał także wniosków o rezygnację z oprawy muzycznej tych spotkań, którą zazwyczaj zapewniano we współpracy z orkiestrami wojskowymi. Uważał bowiem, że muzyka wojskowa poprzez swój podniosły charakter „podnosi ducha” młodzieży oraz

¹⁹ S. Sobieski, *O majówkach*, op. cit., s. 276.

²⁰ Ibidem, s. 273–274.

²¹ Było to lwowskie Gimnazjum Franciszka Józefa, w którym w 1867 r. Sobieski został tymczasowym zastępcą dyrektora. Wcześniej pracował w gimnazjach w Tarnowie oraz w Nowym Sączu.

²² Ibidem, s. 282.

pozytywnie wpływa na jej wychowanie estetyczne. Nie zgadzał się też z argumentami przeciwko organizowaniu podczas majówek zabaw tanecznych. Przypominał, że Polacy posiadają aż 54 tańce narodowe, a ponadto naród ten charakteryzuje „popęd do tańca”. Akceptował też tańce z dziewczętami, inne formy zabaw tanecznych uważał za śmieszne i nienaturalne. W przeciwieństwie do Maszkowskiego nie widział zatem nic złego w obecności kobiet na majówkach.

Podsumowując swoje rozważania, Sobieski sformułował regulamin majówek. Miały się one odbywać raz w roku, wyłącznie dla społeczności szkolnej i rodzin uczniów. Dyrektorzy placówek powinni dysponować pełnymi listami uczestników i nie przewidywał w tym zakresie żadnych odstępstw od regulaminu, nawet gdyby wiązało się to z różnymi „nieprzyjemnymi sytuacjami”. Wszyscy nauczyciele mieli obowiązek czynnie w nich uczestniczyć, od początku do końca, sprawując opiekę nad uczniami: „nauczyciele mają obowiązek podczas tej zabawy nawet daleko więcej uważać na zachowanie porządku, przyzwoitości i obyczajności niż w samej szkole”²³. Zakres obowiązków pedagogów kreślił Sobieski niezwykle szeroko, uwzględniając dbałość o ogólny porządek, kierowanie rozrywkami, rozdzielanie żywności i napojów przy jednoczesnym pilnym obserwowaniu zachowań i reakcji uczniów oraz prowadzeniu rozmów z rodzicami na temat ich dzieci. Informacje o terminie majówki można było przekazać uczniom 4 lub 5 dni wcześniej, nie szybciej. Podczas tych spotkań obowiązywał bezwzględny zakaz agitacji politycznej oraz pokątnej sprzedaży produktów żywnościowych. Najpóźniej godzinę przed zapadnięciem zmierzchu majówki miały się zakończyć, a ich uczestnicy bezpiecznie i spokojnie wrócić do swoich domów.

Sobieski podkreślał, że w tak organizowanych majówkach największą rolę odgrywa takt pedagogiczny nauczycieli oraz ich wzajemna współpraca. Majówki zaliczał do ważnych tradycji narodowych, które należy kultywować. To one w znacznej mierze mogą w przyszłości kształtować pozytywne wspomnienia uczniów z czasów edukacji szkolnej. Pojedyncze incydenty mające miejsce podczas takich spotkań nie powinny wpływać na ich ogólne negatywne postrzeganie.

Artykuł Sobieskiego wywołał żywą reakcję doktora Franciszka Nowakowskiego, jednego z członków wadowickiego oddziału Towarzystwa. Nowakowski, absolwent Uniwersytetu w Berlinie, przez wiele lat pracował jako wychowawca i prywatny nauczyciel m.in. w domu hrabiów Branickich na terenie Ukrainy, pełniąc jednocześnie obowiązki kustosa ich biblioteki w Sucheju. Od 1870 r. działał aktywnie w krakowskim oddziale Towarzystwa Pedagogicznego. Jego doświadczenia pedagogiczne obejmowały także radę szkolną okręgu wadowickiego, której był wiceprezesem, oraz Towarzystwo Bursy w Krakowie, której był członkiem-protektorem. Przygotował do druku liczne prace pedagogiczne, kilka z nich zamieścił na kartach „Szkoły”²⁴.

²³ Ibidem, s. 284.

²⁴ A. Nowacki, *Franciszek Kandyd Nowakowski w świetle badań archiwalnych*, w: *Polskie życie kulturalno-literackie od 1864 roku na ziemiach obecnej Ukrainy*, red. M. Ołdakowska-Kuflowa, Lublin 2017, s. 295–311; *Nekrolog*, „Szkoła” 1881, nr 48, s. 391.

Nowakowski zauważył, że choć Sobieskiemu przyświecał szczytny cel zwrócenia uwagi na konieczność nawiązania bliższych relacji szkoły z domami rodzinnymi uczniów, to jego wnioski dotyczące udziału rodzin, akompaniamentu muzyki wojskowej oraz przyzwolenia na spożywanie niewielkich ilości piwa, uznał za niewłaściwe. O ile pewne formy składek i muzyki uważał za dopuszczalne, o tyle taniec zalecał całkowicie wyeliminować z tego typu wydarzeń. W kwestii piwa zdecydowanie przytaczał zalecenia i opinie ówczesnych higienistów o jego negatywnym wpływie na rozwój młodzieży, zwłaszcza w aspekcie rozbudzania popędu płciowego. Zdaniem Nowakowskiego nie należało w tej sprawie powoływać się na dawniejsze zalecenia Komisji Edukacji Narodowej czy Adolfa Diesterwega, trzeba natomiast uwzględniać postawy rodziców, którzy nie chcą zezwolić na to, by ich syn na majówce tańczył i spożywał napoje alkoholowe. Autor ten wspominał zresztą, że znał i takie niepokojące przypadki, gdy z majówek w stanie upojenia alkoholowego wracali do domów zarówno uczniowie, jak i ich nauczyciele²⁵.

Franciszek Nowakowski podkreślał swoje osobiste doświadczenia dotyczące wprowadzania tradycji majówek do szkół:

Kiedyś, lubo nie tak dawnymi czasy, przelałem swoje przekonania w skromne ustawy szkolne. I ja przepisałem przechadzki, wycieczki i urządziłem majówki – ale bez muzyki, tańca i piwa. A przecież tego miłego doznawałem uczucia, że właśnie niewinna dzieci zabawa, ale zawsze trzeźwa, ochocza wpływała na ucznia i wyobrażenie włościain i niejedyn ojciec prosił mnie, ażebym syna jego do naszej pozwolił zapisać szkoły. U was mówił do mnie po rusku, tak pięknie, tak miło a tak ochoczo²⁶.

Rodzicom nie można oczywiście zakazać udziału w takich spotkaniach, jednak w ocenie Nowakowskiego powinni oni sami podjąć jedyną racjonalną w takiej sytuacji decyzję o nieuczestniczeniu w majówce. Miał to być bowiem dzień wspólnej zabawy społeczności szkolnej, a nie czas, który nauczyciele przeznaczają na wnikliwe badanie charakterów uczniów (tym celu zalecał raczej wykorzystywać wycieczki i przechadzki) i omawianie swoich wniosków z rodzicami, pozyskując w tym czasie ich przychylność wobec instytucji szkoły. Nad poprawą relacji nauczycieli i rodziców powinny czuwać powołane do tego organizacje, takie jak Towarzystwo Pedagogiczne. W ocenie Nowakowskiego majówki nie wpłyną na uzdrowienie tych stosunków. Nie zgadzał się także z zastosowanym przez Sobieskiego porównaniem nauczyciela szkolnego do urzędnika:

[...] nauczyciel nie może zrzucać na majówkach swego urzędowego charakteru, bo nauczyciel nie jest nigdy urzędnikiem, ani nawet w szkole, czy w swym gabinecie, jeśli jest dyrektorem – a uczeń zawsze widzieć powinien w swym nauczycielu doradcę, kierownika, przyjaciela. Urzędnik, Panowie, daje swoje zdolności, kapłan i nauczyciel siebie samych²⁷.

²⁵ F. Nowakowski, *O majówkach, wycieczkach i przechadzkach młodzieży szkolnej*, „Szkoła. Dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1870, nr 2, s. 17–26; nr 3, s. 41–46.

²⁶ *Ibidem*, nr 2, s. 23.

²⁷ *Ibidem*, s. 22.

Zasadniczo w ocenie Nowakowskiego Sobieski tendencyjnie wykorzystał źródła dotyczące polskiej tradycji organizowania majówek, wyraźnie pomijając te ich fragmenty, które wskazują na to, jakie rozrywki organizowano na takich spotkaniach. Nie były to bynajmniej tańce, lecz zajęcia sportowe, ćwiczenia wojskowe oraz wspólny śpiew.

Temat majówek i wycieczek powrócił na łamy „Szkół” raz jeszcze, po dwuletniej przerwie, w 1872 r. W międzyczasie 3 maja 1870 r. skierowano w tej sprawie okólnik do dyrekcji szkół o następującej treści: „Rada szkolna krajowa nie potępia majówek w ogóle, owszem widzi w nich nie tylko stosowną dla młodzieży zabawę, lecz i dobry środek wpływu na kształcenie charakteru uczniów, jeżeli kierowane rozumnie nie wykraczają z granic zabawce szkolnej właściwych”. Jednocześnie wskazano w nim także pewne zagrożenia związane z majówkami, czyli „utyskiwania na wybryki i nadużycia, których się uczniowie dopuszczają przez wielkie przygotowania, składki i formę bankietową nadaną rzeczonym zabawom”²⁸. W ocenie autora podejmującego ten temat w 1872 r. zjawiska te nie występowały podczas majówek organizowanych na wsiach. Jednak i tam zauważyć można było pewne błędne rozwiązania, których efektem było pomijanie dzieci jako głównych uczestników i beneficjentów takich zgromadzeń. Kierownicy szkół często organizowali spotkania wspólne dla kilku placówek, zapraszając dodatkowo okolicznych mieszkańców. Tak duża i zróżnicowana liczba osób przeczyła idei majówek szkolnych: „Wszystko zbite na masę przewala się z miejsc na miejsce i wśród zgiełku i krzyku umęczycywszy siebie, dzieci a najwięcej nauczyciela – wynosi się nareszcie ku wieczorowi do domu, nie zabawiwszy się wcale i nie dozwoliwszy tego innym”²⁹. Za błędne i krzywdzące uczniów uznawał autor także zapraszanie miejscowej inteligencji i ograniczanie udziału dzieci do tzw. popisów dla publiczności przy ograniczaniu swobodnej zabawy wyłącznie do grona osób dorosłych.

Przypominał, że zabawa to naturalna forma ekspresji dziecka, której wychowawczego znaczenia nie rozumieją rodzice o niskim poziomie kultury pedagogicznej. Efektem tego niezrozumienia są często skargi na nauczycieli, którzy „uczą dzieci figłów, zabaw, śpiewu i że dzieci nie biją, że dzieci śmiałe, zuchwałe”³⁰. Obowiązkiem wychowawców jest popularyzowanie i upowszechnianie wśród rodziców zasad racjonalnej, naukowej pedagogiki przy jednoczesnym obalaniu zakorzenionych w społeczeństwie mitów oraz szkodliwych przesądów dotyczących rozwoju dzieci.

W 1877 r. do tematu majówek powrócił Mikołaj Rybowski, nauczyciel gimnastyki i rysunków oraz kierownik koedukacyjnej szkoły ludowej dla dzieci pracowników kolei we Lwowie³¹. Wyraził o nich następującą opinię:

²⁸ Cyt. za W.M. Bernadzikiewicz, *Znaczenie zabaw dziecięcych i majówek*, „Szkola” 1872, nr 46, s. 365.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, nr 44, s. 350.

³¹ W. Bienkowski, *Rybowski Mikołaj*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 33, Wrocław 1991/1992, s. 361–363; Mikołaj Rybowski (1839–1914), absolwent 4-klasowej szkoły ludowej w Gorlicach, uczeń gimnazjów w Rzeszowie i Nowym Sączu, uzyskał maturę szkoły realnej; absolwent kursów pedagogicznych dla nauczy-

Za dni naszych odbywają niektóre szkoły tzw. majówki. I o tych wycieczkach są zdania podzielone. My do tych należymy, którzy są za majówką, albowiem na taką wycieczkę z muzyką wybierają się i rodzice uczniów, więc ją uważamy za środek zbliżający dom do szkoły. Rodzice jak rok długi, nawet na examin nie zajądą do szkoły, ale na majówce nigdy ich nie zabraknie. Dobro szkoły nic na tem nie ucierpi, gdy rodzice, starsi bracia i siostry przy tej sposobności ubawią się do woli. Z powodu takich majówek nawiązuje się między domem a szkołą stosunek życzliwości. Jednak nauczyciele o tem pamiętać powinni, że majówka jest dla dzieci, a nie dla nich, ich zaś obowiązkiem jest czuwać nad porządkiem i kierować zabawami uczniów³².

Jeszcze w roku 1891 w dziale powieściowym pisma opublikowano *Obrazek z lat minionych* dotyczący majówki. Bohaterem tej historii był pochodzący ze wsi uczeń szkoły miejskiej Janek i jego przeżycia związane z uczestnictwem w szkolnej majówce. Janek w przyszłości wybierze zawód nauczyciela ludowego: „Kocha młodzież gorącym sercem, zna jej głębie duszy – nie lekceważy sobie taktownego z nią postępowania – dla niej żyje, a ile razy wycieczka z dziećmi lub majówka się zdarzy, przypomina sobie ową chwilę z lat minionych i nigdzie nie spuszcza z oka zadania: wychowawcy-nauczyciela”³³.

Mniejsze zainteresowanie tematem majówek wśród współpracowników „Szkoly” było zapewne ściśle związane ze stopniowym spadkiem popularności tej szkolnej tradycji na rzecz wycieczek szkolnych.

Wycieczki szkolne

Tematy dotyczące efektywności wychowawczej i dydaktycznej wycieczek szkolnych często podejmowali ci sami autorzy, którzy wypowiadali się na temat majówek. Już w 1869 r. F.K. Nowakowski w opublikowanym na łamach „Szkoly” artykule pt. *O potrzebie, zakresie i sposobie uczenia Historii i Geografii w szkołach ludowych*³⁴, propozował wycieczki jako istotny środek dydaktyczny ułatwiający naukę tych przedmiotów³⁵.

cieli szkół ludowych w Krakowie, w latach 60. XIX w. słuchacz zwyczajny Akademii Technicznej we Lwowie. Pracował początkowo jako nauczyciel w szkołach ludowych Krakowa, następnie jako nauczyciel domowy rodziny Potockich oraz wykładowca kursów pedagogicznych organizowanych we Lwowie. Od 1871 r., aż do emerytury w 1910 r., związany ze szkołą ludową (od 1908 r. wydziałową) przy kolei we Lwowie. Radny miasta Lwowa, pomysłodawca i aktywny działacz Towarzystwa Ludoznawczego oraz członek zarządu głównego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie (lata 90. XIX w.). Autor wielu tekstów pedagogicznych.

³² M. Rybowski, *Wpływ rozrywk i zabaw na rozwój fizyczny i umysłowy dlatwy*, „Szkola” 1877, nr 28, s. 278.

³³ F. Marzec, *Majówka: obrazek z lat minionych*, „Szkola” 1891, nr 20, s. 234.

³⁴ Pierwotnie był to odczyt wygłoszony w dniu 17 lipca 1869 r. na zebraniu krakowskiego oddziału TP, został na następnie opublikowany na łamach „Szkoly” (nr 35 i 36) oraz wydany w odrębnej broszurze (Lwów 1869).

³⁵ „W tym celu zabierajcie dlatwę waszą często, a nie tylko raz w rok, jakby około Wielkanocy przy odgłosie muzyki, powiewie chorągwi, w strojach dziwnych, czasem niewłaściwych, ale zabierajcie dzieci wasze i cicho i skromnie, ażeby i do was się zbliżyły i z wami pożyły i korzyści dla serca i umysłu odniosły. W czasie to podobnych wycieczek zdołamy im wiele wyobrażeń zasłyszanych w naturze przedstawić, przypomnieć, a na wiele nowych zwrócić ich uwagę i tym sposobem sobie w szkole wykład a dzieciom jego zrozumu-

W 1877 r. do tego zagadnienia powrócił Mikołaj Rybowski. Ten znany wówczas popularyzator wiedzy przyrodniczej także proponował, by lekcje historii i geografii odbywały się w formie wycieczek. Zalecał nawet odgórnie przeznaczyć na ten cel sobotnie popołudnia we wszystkich typach szkół ludowych i średnich. W kierowanej przez niego szkole ludowej wprowadzono dodatkowe przerwy dla uczniów w czasie zajęć popołudniowych. Stanowiło to w jego ocenie istotne uzupełnienie paragrafu 26 regulaminu tych szkół, który wprowadzał 15-minutową przerwę podczas zajęć przedpołudniowych, przeznaczoną na pobyt na świeżym powietrzu lub gimnastykę w budynku szkoły, oraz 5-minutowe przerwy w najniższych klasach pomiędzy poszczególnymi lekcjami³⁶.

Ponieważ w latach 70. XIX w. częściej podejmowano temat majówek, wycieczki zwróciły szerszą uwagę współpracowników „Szkół” dopiero na przełomie lat 80. i 90. tamtego stulecia. W roku 1889 na łamach tego pisma opublikowano niezwykle szczegółowy *Regulamin wycieczkowy*, opracowany przez specjalną komisję, złożoną z nauczycieli lwowskich pod kierunkiem inspektora szkolnego miejskiego okręgu we Lwowie, z polecenia Rady Szkolnej Okręgowej. Rada ta następnie przyjęła ów regulamin³⁷. Był to efekt podjętej na jej posiedzeniu plenarnym decyzji o wprowadzeniu do lwowskich szkół ludowych „stałych wycieczek młodzieży w celach naukowych i zdrowotnych”. Określono też wówczas wyraźnie cel takich wycieczek: „Na wycieczkach tych ma otrzymywać młodzież stosowne pouczenia na podstawie rzeczywistych okazów i zjawisk, z zakresu realiów (historii naturalnej, fizyki, geografii fizycznej) tudzież odbywać na wolnym miejscu ćwiczenia gimnastyczne i zabawy ruchowe gimnastyczne”³⁸.

Wyraźnie zaznaczono, że wycieczki mają realizować jednocześnie dwa cele: zdrowotny i dydaktyczny, wdrażać uczniów do przestrzegania zasad szkolnej dyscypliny oraz zachęcać do pilnej nauki. By tak się stało, podkreślano konieczność częstego ich organizowania, starannego opracowania programu oraz zasad zachowania się młodzieży (zalecano wręcz rygor wojskowy). Wycieczki te miały się odbywać od kwietnia do października, co dwa tygodnie, w godzinach popołudniowych. Zalecano przeznaczać na ten cel także lekcje gimnastyki oraz przedmiotów przyrodniczych. Przewidywano nie tylko możliwość wycieczek dla poszczególnych klas, ale i dla większych grup, nieprzekraczających jednak łącznie liczby 150 osób. Uczestniczyć mieli w nich przede wszystkim uczniowie starszych klas, najmłodszy jedynie wówczas, gdy w ocenie ich wychowawcy byli w stanie znieść fizyczne trudy takiej wyprawy. Ze względu na zalecany podczas wycieczek „rygor wojskowy” proponowano, by nauczyciele odpowiednio wcześniej zapoznali wychowanków

mienie ułatwić [...]. Te wycieczki mogą być często i pielgrzymką do miejsc bliskich, które historia zapisała a naród uczył cały”. F.K. Nowakowski, *O potrzebie, zakresie i sposobie uczenia Historii i Geografii w szkołach ludowych*, „Szkola” 1869, nr 36, s. 154–155.

³⁶ M. Rybowski, op. cit., „Szkola” 1877, nr 26, s. 260.

³⁷ *Regulamin wycieczkowy*, „Szkola” 1889, nr 20, s. 195–197; *Dodatek do regulaminu wycieczkowego*, „Szkola” 1889, nr 20, s. 197.

³⁸ *Regulamin wycieczkowy*, „Szkola” 1889, nr 20, s. 195.

z zasadami musztry wojskowej. Na koniec danego sezonu wycieczkowego, np. w czerwcu miały to być wycieczki podsumowujące sezon dla wszystkich uczniów. Zaznaczano, że tego typu wydarzenia trzeba przygotować szczególnie starannie ze względu na znaczną liczbę osób biorących w nich udział. Zezwalano także na organizowanie tych wypraw *ad hoc*, bez wcześniejszego informowania dzieci. W regulaminie pojawiły się także, kontrowersyjne z dzisiejszego punktu widzenia, zapisy o wyrabianiu w podopiecznych „wytrwałości na głód i pragnienie” poprzez zakaz zabierania żywności.

Regulamin wprowadzał także kilka wyraźnych zakazów obejmujących m.in. nie-subordynację, w tym samowolny powrót ucznia do domu, niszczenie cudzego mienia i dewastację przyrody oraz zabieranie na wyprawę różnorakich instrumentów muzycznych, w tym także piszczałek. Zwracano również uwagę na znaczenie ścisłej kontroli uczestników wycieczek przez nauczycieli: „Obowiązkiem nauczyciela jest nawet uczniów nie należących do jego oddziału, na każdym kroku dozorować i do porządku przywoływać, przez co uniknie się wszelkich wypadków”³⁹. Regulamin obowiązywał szkoły ludowe męskie na terenie Lwowa, placówkom żeńskim pozostawiono możliwość modyfikowania treści tego dokumentu.

Nauczyciele otrzymali wówczas również jasne wskazówki dotyczące pracy dydaktycznej podczas wycieczek:

Pouczenia, udzielane młodzieży na wycieczkach z zakresu realiów (nauk przyrodniczych, geografii i historii) na podstawie bezpośredniego poglądu, odbywać się mają ściśle trybem szkolnym według zasad pedagogicznych i dydaktycznych. W tym celu uszykuje nauczyciel należycie działwę dokoła lub przed okazem i przeprowadza z góry obmyślaną lekcję w taki sam sposób, jakby ją przeprowadzał w izbie szkolnej⁴⁰.

„Pouczeniom” tym towarzyszyć miały różnorakie gry, szczególnie zalecano te najbardziej lubiane przez uczniów oraz śpiew.

W tym samym roczniku pisma zwracano uwagę na różnorakie korzyści wychowawcze i dydaktyczne płynące z organizowania wycieczek dla młodzieży szkolnej: „Przez nie bowiem mamy sposobność poznania dzieci, zawiązania przyjaznych stosunków, obudzenia koleżeńkiego pożycia między uczniami, wyposażenia młodości w przyjemne wspomnienia a wreszcie zaprawienia młodzieży do karności”⁴¹. Zaznaczano jednak, że sukces w tym zakresie jest możliwy jedynie przy ogromnym zaangażowaniu nauczycieli. „Aby z wycieczki osiągnąć wszystkie wspomniane korzyści, musi nauczyciel na każdą wycieczkę lepiej być przygotowanym, aniżeli na lekcję szkolną, ponieważ tam nie można pominąć żadnej sposobności, lecz wyzyskać każdą rzecz jak najlepiej dla wychowania i nauki”⁴².

³⁹ Ibidem, s. 196.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ K. Radwański, *Wycieczki młodzieży szkolnej*, „Szkoła” 1889, nr 18, s. 174.

⁴² Ibidem, s. 175.

W ocenie współpracownika „Szkoły” wycieczki miały pozytywny wpływ na wesołe usposobienie dzieci, a to sprzyjało nauce, podobnie jak karność, którą osiągnąć można było, wykluczając z udziału w tych rozrywkach uczniów sprawiających problemy wychowawcze. To na wycieczkach nawiązywały się nici koleżeństwa oraz przyjazne relacje między nauczycielami i dziećmi. Był to zatem najlepszy sposób poznania usposobienia wychowanków oraz efektywna metoda nauczania takich przedmiotów, jak: geografia, historia, geometria czy wiedza o stosunkach społecznych miast i wsi.

W 1891 r. Karol Falkiewicz, legitymujący się doktoratem w zakresie geografii zdobytym na Uniwersytecie we Lwowie, doświadczony nauczyciel historii i geografii w seminarium nauczycielskim w Tarnopolu, a następnie pedagog lwowskich szkół ludowych⁴³, przypomniał czytelnikom „Szkoły” o tej inicjatywie. Postulował wówczas, by takie wycieczki organizować we wszystkich szkołach galicyjskich. Podawał nawet konkretne tematy z czytanek, które można było realizować podczas takich wypraw. Podkreślał, że efektywność tych przedsięwzięć uzależniona jest od karności uczniów, a od nauczycieli wymaga znacznie większego wysiłku niż tradycyjne lekcje w szkole:

Cel główny musi być z góry wytyczony, bo od niego zależy i wybór miejsca, i stosowne pokierowanie wycieczką, ale nie wyklucza to z jednej strony pouczeń ubocznych do których niezawodnie często acz przypadkowo znajdzie się sposobność, z drugiej zaś strony pozostawionem być musi taktowi pedagogicznemu i metodycznemu nauczyciela prawo swobodnej decyzji, czy to ma być przygotowanie do przerobienia ustępu w szkole czy też powtórzenie już przerobionego lub ugrupowanie pojęć w całość z kilku ustępów⁴⁴.

Na łamach „Szkoły” wycieczki zalecano nie tylko uczniom szkół ludowych i średnich, ale także seminariów nauczycielskich⁴⁵. Temat ten podejmowano także regularnie w pierwszych latach XX w., zwracając uwagę na zaniedbywanie w szkołach tych tak istotnych form pracy, zwłaszcza w zakresie wychowania i kształcenia higienicznego, estetycznego oraz patriotycznego⁴⁶. Impulsem do podejmowania tej problematyki była m.in. inicjatywa piosłki Jana Gnońskiego w zakresie przygotowania programu i funduszu wycieczek szkolnych. Współpracownicy „Szkoły”, powołując się na przykłady Anglii i Szwajcarii, uzasadniali, że każdy obywatel powinien poznać własny kraj, jego historię,

⁴³ A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999, s. 123 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 11).

⁴⁴ K. Falkiewicz, *Wycieczki młodzieży szkół ludowych*, „Szkoła” 1891, nr 22, s. 257.

⁴⁵ J. Szumski, *Wycieczka kandydatów nauczycielskich*, „Szkoła” 1897, nr 24, s. 277. W tekście tym przedstawiono szczegółowy opis wycieczki 28 przyszłych nauczycieli, uczniów 4 klasy seminarium nauczycielskiego w Tarnopolu do siedziby kursu rolniczego w Natasowie. Seminarzyści uczestniczyli w lekcji próbnej, zwiedzali ogród, pola, warsztaty, poznawali narzędzia rolnicze. Organizatorzy przygotowali dla nich poczęstunek. W wycieczce, oprócz uczniów, udział wzięli dyrektor oraz katecheta seminarium, inspektor szkolny i zaproszeni goście.

⁴⁶ Z. Morawski, *Przechadzki i wycieczki*, „Szkoła” 1904, nr 14, s. 109–110; M. Suchocka, *Wycieczki szkolne*, „Szkoła” 1906, nr 19, s. 143–144; W. Szalay, *Wychowanie fizyczne młodzieży w szkołach ludowych*, „Szkoła” 1906, nr 37, s. 287–290; Z. Rosner, *Kilka słów o wycieczkach młodzieży szkolnej*, „Szkoła” 1908, nr 25, s. 198.

przyrodę, przemysł i inne działy gospodarki, zanim podejmie wiążące decyzje w zakresie własnej przyszłości. Wycieczki zalecano zwłaszcza dla dzieci mieszkających w wielkich miastach, dla których swobodny kontakt z przyrodą poza miejskimi parkami i ogrodami, gdzie przecież brakowało często świeżego powietrza a zabawę ograniczały konwenanse towarzyskie, był szczególnie istotny. Projektowano konkretne rozwiązania, by wycieczki szkolne odbywały się trzy razy w tygodniu, w stałych terminach i obejmowały 2–3 godzinne wyprawy poszczególnych klas poza miasto. Czas ten zalecano przeznaczyć na swobodne, poglądowe lekcje przyrody i geografii oraz interdyscyplinarne ujmowanie przekazywanych uczniom treści. Wśród konkretnych propozycji pojawiły się m.in. wyprawy w celu obserwowania wschodów i zachodów słońca, które łączyły walory dydaktyczne z elementami wychowania estetycznego i uwarżliwiania na piękno zjawisk natury. Duże nadzieje wiązano z powstającym w tamtym okresie Towarzystwem Turystycznym, pojawiały się plany nawiązania z nim współpracy przez Towarzystwo Pedagogiczne, m.in. w celu organizowania regularnych wycieczek dla nauczycieli w okresie wakacyjnym. Podkreślano bowiem, że pedagog też powinien mieć prawo do takiej formy relaksu: „Czyż i jemu nie należy się podniesienie ducha, pogłębienie wiedzy, snopek wrażeń ożywczych”⁴⁷. Preferowano wycieczki piesze ze względu na ich pozytywny wpływ na zdrowie i rozwój fizyczny uczniów, poprzez kształtowanie umiejętności dostosowywania się do różnorodnych sytuacji, znoszenie niewygód czy hartowanie ciała. Akcentowano także możliwość wykorzystania tych wypraw w związku z edukacją historyczną i kształtowaniem postaw patriotycznych przy okazji zwiedzania ruin zamków, kościołów itp. obiektów.

Uwagi końcowe

Jak wynika z badań Ewy Barnaś-Baran, wycieczki szkolne uczniów galicyjskich gimnazjów były szczególnie popularne na przełomie XIX i XX w., po wydaniu przez Radę Szkolną Krajową rozporządzenia obligującego dyrekcję tych zakładów do otoczenia szczególną troską rozwoju fizycznego uczniów. Jako środki umożliwiające osiągnięcie tego celu wskazano gimnastykę, przerwy regeneracyjne pomiędzy lekcjami oraz właśnie wycieczki i majówki⁴⁸. Regularne występowanie tego typu aktywności w codziennej pracy pedagogicznej budziło naturalne zainteresowanie publicystów „Szkoły” podejmujących problematykę dydaktyczno-wychowawczą. Spędzanie z uczniami czasu poza murami szkoły uznano za efektywną formę oddziaływania pedagogicznego nie tylko na szczeblu szkoły średniej, pod warunkiem jej starannego przemyślenia i przygotowania ze strony nauczycieli. Umożliwiała ona realizację założeń wychowania zdrowotnego, fizycznego i higienicznego, zapewniała kontakt z przyrodą, kształtowała uczucia estetyczne i patriotyczne. Młodzież w swobodniejszej atmosferze poznawała historię i geogra-

⁴⁷ M. Suchocka, op. cit., s. 144.

⁴⁸ E. Barnaś-Baran, op. cit., s. 50.

fię najbliższego regionu, nawiązywała relacje z kolegami i wychowawcami. Zauważano oczywiście także różnorakie zagrożenia związane chociażby z brakiem odpowiedniego poziomu dyscypliny podczas tych wypraw, jednak częściej obawy te dotyczyły majówek niż wycieczek szkolnych. Jak wynika z przeprowadzonych analiz wycieczki, regulowane szczegółowymi przepisami regulaminu, wydawały się większości współpracowników „Szkoły” mniej kontrowersyjne niż majówki. Te ostatnie, poprzez swój zdecydowanie bardziej nieformalny charakter, w ocenie niektórych autorów nie przystawały do poważnych ram pracy dydaktyczno-wychowawczej ówczesnych szkół.

Bibliografia

Źródła

- Bernadzikiewicz W.M., *Znaczenie zabaw dziecięcych i majówek*, „Szkoła” 1872, nr 44, s. 350–351; nr 45, s. 357–359; nr 46, s. 364–366.
- Dodatek do regulaminu wycieczkowego*, „Szkoła” 1889, nr 20, s. 197.
- Falkiewicz K., *Wycieczki młodzieży szkół ludowych*, „Szkoła” 1891, nr 22, s. 257–258.
- Marzec F., *Majówka: obrazek z lat minionych*, „Szkoła” 1891, nr 20, s. 232–234.
- Maszkowski K., *Rzecz o zabawach szkolnych*, „Szkoła” 1868, t. 2, nr 7, s. 46–53.
- Morawski Z., *Przechadzki i wycieczki*, „Szkoła” 1904, nr 14, s. 109–110.
- Nekrolog*, „Szkoła” 1881, nr 48, s. 391.
- Nowakowski F., *O majówkach, wycieczkach i przechadzkach młodzieży szkolnej*, „Szkoła. Dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1870, nr 2, s. 17–26; nr 3, s. 41–46.
- Nowakowski F.K., *O potrzebie, zakresie i sposobie uczenia Historii i Geografii w szkołach ludowych*, „Szkoła” 1869, nr 35, s. 133–139; nr 36, s. 148–156.
- Radwański K., *Wycieczki młodzieży szkolnej*, „Szkoła” 1889, nr 18, s. 173–175.
- Regulamin wycieczkowy*, „Szkoła” 1889, nr 20, s. 195–197.
- Rosner Z., *Kilka słów o wycieczkach młodzieży szkolnej*, „Szkoła” 1908, nr 25, s. 198.
- Rybowski M., *Wpływ rozrywki i zabaw na rozwój fizyczny i umysłowy dziatwy*, „Szkoła” 1877, nr 26, s. 259–261; nr 27, s. 267–269, nr 28, s. 277–278; nr 29, s. 285–287.
- Sobieski S., *O majówkach i wycieczkach młodzieży szkolnej*, „Szkoła. Dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich” 1869, nr 12, s. 273–284.
- Suchocka M., *Wycieczki szkolne*, „Szkoła” 1906, nr 19, s. 143–144.
- Szalay W., *Wychowanie fizyczne młodzieży w szkołach ludowych*, „Szkoła” 1906, nr 37, s. 287–290. „Szkoła” 1892, nr 1 (numer jubileuszowy).
- Szumski J., *Wycieczka kandydatów nauczycielskich*, „Szkoła” 1897, nr 24, s. 277.

Opracowania

- Barnaś-Baran E., *Gry i zabawy w gimnazjach galicyjskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, w: *Szkoła polska od XVIII do XXI wieku*, red. R. Ślęczka, A. Włoch, J. Wojniak, Kraków 2020, s. 205–222.
- Barnaś-Baran E., *Wycieczki szkolne uczniów galicyjskich w latach 1890–1914*, „Roczniki Pedagogiczne” 2017, t. 9(45), nr 1, s. 49–61.
- Bienkowski W., *Rybowski Mikołaj*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 33, Wrocław 1991–1992, s. 361–363.

- Bobrowska-Nowak W., *Problemy pedagogiczne na lamach „Szkoły” w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, nr 2, s. 261–277.
- Brzozowski S.M., *Maszkowski Karol*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 20, Wrocław 1975, s. 154–155.
- Dolata E., *Czasopisma galicyjskie wobec problemów higieny szkolnej*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010, s. 253–264.
- Dolata E., *Problematyka zdrowia i higieny na lamach galicyjskich czasopism pedagogicznych z przełomu XIX i XX wieku*, w: *Problemy opiekuńczo-wychowawcze w polskim czasopiśmiennictwie. Przeszłość i teraźniejszość*, red. R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska, Lublin 2015, s. 119–134.
- Dolata E., *Rozwój ruchu higienicznego w Galicji w okresie autonomicznym ze szczególnym uwzględnieniem higieny szkolnej*, Rzeszów 2016 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 23).
- Dolata E., „*W zdrowym ciele zdrowy duch*” – wychowanie zdrowotne w szkołach galicyjskich okresu autonomicznego, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J: Paedagogica Psychologia*” 2018, vol. 31, nr 2, s. 25–38.
- Dudek D., *Pojęcie rekreacji w polskiej tradycji terminologicznej*, „*Folia Turistica*” 2006, nr 17, s. 27–49.
- Falkowska J., *Myśl wychowania narodowego w Galicji doby autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013.
- Karbowiak A., *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Warszawa 1912.
- Majorek C., *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, „*Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*” 1972, z. 43, *Prace Historyczne VI*, nr 5, s. 289–300.
- Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 11).
- Nowacki A., *Franciszek Kandyd Nowakowski w świetle badań archiwalnych*, w: *Polskie życie kulturalno-literackie od 1864 roku na ziemiach obecnej Ukrainy*, red. M. Ołdakowska-Kuffowa, Lublin 2017, s. 295–311.
- Sobieski Stanisław*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 39, Warszawa – Kraków 1999/2000, s. 510–511.
- 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.
- Stopińska-Pająk A., *Wkład czasopisma „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej*, w: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1997, s. 169–179 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 8).
- Szulakiewicz W., *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 59–67 (Galicja i Jej Dziedzictwo, t. 9).
- 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., *Galicyjska „Szkoła” jako przykład czasopisma pedagogicznego okresu zaborów*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika*” 2013, t. 29, s. 9–28.
- Wałęga A., *Między konserwatyzmem a emancypacją. Dyskusje o modelu edukacji i wychowania kobiet na kartach galicyjskiej „Szkoły” (1868–1918)*, w: *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekaziu prasowym XIX i początków XX wieku*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2018, s. 245–261.
- Wałęga A., „*Powinności*” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekaziu czasopisma „*Szkoła*”, „*Biuletyn Historii Wychowania*” 2020, nr 42, s. 13–37.

Historia edukacji osób autystycznych w Polsce na tle zmian zachodzących wokół zaburzenia ze spektrum autyzmu

Abstract. The history of education of autistic persons in Poland against the background of the changes accompanying autism disorders

The text is an attempt to organize the knowledge about the history of education of autistic persons in Poland, and to present this process against the background of changes taking place around the autism spectrum disorder (ASD). The three most important events in this area are: the new conceptualization of this disorder in the International Classification of Diseases, 11th Revision, the implementation to the standard of education of teachers majoring in the education and therapy of persons with the autism spectrum disorder, and the demise of Professor Tadeusz Gałkowski, a researcher and activist who was the first to recognise this disorder in Poland.

Keywords: autism spectrum disorder, the history of education, autistic persons in Poland

Wstęp

Przyczynkiem do napisania tego tekstu było zbiegnięcie się w czasie trzech ważnych dla osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu wydarzeń – dwóch praktycznych i jednego symbolicznego. Mając na myśli dwa pierwsze, należy wymienić opracowanie i wdrażanie przez Światową Organizację Zdrowia jedenastej edycji Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD–11)¹, w której zmieniło się ujmowanie tego zaburzenia, a także wyszczególnienie po raz pierwszy w standardzie kształcenia nauczycieli w Polsce specjalności dla pedagogów specjalnych dotyczącej osób autystycz-

¹ ICD-11: <https://icd.who.int/en> [dostęp: 21.04.2022].

nych. Symbolicznym wydarzeniem zaś była śmierć prof. Tadeusza Gałkowskiego – osoby, która jako pierwsza wprowadziła do Polski zagadnienie autyzmu i przyczyniała się do utworzenia pierwszej w Polsce klasy dedykowanej tej grupie.

Nie sposób jednak odnosić się do tych zmian bez nakreślenia szerszego kontekstu i zwrócenia uwagi na kilka kluczowych aspektów związanych chociażby z nazewnictwem, ponieważ język, ewoluując, odzwierciedla zmieniające się koncepcje i poglądy.

Zaburzenie ze spektrum autyzmu to jednostka stosunkowo młoda, jeśli przyrównamy ją do innych niepełnosprawności, takich jak ruchowa, słuchowa, wzrokowa czy intelektualna. Źródła historyczne dostarczają nam przykładów bardzo różnego na przestrzeni dziejów traktowania osób z niepełnosprawnościami. Neandertalczykcy potrafili dawać wsparcie społeczne niepełnosprawnym członkom swoich społeczności², ale już na przykład w czasach starożytnych można znaleźć pierwsze źródła potwierdzające marginalizowanie osób z niepełnosprawnościami³. Na przestrzeni wieków zmieniały się zarówno stosunek społeczny, jak i wiedza naukowa w tym zakresie. Podobnie te same mechanizmy dotyczyły osób autystycznych. Można powiedzieć, że zaburzenie to, ze względu na swój złożony charakter, skupia jak w soczewce wszelkie pozytywne i negatywne zjawiska, jakie wobec niepełnosprawności zachodziły lub aktualnie zachodzą.

Użyte w tytule określenie „osoby autystyczne” ma swoje znaczenie, bowiem osoby te same siebie tak określają. Na przykład Kassiane Sibley pisze:

Stosuję określenia: „autystyk”, „osoba autystyczna”, [...] a nie politycznie poprawne wyrażenia „osoba z autyzmem” i „osoba z Zespołem Aspergera”. Czynię tak celowo, ponieważ uważam, że używanie wyrazu „osoba” na pierwszym miejscu pomniejsza istotną część tego, kim jestem. Nie możesz usunąć autyzmu ze mnie; jest częścią mojej tożsamości. [...] Nie robię tego, by kogoś urazić, lecz by przypomnieć czytelnikowi, iż autyzm nie jest jedynie dodatkiem. Autyzm jest sposobem bycia⁴.

Podobny stosunek prezentuje Peter Schwarz:

[...] będziemy stosować słowo „autyzm” w odniesieniu do całego spektrum autystycznego, a wyrażenie „osoby autystyczne” do wszystkich osób ze spektrum. Akcentowanie w wyrażeniach językowych „osoby” na pierwszym miejscu (np. wyrażenie „osoby z autyzmem”, a nie „autystyczne”) może być preferowane przez inne grupy działające na rzecz niepełnosprawności, ale nie ma sensu w odniesieniu do autyzmu. [...] Autyzm obejmuje pewną część tożsamości. Jest podstawą tego, kim jesteśmy, a nie czymś, co mamy i co w jakiś sposób może zostać

² E. Trinkaus, S. Villotte, *External Auditory Exostoses and Hearing Loss in the Shanidar I Neandertal Supporting Information Appendices*, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0186684> [dostęp: 20.04.2022].

³ G. Borowski, *Sposoby wspierania osób niepełnosprawnych na przestrzeni dziejów – wybrane przykłady*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2012, IV(5), s. 89–120; por. G. Nowińska, J. Nowiński, *Niepełnosprawność w czasach starożytnych*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie” 2014, 1, s. 119–127.

⁴ K. Sibley, *Pomóż mi pomóc sobie: nauczanie i uczenie się rzecznictwa własnych potrzeb*, w: *Pytaj i opowiadaj: Jak być rzecznikiem własnych potrzeb oraz ujawniać swoją diagnozę? Poradnik dla osób ze spektrum autyzmu*, pod red. S.M. Shore’a, przeł. K. Przewłoka, Szczecin 2008, s. 43.

usunięte, powodując, iż staniemy się „normalnymi”, nieautystycznymi ludźmi. Zwracanie się do autysty jako do „osoby z autyzmem” ma taki sam sens, jak odnoszenie się do mężczyzny jako do „osoby z męskością”⁵.

Część osób (autystycznych/z zaburzeniem ze spektrum autyzmu) będzie wołała jednak mówić o swojej diagnozie z użyciem przyimka „z”, by przeciwdziałać stygmatyzacji⁶. W tekście tym zatem będą zamiennie stosowane pojęcia „osoba autystyczna” i „z zaburzeniem ze spektrum autyzmu”, by zwrócić uwagę na te dwa rozbieżne stanowiska.

(Nieco inna niż zazwyczaj) Historia zaburzenia ze spektrum autyzmu

Tradycyjnie większość tekstów o autyzmie zaczyna się od informacji, że dwaj lekarze – Leo Kanner i Hans Asperger – niezależnie od siebie opublikowali pierwsze opisy tego zaburzenia. Zarówno artykuł Kanner z 1943 r.⁷, jak i Aspergera z 1944 r.⁸ zawierały szczegółowe opisy przypadków i prezentowały pierwsze próby ich teoretycznego wyjaśnienia. Nie był to jednak zbieg okoliczności, ponieważ terminu tego po raz pierwszy użył psychiatra Eugen Bleuler na początku XX w. w odniesieniu do pewnego szczególnie uderzającego zaburzenia w schizofrenii (to też termin Bleulera), charakteryzującego się zawężeniem relacji z ludźmi i światem zewnętrznym w takim stopniu, że wykluczone było wszystko spoza Ja chorego (słowa „autystyczny” i „autyzm” pochodzą z greckiego *autós* oznaczającego ‘sam’). Dziś są one używane prawie wyłącznie w odniesieniu do zaburzenia, które nazywamy autyzmem⁹.

Choć koncepcje istoty i etiologii autyzmu przeszły od tamtego czasu wielką ewolucję, to praca H. Aspergera zachowuje swoje doniosłe znaczenie dla psychiatrii dziecięcej i przytaczana jest niemal we wszystkich publikacjach na ten temat. Dostępne są już jednak źródła, które potwierdzają, że lekarz ten działał dwutorowo – jednocześnie udzielał ogromnego wsparcia dzieciom z niepełnosprawnościami oraz na wielu poziomach uczestniczył w procederze ich mordowania zgodnie z przyjętym w Rzeszy projektem przekształcania ludzkości, opartym z jednej strony na terapii, a z drugiej na eksterminacji¹⁰. Być

⁵ P. Schwarz, *Budowanie przymierzy: tożsamość społeczności i rola przymierzy w rzecznictwie własnych potrzeb autystów*, w: *Pytaj i opowiadaj: Jak być rzecznikiem*, op. cit., s. 153.

⁶ Patrz: stanowisko Rady Języka Polskiego: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2014:wyrzeczienia-osoba-niepelnosprawna-i-osoba-z-niepelnosprawnoscia-2&catid=44&Itemid=208 [dostęp: 21.04.2022].

⁷ L. Kanner, *Autistic Disturbances of Affective Contac*, „Neurosis Child” 1943, 2, s. 217–250.

⁸ H. Asperger, *Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter*, „Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten” 1944, 117, nr 1, s. 76–136.

⁹ U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, przeł. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk 2008, s. 25.

¹⁰ E. Sheffer, *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*, Poznań 2019, s. 13–14; por. H. Czech, *Hans Asperger, National Socialism, and „race hygiene” in Nazi-era Vienna*, „Molecular Autism” 2018, <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0208-6> [dostęp: 21.04.2022].

może zatem należałoby zrewidować zasadność ciągłego przytaczania dorobku H. Aspergera, podobnie jak L. Kanner. Szczególnie, że na jaw ostatnio wyszły jeszcze inne fakty. W lipcu 1969 r. na I Kongresie Krajowego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w San Francisco lekarz powiedział: „Nie odkryłem autyzmu. Istniał on już dawniej. Nawet nie musiałem specjalnie się zajmować jego wykryciem”¹¹. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku ujawniona została pionierska rola Gruni Suchariewej, która – jak się okazało – jako pierwsza opublikowała kliniczny opis cech autystycznych w 1925 r., przed Kannerem i Aspergerem¹². Prace autorki wyprzedziły swój czas, jeśli chodzi o odzwierciedlenie nowoczesnych kryteriów diagnozowania autyzmu i – co jest równie pionierskie – skupienie się na studiach przypadków kobiet. Coraz częściej różni badacze podkreślają także, że mało prawdopodobne jest, by Kanner i Asperger nie znali tekstu Suchariewej, której tekst opublikowano w 1926 r. w „*Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*”¹³.

W roku 1981 Lorna Wing – brytyjska lekarz psychiatra po raz pierwszy użyła sformułowania zespół Aspergera, które przyjęło się w środowisku psychiatrów i zostało wpisane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne do czwartej edycji klasyfikacji zaburzeń psychicznych DSM–IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), chociaż zrezygnowano z tego w 2013 r., wykreślając zespół Aspergera z następnej jej edycji – DSM–5¹⁴.

Nieco inaczej wygląda sytuacja w Polsce, w której obowiązuje jeszcze dziesiąta edycja klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia, czyli ICD–10. W niej to znaleźć można informację o całej grupie nazwanej „Całościowymi zaburzeniami rozwojowymi” (kod F84), do której zalicza się osiem różnych zaburzeń, między innymi autyzm dziecięcy, autyzm atypowy czy zespół Aspergera¹⁵. Jedenasta rewizja Międzynarodowej Statystycz-

¹¹ L. Kanner, [wypowiedź ustna] posiedzenie I Kongresu Krajowego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych, cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa 1988, „Wstęp”.

¹² Suchariewa G.J., *Die schizoiden Psychopathien im Kindersalter*, „*Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*” 1926, 60, cyt. za: E. Sheffer, op. cit., s. 343.

¹³ D.A. Sher, J.L. Gibson, *Pioneering, prodigious and perspicacious: Grunya Efimovna Sukhareva's life and contribution to conceptualising autism and schizophrenia*, „*European Child & Adolescent Psychiatry*” 2021, <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01875-7> [dostęp: 21.04.2022]; I. Manouilenko, S. Bejerot, *Sukhareva – Prior to Asperger and Kanner*, „*Nordic Journal of Psychiatry*” 2015, vol. 69, 1761–1764, <https://doi.org/10.3109/08039488.2015.1005022> [dostęp: 21.04.2022]; S. Wolff, *The first account of the syndrome Asperger described?, Translation of a paper entitled “Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter by Dr. G. E. Sucharewa; scientific assistant, which appeared in 1926 in the Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie 60:235–261*, „*European Child & Adolescent Psychiatry*” 1996, vol. 5, 119–132.

¹⁴ F. Rybakowski, A. Białek, I. Chojnicka, P. Dziechciarz, A. Horvath, M. Janas-Kozik, A. Jeziorek, E. Piśula, A. Piwowarczyk, A. Słopeń, J. Sykut-Cegielska, H. Szajewska, K. Szczaluba, K. Szymańska, K. Urbanek, A. Waligórska, A. Wojciechowska, M. Wroniszewski, A. Dunajska, *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie*, „*Psychiatria Polska*” 2014, 48(4), 653–665, http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_4_2014/653Rybakowski_PsychiatrPol2014v48i4.pdf [dostęp: 21.04.2022].

¹⁵ ICD-10: <https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/icd10/pdf/ICD10TomI.pdf> [dostęp: 21.04.2022].

nej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD–11) została przyjęta 1 stycznia 2022 r., natomiast Polska, podobnie jak inne kraje, ma 5–letni okres na wdrożenie tej klasyfikacji i dostosowanie jej do systemu krajowego. Takie stanowisko zostało wyrażone w odpowiedzi Departamentu Lecznictwa Ministerstwa Zdrowia na petycję PET/IV/38/21 z 12 kwietnia 2021 r., zgodnie z którą ICD–11 będzie dokonane w ramach realizacji projektu „Poprawa jakości informacji medycznej dzięki wzrostowi kompetencji, wiedzy oraz umiejętności pracowników podmiotów leczniczych w zakresie prawidłowego posługiwania się klasyfikacją ICD–11 (I etap prac)”. Projekt ma trwać do 30 czerwca 2023 r.¹⁶ Jedno jest pewne – zniknął z niej, podobnie jak z piątej rewizji DSM – zespół Aspergera. Najnowsza wersja tej klasyfikacji wprowadza termin „zaburzenie ze spektrum autyzmu” (w języku angielskim *autism spectrum disorder*, w skrócie *ASD*), które należą do zaburzeń neurorozwojowych (w języku angielskim *neurodevelopmental disorders*)¹⁷. Zmiana ta niesie ze sobą wiele kolejnych, jednak najważniejszą zdaje się zniesienie podziału na „lepszycy” z zespołem Aspergera i „gorszyzy” z autyzmem wczesnodziecięcym. Takie podejście specjalistów i rodziców czy opiekunów wynikało z zapisanego w ICD–10 wyjaśnienia, że zespół Aspergera „Od autyzmu różni się [...] przede wszystkim brakiem ogólnego opóźnienia lub upośledzenia rozwoju mowy i funkcji poznawczych”¹⁸. Doszukiwać się tutaj można oczywiście wpływu prac samego Aspergera.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na sformułowanie „spektrum”, które ma zwracać uwagę na różnorodność. W obrębie tej samej grupy będą bowiem osoby skrajnie różniące się poziomem funkcjonowania czy komunikacji¹⁹.

Historia objęcia edukacją osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu w Polsce

Dzieje podejmowania opieki nad osobami z niepełnosprawnością intelektualną na ziemiach polskich są długie – sięgają końca XIX w., natomiast rozkwit pedagogiki specjalnej jako nauki w naszym państwie przypada na pierwszą połowę poprzedniego stulecia²⁰. Historia edukacji osób autystycznych, wpisująca się w nurt pedagogiki specjalnej, jest w porównaniu z nią niezwykle krótka.

O ile informacji na temat pierwszych opisów tego zaburzenia można znaleźć w literaturze wiele, o tyle niezwykle trudno odszukać wiadomości na temat historii edukacji osób autystycznych w Polsce. Pierwsza publikacja polskojęzyczna na ten temat to książka autorstwa Tadeusza Gałkowskiego pt. *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*

¹⁶ Centrum e-zdrowia: <https://cez.gov.pl/projekty/realizowane/klasyfikacja-icd-11/> [dostęp: 21.04.2022].

¹⁷ ICD-11: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http://id.who.int/icd/entity/437815624> [dostęp: 21.04.2022].

¹⁸ ICD-10, s. 249.

¹⁹ Rybakowski, F., Białek, A. i in., *Zaburzenia ze spektrum*, op. cit.

²⁰ W. Gasik, *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i w początkach XX wieku*, [w]: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990.

wydana w 1980 r.²¹ Zarząd Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem w uzasadnieniu opublikowania pracy T. Gałkowskiego napisał:

Problematyka zaburzeń określanych mianem autyzmu dziecięcego stanowi ważny dział zainteresowań dla osób zajmujących się usprawnianiem dzieci i młodzieży z poważnymi odchyleniami w rozwoju. W naszym kraju nie ukazała się jeszcze żadna publikacja z tego zakresu, choć wyczuwa się jej wyraźną potrzebę²².

Zatem T. Gałkowski był pionierem, jeśli chodzi o wprowadzenie pojęcia autyzmu do Polski. Wiedzę i doświadczenie w tym zakresie autor zdobywał przede wszystkim we Francji²³.

Dalszym krokiem w kierunku rozwoju działalności terapeutycznej na rzecz osób autystycznych w Polsce było otwarcie Poradni Rehabilitacyjnej Dla Dzieci Autystycznych i Ich Rodzin, która została powołana w 1980 r. w Instytucie Psycho-Neurologicznym (taka bowiem była pierwsza nazwa Instytutu Psychiatrii i Neurologii), utworzonym Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 24 marca 1951 r.²⁴ Instytut został założony jako samodzielna placówka naukowo-badawcza, której zadaniem było prowadzenie i koordynacja badań naukowych „w zakresie chorób nerwowych i psychicznych oraz ich zwalczania”²⁵. W 1984 r. nazwę zmieniono na Instytut Psychiatrii i Neurologii²⁶. Poradnia Rehabilitacyjna Dla Dzieci Autystycznych i Ich Rodzin powstała z inicjatywy Magdaleny Grodzkiej z poparciem ze strony prof. Ignacego Walda oraz doc. dr hab. Danuty Stommy – ówczesnego kierownika Kliniki Psychiatrii Dziecięcej (poradnia działa w ramach tej Kliniki). W latach 1980–1992 Magdalena Grodzka prowadziła Poradnię, a także dwutygodniowe turnusy terapeutyczne dla dzieci i rodzin podopiecznych Poradni w Strzyżynie. Magdalena Grodzka-Gużkowska tak po latach opisuje swoje doświadczenia:

[...] Hanecka, czyli pani docent doktor habilitowany Hanna Olechnowicz, zaproponowała mi pracę z dziećmi autystycznymi. [...] Potem [...] profesor Ignacy Wald zaproponował mi pracę w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Prowadziłam poradnię, która nazywała się Poradnią dla Dzieci Autystycznych i Ich Rodzin. Dzieci przyjeżdżały z całej Polski. Kierowane były przez psychiatrów, neurologów, psychologów, logopedów²⁷.

W bardzo zbliżonym czasie powstała pierwsza w Polsce klasa dla dzieci z autyzmem. Założył ją wraz z rodzicami T. Gałkowski, który tak opisuje swoje doświadczenia na tym polu:

²¹ T. Gałkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*, Warszawa 1980.

²² *Ibidem*, s. 5.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 marca 1951 r. w sprawie utworzenia Instytutu Psycho-Neurologicznego, Dz.U. 1951 r., Nr 19, poz. 154, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/1951/s/19/154> [dostęp: 21.04.2022].

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Instytut Psychiatrii i Neurologii – 50 lat działalności*, red. J. Kulczycki, Warszawa 2001, s. 13, 83–84.

²⁷ M. Grodzka-Gużkowska, *Szczęściara*, Warszawa 2007, s. 207–209.

Jeśli chodzi o autyzm, to moje zainteresowania nim sięgają połowy lat 70., do prowadzonych we Francji eksperymentalnych prac w Narodowym Instytucie Zdrowia i Badań Medycznych. Tam zetknąłem się z pacjentami, którzy w Polsce byli rozpoznawani jako przypadki schizofrenii dziecięcej. Potem i u nas, w Polsce, na początku lat 80., rodzice tych dzieci zaczęli szukać pomocy, odsyłani przez specjalistów ze swymi dziećmi z jednej placówki do drugiej i stopniowo orientowali się, że są kłopotliwym ciężarem, z którym nikt nie może sobie poradzić. W stanie wojennym, na początku 1982 r., zorganizowałem (wspólnie z tymi rodzicami) pierwszą w kraju klasę dla dzieci z autyzmem w Szkole Specjalnej nr 243 w Warszawie, przy ul. Elektoralnej²⁸.

Kolejnym krokiem w kierunku szerszego objęcia edukacją osób autystycznych w Polsce było założenie na przełomie 1989 i 1990 r. przez dwóch fundatorów – Ryszarda Praszki i Michała Wroniszewskiego – Fundacji Synapsis, której pierwszy program dotyczył bezpośredniej pomocy dzieciom z autyzmem i ich rodzinom²⁹. Organizacja na początku oferowała diagnozę, terapię i rehabilitację dzieci oraz wspieranie rodziców w ich codziennej pracy i opiece nad ich autystycznym dzieckiem. W sprawozdaniu z działalności fundacji z 2019 r. możemy znaleźć taki zapis:

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia autyzm był w Polsce jednym z najbardziej zaniedbanych problemów. Brakowało specjalistycznych placówek opieki zdrowotnej oraz placówek oświatowych, nie było specjalistów – lekarzy, terapeutów, psychologów i pedagogów przygotowanych do pracy z dziećmi z autyzmem. Większość dzieci była diagnozowana zbyt późno lub w ogóle nie miały rozpoznawanego autyzmu. Ponieważ często nie mówiły i bardzo trudno było nawiązać z nimi kontakt, kwalifikowane były jako dzieci ze znacznym lub głębokim upośledzeniem umysłowym³⁰.

Obecnie fundacja pełni wiele funkcji i jest najbardziej liczącą się w kraju organizacją pożytku publicznego działającą na rzecz osób autystycznych.

Drugą niezwykle ważną jednostką jest Krajowe Towarzystwo Autyzmu (KTA), które zostało powołane do życia w listopadzie 1990 r. z inicjatywy grupy rodziców dzieci z autyzmem i współpracujących z nimi profesjonalistów³¹, w tym wieloletniego jego prezesa Tadeusza Gałkowskiego. Profesor zmarł 29 lipca 2020 r.³², czterdzieści lat po tym, jak opublikował pierwszą w Polsce publikację naukową na temat autyzmu i trzydzieści po utworzeniu KTA.

²⁸ S. Skórka, *Zadbać o właściwie przygotowanych profesjonalistów...*, Wywiad z prof. Tadeuszem Gałkowskim, „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2006, nr 4(27), https://www.google.com/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjEjYio2633AhUSvosKHR16C-EQFnoECAsQAQ&url=https://www.pbc.up.krakow.pl/Content/2F5912&usg=AOvVaw1d8e4ZN5DG_Luf_W71LaIF [dostęp: 21.04.2022].

²⁹ Fundacja SYNAPSIS: <https://synapsis.org.pl/wp-content/uploads/2020/06/Sprawozdanie-z-dzia%C5%82alno%C5%9Bci-FS-2019.pdf> [dostęp: 21.04.2022].

³⁰ Ibidem.

³¹ Warszawski Oddział Terenowy Krajowego Towarzystwa Autyzmu: <http://www.wotka.waw.pl/> [dostęp: 21.04.2022].

³² SWPS: <https://swps.pl/uczelnia/aktualnosci/22189-pozegnanie-profesora-tadeusza-galkowskiego> [dostęp: 25.04.2022].

Organizacja ta współpracuje ze stowarzyszeniami podejmującymi działalność na rzecz osób autystycznych. Zarząd Główny (ZG) KTA składa się z prezesów wszystkich oddziałów oraz wybieranego Prezydium Zarządu, które prowadzi bieżące sprawy. Sam ZG nie prowadzi żadnej placówki, wspiera natomiast działania placówek prowadzonych przez oddziały terenowe. KTA jest organizacją pozarządową, której działalność nie jest dotowana ze środków rządowych, a opiera się głównie na pracy społecznej, wolontariacie oraz pomocy sponsorów³³. Stowarzyszenia, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, zaczęły zakładać przedszkola czy szkoły dedykowane osobom autystycznym. W tak krótkim tekście nie sposób wszystkie wymienić, ale warto wspomnieć działalność szczecińskiego oddziału KTA, który w 1996 r. otworzył Specjalny Dzienny Ośrodek Terapeutyczno-Edukacyjny dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem³⁴, czy funkcjonujący od 1 września 1998 r. w strukturach oddziału białostockiego Ośrodek Szkolno-Terapeutyczno-Opiekuńczy dla Dzieci i Młodzieży z Cechami Autyzmu³⁵.

Podsumowując, w roku 1980 ukazuje się w Polsce pierwsza pozycja naukowa traktująca o autyzmie, a od początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku zaobserwować można powstawanie w całej Polsce przedszkoli, szkół i ośrodków dedykowanych osobom autystycznym. Zatem historia samej edukacji osób autystycznych w Polsce jest stosunkowo krótka. Jeszcze krótsza jest historia uznania autyzmu jako niepełnosprawności, bo dopiero w 2010 r. – w wyniku kilkuletnich działań w imieniu Porozumienia AUTYZM-POLSKA i współpracy z Parlamentarną Grupą ds. Autyzmu oraz Pełnomocnikiem Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych – weszły w życie ogłoszone po koniec grudnia 2009 r. dwa Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej, które wprowadziły do systemu orzecznictwa o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności odrębny kod całościowych zaburzeń rozwojowych, który uzyskał nazwę 12C³⁶.

Nauczyciel-terapeuta osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu – wyzwania dla nowej specjalności

2 sierpnia 2019 r. ogłoszono rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela³⁷, wprowadzającego długo oczekiwaną

³³ Ibidem.

³⁴ KTA Oddział Szczecin: <https://www.kta.szczecin.pl/szkola/> [dostęp: 25.04.2022].

³⁵ KTA Oddział w Białymstoku: <http://www.kta.bialystok.pl/6,D-historia.html> [dostęp: 25.04.2022].

³⁶ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16. roku życia, Dz.U.09.226.1829, Dz.U. z dnia 31 grudnia 2009 r.; Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz.U.09.224.1803, Dz.U. z dnia 30 grudnia 2009 r.

³⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> [dostęp: 25.04.2022].

specjalność w kształceniu pedagogów specjalnych dotyczącą edukacji i terapii osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Dochodzenie do utworzenia specjalności w pedagogice celującej w potrzeby osób autystycznych było długim procesem. W 2012 r. wprowadzono standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela w specjalnościach: 1. Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną; 2. Tyflopädagogika; 3. Surdopedagogika; 4. Pedagogika lecznicza; 5. Resocjalizacja i socjoterapia³⁸. Zabrakło tam jednak specjalności dotyczącej kształcenia nauczycieli do pracy z osobą autystyczną, która została wprowadzona dopiero po dziewięciu latach od uznania w Polsce autyzmu za niepełnosprawność.

Naprawiono ten błąd w najnowszym standardzie wprowadzając specjalność o nazwie „Edukacja i terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu”, która określa, jakie wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne pedagog specjalny pracujący z osobą autystyczną powinien nabyć w trakcie studiów. Co ważne – chociaż w Polsce nowe ujmowanie zaburzenia będzie wprowadzane do 2023 r., to już w 2019 r. ustawodawca zawarł w standardzie nowe nazewnictwo, aczkolwiek z błędem, ponieważ w rozporządzeniu użyto liczby mnogiej, mówiąc o „zaburzeniach”, a nie „zaburzeniu” ze spektrum autyzmu. Być może jest to wynik przyzwyczajenia do stosowanej uprzednio nazwy „całościowe zaburzenia rozwojowe”. Niemniej jest to zdecydowanie pozytywna zmiana, która otwiera drogę do przygotowania profesjonalistów od edukacji i terapii osób autystycznych.

Zakończenie

Poszukiwaniami śladów autyzmu sprzed jego „ujawnienia” przez Kannera zajmowali się Alfred i Françoise Brauner, opisując wiele z nich w książce *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wrózkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*³⁹. W słowie od tłumacza Tadeusz Gałkowski pisze:

To, co znaleźć można w literackiej fikcji i mogło być związane ze swobodą poetycką, okazało się interesującym uzupełnieniem opisywanych faktów dotyczących omawianej grupy dzieci. Autyzm dziecięcy istniał zawsze i nic więc dziwnego, że dotknięte nim dzieci znalazły się w utworach wybitnych pisarzy jako ich bohaterowie na długo wcześniej, zanim w 1943 roku opublikowany został przez L. Kannera pierwszy ich systematyczny opis⁴⁰.

Obecnie osoby autystyczne coraz szerzej dochodzą do głosu. Stają się nawet popularne, tak jak Temple Grandin czy Greta Thunberg. Wykorzystując swoją pozycję, znane osoby autystyczne propagują wiedzę na temat tego zaburzenia. Dzięki nim dowiadujemy

³⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.

³⁹ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, op. cit.

⁴⁰ Ibidem, s. 4.

się, że autyzm to „supermoc”⁴¹. W osiemdziesiąt lat autyzm przebył drogę od segregacji połączonej z eksterminacją w latach czterdziestych ubiegłego stulecia do afirmacji. Coraz częściej mówi się, że dzięki osobom autystycznym dostrzega i docenia się neuroroznorodność, a światu potrzeba różnego rodzaju umysłów⁴².

Bibliografia

- Asperger H., *Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter*, „Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten” 1944, 117, nr 1, s. 76–136.
- Borowski G., *Sposoby wspierania osób niepełnosprawnych na przestrzeni dziejów – wybrane przykłady*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, 2012, IV (5), s. 89–120.
- Bulawa-Halasz J., *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Kraków 2017.
- Czech H., *Hans Asperger, National Socialism, and „race hygiene” in Nazi-era Vienna*, „Molecular Autism”, 2018, <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0208-6> [dostęp: 21.04.2022].
- Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, przeł. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk 2008.
- Gałkowski T., *Usprawienie dziecka autystycznego w rodzinie*, Warszawa 1980.
- Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i w początkach XX wieku*, w: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990.
- Grodzka-Gużkowska M., *Szczęściara*, Warszawa 2007, s. 207-209.
- Instytut Psychiatrii i Neurologii – 50 lat działalności*, red. J. Kulczycki, Warszawa 2001, s. 13, 83–84.
- Kanner L., *Autistic Disturbances of Affective Contact*, „Neurosis Child” 1943, 2, s. 217–250.
- Kanner L., Wypowiedź ustna, posiedzenie I Kongresu Krajowego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych, cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa 1988.
- Manouilenko I., Bejerot S., *Sukhareva – Prior to Asperger and Kanner*, „Nordic Journal of Psychiatry” 2015, Volume 69, 1761–1764, <https://doi.org/10.3109/08039488.2015.1005022> [dostęp: 21.04.2022].
- Nowińska G., Nowiński J., *Niepełnosprawność w czasach starożytnych*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie” 2014, 1, s. 119–127.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów oceny niepełnosprawności u osób w wieku do 16 roku życia, Dz.U.09.226.1829, Dz. U. z dnia 31 grudnia 2009 r.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz.U.09.224.1803, Dz.U. z dnia 30 grudnia 2009 r.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> [dostęp: 25.04.2022].

⁴¹ G. Thunberg: https://www.instagram.com/p/B12ChnkioB9/?utm_source=ig_embed [dostęp: 25.04.2022]; S.M. Shore: <https://www.youtube.com/watch?v=Gk9T7ngEijs> [dostęp: 25.04.2022].

⁴² T. Grandin, [Wystąpienie] *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds/transcript?language=pl [dostęp: 25.04.2022].

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 marca 1951 r. w sprawie utworzenia Instytutu Psycho-Neurologicznego, Dz.U. 1951 r. Nr 19, poz. 154, <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/1951/s/19/154> [dostęp: 21.04.2022].
- Rybakowski F., Białek A., Chojnicka I., Dziechciarz P., Horvath A., Janas-Kozik M., Jeziorek A., Pisula E., Piwowarczyk A., Słopeń A., Sykut-Cegielska J., Szajewska H., Szczahuba K., Szymańska K., Urbanek K., Waligórska A., Wojciechowska A., Wroniszewski M., Dunajska A., *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska” 2014, 48(4), 653–665, http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_4_2014/653Rybakowski_PsychiatrPol2014v48i4.pdf [dostęp:21.04.2022].
- Schwarz P., *Budowanie przymierzy: tożsamość społeczności i rola przymierzy w rzecznictwie własnych potrzeb autystów*, w: *Pytaj i opowiadaj: Jak być rzecznikiem własnych potrzeb oraz ujawniać swoją diagnozę? Poradnik dla osób ze spektrum autyzmu*, pod red. S.M. Shore’a, przeł. K. Przewłoka, Szczecin 2008.
- Sheffer E., *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*, Poznań 2019.
- Sher D.A., Gibson J.L., *Pioneering, prodigious and perspicacious: Grunya Efimovna Sukhareva’s life and contribution to conceptualising autism and schizophrenia*, „European Child & Adolescent Psychiatry” 2021, <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01875-7> [dostęp: 21.04.2022].
- Sibley K., *Pomóż mi pomóc sobie: nauczanie i uczenie się rzecznictwa własnych potrzeb*, w: *Pytaj i opowiadaj: Jak być rzecznikiem własnych potrzeb oraz ujawniać swoją diagnozę? Poradnik dla osób ze spektrum autyzmu*, pod red. S.M. Shore’a, przeł. K. Przewłoka, Szczecin 2008.
- Skórka S., *Zadbać o właściwie przygotowanych profesjonalistów...*, *Wywiad z prof. Tadeuszem Galkowskim*, „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2006, nr 4(27), https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjEjYio2633AhUSvosKHR16C-EQFnoECAsQAQ&url=http%3A%2F%2Fpbc.up.krakow.pl%2FContent%2F5912&usq=AOvVaw1d8e4ZN5DG_Luf_W71LalF [dostęp: 21.04.2022].
- Suchariewa G.J., *Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter*, „Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie” 1926, 60, cyt. za: E. Sheffer, *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*, Poznań 2019.
- Trinkaus E., Villotte S., *External Auditory Exostoses and Hearing Loss in the Shanidar I Neanderthal Supporting Information Appendices*, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0186684> [dostęp: 20.04.2022].
- Wolff S., *The first account of the syndrome Asperger described?, Translation of a paper entitled “Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter by Dr. G. E. Ssucharewa; scientific assistant, which appeared in 1926 in the Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie 60:235–261*, „European Child & Adolescent Psychiatry” 1996, vol. 5,119–132.

Źródła internetowe

- Fundacja SYNOPSIS: <https://synopsis.org.pl/wp-content/uploads/2020/06/Sprawozdanie-z-dzia%C5%82alno%C5%9Bci-FS-2019.pdf> [dostęp: 21.04.2022].
- Grandin T., [Wystąpienie] *Świata potrzeba umysłów różnego rodzaju*, https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds/transcript?language=pl [dostęp: 25.04.2022].
- Centrum e-zdrowia: <https://cez.gov.pl/projekty/realizowane/klasyfikacja-icd-11/> [dostęp: 21.04.2022].
- ICD-10: <https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/icd10/pdf/ICD10TomI.pdf> [dostęp: 21.04.2022].

- ICD-11: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624> [dostęp: 21.04.2022].
- ICD-11: <https://icd.who.int/en> [dostęp: 21.04.2022].
- KTA Oddział Szczecin: <https://www.kta.szczecin.pl/szkola/> [dostęp: 25.04.2022].
- KTA Oddział w Białymstoku: <http://www.kta.bialystok.pl/6,D-historia.html> [dostęp: 25.04.2022].
- Shore S.M.: <https://www.youtube.com/watch?v=Gk9T7ngEijs> [dostęp: 25.04.2022].
- Stanowisko Rady Języka Polskiego: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2014:wyrzenia-osoba=-niepelnosprawna-i-osoba-z-niepelnosprawnoscia2-&catid=44&Itemid=208 [dostęp: 21.04.2022].
- SWPS: <https://swps.pl/uczelnia/aktualnosci/22189-pozegnanie-profesora-tadeusza-galkowskiego> [dostęp: 25.04.2022].
- Thunberg G.: https://www.instagram.com/p/B12ChnkioB9/?utm_source=ig_embed [dostęp: 25.04.2022].
- Warszawski Oddział Terenowy Krajowego Towarzystwa Autyzmu: <http://www.wotkta.waw.pl/> [dostęp: 21.04.2022].

Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle wspomnień nauczycieli

Abstract. Polish school in the years of the ideological offensive in education (1948–1956) in the light of teachers' memories

The aim of the article is to present the assumptions and methods of the ideological impact on the environment of Polish teachers by the communist authorities in 1948–1956 as remembered by teachers. During the Stalinist period, the Polish Workers' Party (later the Polish United Workers' Party) tried to instil in teachers "socialist morality" by means of various courses, conferences, additional education and the order of "self-education". The following text contains a synthetic historical outline of the above-mentioned activities and their analysis based on the memories of direct witnesses of those events.

Keywords: teachers, indoctrination, communism in Poland, history of education

Wprowadzenie

Ideologiczno-społeczna inżynieria, której w latach 1948–1956 poddawani byli nauczyciele, miała za zadanie przygotować ich do działań na rzecz „przekucia duszy społeczeństwa polskiego”¹. Nauczyciel w myśl decydentów Polskiej Partii Robotniczej [dalej: PPR] oraz późniejszej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej [dalej: PZPR] stanowił jeden z podstawowych filarów w procesie komunistycznej ideologizacji społeczeństwa². Dokonywać tego miał poprzez aktywną pracę dydaktyczno-pedagogiczną, bazującą

¹ R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 45.

² W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006, s. 100.

przede wszystkim na tzw. naukowym poglądzie na świat (opartym na zapoczątkowanym w II poł. XIX w. przez Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, a następnie rozwiniętym przez Włodzimierza Lenina i Różę Luksemburg materializmie dialektycznym i historycznym) oraz poprzez implikację uczniom „moralności socjalistycznej”³. Wierziono, iż tzw. nowa inteligencja⁴ (intelektualiści wywodzący się z klasy robotniczej z odpowiednio uewewnętrznionym światopoglądem komunistycznym) przyczyni się do stworzenia w Polsce „nowego człowieka”, przyszłego „budowniczego socjalizmu”, który wraz z polskim kolektywem stanowiłby aktywny czynnik wspierający utopijną wizję budowy świata komunistycznego. Wieloletnie i agresywne formy indoktrynacji tysięcy nauczycieli w Polsce bez wątpienia wywarły silne piętno na ówczesnym (oraz współczesnym) społeczeństwie polskim. W związku z tym istotnym elementem wiedzy pedagogicznej, a zarazem celem niniejszego opracowania, jest ustalenie, jakie znaczenie wspomnianemu procesowi szkolenia ideologicznego z lat 1948–1956 nadawali poddani mu polscy nauczyciele.

Na temat kształcenia nauczycieli w okresie wzmożonej ideologizacji szkolnictwa (1948–1956) napisano już wiele prac⁵, niemniej należy zaznaczyć, iż w znacznej części przedstawiają one historyczno-teoretyczne treści opisujące ówczesne realia. Głównym celem poniższego artykułu jest natomiast przybliżenie procesów ideologizacyjnych w dobie stalinizmu w Polsce w oparciu o relacje i wspomnienia bezpośrednich świadków tamtych wydarzeń, tj. nauczycieli, którzy zmuszeni zostali poddać się komunistycznemu „doksztalceniu”.

Artykuł składa się z dwóch części. Część pierwsza jest próbą syntezy i rekonstrukcji aktualnej wiedzy w kontekście genezy procesu ideologicznego kształcenia polskiej inteligencji oraz najważniejszych założeń społecznej inżynierii zorganizowanej i zastosowanej przez komunistyczne władze w Polsce wobec nauczycieli. Część druga artykułu zawiera natomiast analizę powyższego na podstawie osobistych wspomnień nauczycieli i uczniów z lat 1948–1956⁶.

³ R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jego realizacji*, w: *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. nauk. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013, s. 211–215.

⁴ H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994, s. 26–27.

⁵ Wśród współczesnych prac warto wymienić m.in. następujące publikacje: R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Gdańsk 2000; B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000; S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944–1956)*, Warszawa 2005; W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006; idem, *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa 2007; R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013; B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL, Warszawa 2018; Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.

⁶ Podstawową bazę wykorzystanych w artykule wspomnień nauczycieli z okresu stalinizmu w Polsce stanowią przede wszystkim prace: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994; *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. 2, wyb. i oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996. Poza wyżej wymienionymi publikacjami problematykę wspomnień nauczycieli z czasów tzw. ofensywy ideologicznej (1948–1956) po 1989 r.

Geneza i forma „kształcenia ideologicznego” polskich nauczycieli w latach 1948–1956

Działania polskich komunistów zasadniczo opierały się na rozwiązaniach ustrojowych ZSRR oraz na poglądach wypracowanych przez W. Lenina. Po zwycięstwie partii bolszewickiej w październiku 1917 r. Lenin zarządził przyspieszenie procesu kształtowania „nowej inteligencji”. Aby rewolucja komunistyczna uwieńczona została sukcesem, należało według sowieckiego przywódcy m.in. wykorzystać niezdecydowanych politycznie intelektualistów (określanych „inteligencją sprzedajną”) do jak najszybszej pracy na rzecz budowy „nowej inteligencji”, pochodzącej ze środowisk robotniczych, która dzięki dobrze zinternalizowanej „moralności komunistycznej” zdolna będzie przekonać społeczeństwo, a zwłaszcza dzieci i młodzież, do leninowskiej wizji świata⁷. Warto zaznaczyć, iż wspomniana wyżej „moralność komunistyczna” przez cały okres istnienia zarówno ZSRR, jak i Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nie została jednolicie sprecyzowana, niemniej można wydobyć ze źródeł historycznych jej podstawowe założenia, wśród których wymienia się m.in. kult pracy (przede wszystkim fizycznej), socjalistyczny stosunek do własności społecznej, poczucie kolektywnej odpowiedzialności za państwo, wrogi stosunek do tzw. obozu kapitalistycznego⁸, materialistyczny pogląd na świat czy też pełne zaufanie do przywódców partii komunistycznej⁹.

Próby pozyskania polskich nauczycieli przez komunistów z ramienia PPR miały miejsce już w sierpniu 1944 r. W dobie wojennego chaosu i niepewności o przyszłość Polski Stanisław Skrzyszewski (ówczesny kierownik resortu oświaty PKWN) wystosował drukowane i kolportowane pismo pt. *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego*¹⁰, w którym dziękował nauczycielom za ich „podziemną” pracę dydaktyczną na rzecz młodzieży polskiej oraz zachęcał ich do dalszej aktywnej pracy w procesie powojennego odbudowywania polskiej oświaty. Ponadto zarówno we wspomnianym piśmie, jak i podczas słynnego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w czerwcu 1945 r.¹¹, zapewniał on, iż każdy nauczyciel posiadać będzie wolność wyboru przekonań politycznych¹². Do kwietnia 1947 r. władze

w interesujący sposób poruszyli: W. Chmielewski, *Obraz nauczyciela PRL w świetle własnych wspomnień*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2015, vol. 31, z. 426; W. Drużka, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993; *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, wyb. i oprac. W. Chmielewski, S. Mauersberg, M. Walczak, Piotrków Trybunalski 2012.

⁷ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności*, op. cit., s. 31.

⁸ R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji*, op. cit., s. 43.

⁹ W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976*, Warszawa 1977, s. 181–183; por. także R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej*, op. cit.

¹⁰ M. Radziszewska, *Potrzeby kadrowe szkolnictwa powszechnego na Warmii i Mazurach w latach 1945–1948*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2005/2006, nr 21/22, s. 86–87.

¹¹ Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi z 18 czerwca 1945 r., podczas którego przedstawiciele władz oświatowych i nauczycielstwa debatowali na temat ustroju szkolnictwa, programów oraz treści kształcenia, jakie pojawić się powinny w powojennej Polsce.

¹² J.K. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003, s. 153.

PPR starały się jeszcze w sposób pokojowy „przeciągać” nauczycieli na swoją stronę – w większości przypadków nieskutecznie¹³.

Rzeczywiste podejście polskich komunistów do szeroko rozumianej oświaty ujawnione zostało po sfalszowanym zwycięstwie PPR w wyborach do Sejmu Ustawodawczego w lutym 1947 r. Wspomniany wyżej S. Skrzyszewski ponownie objął tękę ministra oświaty, zaś treści nauczania, instytucje oświaty oraz kadra pedagogiczna poddane zostały intensywnej ideologizacji¹⁴. 23 kwietnia 1947 r. Biuro Polityczne KC PPR przedstawiło wniosek „o zatwierdzenie planu przeszkolenia ideologicznego kierowniczych kadr nauczycielskich w administracji oświatowej”¹⁵. Ponadto Komisja Oświatowo-Kulturalna Biura Politycznego KC PPR, której przewodził Marian Spychalski, przygotowała rezolucję zawierającą plany działań mających doprowadzić polską oświatę do jej „demokratyzacji”. We wspomnianym dokumencie za najważniejsze uznano przegląd ówczesnych kadr pedagogicznych (mający w rzeczywistości polegać na usunięciu niesprzyjających władzy szkolnych kadr kierowniczych, nauczycieli i pedagogów) oraz przeszkolenie ideologiczne pozostałej kadry dydaktyczno-pedagogicznej w Polsce¹⁶.

Powyższe wydarzenia sprawiły, iż do końca 1947 r. z powodu ideologicznych czystek usunięto z Ministerstwa Oświaty, kuratoriów i inspektoratów blisko 600 osób związanych z opozycyjnym wobec komunistów Polskim Stronnictwem Ludowym¹⁷. Zwalniano lub utrudniano pracę nauczycielom i pedagogom otwarcie deklarującym sprzeciw wobec ówczesnej władzy. Znaczącą rolę we wspomnianym procesie miał odegrać (podporządkowany władzom komunistycznym) Związek Nauczycielstwa Polskiego (dalej: ZNP). Jak pisał Stanisław Mauersberg:

ZG ZNP, a w szczególności jego Prezydium, przyjęło 12 X 1949 r. na swoje barki zadanie kierowania szkoleniem ideologicznym nauczycieli, powierzając jego realizację Wydziałowi Społeczno-Pedagogicznemu. Wydział ten urządzał kursy dla organizatorów i prelegentów prowadzących szkolenie ideologiczne, podkreślając doniosłość ich pracy i zaznaczając, że uczestnicy samokształcenia zmuszeni będą składać egzamin przed państwową komisją, a negatywny wynik tego egzaminu może skutkować usunięciem nauczyciela ze stanowiska kierowniczego, a nawet z zawodu. Była to więc sposobność do „czystek” wśród nauczycieli i kierowników szkół, czego potwierdzeniem może być przeniesienie bądź usunięcie z różnych przyczyn z funkcji lub zawodu około 118 tys. czynnych nauczycieli¹⁸.

¹³ J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011, s. 34.

¹⁴ W. Chmielewski, *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, op. cit., s. 64.

¹⁵ Idem, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa*, op. cit., s. 103.

¹⁶ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety*, op. cit., s. 218.

¹⁷ Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Toruń 2006, s. 22.

¹⁸ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 262.

Równolegle zainicjowano również systematyczną stalinizację szkół – w placówkach oświatowych dominować zaczęły wystroje związane z postacią Józefa Stalina i innych czołowych działaczy komunistycznych z ZSRR oraz Polski, uroczystości szkolne ściśle powiązano z tradycjami i świętami komunistycznymi, do programów nauczania w krótkim czasie wprowadzono treści będące apoteozą relacji polsko-radzieckich, jak i samych przywódców ZSRR i PRL¹⁹. Warto zaznaczyć, że na przełomie 1947 i 1948 r. władze komunistyczne jeszcze nie atakowały przedmiotu, jakim była lekcja religii w szkole. Jak podkreśla Hanna Konopka, w początkowym okresie istnienia PRL władze starały się walczyć z nauczaniem religii w łagodniejszy sposób, niż miało to miejsce w latach późniejszych, m.in. utrudniano przeprowadzanie nominacji dla katechetów, przenoszono nauczycieli religii lub zwalniano ich z różnych – zazwyczaj niesłusznych – powodów²⁰. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać po kongresie zjednoczeniowym PPR i PPS, w wyniku którego utworzono PZPR (grudzień 1948 r.). Podczas wspomnianego kongresu Bolesław Bierut postulował m.in. aby Robotnicze Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Chłopskie Towarzystwa Przyjaciół Dzieci zjednoczyły się pod sztandarem Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (dalej: TPD). Wśród zadań tej organizacji ważne miejsce zajmowało przejmowanie kontroli nad wybranymi szkołami, co prawnie umożliwiało kierownictwu TPD usuwanie z podległych im szkół katechetów²¹.

Ideologizacja młodzieży przez władze PZPR stanowiła jedno z kluczowych zadań dla państwa, o czym świadczy m.in. fakt, iż kwestie związane z młodzieżą pojawiały się we wszystkich ważniejszych uchwałach, rezolucjach i innych dokumentach powstałych po każdym nowym zjeździe PZPR²². Jako że to nauczyciel przede wszystkim z ową młodzieżą miał kontakt, poza wspomnianymi wyżej czystkami „ofensywa ideologiczna” wymierzona w nauczycieli wzbogacona została o różne – choć w swej istocie równie agresywne²³ – formy i metody sukcesywnego kształcenia ideologicznego.

W początkach PRL podstawową formą kształcenia kadr nauczycielskich były licea pedagogiczne, i to właśnie w nich w pierwszej kolejności zaczęto wprowadzać intensywne oddziaływanie ideowo-wychowawcze na nauczycieli. Stopniowo – z inicjatywy S. Skrzyszewskiego – do programów nauczania włączano kwestie związane z materializmem dialektycznym i historycznym oraz zagadnienia poruszające tematykę socjalizmu²⁴. Od lutego 1948 r. w Ministerstwie Oświaty rozpoczęto natomiast prace nad szybszą i skuteczniejszą formą ideologizacji – kursami ideologicznymi dla dyrektorów zakładów kształ-

¹⁹ S. Gawlik, *Ideologiczna uniformizacja szkolnictwa w dobie stalinizmu*, w: *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, t. 3, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010, s. 46–49.

²⁰ H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej*, Białystok 1997, s. 46.

²¹ *Ibidem*, s. 66.

²² R. Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, w: *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918–1989)*, red. A. Kołakowski, Toruń 2015, s. 92.

²³ M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007, s. 118.

²⁴ W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa*, op. cit., s. 104.

cenia nauczycieli, później również dla „szeregowych” nauczycieli i pedagogów. Wśród przykładowych tematów zajęć wymienić można takie, jak: „Materializm dialektyczny i historyczny”, „Materializm i jego źródła ideologiczne oraz miejsce w dzisiejszej rzeczywistości” czy „Główne zagadnienia ekonomiczne Polski współczesnej”²⁵. Kolejnymi działaniami o podobnym charakterze były seminaria ideologiczne organizowane dla nauczycieli i dyrektorów, których zadaniem było krzewienie wśród polskich kadr dydaktyczno-pedagogicznych „uświadczenia marksistowskiego”²⁶.

Jak już wspomniano, bardzo istotną rolę w „doksztalcaniu ideologicznym” nauczycieli w Polsce po 1948 r. odegrał również ZNP. W ostatnich tygodniach II wojny światowej w Europie, 28 marca 1945 r. podczas pierwszej konferencji prezesów okręgów ZNP ogłoszono, iż wznawia on swą działalność. W pierwszych latach po zakończeniu wojny ZNP charakteryzował się pluralizmem ideowym. Stan ten uległ zmianie po przejściu w Polsce pełnej władzy przez PPR. Zarząd ZNP ukonstytuowany został przez tzw. aktyw partyjny, który sukcesywnie wdrażał pomysły władz komunistycznych w Polsce²⁷. Jak podkreśla Jan Hellwig: „w latach 1949–1956 ZNP uznał za naczelną swe zadanie kształtowanie świadomości socjalistycznej nauczycieli. Cały jego wysiłek skupiony został w tym kierunku”²⁸. Proces ideologizacji nauczycieli – przy znaczącym wsparciu ZNP – wyraźnie przyspieszył. Stąd też już pod koniec 1949 r., poza wspomnianymi wcześniej kursami, nauczyciele zobowiązani byli również do systematycznego samokształcenia ideologicznego. Przejawiać się ono miało m.in. w studiowaniu wskazanych prac komunistycznych²⁹, poznawaniu przydzielonego na dany okres materiału oraz udziale w spotkaniach kadrowych, którym przewodzić miał „najbardziej wyrobiony ideologicznie nauczyciel”³⁰. Do wspomnianych wyżej materiałów zaliczyć należy m.in. czasopisma i periodyki pedagogiczne, takie jak „Nowe Drogi”, „Ruch Pedagogiczny” oraz „Nowa Szkoła”, których jednym z podstawowych zadań było „doksztalcanie ideologiczne”. Efektem końcowym kursów miały być kolokwia podsumowujące oraz – w późniejszym czasie – egzaminy państwowe w formie ustnej i pisemnej³¹.

W roku 1949 Ministerstwo Oświaty zobligowało wszystkich nauczycieli do składania uroczystego ślubowania:

²⁵ Ibidem.

²⁶ J.K. Kryńska, S. Mauersberg, op. cit., s. 161–162.

²⁷ Por. J. Król, *To idzie młodość*, op. cit., s. 61–69.

²⁸ J. Hellwig, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i doksztalcanie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973, s. 45.

²⁹ Najpopularniejszą wówczas pracą będącą w istocie komunistyczną propagandą był *Krótki kurs historii WKP(b)*, którego autorem miała być specjalna komisja Komitetu Centralnego WKP(b) wraz z Józefem Stalinem na czele. Pierwsze wydanie w Polsce miało miejsce w 1948 r. nakładem Spółdzielni Wydawniczej „Książka”.

³⁰ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety*, op. cit., s. 221–222.

³¹ Ibidem, s. 222.

Ślubuję uroczyście, na powierzonym mi stanowisku urzędowym szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej mi młodzieży, przyczynić się ze wszystkich sił do ugruntowania wolności, niepodległości i potęgi Rzeczypospolitej, której wierności zawsze dochowam: umacniać w młodzieży poszanowanie prawa i wierności dla Ludowego Państwa Polskiego; obowiązki mojego urzędu wypełniać gorliwie i sumiennie, ściśle przestrzegać obowiązujących przepisów i stosować się do zarządzeń władz szkolnych; dochować tajemnicy służbowej, a w postępowaniu kierować się zasadami godności, uczciwości i sprawiedliwości społecznej³².

Wypełnianie postanowień zawartych we wspomnianym ślubowaniu – zwłaszcza za treści dotyczących przestrzegania przepisów i zarządzeń władz – weryfikowane było skrupulatnie. Jedną z form kontroli ideologicznej nauczycieli były wizytacje urzędników delegowanych do szkół przez Ministerstwo Oświaty, kuratorów czy specjalnie wytypowanych do tej funkcji pedagogów, których efektem były kolejne czystki wśród nauczycieli niepopierających polityki PZPR³³. W rezultacie wspomnianych wyżej działań „pod koniec 1949 r. Partia obsadziła swoimi członkami większość stanowisk kuratorów szkolnych (78,6%), inspektorów szkolnych (73,1%), podinspektorów (71,5%) oraz dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli (64,5%)”³⁴.

Istotnym elementem szeroko zakrojonych działań ideologicznych były również różnego rodzaju konferencje powiatowe, organizowane przez władze związkowe, partyjne czy administracyjne, w których brali udział m.in. działacze partyjni, przedstawiciele TPD, Związku Młodzieży Polskiej³⁵ (dalej: ZMP) oraz ZNP. Nauczyciele uczestniczący we wspomnianych konferencjach stykali się z tematami związanymi z realizacją ideologiczno-politycznych założeń PZPR, byli słuchaczami wykładów dotyczących przemian ideologiczno-polityczno-organizacyjnych w oświacie polskiej. Przedstawiano im także formy i metody pracy z młodzieżą oparte na założeniach ideologicznych marksizmu-leninizmu³⁶.

W 1950 r., zdominowany przez komunistów Sejm Ustawodawczy przyjął (w formie ustawy) „6-letni plan rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu w Polsce”³⁷. Wspomniana ustawa przewidywała m.in. wzmocnienie działań dotyczących implikacji „moralności socjalistycznej” w stosunku do nauczycieli. Wzywała „do wzmocnienia oddziaływania ideologicznego w zakładach kształcenia nauczycieli, oparcia treści nauczania na zasadach marksizmu-leninizmu oraz organizowania pracy dydaktyczno-wychowaw-

³² Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1949, Nr 14 poz. 239.

³³ J. Ryś, *Wpływ nadzoru pedagogicznego na rozwój zawodowy nauczycieli w okresie PRL-u*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 110–111.

³⁴ R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji*, op. cit., s. 51.

³⁵ Problematykę Związku Młodzieży Polskiej w latach stalinowskich szeroko omówiła Joanna Król w swojej pracy: J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011.

³⁶ W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa*, op. cit., s. 109.

³⁷ Dziennik Ustaw 1950, Nr 37 poz. 344. Ustawa z dnia 21 lipca 1950 r. o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955.

czej w oparciu o zdobycze pedagogiki radzieckiej³⁸. Jedną z organizacji, która w owych latach wzmocniła swoje oddziaływanie zwłaszcza na środowisko nauczycieli, był ZMP³⁹. Organizacja ta – będąca odpowiednikiem radzieckiego Komsomołu – utworzona została 21 lipca 1948 r.⁴⁰. ZMP stanowił monopolistyczną masową organizację młodzieżową, do której wcielone zostały pozostałości innych większych organizacji takich jak m.in. Związek Młodzieży Demokratycznej, Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” czy Związek Walki Młodych. ZMP, będąc centralnie sterowaną organizacją, wykonywał bezpośrednie rozkazy władz partyjnych. W 1950 r. wcielono do ZMP również Związek Akademickiej Młodzieży Polskiej, zaś w 1951 r. rozwiązano Związek Harcerstwa Polskiego, którego pozostałości przeobrażono w (podległą ZMP) Organizację Harcerską⁴¹.

Wraz ze śmiercią J. Stalina w marcu 1953 r., w ślad za ZSRR, także w Polsce zapoczątkowana została powolna „odwilż” w życiu politycznym – stała się ona dostrzegalna również na płaszczyźnie ideologiczno-oświatowej. W 1954 r. komisja powołana przez Biuro Polityczne KC PZPR, której przewodził ówczesny minister oświaty Witold Jaroński, poddała krytyce propagandowe „sukcesy” działań ideologizacyjnych w szkole⁴². Po ponownym przejściu władzy przez Władysława Gomułkę organizacje kojarzone ze stalinizacją szkoły złagodziły metody działania. ZNP przeinterpretował swoje podstawowe zadania i poddał krytyce praktykowane dotąd formy oddziaływania na środowisko nauczycieli. Jak zauważa Jan Hellwig: „krytyce poddano czas, w którym w wyniku niezrozumienia istotnej roli szkoły i nauczycieli nagminnie angażowano ich do prowadzenia różnego rodzaju doraźnych akcji propagandowych, niepopularnych w środowisku, a bardzo często posiadających drugorzędny charakter”⁴³. Jednak próby „przeciągnięcia nauczycieli na swoją stronę” przez władze PZPR nie ustały – wspomniany wyżej W. Gomułka określał nauczycieli „wielką armią pracującej inteligencji”, w której spozstrzegął cenne narzędzie do przeorganizowania mentalności społeczeństwa polskiego⁴⁴. Niemniej jednak zmiany, jakie przyniósł 1956 r., sprawiły, iż dotychczasowe formy organizacyjno-programowe „kształcenia ideologicznego” zostały zarzucone lub zmodernizowane⁴⁵.

³⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1950, Nr 8 poz. 119.

³⁹ Bazując na ideologicznych drogowskazach Partii oraz realizując plany PZPR związane z ideologizacją szkolnictwa, ZMP stał się jedną z najważniejszych „tub propagandowych” w szkołach, był znaczącą organizacją kontrolującą i oceniającą nauczycieli. Jako organizacja mająca przyczynić się do powstania „nowego człowieka” w polskim społeczeństwie, członkowie ZMP z niezwykłą surowością opiniowali nauczycieli uznanych przez nich za „nieskomunizowanych”, co nierzadko kończyło się zwolnieniami z pracy oraz licznymi naganaми dyrekcji czy kuratorów.

⁴⁰ Związek Młodzieży Polskiej, [hasło w:] *Encyklopedia PWN*, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Zwiazek-Mlodziezy-Polskiej;4002337.html>> [dostęp: 25.08. 2020].

⁴¹ Ibidem.

⁴² J.K. Kryńska, S. Mauersberg, op. cit., s. 168.

⁴³ J. Hellwig, op. cit., s. 48.

⁴⁴ R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji*, op. cit., s. 45.

⁴⁵ J. Hellwig, op. cit., s. 89.

Analiza wybranych wspomnień nauczycieli z lat 1947–1956

Nauczyciele oraz uczniowie liceów pedagogicznych z okresu stalinowskiego w Polsce, wspominając swoje młode lata, rzadko sięgają po radosne i pozytywne refleksje. W obrazie ich przeszłości dominują takie uczucia, jak: lęk, niepewność, złość oraz żal. Niestety w polskiej historiografii nie powstało wiele prac archiwizujących wspomnienia nauczycieli, którzy pracowali w szkołach na ziemiach polskich w latach 1947–1956. Z czasem zadanie to również staje się coraz trudniejsze – w końcu ówcześni nauczyciele i absolwenci liceów mają dziś blisko dziewięćdziesiąt lat. W związku z powyższym niezwykle cennymi pracami są przywołane we wprowadzeniu niniejszego artykułu antologii M. Walczaka, E. Króla i S. Mauersberga, dzięki którym można poddać analizie oraz porównaniu historiograficzny opis ze wspomnieniami żywych świadków historii.

„Lata 1944–1956 w polskim szkolnictwie – cóż można o nich powiedzieć? Były to lata nade wszystko trudne, niezwykle, nazwałbym je grzeszne. Patrząc dziś na nie z perspektywy starszaka-weterana, który widzi ten czas sponiewierany [...]”⁴⁶ – tak w kilku słowach podsumowania określił interesujący mnie badawczo okres Zygfryd Prószyński, urodzony w 1908 r. nauczyciel i pedagog. We wspomnieniach nauczycieli dotyczących okresu powojennego (1945–1946), czyli jeszcze przed okresem uzyskania pełnej władzy w Polsce przez komunistów, przeważają jednak refleksje pozytywne. Były to pierwsze lata po II wojnie światowej, bogate wówczas w nadzieję i energię do odbudowy zniszczonego państwa polskiego. „Niepowtarzalna atmosfera pracy, jaka panowała po wojnie w szkołach sprawiła, że nauczyciele żyli problemami dnia współczesnego i cały swój wysiłek wkładali w wyposażenie nas w wiedzę niezbędną do życia i pracy”, wspomina Wiesław Jedliński, nauczyciel z Malborka⁴⁷. Sytuacja zaczęła ulegać diametralnej zmianie po przejęciu pełni władzy przez komunistów, co skutkowało zmianami w organizacji oświaty wspomnianymi już w poprzedniej części niniejszego artykułu. Wśród wspomnień nauczycieli związanych bezpośrednio z samokształceniem ideologicznym, któremu zostali poddani, dominują refleksje związane przede wszystkim z kursami dokształcającymi, działaniami ZNP, ZMP oraz z egzaminami ideologicznymi, które „dokształceni ideologicznie” nauczyciele musieli zdawać przed specjalnymi, przygotowanymi do tego zadania komisjami.

Anna Świedrzak, która w 1952 r. uczestniczyła w Wyższym Kursie Nauczycielskim, wspomina problemy, które pojawiły się w momencie, gdy przełożeni dowiedzieli się o jej czynach niebędących wówczas poprawnymi w świetle zasad oficjalnie przyjętej etyki – o tym, że uczęszcza ona, podobnie jak inni nauczyciele, na nabożeństwa kościelne. A. Świedrzak przypomina, że

⁴⁶ Z. Prószyński, *Lata trudne i niezwykle*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 57.

⁴⁷ W. Jedliński, *Myśmy tu nie przyszli, myśmy tu wrócili*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 209–211.

[...] po prostu zawiniliśmy w sposób niesłychany chodząc na oczach wszystkich w każdą niedzielę do kościoła. Żeby ktoś w duchu (wystąpienie nie wchodziło w grę) nie próbował się pokrzepić odpowiednim zapisem Konstytucji, dyrektor powiedział – pamiętam dokładnie: „Nie myślcie, że Konstytucja was dotyczy. Wy jesteście awangardą, wy macie wychowywać społeczeństwo, od was zależy ugruntowanie nowych idei. Za tym pójdzie też zmiana Konstytucji. Nie można Pagu Bogu świeczkę, a diabłu ogarek. Kto nie chce się zmienić, powinien zrezygnować z zawodu nauczycielskiego”. Napomknął też o możliwości poinformowania o tym władz zwierzchnich [...]”⁴⁸.

Ze wspomnień nauczycieli wynika, że w trakcie kursów ideologicznych w komunistycznej Polsce nie było możliwości otwartego prezentowania własnych poglądów, zaś wolność sumienia istniała tylko teoretycznie.

Kazimierz Krzyżanowski, który w pierwszych latach po przejściu władzy przez PPR pełnił funkcję nauczyciela w Technikum Mechanicznym w Krakowie, wspomina, że

na przełomie listopada i grudnia [1948 r. – M.R.] niespodziewanie został zwolniony z zajmowanego stanowiska wieloletni i zasłużony dyrektor szkoły inż. Edward Kostecki i przeniesiony w stan spoczynku. Odchodził, mimo podeszłego wieku, pełen energii, sił i zdrowia. [...] Zmiany takie przeprowadzono w prawie całej Polsce. Mniej więcej w tym samym czasie usunięto ze wszystkich szkół o długich tradycjach wieloletnich i doświadczonych dyrektorów o dużym autorytecie, aby obsadzić na tych stanowiskach ludzi posłusznych i w łatwy sposób, bez sprzeciwów, przeprowadzić rujnąjącą te szkoły reformę⁴⁹.

Powyższa wypowiedź jest świadectwem tego, w jaki sposób przez nauczycieli odbierane były czystki, których doświadczała oświata przez cały okres stalinizmu. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż nauczyciele mieli wiedzę i świadomość dotyczącą tego, że pracę ich, jak i kadry kierowniczej, nadzorowali bezpośrednio agenci Urzędu Bezpieczeństwa⁵⁰ oraz specjaliści wizytatorzy, których raporty mogły zadecydować o ich przyszłości⁵¹. Sytuacja ta generowała brak poczucia bezpieczeństwa oraz nieustanny stres, który musiał znacząco wpływać na komfort ich pracy.

Powyższe konstatacje potwierdza również analiza wspomnień Leona Szarka, nauczyciela w Liceum Ogólnokształcącym w Nowym Mieście Lubawskim:

Władze prowadziły inwigilację kadry pedagogicznej. W 1949 roku kilku uczniów pojechało na jakąś naradę do Katowic. Tam w gmachu ZMP wypytywano o naszych nauczycieli. Nadchodziły coraz trudniejsze czasy. Bezpośrednio po zjednoczeniu PPR i PPS w grudniu 1948 roku z klas zniknęły krzyże. Przerwaliśmy zajęcia i zastrajkowaliśmy. Nasi profesorowie pobladli

⁴⁸ A. Świedrzak, *Panu Bogu świeczkę*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, s. 30.

⁴⁹ K. Krzyżanowski, *Zniszczono dorobek i stuletnią tradycję*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, s. 262–263.

⁵⁰ Por. A. Świedrzak, op. cit., s. 22, *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. 2, wyb. i oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996, s. 184.

⁵¹ Z. Prószyński, op. cit., s. 72.

ze strachu. Po paru dniach krzyże znalazły się na swoim miejscu. Za to „znikł” z Pszczyny nasz katecheta ksiądz Kuczera. Po prostu wracając z lekcji do domu został zatrzymany przez tajniaków i zamknięty w budynku Urzędu Bezpieczeństwa⁵².

Wspomniany wcześniej Z. Prószyński, wracając pamięcią do lat stalinizmu w Polsce, pisał, że w kursach „chodziło o to, aby szczególnie nauczyciele, którzy zdobyli kwalifikacje «w ustroju zgniętego kapitalizmu», mogli poznać wiedzę marksistowską, mającą za zadanie «wyprostowanie ich skrzywionego kręgosłupa polityczno-moralnego». Powstały więc specjalne zespoły nauczycielskie, które prowadzili przeszkoleni koledzy⁵³. Kursy ideologiczne – które organizowano pod przykrywką poszerzania kompetencji nauczycielskich i dydaktycznych – przepełnione były treściami z zakresu literatury radzieckiej, założeniami realizmu socjalistycznego, hasłami zagrzewającymi do walki z „burżujami” i kapitalistami. Teksty autorstwa J. Stalina – rzeczywiste oraz domniemane – stanowiły zaś decydujące, krytyczne oceny w różnego rodzaju dyskusjach i sporach – kto zaś z nimi się nie zgadzał, tego czekały przykre konsekwencje, włącznie z możliwością usunięcia z zawodu⁵⁴.

Metody i formy oddziaływania ideologicznego były wszechobecne. W programach, instrukcjach metodycznych, podręcznikach, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych. W pisemnych konspektach lekcyjnych, które również były obowiązkowe, w tym czasie najważniejszy był cel wychowawczy [...]. Kształcenie zawodowe, przedmioty ekonomiczne [...] miały za zadanie przygotować absolwentów do właściwego zrozumienia i propagowania ustroju społeczno-gospodarczego państwa budującego socjalizm – jedyny ustrój, jak się to mówiło – sprawiedliwości społecznej⁵⁵.

– wspomina urodzona w 1928 r. nauczycielka średniej szkoły ekonomicznej w Poznaniu.

Przykrym doświadczeniem (zwłaszcza dla nauczycieli odrzucających odgórnie implikowaną etykę), które wiązało się z ideologicznym „samokształceniem” oraz z wyżej opisanymi kursami dla nauczycieli, były egzaminy z przyswojonej wiedzy marksistowsko-leninowsko-stalinowskiej. Niemniej zagadnienie to stanowi ciekawy i nietypowy aspekt w kontekście całości kształcenia ideologicznego w Polsce, gdyż wspomnienia nauczycieli wskazują, że pomimo ich obligatoryjności, komisje egzaminacyjne traktowały nauczycieli łagodnie i nierzadko „przymykały oko” na niedoskonałości wywodu egzaminowane-

⁵² Szarek L., *Nauczyciele nie mieli łatwego życia*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 129.

⁵³ Z. Prószyński, dz. cyt., s. 68.

⁵⁴ Por. F. Grott, *Poczułem się nauczycielem z powołania*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 106–108; *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. 2, wyb. i oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996, s. 149–150.

⁵⁵ *Na przełomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 150.

go⁵⁶ – potwierdzeniem tego są m.in. wspomnienia Józefa Fudali, nauczyciela i dyrektora szkół w Rzeszowie: „Powołana komisja egzaminacyjna potraktowała nauczycieli więcej niż łagodnie. Wszyscy zdali egzamin z wynikiem pozytywnym”⁵⁷. Tego typu sytuacje bez wątplenia związane były z częstym rozmijaniem się teorii z praktyką – wielu funkcjonariuszy partyjnych oraz egzaminatorów nie zgadzało się z odczłowieczaniem zawodu nauczycielskiego. Można też przypuszczać, że władze zdawały sobie sprawę zarówno z niechęci nauczycieli do marksizmu, jak i z tego, że po ich usunięciu z zawodu w większości szkół pojawiać się zaczęły jeszcze większe luki kadrowe, które uniemożliwią ich normalną działalność. Odmienne wrażenie odnieść można natomiast w kontekście działań ZMP – zarówno poprzez lekturę prac historycznych, jak i wspomnień uczestników tamtych wydarzeń, wyraźnie i jednoznacznie przebija się bardzo negatywny obraz działań tejże organizacji młodzieżowej.

Komunistyczna młodzież, przekonana do swojej „najwyższej misji” w postaci krzewienia wartości leninowsko-stalinowskich w Polsce, w bardzo aktywny sposób podchodziła do swych zadań.

ZMP powierzono również rolę pomocy dyrektorowi i radzie pedagogicznej w procesie wychowawczym i nauczaniu młodzieży, stąd przedstawiciele tej organizacji uczestniczyli w konferencjach rad pedagogicznych, aby pomagać w podnoszeniu wyników nauczania, dyscypliny, frekwencji, znoszenia ocen niedostatecznych. Uprzywilejowanie odgórne młodzieży nieprzygotowanej do tak odpowiedzialnej roli, doprowadziło do niewłaściwych efektów. Pojawiły się wśród członków antagonizmy, albowiem były przykłady naruszania godności osobistej przez zbytnią ingerencję w sprawy osobiste, rodzinne, pojawiły się też zjawiska lekceważenia obowiązków nałożonych przez starszych przełożonych⁵⁸,

wspomina ówczesna nauczycielka liceum i opiekunka organizacji uczniowskich. Młodzież, która siłą włączona została do ZMP, prezentując odmienne poglądy od założonych, była szykanowana i zastraszana⁵⁹. „ZMP – organizacja, która niezbyt była lubiana przez młodzież. Ideologia wspomnianej organizacji sprzeczna była w znacznej części z odczuciem młodzieży”⁶⁰ – pisze absolwent ówczesnego Technikum Ekonomicznego. Niemniej ZMP – jako organizacja wzorowana na rozwiązaniach radzieckich – nie pozostawiała wolnej drogi dla nieupolitycznionej młodzieży: „uczeń liceum nie należący do ZMP uważany był za osobnika opóźniającego budowę socjalizmu w Polsce, a głoszący inne poglądy niż oficjalne, prawie za wroga klasowego”⁶¹. Janusz Gajda, ówczesny uczeń Liceum im.

⁵⁶ Por. A. Drwęcki, *Koledzy namówili mnie do tego zawodu*, w: *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 91, Z. Prószyński, op. cit., s. 69; *Na przełomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 150.

⁵⁷ *Na przełomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 150.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 154.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 152.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 153.

⁶¹ *Ibidem*, s. 155.

Czartoryskich w Puławach, wspomina m.in., iż za samo skrytykowanie przez niego metod „opłuwania” wizerunku Piłsudskiego przez tamtejszych komunistów został z opisywanej organizacji młodzieżowej wydalony⁶². Z jego wspomnień wynika, iż „ZMP-owcy” przez niezideologizowaną kadrę kierowniczą szkół nazywani byli „szubienicznikami”⁶³. Ich donosy, szpiegowanie, zapisywanie nazwisk osób uczęszczających do kościoła⁶⁴ oraz wpływy w środowiskach władzy sprawiały, że „wróg klasowy”, tj. osoba o innych poglądach niż oficjalne, nie tylko mogła zostać przeniesiona lub wydalona z pracy. Zdarzało się również, iż młodzież oskarżona o krytykę ZMP (przy stosownej opinii szkolnych organów tej organizacji) nie otrzymywała możliwości aplikowania na dalsze studia⁶⁵ lub była bezpośrednio wydalana ze szkoły:

W końcu 1950 roku wkroczył do liceum przewodniczący Zarządu Powiatowego ZMP i polecił dyrektorowi zgrupować w auli młodzież i nauczycieli. Przed zebraniem uczniów Czesław Jastrzębski zdążył mi w przelocie szepnąć: „Źle się dzieje! Będą usuwać z liceum kolegów!”. Tak też się stało. Poliwcak [Przewodniczący Zarządu Powiatowego ZMP – M.R.] oznajmił zebranym, że uchwałą Zarządu Powiatowego ZMP postanowiono wydać ze szkoły uczniów klasy maturalnej [...] za podrywanie autorytetu organizacji młodzieżowej⁶⁶.

Jak dodaje później Leon Szarek, powodem usunięcia trzech uczniów ze szkoły były ich śmiechy podczas zebrania ZMP w szkolnej świetlicy⁶⁷.

Również w odniesieniu do ZNP – organizacji, która z woli władz była odpowiedzialna za ideologizację nauczycieli – oceny byłych pedagogów i dydaktyków dotyczące jej funkcjonowania po 1949 r. w większości pozostają krytyczne⁶⁸.

Od początku mojej pracy zawodowej należałam do ZNP. Ludzie, którzy zajmowali stanowiska w tym Związku byli najczęściej posłuszni władzy. Stanowiska w związku obejmowali często ludzie, którzy potrafili wykorzystać Związek. W moim odczuciu Związek był marionetką, było w nim wiele niesprawiedliwości [...]⁶⁹

– wspomina Stefania Kowalińska, ówczesna nauczycielka w jednej ze szkół w Pile. Należy jednak zaznaczyć, iż lektura wspomnień byłych działaczy ZNP ujawnia nieco inną ocenę roli tego związku w kształtowaniu kompetencji dydaktycznych oraz relacji między-

⁶² J. Gajda, *Obrazki z tamtych lat*, w: *Na przelomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 48.

⁶³ Ibidem, s. 49–50.

⁶⁴ L. Kulesza, *Postanowilem pracować w szkole wiejskiej*, w: *Na przelomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 185.

⁶⁵ J. Gajda, op. cit., s. 50.

⁶⁶ Szarek L., *Nauczyciele nie mieli*, op. cit., s. 133–134.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Por. *Na przelomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 148; A. Drwęcki, op. cit., s. 91.

⁶⁹ A. Drwęcki, op. cit., s. 97.

nauczycielskich – zwłaszcza do wspomnianego wyżej 1949 r. pozostaje ona pozytywna⁷⁰. Według Stanisława Micka, nauczyciela, kierownika i dyrektora różnych szkół w Opolu, to „od roku 1950 zaczęto związek osłabiać, narzucono mu szkolenie ideologiczne na «katechizm» Siwka i historii WKP, przeprowadzano egzaminy ideologiczne dla nauczycieli, co ówczesny ZNP oddalało od nauczycielskich mas”⁷¹. Podobna ocena do powyższej pojawia się w zdecydowanej większości poznanych przeze mnie wspomnień dotyczących okresu tzw. ofensywy ideologicznej⁷², choć zaznaczyć należy, iż ogólna ocena działań ZNP w latach 1948–1956 pozostaje niejednorodna. Zagłębiając się w lekturę wspomnień dotyczących tejże organizacji nauczycielskiej, trudno nie zauważyć, że opinie zawierające ciepłą, pozytywną i nostalgiczną treść nie stanowią rzadkości.

ZNP odgrywał w latach powojennych niezmiernie ważną rolę [...]. Na zebrania jechaliśmy z utęsknieniem. Były referaty, lekcje pokazowe i przemiłe spotkania towarzyskie przy skromnym poczęstunku. Pomagano materialnie: paczki UNRRA, zapomogi. [...] Po 1950 r. życie związkowe skupiło się w ogniskach, zarządach powiatowych [...]. Oprócz koleżeńskich spotkań prowadzone było przede wszystkim doszkalać i doskonalenie zawodowe, a w nich owe zakłamanie egzaminy ideologiczne. Ważną sprawą była obrona nauczycieli przed panującym bezprawiem,

wspomina Maria Hudymowa, nauczycielka oraz dyrektorka liceum ogólnokształcącego w Koszalinie⁷³.

Pomimo że zdecydowana większość relacji uczniów i nauczycieli doby stalinizmu w Polsce przedstawia bardzo negatywny obraz komunistycznej „ofensywy ideologicznej”, to zdarzały się – choć niezwykle rzadko – wspomnienia pozytywne⁷⁴ (zwłaszcza w kontekście opisanego wyżej ZNP). Jedni nauczyciele za opresyjno-ideologiczny charakter tamtych lat obwiniają same kadry dydaktyczno-pedagogiczne⁷⁵, inni natomiast wyrażają przekonanie, iż „zbyt mocno podkreśla się nadużywanie szkoły i nauczyciela do tzw. indoktrynacji”⁷⁶. Jednakże lektura i analiza relacji niemal dwustu osób, które bezpośrednio doświadczyły planowanej przez władze zmiany mentalności kadr oświatowych, ujawnia obraz opresyjnej (choć czasami łagodzonej przez niezindoktrynowanych, łagodnych decydentów i egzaminatorów) inżynierii społecznej, której uwaga skupiona została właśnie na świadomości politycznej i przekonaniach ówczesnych nauczycieli.

⁷⁰ Por. *Na przelomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 100–102.

⁷¹ *Ibidem*, s. 102.

⁷² Por. *ibidem*, s. 97–103.

⁷³ *Ibidem*, s. 98.

⁷⁴ Por. W. Jedliński, op. cit., s. 230; *Na przelomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 156.

⁷⁵ *Na przelomie. Antologia relacji*, op. cit., s. 156.

⁷⁶ *Ibidem*.

Podsumowanie

Antologie wspomnień zebrane i opracowane przez profesorów S. Mauersberga, M. Walczaka oraz E.C. Króla zawierają łącznie około dwustu relacji historycznych byłych uczniów i nauczycieli okresu stalinizmu w Polsce. Ich lektura pozwala spojrzeć na kluczową dla uczestników tamtych wydarzeń akcję „doksztalcania ideologicznego” z innej perspektywy, bliższej i skłaniającej do refleksji nad pracami historiograficznymi dotyczącymi powyższego zagadnienia. Analiza wskazanych tekstów wskazuje na niejednorodność oceny tamtych zdarzeń. Relatywnie pozytywne wspomnienia z okresu sprzed „ofensywy ideologicznej” (1945–1947) ulegają znacznemu pogorszeniu w latach późniejszych. Nauczyciele chcący podzielić się własnymi ocenami w zdecydowanej większości poddają surowej krytyce działania prowadzone przez ówczesne władze PPR i PZPR w kontekście ich przymusowej indoktrynacji – zarówno poprzez kursy, „samokształcenie”, konferencje czy częste wizytacje pracowników Urzędu Bezpieczeństwa w szkołach. Szczególnie negatywnie zapisał się w pamięci byłych nauczycieli Związek Młodzieży Polskiej, który przy współpracy z UB generował swoimi działaniami aurę lęku o przyszłość zarówno nauczycieli, jak i ich rodzin. Natomiast Związek Nauczycielstwa Polskiego po 1949 r. utracił pozytywny obraz organizacji wzbogacającej środowisko nauczycieli. Powodem było m.in. zobligowanie ZNP przez PZPR do aktywnych działań prowadzących do przemiany mentalności społecznej, w tym organizowania kursów indoktrynacyjnych i publikowanie czasopism „doksztalcających”. Trzeba jednak zaznaczyć, iż na podstawie poddanych analizie wspomnień nie można jednoznacznie negatywnie oceniać działań członków ZNP w latach 1948–1956. Kończąc niniejsze podsumowanie, należy zaznaczyć, iż atmosfera strachu, jaka panowała wówczas w szkołach, m.in. z powodu ciągłych wizytacji i kontroli, często pojawiających się donosów, gróźb władz zwierzchnich czy nierzadko publicznych upokorzeń ówczesnych nauczycieli i pedagogów – spowodowała, iż okres ten najczęściej określany bywa przez autorów wspomnień jako „straszny”⁷⁷.

Bibliografia

Źródła

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1949, Nr 14 poz. 239.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1950, Nr 8, poz. 119.

Dziennik Ustaw 1950, Nr 37 poz. 344.

Na przelomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956, cz. 2, wyb. i oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996.

Na przelomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994.

⁷⁷ J. Gajda, op. cit., s. 54.

Opracowania

- Chmielewski W., *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa 2007.
- Chmielewski W., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006.
- Chmielewski W., *Obraz nauczyciela PRL w świetle własnych wspomnień*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 2015, vol. 31, z. 426.
- Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. nauk. B. Jędrychowska, Wrocław 2013.
- Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918–1989)*, red. A. Kołakowski, Toruń 2015.
- Drużka W., *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993.
- Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, t. 3, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013.
- Hellwig J., *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973.
- Konopka H., *Religia w szkołach Polski Ludowej*, Białystok 1997.
- Kosiorek M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.
- Król J., *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011.
- Kryńska J.K., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Osiński Z., *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989*, Toruń 2006.
- Palska H., *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994.
- Pomykało W., *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976*, Warszawa 1977.
- Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, wyb. i oprac. W. Chmielewski, S. Mauersberg, M. Walczak, Piotrków Trybunalski 2012.
- Radziszewska M., *Potrzeby kadrowe szkolnictwa powszechnego na Warmii i Mazurach w latach 1945–1948*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2005/2006, nr 21/22.
- Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.

MATERIAŁY

Szymon Mikołaj Polak
Uniwersytet Wrocławski
Instytut Historyczny
ORCID: 0000-0001-7538-3796

BHW 46/2022
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2022.46.7

Wychowanie księcia Henryka Lubomirskiego na tle idei epoki oświecenia

Abstract. Upbringing of prince Henry Lubomirski against the background of the ideas of the Enlightenment

The concept of upbringing was truly revolutionised in the 18th century. From the theses of the English scholar John Locke, who encouraged changes to the approach to young people and educating their spirit (mind) so that they would become righteous and just citizens, to the ideas introduced by the Geneva-based philosopher Jean Jacques Rousseau, suggesting that a child is a being completely different from an adult, so the concept of education should also be completely different. In Poland, there were some reflections of the aforementioned changes in education and upbringing, as evidenced by Prince Henryk Lubomirski, who at a very young age was placed under the care of his relative, Princess Izabela Lubomirska, née Czartoryska. It was she, influenced primarily by Jean Jacques Rousseau, who decided to raise Prince Henry according to the standards of the time.

Keywords: education, upbringing, child, the Enlightenment, learning, Henryk Lubomirski

Jak ważną kwestią była edukacja w dobie oświecenia, świadczy chociażby objętość hasła *Éducation* w *Wielkiej encyklopedii francuskiej*. César Chesneau Dumarsais (1676–1756), gramatyk, filozof i współautor tego wiekopomnego dzieła, poświęcił wskazanemu zagadnieniu sporo uwagi. Podkreślił on zasadnicze znaczenie procesu edukacji w kształtowaniu młodych umysłów. Zauważył również, że dzieci przychodzące na świat kiedyś będą same tworzyły społeczeństwo, w którym przyjdzie im żyć. Należy zatem zapewnić im taką edukację, aby stali się użyteczni, znaleźli szacunek, żeby tak naprawdę byli świadomi ciężących na nich obowiązków i odpowiedzialności. Myśl tego filozofa – „l'éducation est le plus grand bien que les pères puissent laisser à leurs enfants”¹ – podkreśla jedynie wagę

¹ Edukacja stanowi największe dobro, jakie ojcowie mogą zostawić swoim dzieciom. [Jeżeli nie wskazano inaczej, tłumaczenie zostało wykonane przez autora artykułu]. C. Chesneau Dumarsais, *Éducation*, w: *Ency-*

tej sprawy. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na edukację dziecięcą w epoce oświecenia na przykładzie księcia Henryka Lubomirskiego (1777–1850), polskiego magnata, który w wieku kilku lat został oddany przez rodziców na wychowanie swojej ciotce, Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej (1736–1816).

Aby jednak zrozumieć istotę zmiany, jaka zaszła w podejściu do edukacji oraz wychowania², należy zwrócić uwagę na działalność dwóch myślicieli: Johna Locke'a (Anglik, 1632–1704) oraz Jeana-Jacques'a Rousseau (genewczyk, 1712–1778), którzy przyczynili się do powstania oświeceniowej myśli wychowawczej.

Angielski uczoney sformułował swój program edukacyjno-wychowawczy w *Myślach o wychowaniu*, w którym skupił się na dziecku pochodzącym z bogatej rodziny (*gentleman*)³. Uważał, że chłopiec z dobrego domu nie powinien się kształcić w szkole publicznej, ale w towarzystwie guwernera (opiekuna), bowiem o tym, jakim jest każdy człowiek, decyduje wychowanie⁴. Taki stosunek do edukacji szkolnej wynikał z krytycznego podejścia Johna Locke'a do systemu⁵. Wykształcić w pełni człowieka – to największe wyzwanie, do którego droga prowadzi poprzez cnotę, roztropność, grzeczność oraz wiedzę⁶. I właśnie na ten aspekt wychowawczy John Locke kładł największy nacisk⁷, a dopiero w drugiej kolejności podejmował znaczenie edukacji, która nie jest celem, ale środkiem. W zakresie ludzkiego poznania ten wybitny angielski pedagog skrytykował pogląd Kartezjusza, jakoby człowiek przychodził na świat z ideami wrodzonymi (*ideae innatae*)⁸. Wręcz przeciwnie, John Locke dowodził, że rodzimy się z umysłem jako czystą kartą (*tabula rasa*). Według niego wszelka wiedza pochodzi z doświadczenia, dlatego tak ważne jest podjęcie określonych działań, aby umożliwić dziecku prawidłowe poznawanie, przez które uzyska wewnętrzny spokój duszy i stanie się prawym obywatelem⁹.

clopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, t. 5, red. D. Diderot, J. Le Rond d'Alembert, Paryż [b.r.], s. 397.

² W tym miejscu należy wyjaśnić, w jakim znaczeniu oba terminy są używane. Jako *edukację* rozumiem nauczanie, przekazywanie pewnej wiedzy i umiejętności, zaś *wychowanie* wyraża przekazywanie pewnych wzorców moralnych i etycznych. I. Rajagopalan, *Concept of teaching*, „Shanlax International Journal of Education” 2009, vol. 7, no. 2, s. 5–8.

³ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996, s. 339.

⁴ J. Krasuski, *Historia wychowania*, Warszawa 1985, s. 81.

⁵ K. Wrońska, *Johna Locke'a koncepcja wychowania – zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej*, „Pedagogika Filozoficzna on-line” 2013, nr 1, s. 79–84.

⁶ S. Kot, *Historia*, t. 1, op. cit., s. 342.

⁷ A. Raniszewska-Wyrwa, *Johna Locke'a koncepcja wychowania moralnego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, nr 31, s. 161–175.

⁸ René Descartes (1596–1650) uważał, że istnieją trzy rodzaje idei: wrodzone (*innatae*), nabyte (*adventiae*) oraz skonstruowane przez nas samych (*a me ipso factae*). Co do tych pierwszych – należały do umysłu jako jego własność, były niezależne od woli, proste i wyraźne. Kartezjusz twierdził również, że wrodzone są dyspozycje, a nie gotowe idee. Z taką wersją w pewnym sensie zgadzał się John Locke, twierdziwszy, że władze umysłu są nabyte. Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 2003, s. 52, 99–100.

⁹ F. Dritna, *Zasady wychowania według Locke'a w dwusetną rocznicę jego śmierci (28 października 1704)*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2015, vol. X, fasc. 3, s. 145–149.

Drugą osobą, która miała znaczący wkład w zmianę sposobu wychowania dzieci, był Jean Jacques Rousseau. Ten urodzony w Genewie pisarz, rozstrząsał poglądy swojego poprzednika¹⁰ – Johna Locke’a, jednocześnie samemu proponując znaczące zmiany. O ile nazwisko Jeana Jacques’a Rousseau kojarzy się przede wszystkim z hasłem „umowy społecznej”, to należy pamiętać, że autor ten pozostawił po sobie dwa inne sztandarowe dzieła – wydaną w 1761 r. *Julię, czyli Nową Heloizę* oraz opublikowanego rok później *Emila, czyli o wychowaniu*. To właśnie w tej drugiej publikacji Jean Jacques Rousseau zawarł swoje myśli, które można streścić jednym zdaniem – *wszystko, czego nie posiadamy, rodząc się, a co jest nam potrzebne, kiedy dorośniemy, wszystko to zdobywamy przez wychowanie*¹¹. Myśliciel ten, w centrum zainteresowania stawia naturę¹², od której wywodzi właśnie wychowanie. Nakazuje on być „ludzkim człowiekiem”, a w dziecku widzieć dziecko i jego człowieczeństwo¹³, a nie dorosłego; z uczniem należy postępować według jego wieku¹⁴. Młody człowiek potrzebuje wolności¹⁵, ale dobrze uporządkowanej; wymaga nauczyciela, który rozbudzi w nim chęć poznawania świata; wreszcie nie obejdzie się bez praktyki. Przywołując słowa królewieckiego filozofa Immanuela Kanta (1724–1804), to znaczy tyle, co *Sapere aude!* – odważ się być mądrym¹⁶.

Czy idee oświecenia w zakresie edukacji i wychowania przyjęły się w Rzeczypospolitej Obojga Narodów? Z całą pewnością tak. Recepcja myśli Johna Locke’a była widoczna w szkolnictwie publicznym, chociażby w Collegium Nobilum założonym w 1740 r. przez pijara Stanisława Konarskiego (1700–1773) czy w Szkole Rycerskiej powstałej w 1765 r. z inicjatywy Stanisława Augusta Poniatowskiego, i rozwijała się aż do 1795 r.¹⁷, zaś po-

¹⁰ Postać Johna Locke’a zainspirowała również Woltera (1694–1778), który poświęcił mu fragment swoich „Listów filozoficznych”. Zob. Wolter, *Listy o Anglikach albo listy filozoficzne*, przeł. J. Rogoziński, red. J. Adamski, Warszawa 1953, s. 95–104.

¹¹ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, wstęp i komentarz J. Legowicz, t. 1, Wrocław 1955, s. 9.

¹² Natura jest elementem, który jest wszechobecny w pismach Jeana Jacques’a Rousseau. Świadczy o tym chociażby *Julia, czyli Nowa Heloiza*, w której natura jest bohaterem przyglądającym się wydarzeniom. Bardziej aktywną rolę Rousseau przypisuje jej w *Emilu...*, gdzie odnosi się do niej jako do czegoś idealnego, pierwotnego, pozbawionego wad. Dlatego też jako miejsce, gdzie powinien się wychowywać młody człowiek, Rousseau wyznaczał właśnie wieś, która była blisko tej pierwotnej natury, nietkniętej skazą miasta. P.G. Castex, P. Surer, *Manuel des études littéraires françaises*, t. 1, Paryż 1954, s. 566.

¹³ R. Godoń, *Edukacja jako sztuka. „Emil” Rousseau jako wyzwanie hermeneutyczne*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, R. 21, nr 4 (84), s. 127–128.

¹⁴ J.J. Rousseau, *Emil*, t. 1, op. cit., s. 69, 87.

¹⁵ A. Wałęga, *Wolność i wychowanie w myśli Jana Jakuba Rousseau*, w: *Wolność w epoce poszukiwań*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Toruń 2007, s. 193–207.

¹⁶ *Odpowiedź na pytanie: czym jest Oświecenie?*, w: I. Kant, *Pisma po roku 1781*, red. M. Jankowski i in., („Immanuel Kant. Dzieła zebrane”, t. 6), Toruń 2012, s. 47.

¹⁷ K. Wrońska, *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke’a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*, w: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych, filozoficznych*, red. S. Sztobryn i in., Łódź 2015, s. 22–24; Z. Sinko, *Początki polskiej recepcji literatury francuskiej (1740–1763)*, w: *Kultura literacka połowy XVIII wieku w Polsce. Studia i szkice*, red. T. Kostkiewiczowa, Wrocław 1992, s. 209–223.

glądy Jeana Jacques'a Rousseau emanowały na rodzinę jako jednostkę, w której wzrasta i kształtuje się dziecko¹⁸. Poglądy tego ostatniego inspirowały również rodzimych pedagogów, wyrazem czego była praca Jędrzeja Śniadeckiego (1768–1838) *O fizycznym wychowaniu dzieci*, w której Polak dyskutuje z poglądami genewczyka, uzupełniając je o swoje własne uwagi¹⁹. Zagadnienie edukacji i wychowania należy jednak rozpatrywać na dwóch poziomach: analizując sprawę nauczania publicznego oraz prywatnego, a także rozdzielając tę drugą kategorię na chłopców oraz dziewczynki. Wynika to z analizowanego w tym przypadku problemu – edukacji szlachecka, jakim był książę Henryk Lubomirski.

Urodził się on 15 września 1777 r. w mieście Równe na Wołyniu jako syn Józefa Lubomirskiego (1751–1817), generała porucznika wojsk koronnych i kasztelana kijowskiego, oraz Ludwika z Sosnowskich (1751–1836), hetmanówny polnej litewskiej²⁰. We wczesnym dzieciństwie dostał się pod opiekę swojej ciotki, Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej (1736–1816), która przejęła nad nim pieczę, stając się przybraną matką i jednocześnie postacią dominującą²¹. Świadczy o tym już sam fakt zabrania go w sześćioletnią podróż po Europie (1785–1791), w trakcie której odwiedzili Czechy, Austrię, Półwysep Apeniński, część Szwajcarii, Francję, Wyspy Brytyjskie oraz Belgię²². Była to wielka podróż, tzw. *grand tour*, która rzutowała na osobowość księcia oraz jego zainteresowania. Praktyka ta, kultywowana w warstwie szlachecko-magnackiej, miała na celu odbycie wояży po Europie (ale nie tylko)²³, aby zdobyć wiedzę, umiejętności, poznać inne kultury i nawiązać kontakty²⁴.

¹⁸ D. Żołędz-Strzelczyk, *Kilka uwag o znajomości dzieła Jana Jakuba Rousseau „Emil, czyli o wychowaniu” w Polsce przelomu XVIII i XIX wieku*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, vol. 29, nr 2, s. 7–13.

¹⁹ A. Nitecka-Walerych, *Jean Jacques Rousseau i Jędrzej Śniadecki o fizycznym wychowaniu dzieci*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35, s. 15–18.

²⁰ J. Dunin-Borkowski, *Almanach błękitny: genealogia żyjących rodów polskich*, Lwów, Warszawa 1908, s. 56–58.

²¹ Wątek ten zostanie rozwinięty w dalszej części artykułu. Warto jednak zaznaczyć w tym miejscu, że księżna Lubomirska do końca życia dbała o swojego podopiecznego, o czym świadczy zachowana korespondencja. W liście z 3 września 1806 r. pisała: „Ce sera mon bonheur, ma tranquillité, quel joie ce me fera de le voir heureux et quel calme pour l'avenir en songent qu'après moi (To będzie moje szczęście, mój spokój ducha, jaka to będzie radość widzieć go szczęśliwym i jaki spokój na przyszłość, gdy pomyślę, o tym, co będzie po mnie)”, a w wiadomości z 29 września 1806 r.: „Lui et moi ne jouissons qu'un, sa reconnaissance et la mienne sera sans bornes (On i ja stanowimy jedno, jego i moja wdzięczność będzie bezgraniczna)”. Archiwum Główne Akt Dawnych (dalej: AGAD), Archiwum Potockich z Łańcuta (dalej: APL), sygn. 1812, *Korespondencja Czartoryskich. Do [Józefa Czartoryskiego]. Drezno, Łańcut, 3 IX, 29 IX, 7 IV 1807 Izabella [z Czartoryskich] Lubomirska, w związku z projektem poślubienia przez jej wychowanka, Henryka Lubomirskiego, córki adresata Teresy*, k. 2, 5.

²² Zob. B. Majewska-Maszkowska, *Mecenat artystyczny Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej (1736–1818)*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 51–73.

²³ Mikołaj Krzysztof Radziwiłł (1549–1616), wojewoda wileński, w latach 1582–1584 odbył podróż do Ziemi Świętej i Egiptu. Jan Potocki (1761–1815) peregrynował licznie do Egiptu, Maroka czy nawet odległej Mongolii. M.K. Radziwiłł, *Peregrynacja albo pielgrzymowanie do Jeruzalem Ziemi Swietey*, Kraków 1745. Zob. *Podróże*, zebrał i oprac. L. Kukulski, Warszawa 1959.

²⁴ M.E. Kowalczyk, *Osiemnastowieczne podróże jako element kształtowania kosmopolitycznej kultury*, „Kultura. Historia. Globalizacja” 2008, nr 1, s. 89. Temat *Grand Tour* został omówiony wielokrotnie, dlatego

Henryk Lubomirski, osiągnąwszy wiek dorosły, zaangażował się politycznie – w czasie istnienia Księstwa Warszawskiego jako prefekt departamentu krakowskiego²⁵ oraz kulturowo – współpracował z Józefem Maksymilianem Ossolińskim (1748–1826) przy ostatecznym założeniu w 1823 r. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, którego został kuratorem literackim. Otrzymał od swojej opiekunki dobra przeworskie w 1802 r., gromadził tam zbiory o charakterze starożytnym oraz dzieła sztuki, przekazując później ich część na poczet Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Do końca życia pozostawał patriotą i człowiekiem prawym. Jak pisał o księciu Franciszek Ksawery Prek (1801–1863), głuchoniemy pisarz i malarz:

W wieku późniejszym miał włosy siwe, lecz twarz zawsze piękną, wspaniałą i poważną; podczas uroczystości wszelkich ubiór nosił staropolski, posiadał miłość wszystkich, był dla drugich przyjacielski i uprzejmy, nie posiadał nadzwyczajnej ambicji, był owszem popularnym, był zawsze stałym, nigdy wątpliwym, co przedsięwziął, bez wahania wykonał, dla ojczyzny zawsze był czułym, mąż w rodzie znakomity, wiele i chwalebnie dla Biblioteki Ossolińskiego czynił²⁶.

Henryk Lubomirski został oddany²⁷ na edukację księżnej marszałkowej najprawdopodobniej w 1783 r., a krewna od początku postanowiła zapewnić mu najwyższą jakość nauczania²⁸. Ciotka Henryka zdecydowała, że otoczy wychowanka wieloma wygodami.

wskazują jedynie część pozycji, do których można sięgnąć. *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, red. A. Roćko, Warszawa 2014. D. Żołądź-Strzelczyk, *O przedsięwzięciu peregrynacyjnej. Edukacyjne wyjazdy szlachty z Rzeczypospolitej w świetle instrukcji podróży*, Warszawa 2020, s. 17–27, 42–46.

²⁵ T. Knopp, *Prefekci Księstwa Warszawskiego. Przyczynek do portretu zbiorowego*, „Studia Historyczne” 2012, R. 55, z. 3–4 (219–220), s. 362.

²⁶ F.K. Prek, *Czasy i ludzie*, oprac. H. Barycz, Wrocław 1959, s. 17.

²⁷ „Zgodnie z rodzinną legendą księżna odwiedziła w Równem krewnego swojego męża, księcia Józefa Lubomirskiego, i jego żonę Ludwikę – rodziców małego Henryka. Podczas balu księżna Józefowa wyszła do saloniku, aby nakarmić synka. Ułożyła go do snu na sofie i wróciła do sali balowej. Po balu wróciła do swojej komnaty, Henryk zaś został na kanapie w saloniku. Rano księżna marszałkowa spostrzegła słodko śpiące dziecko. Nie mogąc się oprzeć, zabrała je ze sobą do Łańcuta, a rodzicom przesłała informację, że wzięła ze sobą dziecko i prosi o przekazanie jej młodego księcia, którym będzie zajmować się jak własnym synem. Tak też się stało – rodzice zgodzili się na propozycję, a księżna ukochała Henryka bardziej niż własne córki”. Jan X. Lubomirski-Lanckoroński, *Lubomirscy. Księżęta polscy*, t. 3, Kraków – Poznań 2018, s. 29–30. Inną wersję legendy podaje Eustachy Sapieha (1881–1963), który ożenił się z prawniczką Henryka, Teresą Lubomirską. Jak bowiem wspominał: „Wszystko zaczęło się od tego, że na przełomie XVIII i XIX wieku jedna z największych dam swojej epoki, znana w całej Europie, a w Polsce sławna, księżna marszałkowa Lubomirska miała tylko córki. [...] Marszałkostwo musieli pogodzić się z tym, że spadkobiercą nazwiska i glorii rodu będzie ewentualnie syn Józefa Lubomirskiego. Pan Bóg wysłuchał modłów rodziny i takowy syn, ochrzczony imieniem Henryk, urodził się w 1777. [...] Według tradycji rodzinnej księżna marszałkowa miała odwiedzić krewnych, aby poznać swojego spadkobiercę, i zanim ktokolwiek się połapał, ukradła go rodzicom i wywoziła w mufce. Księżna zakochała się w swoim adoptowanym synku i zaczęła go wozić po całej Europie [...]”. E. Sapieha, *Tak było: niedemokratyczne wspomnienia Eustachego Sapiehy*, Warszawa 2012, s. 31. Obecny stan badań każe przypuszczać, że między Izabellą a Józefem i Ludwiką doszło do jakiejś umowy. Jeżeli dziecko zostałoby porwane, należało spodziewać się procesu sądowego – tegoż jednak nie było.

²⁸ Być może zdecydował o tym przypadek, ale Henryk akurat kończył siódmy rok życia – granicę od której zaczynał się wiek, kiedy należało wprowadzić regularne nauki. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-

Stąd też w rachunkach co jakiś czas występują kwoty wydawane na wyjścia do teatrów lwowskich (18 października, 15 grudnia 1783 r. oraz 19 kwietnia, 2 a także 4 maja 1784 r. na komedie; 21 kwietnia 1784 r. na tragedię niemiecką), opłacano również lożę na miesiąc do przodu²⁹. Co ciekawe, księżna pozwalała swojemu wychowankowi oglądać rzeczy, które mogłyby zainteresować przede wszystkim dziecko, np. 15 lutego 1784 r. obserwował człowieka bez rąk, 20 kwietnia maszynę optyczną, a 5 maja „latarnię magiczną”³⁰. Zapewne pragnęła rozbudzić w nim ciekawość świata.

Izabella Lubomirska zadbała również o odpowiednich nauczycieli, którzy mieli zajmować się księciem i jego nauczaniem początkowym. Pierwsza informacja o zatrudnieniu takiej osoby pojawia się w lutym 1784 r. i dotyczy nauki gry na klawikordzie. Z całą pewnością księżna realizowała swój zamiar nauczania Henryka gry na tym instrumencie, ponieważ sama oddawała się grze na nim, co zostało uwiecznione na jednym z rysunków Christiana Gottlieba Geisslera z 1791 r.³¹ Nauka muzyki była zresztą sugerowana przez Rousseau³². Podobnie w lutym opłacono księdza pijara o imieniu Ksawery, który miał udzielić księciu 16 lekcji, a wraz z upływem czasu przedłużano te usługi³³. Według Bożenney Majewskiej-Maszkowskiej, autorki monografii o Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej, edukacją księcia Henryka miał zajmować się również ksiądz Grzegorz Piramowicz (1735–1801), profesor teologii w liceum krzemienieckim oraz filozofii we Lwowie, podróżnik, latynista. Był to jednak kontakt dość krótkotrwały³⁴.

Księżna Lubomirska dbała również o stosowne nabytki do bibliotek pałacowych. Pod koniec roku kupiła „dwie książeczki niemieckie dla Pana Henri”, a w ciągu następnych kilku miesięcy poczyniła podobne zabiegi. Nabyła kolejne książki do nauki niemieckiego, złożyła również zamówienie u księgarza wrocławskiego Korna o wartości 186 zł. Wraz z przeniesieniem się księżnej ze swoim towarzystwem do Wilanowa przewożono materiały przez nią zakupione dla swojego wychowanka. Trudno ustalić liczbę posiadanych przez nią woluminów, jednakże zachowały się tytuły dzieł kupowanych ewidentnie na potrzeby Henryka Lubomirskiego. Można odnaleźć takie książki, jak: *Lettres de M. Voltaire*, *Mémoires* diuka de Saint-Simon czy 9 tomów *L’histoire Romaine*, a także subskrypcje czasopism: *Bibliothèque de Dames*, *Cahier des hommes illustres*, *Portraits des Grands*

–Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2012, s. 138–140.

²⁹ AGAD, APŁ, sygn. 142/1, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*, k. 11, 12, 14, 16, 32, 34.

³⁰ Ibidem, k. 25, 32, 36.

³¹ B. Majewska-Maszkowska, *Mecenat artystyczny*, op. cit., s. 493.

³² J.J. Rousseau, *Emil*, op. cit., s. 173–176.

³³ AGAD, APŁ, sygn. 142/1, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*, k. 24, 28, 31.

³⁴ B. Majewska-Maszkowska, *Mecenat artystyczny*, op. cit., s. 47–48. Nazwisko Piramowicza faktycznie pada w ekspensach księżnej, nie wiadomo jednak, od kiedy człowiek ów towarzyszył Lubomirskiej i księciu Henrykowi. Brak też jakiegokolwiek wspomnienia o związkach Grzegorza Piramowicza z księżną marszałkową w literaturze jemu poświęconej.

Hommes, Affiches de Paris, Herbier Artificiel czy *Ariettes Italiennes*³⁵. Dzieła te nie są w języku polskim, co może dowodzić dwóch rzeczy: kładzenia nacisku na naukę języka obcego oraz, co wynika z pierwszego, utrzymania swojego księgozbioru na poziomie elit. Ponadto są to dzieła historyczne, co oznacza, że Lubomirska próbowała zrobić ze swojego wychowanka prawdziwego człowieka oświecenia.

Drugim etapem edukacji i wychowania księcia Henryka są lata 1785–1791, czyli okres europejskiej podróży Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej po Europie Zachodniej. Dla magnatki była to okazja na przeczekanie afery Dogrumowej, która skompromitowała stronnictwo Familii, do której należał jej brat. Dla Henryka zaś była to okazja, aby skonfrontować się z obcym światem, zetknąć z zachodnim oświeceniem i poniekąd zweryfikować umiejętności językowe.

Tuż przed jej rozpoczęciem, księżna zatrudniła do opieki nad swoim wychowankiem pewnego nauczyciela. Został nim były pijar Scipione Piattoli (1749–1809), Włoch, pochodzący z Księstwa Modeny, specjalista z zakresu historii Kościoła i języka greckiego. Najprawdopodobniej były duchowny katolicki został zaangażowany przez Lubomirską podczas swojego pobytu w Warszawie, gdzie działał przy Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych³⁶.

Pierwsza część podróży polegała na dotarciu do uzdrowiska w Karlsbadzie. Tam nastąpiło spotkanie z niemieckimi intelektualistami takimi jak Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) czy Johann Gottfried von Herder (1744–1803). Księżna wraz ze swoim przybranym synem przez Wiedeń udali się do Wenecji. W ciągu roku zwiedzili Włochy od Lombardii do Kampanii. Książę ciągle przebywał pod opieką Piattolego. Niestety nie dysponujemy ekspensami z tego okresu, zatem ciężko ustalić, jakie nauki mógł pobierać mały Henryk. Możemy domniemywać, że zainteresował się starożytnościami, jako że z księżną podróżował jej zięć, Stanisław Kostka Potocki (1755–1821), miłośnik dziejów dawnych i artefaktów pozostałych po czasach minionych. Wpływ ten uwidoczni się jednak dopiero znacznie później, kiedy książę Henryk dorośnie i sam zajmie się zbieractwem starożytności, których część odda na poczet Zakładu Narodowego im. Ossolińskich³⁷.

Kolejne informacje źródłowe na temat wydatków księżnej Lubomirskiej odnaleźć można w ekspensach od listopada 1788 r., kiedy ona i jej towarzystwo bawiło w Paryżu i okolicach. Opłaty za naukę za grudzień za księcia Henryka i księżniczkę Izabellę (córkę Lubomirskiej) wyniosły 845 liwrow i cztery solidy. Najwięcej, bo aż 396 liwrow, pochłonęły lekcje tańca, udzielone w liczbie 33. Tak wysoka kwota może dziwić, jednakże nauczycielem tej aktywności był jeden z największych baletmistrzów epoki – Gaetano

³⁵ B. Majewska-Maszkowska, *Mecenat artystyczny*, op. cit., s. 294–295.

³⁶ J. Grabowski, *Scypion Piattoli przed R. 1790*, w: *Prace historyczne wydane ku uczczeniu 50-lecia Akademickiego Koła Historyków Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 1878–1928*, Lwów 1929, s. 353–361.

³⁷ B. Majewska-Maszkowska, T.S. Jaroszewski, *Podróż Stanisława Kostki Potockiego do Włoch w latach 1785–1786 w świetle jego korespondencji z żoną*, w: *Sarmatia artistica. Księga pamiątkowa ku czci profesora Władysława Tomkiewicza*, red. J. Białostocki i in., Warszawa 1968, s. 214; AGAD, Archiwum Publiczne Potockich, sygn. 262/1, *Listy Hr[abiego] Stan[isława] Potockiego do Małżonki: T. I – od 1785 do 1790 r.*, k. 7.

Vestris (1729–1808)³⁸. Pamiętać należy, że taka aktywność nie wpływała tylko na koordynację ruchową, ale również na dyscyplinę czy elegancję. Opłacano naukę maneżu, czyli jazdy konnej, a także fechtowania, to znaczy sztuki władania szablą/szpadą. Sfinansowano również 24 lekcje pisania, 12 lekcji gry na harfie, tyleż na klawikordzie i tę samą liczbę zajęć poświęconych rysunkowi³⁹. Księżna nie trzymała swojego wychowanka ciągle przy sobie, czego dowodem jest podróż odbyta do Wersalu z Piattolim 7 lutego 1789 r., kosztująca 459 liwrow⁴⁰. Nadal kupowano książki. Dla przykładu – 27 maja nabyto za 21 liwrow *Recherches historiques et politiques sur les États-Unis* autorstwa Filippa Mazzei'ego (praca wydana w Paryżu w 1788 r.). W gruncie rzeczy, mimo upływającego czasu, wydatki się nie zmieniają – regularnie padają takie wyrażenia jak: *zapłata metrom, zapłata metrom od harfy, klawikordu i rysowania, Mr Krumpholtz za lekcye dawane Xciu Henrykowi i za nuty*⁴¹. Nie ulega wątpliwości, że celem Lubomirskiej było wychowanie swojego podopiecznego w najwyższym standardzie. Wprowadzanie go na salony dowodzi jednoznacznie, że pragnęła tego, aby potrafił odnaleźć się wśród elit.

Interesujący jest zapis z dnia 7 września 1789 r., gdzie widnieje informacja o opłaceniu krawca, który miał przyszykować mundur maltański dla księcia. Henryk Lubomirski miał zostać kawalerem maltańskim w 1785 r., jako ośmioletnie dziecko, a do zakonu wstąpił w 1796 r.⁴². W ostatnich miesiącach roku 1789 dają się zauważyć coraz bardziej „dojrzałe” zakupy: w Aix-en-Provence książę Henryk nabył starożytności za 17 solidów, a w Nicei medale srebrne w cenie 81 liwrow i dwóch solidów⁴³.

Również w 1789 r. miało miejsce zakończenie współpracy księżnej Lubomirskiej ze Scipionem Piattolim. Kto bardziej zawinił – nie wiadomo. Problemem była zazdrość ślepo

³⁸ Opinię o jego talentach potwierdziła francuska malarka Élisabeth Vigée-Lebrun (1755–1842), która w swoich *Memoires* pisała: „A Vestris père a succédé Vestris fils, le danseur le plus surprenant qu'on puisse voir, tant il avait à la fois de grâce et de légèreté. Quoique nos danseurs actuels n'épargnent point les pirouettes, personne bien certainement n'en fera jamais autant qu'il en a fait puis tout à coup, il s'élevait au ciel d'une manière si prodigieuse, qu'on lui croyait des ailes”. (Następcą Vestrisa Seniora został jego syn, najbardziej zaskakujący tancerz, jakiego można było zobaczyć, tyle miał gracji i lekkości. Chociaż nasi dzisiejsi tancerze nie szczedzą piruetów, to z pewnością nikt nigdy nie wykona ich tyle, co on. Potem nagle wzniósł się w niebo w tak cudowny sposób, że uważano, iż ma skrzydła). *Souvenirs de Mme Louise Élisabeth Vigée-Le Brun*, wstęp M.P. de Nolliac, Paryż 1909, s. 74. Co ciekawe, lekcje nie poszły na marne. Wspomniany już wcześniej Franciszek Ksawery Prek zanotował w swoich zapiskach, co się działo na przyjęciu w 1819 r. „Mieliśmy tu znowu bal w Sieniawie, na którym książę Henryk Lubomirski, książę Adam, Jan Stadnicki tak się rozhulali, że jeden nad drugiego tańcowali i wymyślali różne figury w polonezie, co wszystkim dodało wesołości i przedłużyło bal do samego rana”. Zob. F.K. Prek, op. cit. s. 17.

³⁹ AGAD, APL, sygn. 142/2, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*, k. 17.

⁴⁰ Ibidem, k. 38.

⁴¹ Ibidem, k. 113, 122.

⁴² A. Rottermund, *Kawalerowie maltańscy w Polsce w XVIII i XIX wieku*, w: *Zakon Maltański w Polsce*, red. J. Baranowski i in., Warszawa 2000, s. 153, 213. Książę Henryk Lubomirski był kawalerem maltańskim przynajmniej od 1792 r. *Ciąg dalszy Kalendarzyka narodowego i obcego na rok... 1792, czyli II część, z konstytucjami od roku 1788 dnia 6 października do roku 1791 dnia 23 grudnia przez daty oznaczonymi*, s. 428.

⁴³ AGAD, APL, sygn. 142/3, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*, k. 62, 90.

zapatrzonej w swojego ulubieńca Lubomirskiej, wywołana ciepłą relacją, jaką ksiączę nawiązał z opiekunem. Dzięki mediacjom Filippo Mazzeiego (1730–1816), tajnego agenta Stanisława Augusta Poniatowskiego, udało się utrzymać kontrakt jeszcze przez dwa lata, w sam raz do przyjazdu podróżników do Łącuta⁴⁴.

Powrót do kraju miał miejsce w sierpniu 1791 r. Książę Henryk w ciągu sześciu lat ciągłych podróży, spotkań z wybitnymi osobistościami, wizyt w różnych miejscach ważnych dla kultury, z ośmioletniego dziecka wyrósł na czternastoletniego młodzieńca, którego poznanie świata było znacznie większe niż niejednego magnata. Takie doświadczenie w dużym stopniu ukształtowało charakter księcia, przyczyniając się chociażby do decyzji, jaką była umowa z Józefem Maksymilianem Ossolińskim (1748–1826) w sprawie założenia Zakładu Narodowego⁴⁵.

Przez kolejne dwa lata (1791–1793) edukacją księcia Henryka zajmował się pochodzący ze Szwajcarii przyrodnik i matematyk Simon d'Huiller (1750–1840), uprzednio pełniący obowiązki opiekuna Adama Jerzego Czartoryskiego (1770–1861). Człowiek ów poznał księcia Henryka już wcześniej, wyrażając o nim bardzo pochlebną opinię⁴⁶. Jako, że zajmował się zupełnie innym zakresem materiału niż jego poprzednik, należy stwierdzić, że i edukacja Lubomirskiego została ukierunkowana bardziej ściślej niż humanistycznie. Sam książę, według opinii Charlesa Bonneta (1720–1793), filozofa i przyrodnika, był biegły w rachunkach⁴⁷.

Kolejnym nauczycielem księcia Henryka został Gotfryd Ernest Groddeck (1762–1825) – w zasadzie największy intelektualista z wychowawców⁴⁸, wykształcony w protestanckim Ateneum Gdańskim i na Uniwersytecie w Getyndze. Zajmował się antyczną

⁴⁴ B. Majewska-Maszkowska, *Mecenat artystyczny*, op. cit., s. 67–68.

⁴⁵ Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Dział Rękopisów, sygn. 1314/II, *Pamiętnik założenia i uposażenia Biblioteki Publicznej imienia hrabiów Ossolińskich we Lwowie*, k. 22.

⁴⁶ „J'appris après son départ: Qu'elle avait déjà sejourné à Genève, quelques semaines ou mois auparavant avec sa fille la Comtesse Potocka, à laquelle les amis de Mme la Baronne Le Fort avaient donné un Bal; que cette 2de fois, elle était venue seulement avec un neveu et un gouverneur, passer quelques jours ici auprès de Mme Le Fort, dont la fille était filleule de cette Princesse. J'oubliais de vous dire: Que j'entrevis ce neveu, qui me parait fort bien élève, doué de la plus heuresue physionomie. J'ai eu soin de raconter à tout le monde, ce beau trait de liberlité, avec toutes les circonstances tournoures qui en rehaussent le prix, mais qui seraient trop longues à détailler par écrit”. (Dowiedziałem się po jej [księżnej marszałkowej – S.M.P.] wyjeździe: że przebywała już w Genewie kilka tygodni lub miesięcy przedtem z córką, hrabiną Potocką, której przyjaciele Pani baronowej Le Fort zorganizowali bal; że tym drugim razem przyjechała tylko z siostrzeńcem i guwernantką, aby spędzić tu kilka dni u Pani Le Fort. Zapomniałbym ci powiedzieć: że widziałem tego siostrzeńca, który wydał mi się bardzo dobrze wychowany, o najpiękniejszej fizjononii. Opowiadałem wszystkim o tej pięknej cesze wolności, że wszystkimi zwrotami, które podnoszą jej wartość, ale które byłyby zbyt długie, by wyszczególnić je na piśmie). Bibliothèque de Genève, Manuscrits pour Société d'histoire et d'archéologie de Genève, vol. 289, *Lettre de Georges-Louis Le Sage à Simon d'Huiller le 7 janvier 1787*, k. 3.

⁴⁷ E. Rostworowski, *La Suisse et La Pologne au XVIIIe siècle*, w: *Échanges entre la Pologne et La Suisse du XIVe au XIXe siècle. Choses – hommes – idées*, Genewa 1964, s. 200.

⁴⁸ S. Młodecki, *Gotfryd Ernest Groddeck. Studium biograficzne na podstawie notat Mikołaja Malinowskiego*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej” 1958, z. 6, s. 330. K. Mężyński, *Gotfryd Ernest Groddeck. Profesor Adama Mickiewicza. Próba rewizji*, Gdańsk 1974, s. 24–33.

literaturą rzymską oraz grecką, a nauki odbierał od samego Christiana Gottloba Heynego (1729–1812)⁴⁹. Spotkanie z takim człowiekiem wywarło na Henryka Lubomirskiego niezwykle dyscyplinujący wpływ⁵⁰.

Jak czarującym i pojętym uczniem był książę dowodzą świadectwa osób, które miały z nim bezpośrednią styczność. Przytoczone zostały już komplementy Simona d’Huilliera oraz opinie z lat późniejszych uwiecznione we wspomnieniach Franciszka Ksawerego Preka. Szwajcarski poeta Johann Caspar Lavater (1741–1801) uważał, że książę Lubomirski ma na tyle wysoki potencjał, że wydawało się, iż został stworzony, aby być pierwszym ministrem króla Adama Jerzego Czartoryskiego⁵¹. Co ciekawe, Lavater miał zajmować się fizjonomiką, czyli umiejętnością określania charakteru i usposobienia człowieka na podstawie wyglądu jego twarzy i całego ciała. W latach 1775–1778 wydał *Essai sur la physiognomonie*, więc jego opinia na temat księcia mogła wynikać z prywatnych zainteresowań badacza.

Marian Tyrowicz (1901–1989), który jest autorem biogramu Henryka Lubomirskiego w *Polskim Słowniku Biograficznym*, podaje, że w łańcuckim archiwum (chodzi o archiwum Zamku w Łąncucie) znajdować się powinny resztki dziennika księcia z czasów dzieciństwa. Niestety, w wyniku przeprowadzonej kwerendy w Zamku w Łąncucie takiego materiału źródłowego nie znaleziono⁵². Odnalezienie tego dziennika z całą pewnością pozwoliłoby na pogłębienie badań nad postacią Henryka Lubomirskiego oraz nad edukacją dziecięcą w oświeceniu w ogóle.

Wykształcenie tego młodego człowieka było niezwykle istotną kwestią, gdyż miało przygotować młodzieńca do wzięcia na siebie odpowiedzialności za powierzane mu sprawy. To, które otrzymał książę Henryk Lubomirski, było kompleksowe, a nauczyciele, którzy je prowadzili, sami byli wykształceni na bardzo wysokim poziomie. Podobnie z wychowaniem – oprócz egoistycznie nastawionego Vestrisa – właściwie wszyscy preceptorzy księcia cechowali się powściągliwością i wszechstronnością. Książę Henryk Lubomirski, otrzymawszy najlepszą edukację i wychowanie, przejął to, co najlepsze, a jego późniejsze czyny – jako prefekta departamentu krakowskiego w Księstwie Warszawskim czy kuratora literackiego Zakładu Narodowego im. Ossolińskich⁵³ jedynie to potwierdzają.

⁴⁹ Ibidem, s. 320.

⁵⁰ B. Lasocka, *Lubomirscy współtwórcy Ossolineum*, „Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство” 2007, Випуск 7, s. 140.

⁵¹ B. Majewska-Maszowska, *Mecenat artystyczny*, op. cit., s. 72.

⁵² Dziękuję Panu Danielowi Reniszewskiemu, pracownikowi biblioteki i archiwum Zamku w Łąncucie, za pomoc przy badaniach nad postacią Henryka Lubomirskiego.

⁵³ W latach 20. XIX w., kiedy Józef Maksymilian Ossoliński (1748–1826) poszukiwał odpowiedniego współpracownika do zrealizowania projektu założenia biblioteki narodowej, zasugerowano mu właśnie księcia Henryka Lubomirskiego. Adam Rościszewski, duchowny, pisał: „W wyborze tym zwracasz JWP oczy swoje na dwóch mężów godnych tego zaufania; chcesz, aby w przypadku burzy znalazła ta budowa osłonę w ich ramionach, aby możność i powaga ich domu dodawała, jeśli być może, cokolwiek więcej temu dziełowi blasku i znaczenia tak w oczach rządu jak i powszechności. Przdokuje w tym wyborze JW Alfred Potocki jako bliższy JW Pana kuzyn; drugim jest JOKs Henryk Lubomirski. Gdy zaś JW Potockiego Alfreda nie ma teraz w Łąncucie,

Księżę Henryk Lubomirski był dzieckiem oświecenia w pełnym tego słowa znaczeniu. Został oddany na wychowanie do ciotki, która przejęła idee wieku i twórców wówczas działających (szczególnie Jeana Jacques'a Rousseau). Sześćioletnia podróż po Europie, w trakcie której ten młody człowiek cały czas był wychowywany, stanowiła dla niego ciągłą szansę, aby weryfikować nabywane umiejętności i kompetencje. Młodość i adolescencja księcia Henryka Lubomirskiego stanowią doskonały przykład edukacji magnackiej w duchu oświeceniowym.

Bibliografia

Źródła rękopiśmienne

- Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Potockich z Łańcuta, sygn. 142/1, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*.
- Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Potockich z Łańcuta, sygn. 142/2, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*.
- Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Potockich z Łańcuta, sygn. 142/3, *Rachunki, percepty i ekspensy ks. Izabelli Lubomirskiej*.
- Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Potockich z Łańcuta, sygn. 1812, *Korespondencja Czartoryskich. Do [Józefa Czartoryskiego]. Drezno, Łańcut, 3 IX, 29 IX, 7 IV 1807 Izabella [z Czartoryskich] Lubomirska, w związku z projektem poślubienia przez jej wychowanka, Henryka Lubomirskiego, córki adresata Teresy*.
- Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Publiczne Potockich, sygn. 262/1, *Listy Hr[abiego] Stan[isława] Potockiego do Małżonki : T. I – od 1785 do 1790 r.*
- Bibliothèque de Genève, Manuscrits pour Société d'histoire et d'archéologie de Genève, vol. 289, *Lettre de Georges-Louis Le Sage à Simon d'Huillier le 7 janvier 1787*.
- Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Dział Rękopisów, sygn. 1314/II, *Pamiętnik założenia i uposażenia Biblioteki Publicznej imienia hrabiów Ossolińskich we Lwowie*.

bo wojażuje, nie było sposobności stosownie do woli JWPana Dobrodz. do delikatnego z niego wyrozumienia, jak by przyjął wyraźniejsze w tej mierze JWPana Dobr. oświadczenia. Ale jest w Przeworsku przytomny JOKs Henryk Lubomirski, od którego jak najlepszego przyjęcia tego projektu spodziewam się, a nawet pewnym być można. Położył bowiem Księżę ten pewną pychę szlachetną i czciogodną wyniosłość w zamiłowaniu narodowości; wspiera sztuki piękne, które pomilował; otoczył się pięknymi dziełami pędzla, zbiorem rzadkim narodowej numizmatyki i bronią, która sławniejszym królom i przodkom naszym ku obronie służyła; [...] Do tego gdy dołączymy Księcia tego grzeczną towarzyskość, ducha obywatelskiego, uprzejmość i siłę dobroci, którą wszystkie serca do siebie pociąga, [...] opiekując się biblioteką sam tylko odpowiedzieć może szlachetnym zamiarom założyciela”. *Adam Rościszewski do J.M. Ossolińskiego*, w: *Korespondencja Józefa Maksymiliana Ossolińskiego*, oprac. W. Jabłońska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 409–410. Po stronie księcia Henryka Lubomirskiego stanął również ksiądz Franciszek Siarczyński (1758–1829), informujący hrabiego Ossolińskiego: „[...] wyznam otwarcie, iż nie widzę w tym kraju naszym nikogo, który by sposobniejszym z chęci i możności ku temu nad księcia Henryka Lubomirskiego: a). znawca nauk, sam lubi je z zapalem; b). wre chęcią sławy; c). łączy ważne znaczenie z powszechną współziomków miłością; d). szlachetny dla nauk i kraju swego; e). przyjmuje z chęcią ten obowiązek i gorliwie pełnić go będzie; f). posiada znakomity księgozbiór; g). ma zbiór bogaty i liczny medalów polskich [...]”. *Franciszek Siarczyński do J.M. Ossolińskiego*, w: *Korespondencja Józefa Maksymiliana Ossolińskiego*, oprac. W. Jabłońska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 412.

Źródła drukowane

- Ciąg dalszy *Kalendarzyka narodowego i obcego na rok... 1792, czyli II część, z konstytucjami od roku 1788 dnia 6 października do roku 1791 dnia 23 grudnia przez daty oznaczone*.
- Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. V, red. D. Diderot, Le Rond d'Alembert J., Paryż, b.d.w.
- Kant I., *Pisma po roku 1781*, red. M. Jankowski i in., („Immanuel Kant. Dzieła zebrane”, t. 6), Toruń 2012.
- Korespondencja Józefa Maksymiliana Ossolińskiego*, oprac. W. Jabłońska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
- Podróże*, zebrał i oprac. L. Kukulski, Warszawa 1959.
- Prek F.K., *Czasy i ludzie*, oprac. H. Barycz, Wrocław 1959.
- Radziwiłł M.K., *Peregrynacja albo pielgrzymowanie do Jeruzalem Ziemi Świętej*, Kraków 1745.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, wstęp i komentarz J. Legowicz, Wrocław 1955.
- Sapieha E., *Tak było: niedemokratyczne wspomnienia Eustachego Sapiehy*, Warszawa 2012.
- Souvenirs de Mme Louise-Élisabeth Vigée-Le Brun*, wstęp M.P. de Nolliac, Paryż 1909.
- Wolter, *Listy o Anglikach albo listy filozoficzne*, przeł. J. Rogoziński, przedm. i red. J. Adamski, Warszawa 1953.

Opracowania

- Castex P.G., Surer P., *Manuel des études littéraires françaises*, t. 1, Paryż 1954.
- Dritna F., *Zasady wychowania według Locke'a w dwusetną rocznicę jego śmierci (28 października 1704)*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2015, vol. X, fasc. 3.
- Dunin-Borkowski J., *Almanach błękitny: genealogia żyjących rodów polskich*, Lwów – Warszawa 1908.
- Gođoń R., *Edukacja jako sztuka. „Emil” Rousseau jako wyzwanie hermeneutyczne*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, R. 21, nr 4 (84).
- Grabowski J., *Scypion Piattoli przed R. 1790*, w: *Prace historyczne wydane ku uczczeniu 50-lecia Akademickiego Koła Historyków Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 1878–1928*, Lwów 1929.
- Knopp T., *Prefekci Księstwa Warszawskiego. Przyczynek do portretu zbiorowego*, „Studia Historyczne” 2012, R. 55, z. 3–4 (219–220).
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996.
- Kowalczyk M.E., *Osiemnastowieczne podróże jako element kształtowania kosmopolitycznej kultury*, „Kultura. Historia. Globalizacja” 2008, nr 1.
- Krasuski J., *Historia wychowania*, Warszawa 1985.
- Lasocka B., *Lubomirscy współtwórcy Ossolineum*, „Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство” 2007, Випуск 7.
- Lubomirski-Lanckoroński J., *Lubomirscy. Książęta polscy*, t. 3, Kraków – Poznań 2018.
- Majewska-Maszkowska B., *Mecenat artystyczny Izabelli z Czartoryskich Lubomirskiej (1736–1818)*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Majewska-Maszkowska, T.S. Jaroszewski, *Podróż Stanisława Kostki Potockiego do Włoch w latach 1785–1786 w świetle jego korespondencji z żoną*, w: *Sarmatia artistica. Księga pamiątkowa ku czci profesora Władysława Tomkiewicza*, red. J. Białostocki i in., Warszawa 1968.
- Meżyński K., *Gotfryd Ernest Groddeck. Profesor Adama Mickiewicza. Próba rewizji*, Gdańsk 1974.
- Młodecki S., *Gotfryd Ernest Groddeck. Studium biograficzne na podstawie notat Mikołaja Malinowskiego*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej” 1958, z. 6.

- Nitecka-Walerych A., *Jean Jacques Rousseau i Jędrzej Śniadecki o fizycznym wychowaniu dzieci*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2016, nr 35.
- Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, red. A. Ročko, Warszawa 2014.
- Rajagopalan I., *Concept of teaching*, „Shanlax International Journal of Education” 2019, vol. 7, no. 2.
- Raniszevska-Wyrwa A., *Johna Locke’a koncepcja wychowania moralnego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, nr 31.
- Rostworowski E., *La Suisse et La Pologne au XVIIIe siècle*, w: *Échanges entre la Pologne et La Suisse du XIVe au XIXe siècle. Choses – hommes – idées*, Genewa 1964.
- Rottermund A., *Kawalerowie maltańscy w Polsce w XVIII i XIX wieku*, w: *Zakon Maltański w Polsce*, red. J. Baranowski i in., Warszawa 2000.
- Sinko Z., *Początki polskiej recepcji literatury francuskiej (1740–1763)*, w: *Kultura literacka połowy XVIII wieku w Polsce. Studia i szkice*, red. T. Kostkiewiczowa, Wrocław 1992.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 2003.
- Wałęga A., *Wolność i wychowanie w myśli Jana Jakuba Rousseau*, w: *Wolność w epoce poszukiwań*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Toruń 2007.
- Wrońska K., *Johna Locke’a koncepcja wychowania – zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej*, „Pedagogika Filozoficzna on-line” 2013, nr 1.
- Wrońska, *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke’a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*, w: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych, filozoficznych*, red. S. Sztobryn i in., Łódź 2015.
- Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska-Luczak K., *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2012.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Kilka uwag o znajomości dzieła Jana Jakuba Rousseau „Emil, czyli o wychowaniu” w Polsce przełomu XVIII i XIX wieku*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, vol. 29, nr 2.
- Żołądź-Strzelczyk D., *O przedsięwzięciu peregrynacyjnej. Edukacyjne wojaże szlachty z Rzeczypospolitej w świetle instrukcji podróży*, Warszawa 2020.

Myśl pedagogiczna Aleksandra Grozy. Wokół cyklu Elementarzy

Abstract: The pedagogical ideas of Aleksander Groza. A series of Alphabet Books

Aleksander Groza was the author of a series of three alphabet books: *The greater alphabet book*, *The lesser alphabet book* and *The little alphabet book*. This series was created in the Ukraine in 1860. Aleksander Groza was, first of all, a writer and poet, a representative of the so-called “Ukrainian school” in Polish literature, a nobleman and a representative of the middle-class gentry. The aim of the article is to characterize the alphabet books both in terms of structure and content. I will be interested in the values that Aleksander Groza intended to foster in his students, as well as how his ideas presented themselves against the epoch.

Keywords: early education, alphabet book, Ukraine, Poland, romanticism, positivism

Aleksander Groza to przede wszystkim poeta i pisarz, późny – należący do trzeciego pokolenia – romantyk i przedstawiciel tzw. szkoły ukraińskiej w romantyzmie polskim. Groza, o czym można zapomnieć, to jednak także pedagog, choć sam zapewne zapierałby się tego miana. Postawę wychowawcy przyjmuje niejako mimochodem w licznych utworach literackich i formach paraliterackich, takich jak wspomnienia i opisy napotkanych ludzi i zjawisk. W nich właśnie Groza daje się poznać jako wytrawny obserwator otaczającej go rzeczywistości. Na marginesach swoich spostrzeżeń notuje własne refleksje, określa, jak według niego powinno być, do jakiego ideału należy dążyć. Tak rodzi się podstawa pedagogiczna Aleksandra Grozy, aby w końcu wydać najbardziej kojarzone z wychowaniem książki – a mianowicie elementarze. W artykule postaram się dokonać rekonstrukcji założeń wychowawczych Aleksandra Grozy zawartych w jego elementarzach. Postaram się też ukazać jego myśl pedagogiczną zarówno w świetle wychowania, jak i szkolnictwa jego czasów.

Elementarze z Żytomierza

Aleksander Groza wydał łącznie trzy elementarze: *Elementarz większy*, *Elementarz mniejszy* i *Elementarzyk*. Wszystkie one ukazały się drukiem w roku 1861¹ (na okładce widnieje data 1860 r.) nakładem księgarni Jana Hussanowskiego w Żytomierzu na Ukrainie, a więc w ówczesnym zaborze rosyjskim. To właśnie w Żytomierzu rozwijała się działalność wydawnicza o charakterze pedagogicznym, przyczyną tego było przeniesienie guberni z Krzemieńca do Żytomierza, w wyniku czego ten drugi ośrodek stał się nowym centrum oświatowym. Działalność oświatowa dotyczyła nie tylko dzieci, ale swymi staraniami objęła także dorosłych, głównie poprzez zmniejszenie cen tzw. książek ludowych oraz książek do nauki czytania. Aktywny udział brał w tym także Aleksander Groza, który wraz z K. Kaczkowskim i L. Lipowskim założył Spółkę Wydawniczo-Handlową, mającą przyczynić się do obniżenia cen książek², jednak na skutek nieudolności Kaczkowskiego w zarządzaniu finansami spółka nie przetrwała. Przetrwiała natomiast drukarnia – dzięki staraniom obywatela A. Kwiatkowskiego – i to właśnie ona wydała elementarze Grozy. Publikacje Grozy o charakterze edukacyjnym były odpowiedzią na istniejące w tym zakresie braki na terenie Ukrainy³. *Elementarz* Grozy jest niezwykle mocno osadzony w ukraińskości, lokalności, co pozostaje w zgodzie z postulatem księcia Czartoryskiego, który pisał do Golicyna, szefa Uczzonego Komitetu, powołanego do organizacji edukacji na terenie Cesarstwa Rosyjskiego, o konieczności uwzględnienia poziomu kultury i rozwoju cywilizacji danej guberni w organizacji nauczania: „Po to, by móc opracować odpowiednie dla każdej guberni podręczniki szkolne, trzeba najpierw przestudiować ducha, charakter i zdolności jej mieszkańców, i na miejscu zapoznać się w szczegółach, a nie tylko ogólnie, z przyjętym w danej prowincji planem oświaty”⁴. Spełnienie tego postulatów nie było trudne dla Grozy, który pozostawał nieodrodnym romantykiem, złączonym z miejscem swojego pochodzenia i życia, zachwyconym lokalnym kolorytem i miejscowym światem. To właśnie Ukraina jest główną bohaterką większości jego utworów, takich jak chociażby *Pan starosta kaniowski* czy *Powieści ludu i dумы*.

W *Elementarzu większym* Groza nie tylko stwierdza wprost, że zamiast mitologii starożytnej lepszym wydaje mu się wprowadzenie części poświęconej rolnictwu, ale decyduje się skupić uwagę jedynie na tym, co powinien wiedzieć mieszkaniac Ukrainy. W ten sposób pisze o tym Aleksander Groza:

¹ N. Siejko, *Wydawnictwo podręczników i polska prasa pedagogiczna na Wołyniu w XIX i na początkach XX wieku*, „Rota” 2000, 3, s. 60.

² Ibidem, s. 60.

³ Ibidem, s. 60–61.

⁴ D. Beauvois, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 2, *Szkoły podstawowe i średnie*, tłum. I. Kania, Lublin 1991, s. 308.

W rozdziałku o Rolnictwie mieliśmy wzgląd na prowincye nasze i stosowaliśmy się do urzędzeń i potrzeb miejscowych. – Zamiast Mitologii lub podobnych wiadomości, woleliśmy tu dać Rolnictwo, z którem dla dzieci naszych jak najrańsze oswajanie się jest niezbędne. – Bóg nas przeznaczył na rolników, dawszy nam najpiękniejszą ziemię i klimat przyjazny, czas już nam nie dorywcz, jak dotąd bywało, ale z całego serca oddać się rolnictwu i starać się, aby pierwszy przybysz lub najemnik nie rugował nas z ojczystego zagonu [podkreśl. aut.]⁵.

Wyróżnione w powyższym cytacie słowa jasno odnoszą się do panującej ówczesnie sytuacji na Ukrainie. Mam tutaj na myśli wywłaszczenia na skutek represji oraz ciągłe niebezpieczeństwo przejęcia małych i średnich majątków przez Rosjan, co spędzało sen z oczu średniozamożnej szlachcie⁶, do której zaliczał się interesujący mnie autor. Walka o utrzymanie ziemi była typowo szlachecką formą oporu wobec zaborcy i sprzeciwem wobec represji⁷. W części poświęconej rolnictwu przechodzi już wprost do zagadnień rolniczych swoich własnych ziem. Pisząc o narzędziach rolniczych, stwierdza: „W naszym kraju używamy pospolicie do orania pługa, narzędzia bardzo stosownego dla naszej ziemi [...] w dzień letni pług ukraiński dobry może wyorać blisko półtora morga⁸”. Także wskazówki dotyczące zasiewów zostają uwzględnione jedynie w perspektywie do Wilna:

P. Kiedy się u nas [podkr. aut.] rola do posiewu przygotowuje?

O. Na wiosnę na posiew letniego ziarna, pod jesień ozimego; ale właściwie mówiąc uprawa roli zaczyna się pod koniec wiosny; i tak, w końcu maja zaczynamy orać par (ugor), przygotowujemy tém rolę pod mający nastąpić posiew oziminy, skoro ta należyćie obeschła, radlimy ją i bronujemy, i tak przygotowaną zaczynamy siać od ostatnich dni lipca wciąż aż do 10 września najpóźniej; zasiane żyta jeśli rola jest czysta i pulchna przebronowujemy tylko, jeśli twarda i zaperzona lub innemi chwastami zanieczyszczona, przeradlamy wzdłuż, co się nazywa dłużeniem; pszenica wymagająca większego ziemi spulchnienia ziemi koniecznie wydłużoną być powinna. Dobre bronowanie i oczyszczenie roli z perzu przed posiewem nastąpić musi, gdyż inaczej wyweleka za sobą ziarno.

P. Po skończonym obsianiu oziminy co się robi?

O. Przygotowuje się rolę pod zasiew jarzyny, który ma nastąpić z przyszlą wiosną; otóż orzemy rolę z której zebrano oziminę i zostawiamy ją na zimę co się nazywa ziemblą.

P. Jak orać, jak radlić, jak bronować?

O. Skiby zaoranęj roli powinny być równe, stać prosto a nie leżeć poziomo, bruzdy przynajmniej na ośm cali, czyste i jednakięj głębokości wszędzie; radło powinno iść całkowicie w ziemię także w głąb na ośm cali raz koło razu, aby żadnych przerw nie było. Brony nie

⁵ A. Groza, *Elementarz większy*, Żytomierz 1860, s. 5–6. We wszystkich cytatach z elementarzy została zachowana pisownia i ortografia oryginału.

⁶ D. Beauvois, *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, tłum. K. Rutkowski, wyd. 3, Lublin 2016, s. 679.

⁷ T. Epsztein, *Tradycja powstań narodowych w wychowaniu młodego pokolenia ziemian polskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w drugiej połowie XIX w.*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, R. 4, nr 2, s. 94–95.

⁸ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 195.

powinny być zbyt lekkie, bo inaczej nie wyciągną perzu ani innych chwastów; skoro rola zanieczyszczona bardzo, powinny stawać często i perz ma być z pod nich wygartywany i odnoszony na miedze.

P. Kiedy się u nas zaczynają posiewy?

O. Im bliżej ku południowi tém wcześniej; i tak: na Pobereżu i Podolu nieraz ostatnich dni lutego lub pierwszych dni marca zaczyna się siewba jarzyny; oziminy, ostatnich dni lipca; na Wołyniu im bliżej ku Litwie tém później [...]⁹.

Ten długi cytat, którym mogłabym jeszcze bardziej rozszerzyć, dobitnie pokazuje, jak bardzo Groza skupia się na lokalnych warunkach klimatycznych i bierze pod uwagę właściwości ziemi oraz dostępność narzędzi rolniczych i warunków ich eksploatacji właśnie na Ukrainie. Groza nie tylko sięga do własnej wiedzy, jaką posiada w zakresie rolnictwa, ale także zakłada użycie jego podręcznika właśnie na terenie prawobrzeżnej Ukrainy.

Wobec uczenia i uczenia

Aleksander Groza zarekomendował swój elementarz jako przydatny zarówno w nauce w szkole, jak i w domu, a co za tym idzie, uznał, że w edukacji koniecznym jest zaangażowanie nie tylko ucznia i nauczyciela, ale i opiekuna. To tę triadę autor uznaje za konieczną dla odpowiedniego wychowania młodego człowieka, czemu daje wyraz, pisząc w przedmowie do *Elementarza większego*: „Elementarz ten chociaż przeznaczony dla dzieci, ale nauki z niego starsi dziatwie użyczać będą; spodziewamy się przeto, że w ustnym wykładzie rozjaśnią to wszystko, co by młodocianemu pojęciu trudniejszym być się wydawało”¹⁰. Podejście Grozy wydaje się pod tym względem pozostawać w zgodzie z dominującym wówczas trendem wychowawczym panującym w dworach ziemiańskich. Matka zajmowała się organizacją opieki nad dziećmi i ich wczesnym kształceniem do ok. 12–14. roku życia. Później zwykle chłopców posyłano do gimnazjum¹¹. XIX w. był okresem znacznych przemian w edukacji, również w środowisku ziemiańskim, jednak A. Groza zachowuje rezerwę wobec zachodzących zmian. Jak zauważa Karolina Studnicka-Mariańczyk, w tamtym okresie możemy mówić o wielokulturowości w wychowaniu dzieci i młodzieży w rodzinach ziemiańskich. Owa wielokulturowość zdaniem autorki miałyby przede wszystkim polegać na włączeniu nurtu edukacyjnego w obręb pewnego europejskiego uniwersum. Pod tym pojęciem rozumieć należałoby nie tylko naukę łaciny, która już od średniowiecza stanowiła fundament wykształcenia w Europie, ale przede wszystkim znajomość nowożytnych języków obcych oraz kultury dawnej i obecnej innych krajów. Ponadto zwiększone dzięki kolei możliwości podróżowania znalazły wyraz

⁹ Ibidem, s. 197–198.

¹⁰ Ibidem, s. 6.

¹¹ A. Czerniecka-Haberko, K. Studnicka-Mariańczyk, *Przepis na wychowanie w świetle korespondencji rodziny Bnińskich*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, 40, s. 154.

w upowszechnieniu renesansowego wzorca wyjazdów zagranicznych dla ukoronowania edukacji¹². Edukacja bywała również wzbogaćana utworami literackimi powstałymi w obrębie rodziny lub sąsiadów, a także o proveniencji ludowej¹³. Aleksander Groza spełnia postulaty XIX-wiecznych zmian w edukacji jedynie częściowo, wykazując jednocześnie niechęć wobec postulowanej wielokulturowości. Przede wszystkim Groza, sam będąc poetą i prozaikiem, zamieszcza w elementarzu utwory swojego autorstwa, choć nie tylko – przede wszystkim korzysta z twórczości innego pisarza zaliczanego do tzw. szkoły ukraińskiej – Lucjana Siemieńskiego. Autor cyklu elementarzy nie podejmuje jednak w nich utworów o proveniencji ludowej, pomimo tego, że nurt ten pozostaje niezwykle ważny w jego twórczości literackiej. Na podstawie tego można wysnuć tezę, że nie uznaje on kultury ludowej za ważny, a przede wszystkim konieczny, element edukacji. Groza nie odwołuje się również do znajomości języków obcych, a przede wszystkim języka ukraińskiego (ruskiego), który sam zna i wykorzystuje w swojej twórczości literackiej¹⁴.

Natomiast idea podróży zagranicznej dla ukoronowania edukacji zostaje przez ziemiańskiego pisarza skrytykowana w opowiadaniu *Adam z pod Łukowa* przedrukowanym z „Czytelnia Niedzielna”:

Gdy już najstarsza panienka miała lat piętnaście, ktoś poradził pani Radowskiej, żeby jechała na dokończenie edukacji za granicę, a ona swoim zwyczajem, zapytała zaraz Adama, co on o tém myśli?

– Za granicę wieść nasze panienki! – zawołał z poufałością dawnego sługi. A to po co? One tam mieszkać nie będą, po co więc im się uczyć cudzych wymysłów? Czy im to mężów na obcej ziemi szukać; szczęście na swoim zagonie najpewniejsze, a rozumu dla nich i u nas w kraju dosyć się znajdzie.

Moja nieuczona rada, ale serdeczna, jest taka, żeby Wielmożna Pani siedziała w Wulce i oprócz nauki z książek, pozwoliła panienkom po trochu zajmować się gospodarstwem domowym, a to może potrzebniejszemu dla nich będzie, niż zagraniczne nauki, i mówiąc to, wyliczył dopiero co wzięte za jakąś sprzedaż kilka tysięcy¹⁵.

W wychowawczym podejściu Aleksandra Grozy ujawnia się więc pewne *novum*, a mianowicie pisarz zaleca gospodarską edukację nie tylko chłopców, ale i dziewcząt, tym samym wykracza poza ogólnie przyjęty zakres domowej edukacji panien¹⁶. Ziemianin uznaje edukację kobiet za ważną przede wszystkim dlatego, że uważa on rolę kobiety w domu i społeczeństwie za niezwykle istotną.

¹² K. Studnicka-Mariańczyk, *Wzór wielokulturowości w wychowaniu panien i kawalerów z dworów ziemiańskich w Królestwie Polskim*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza z Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2016, 2, s. 381–382.

¹³ Ibidem, s. 383.

¹⁴ Aleksander Groza do jego zapisu używa łacińskiego alfabetu, a ponadto nie przyznaje mu w pełni statusu odrębnego języka, a jedynie dialektu. Głos Grozy jest tu jednym z wielu w XIX-wiecznej dyskusji na temat statusu języka ukraińskiego i jego kodyfikacji.

¹⁵ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 30–31.

¹⁶ A. Studnicka-Mariańczyk, *Wzór wielokulturowości*, op. cit., s. 385.

Gospodarz za domem i w polu pracując, może być często nie obecnym, gospodyni przeto jest rządczynią i strażniczką domu, jest jego stałą opiekunką; z niej to prawdziwie idzie dobry przykład i rosną wszelkie cnoty domowe. Ona pielęgnując dziatki, przyucza je od pierwszych dni do chwały Bożej, zaszczenia w ich serca miłość rodzinną, i miłość bliźniego; uczy swym przykładem porządku, pracy i uszanowania cudzej własności. Ona czuwa nad chorymi w domu, pamięta o starych i małych; pilnuje, aby jój każdy domownik był okryty i nakarmiony, aby praca męzowska nie szła marnie na stronę; aby każdy ze służących swą robotę wypełniał porządnie i gorliwie. Sama czując swą godność i przeznaczenie, wraza w swe córki wstyd, cierpliwość, miłosierdzie; tém samem tworzy nowe pokolenie matek rodu, dobrych i zacnych gospodyń, pocziwych żon. Od niej dziatki i domownicy uczą się pacierza, pieśni nabożnych, od niej idzie skromność i wszelka przyzwoitość, gościnność i dobroczynność¹⁷.

Następnie Groza przystępuje do wymienienia katalogu czynności, którymi dobra gospodyni może wspierać i wzbogacać gospodarstwo domowe, są to: przedzenie na kołowrotku, które jest szybsze niż wrzecionem, a sama nauczywszy się tego, mogłaby uczyć także sąsiadki, tkanie sukna i płótna nowymi sposobami, farbowanie ich, robienie drelichów, perkali i płócienek, aby rodzina była lepiej ubrana i by z tej działalności był stały zarobek. Ponadto gospodyni mogłaby w ogrodzie hodować rośliny farbiarskie, a także dbać o chów bydła i produkcję nabiału. Jak widać, Groza zakłada tradycjonalistyczny, pomimo obecnych już wówczas postulatów emancypacji kobiet, podział obowiązków. Przy tym wszystkim pisarz nie jest jednak szowinistą, który pragnąłby umniejszyć rolę i możliwości kobiety. Przeciwnie, Groza uznaje rozdział ról, lecz sam określa rolę kobiety jako jeszcze większą i donioślejszą. Swojego zapału do postępu chce udzielić także kobietom, które powinny wprowadzać innowacje w rzeczach, którymi same się zajmują, a następnie wprowadzać je na szerszą skalę. Groza, postulując przyuczanie kobiet do rolnictwa i prezentując paletę prac, które powinna umieć wykonać dobra gospodyni, udowadnia, że uznaje szerszą niż zwykle w tradycji ziemiańskiej edukację kobiet, zwyczajowo w tradycji ograniczoną do standardowych salonowych umiejętności¹⁸. Kobieta dobrze znająca się na gospodarstwie będzie mogła prowadzić je wraz z mężem lub i bez niego, kiedy ten będzie poza domem.

Aleksander Groza uznaje potencjał edukacyjny kobiet, które mogą szerzyć nowe, lepsze techniki w obrębie dalszego i bliższego otoczenia. Wszakże to prasa rodzinno-kobieca zaczęła podejmować tematykę kształcenia dzieci w domu¹⁹, czego zapewne Groza mógł być świadom. Podobnie jak na gospodarzu, tak i na gospodyni spoczywa niesamowicie duża odpowiedzialność. W przypadku kobiet ziemianin podnosi kwestię wychowania i wczesnej edukacji dzieci przez matkę, za którą ta miała być odpowiedzialna w znacznie większej mierze niż ojciec. Nawet w przypadku zatrudniania przez rodzinę guvernan-

¹⁷ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 206–207.

¹⁸ M. Ustrzycki, *Edukacja domowa i wychowanie w polskich rodzinach ziemiańskich na Litwie na przełomie XIX i XX wieku*, „Kultura i Społeczeństwo” 2020, 4, s. 103.

¹⁹ K. Jakubiak, *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, 4, s. 16.

tek czy innych nauczycieli, to matka w większym stopniu wpływała na kształtowanie się osobowości dziecka poprzez rozmowy z nim, uczenie go odpowiedniego postępowania, a także wprowadzanie w życie religijne²⁰. Pisarz nie lekceważy wczesnej edukacji, wręcz przeciwnie, uważa ją za kluczową dla rozwoju. Groza stwierdza również, że wychowanie małego dziecka jest decydujące dla dalszego rozwoju jego osobowości, co zostaje wyeksplikowane w krótkich *Przykładach do czytania*.

Kto z młodu dba o nauki, tego nauka udaruje dostatkami i spokojem; kto z młodu leniwy, temu cały żywot upływa jak żebrakowi. Pracuj mój synu za młodu, aby twe stare lata upływały w pokoju²¹.

Podobnie rzecz ma się w przytaczanych przez Grozę bajkach Stanisława Jachowicza:

Józia
Mama Józki mózi raz mówiła,
Aby dobrą, grzeczną była;
A Józka jej powiedziała:
„Kiedy Józka jeszcze mała.”
Na to mama: Moje dziecię,
Gdy teraz będziesz dobrą, będziesz całe życie²².

Po pierwsze – moralność

Aleksander Groza jako podstawę edukacji (*Elementarz większy*) uwzględnia znajomość ojczystego języka, podstawy geometrii i arytmetyki (w tym system miar i wag), historię (koncentruje się na polskiej historii od czasów mitycznych aż do zaborów), geografii, rolnictwo oraz nauki moralne. Te właśnie wydają się być najważniejszym składnikiem elementarza Grozy. Warto zwrócić uwagę, że wydane w tym samym roku elementarze różnią się przede wszystkim objętością. O ile *Elementarz większy* stanowi dość kompletne kompendium wiedzy dla ucznia w początkowym okresie edukacji, tak dwa kolejne elementarze zostały pomniejszone w charakterystyczny sposób. *Elementarz mniejszy* zawiera: alfabet, cyfry, system miar i wag, geografii, naukę moralną zawartą w krótkich literackich formach narracyjnych, katechizm wraz z krótką historią wybranych dziejów Starego Testamentu oraz pieśni nabożne. *Elementarzyk* zawiera jedynie litery i sylabizowanie oraz naukę moralną. Zestawiając ze sobą wszystkie elementarze, należy zauważyć, że w ich obrębie dochodzi do zmian w treści tylko w niewielkim stopniu, np. w *Elementarzu mniejszym* dodane zostaje opowiadanie *Syn wdowy*, którego nie ma w *Elementarzu większym* ani *Elementarzyku*, a jedynie do dołączania coraz to nowych elementów. Można

²⁰ M. Ustrzycki, op. cit., s. 99–100.

²¹ A. Groza, *Elementarz mniejszy*, Żytomierz 1860, s. 13.

²² Ibidem, s. 28.

chyba wyciągnąć wniosek, że to, co pozostaje ze zbioru wiadomości z *Elementarza większego* w *Elementarzyku* należy uznać za najważniejsze zdaniem autora. Aleksander Groza uznaje więc za podstawę edukacji naukę religii katolickiej, jej modlitw i przykazań oraz ogólną naukę moralną, także opartą na wierze chrześcijańskiej. Ważnym aspektem nauki moralnej są *Nauki powszechniejsze dla gospodarzów w domu*, część ta zawiera wyrażone w formie nakazów krótkie przykazania, w których łączą się cnoty ziemiańskie z naukami chrześcijańskimi. W dalszych partiach tekstu postaram się scharakteryzować moralny system Grozy.

W analizie elementarzy Aleksandra Grozy na pierwszy plan wysuwa się religijność autora. Wydaje się ona stanowić fundament moralnego systemu autora. Ponadto sam katechizm zajmuje poczesne miejsce w obrębie wszystkich jego publikacji edukacyjnych. Więcej, religijne ujęcie dominuje także w obrębie czytanek i przenika cały duch podręcznika, co możemy szczególnie zaobserwować chociażby na początku rozdziału o rolnictwie, w którym to Groza naucza, że praca na roli stała się obowiązkiem człowieka nałożonym przez Boga na Adama. Takiego rodzaju organizacja religijnej treści jest typowa dla XIX-wiecznych elementarzy, które nie tylko zawierały katechizm, ale przyjmowały konieczność uporządkowania treści i jej zgodności z religią²³. „Wierność wobec katechizmowych sformułowań i nauka tylko poprzez memoryzację była wówczas nakazem metodycznym”²⁴. Najpraktyczniejszym okazywał się sposób ułożenia interesującej autora elementarza materii w formę pytań i odpowiedzi – tak też czyni Groza. Co prawda Aneta Lewińska zauważa, że nie każdy ówczesny elementarz ściśle przestrzegał wyznaczonych przez Kościół katolicki zasad²⁵, jednak interesujący mnie autor podchodzi do zgodności z doktryną i zaleceniami niezwykle ściśle. Dowodem na pełną zgodność ukraińskiego pisarza z myślą Kościoła katolickiego jest obecna w każdym z elementarzy adnotacja, umieszczona na równi z notą cenzora, napisana przez księdza Innocentego Krzyszkowskiego, doktora teologii, w której to uznaje zamieszczoną w książce naukę za zgodną z oficjalną wykładnią Kościoła katolickiego i prawdami moralności, a więc uznaje podręcznik za godny druku i użytku szkolnego²⁶. Lewińska podaje także, jakie modlitwy zazwyczaj przytaczane były w elementarzach, podobnie jak katechizm znajdują one swoje miejsce w wydawnictwach Grozy²⁷, czyli *Ojciec nasz*, pieśni nabożne: *O Najświętszym Sakramencie* i pieśń śpiewana na procesjach Bożego Ciała i pokutne, takie jak: *Pieśń o miłosierdziu bożym*, *Pieśń do NMP w czasie morowego powietrza (Elementarz większy)*, *Ojciec nasz*, *Zdrowaś Mario*, *Wierzę w Boga*, *Dziesięcioro przykazań (Elementarz mniejszy i Elementarzyk)*. Elementarze Grozy wpisują się także w nurt analizowanych

²³ A. Lewińska, *Katechizm jako integralna część dawnych elementarzy*, „Język – Szkoła – Religia” 2007, t. 2, s. 217.

²⁴ Ibidem, s. 218.

²⁵ Ibidem, s. 219.

²⁶ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 4.

²⁷ A. Lewińska, *Katechizm*, op. cit., s. 219.

przez Lewińską treści katechetycznych obecnych w tego rodzaju publikacjach w okresie XIX w., na treści te składają się nauki: o stworzeniu świata, dobroci Boga i zachowaniu godnym chrześcijanina²⁸. Podobnie jak w większości elementarzy tego okresu²⁹, Aleksander Groza przytacza także nauki teologiczne, które mają dać uczniom pojęcie na temat tego, jak funkcjonuje świat w aspekcie religijnym, są to więc nauki o grzechu, cnotach chrześcijańskich, przykazaniach boskich i kościelnych, łasce, modlitwie i sakramentach oraz o rzeczach ostatecznych. Tym samym Groza przekazuje tę naukę, która jest konieczną do dalszego zagłębiania się w życie religijne przez młodego człowieka³⁰. Ponadto, co jest kolejną cechą XIX-wiecznych elementarzy³¹, Groza tłumaczy najważniejsze prawdy wiary nie tylko poprzez typowy katechizmowy wykład, ale także stara się je przybliżyć młodemu odbiorcy poprzez wierszyki i historyjki atrakcyjne i zrozumiałe dla dzieci.

Uznać jednak należy, że duże przywiązanie do Kościoła katolickiego stanowi także wyraz dążenia do zachowania polskości i tworzenia jej swoistych enklaw wśród ziemianstwa i inteligencji szlacheckiego pochodzenia wśród dominującego w rosyjskim zaborze prawosławia³². Katolicyzm stawał się wówczas synonimicznością polskości³³, a obrona kościoła łączyła się w sferze symbolicznej z obroną ojczyzny³⁴. Dowodzić tego może równoczesne położenie przez Grozę nacisku na znajomość, przez projektowanych czytelników elementarzy, historii Polski.

Po drugie – odpowiedzialność

W pedagogicznej myśli Grozy nie tylko wartości chrześcijańskie formują system moralny, drugą, ale jednako ważną przestrzenią współtworzącą wzorzec postępowania jest tradycja ziemiańska i jej etos ufundowany głównie na ideologii patriarchalnej³⁵. Religijność Grozy i jego system etyczny są typowymi dla jego warstwy społecznej. Ziemianie formowali swoje obyczaje właśnie na gruncie religii i systemu patriarchalnego, a więc także opartego na tym modelu małżeństwa. Nadto w postawie Grozy widać znaczny wpływ powszechnej wśród ziemianstwa metody katechizacyjnej, a mianowicie rekolekcji stanowych, wedle których od posiadaczy większych środków i mocy działania wymagać

²⁸ Ibidem, s. 220.

²⁹ Ibidem, s. 221–222.

³⁰ A. Lewińska, *Obraz kościoła*, „Język – Szkoła – Religia” 2008, t. 3, s. 168–172.

³¹ A. Lewińska, *Katechizm*, op. cit., s. 219.

³² I. Stelmasiak, Rola tradycji i kultury w wychowaniu w rodzinie polskiej na przełomie XIX/XX wieku na kresach wschodnich (na przykładzie rodziny Jędrzejewiczów), „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 1, s. 249.

³³ Ibidem, s. 256.

³⁴ A. Lewińska, *Bóg w pomorskich elementarzach*, „Język – Szkoła – Religia” 2006, t. 1, s. 113–114.

³⁵ M. Nowak, *Religijność ziemianstwa między Wisłą a Pilicą w drugiej połowie XIX i XX wieku (do 1939). Wybrane problemy*, „Nasza Przeszłość. Studia z dziejów Kościoła i kultury katolickiej w Polsce” 2018, t. 129, s. 266.

należy większej moralności i zaangażowania duchowego³⁶. Sam Groza również zakłada, że wobec gospodarza powinny istnieć większe wymagania natury moralnej, skoro cięży na nim znacznie większa odpowiedzialność. Pisze o tym w ten sposób:

Nazywa się gospodarzem, naczelnikiem rodziny; jako naczelnik powinien z siebie dawać przykład pracowitości, uczciwości, pobożności, trzeźwości, bo on za swych i czeladkę swoją odpowiedzialny jest przed Bogiem, swém sumieniem i ludźmi. Z niego idzie chwała Boża i posługa bliźniemu; on powinien szczepić miłość i zgodę, porządek; leniwych napędzać do pracy, złych karcić, nieumiejętnych uczyć. Na dobrych gospodarzach stoi wieś a potem gmina i kraj cały. Dobry gospodarz otwiera swój dom dla wdów, sierot i kalek; dzieli się kawałkiem chleba z podupadłym sąsiadem, cieszy go i wspomaga w nędzy i chorobie, a wszystko w imię Boga, w miłości dla świętych przykazań Pańskich. On ze swoją gromadką modli się społecem o błogosławieństwo dla wsi i kraju całego, zachowuje pamięć o umarłych i prosi w modlitwie o spokój ich duszy. Zaoopatruje Świątynie Pańskie i pielęgnuje cmentarze, obsadza one drzewami, uświęca krzyżami. On wyraża dzieciom, że w niczém i nikomu szkody i krzywdy robić nie można, i że spasanie zboża, podkaszanie łąk, otrząsanie w sadach owoców, rąbanie kradzionym sposobem drewna w lesie, jest kradzieżą, grzechem, winą zasługującą na karę i hańbę. Dobry gospodarz przekonawszy się, jak wiele umieć potrzeba, posłała dzieci swoje do szkoły i sąsiadów swoich do tego zachęca; w dni święte nie spieszy do karczmy i na puste lub bezecne rozmowy, ale zasiadłszy wśród swoich, czyta im Biblię Świętą, Żywoty Świętych, historię swego kraju i różne mądre opisy życia i czynów ludzi cnotliwych, a ta serca i umysły swych bliźnich uspasabia na dobrych synów kraju, na prawych sług Bożych³⁷.

O ile w *Elementarzu większym* Groza decyduje się na szeroki opis, tak w *Elementarzu mniejszym* i *Elementarzyku* przedstawia dwanaście krótkich reguł, mówiących o tym, jak powinien zachowywać się, a przede wszystkim, jakich wartości powinien przestrzegać gospodarz. Ze względu na ich późniejszą analizę, podobnie jak powyższy cytat, pozwolę je sobie przytoczyć w całości:

Reguły powszechniejsze dla gospodarzów w domu:

1. Przysłowie niesie: jaki pan, i służy tacy, gospodarz ma dać przykład do cnoty i pracy.
2. Leniwość traci, praca zyskuje ostrożna, nie odkładaj na jutro, co dziś zrobić można.
3. Dla każdej rzeczy miejsce naznaczyć należy. Uważaj czy każda rzecz na swém miejscu leży.
4. Zajrzyj często w każdy kąć, by ich niekarano, pilni będą służebni robiąc co kazano.
5. Przewiduj, zapobiegaj, byś straty nie miewał; głupi mówi po szkodziu „Jam się niespodziewał”.
6. W zagrodzie i blisko niej niech się nic niepali. Ogień wielu pogubił, co mu dowierzali.
7. Zawsze masz do robót gruntowych sposobie, niedosyć to jest robić, ale dobrze zrobić.
8. Niepodlegaj ze wszystkim na inszych posłudze, ile można sam dojrzyj; ślepe oczy cudze.
9. Miej dozór, twój robotnik żeby nie próżnował; miej litość żeby i nad siłę niepracował.
10. Dziś napraw, co potrzeba koniecznie naprawić. Jutro może też praca w dwójnasób zabawić.
11. To rób w pogodę, a to odkładaj na słotę; ale zawsze się namyśl, nim zaczniesz robotę.
12. Porządne ochędstwo i w domu i wszędzie, dobrego gospodarza pierwszym znakiem będzie³⁸.

³⁶ Ibidem, s. 267.

³⁷ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 205–206.

³⁸ A. Groza, *Elementarz mniejszy*, op. cit., s. 27–28; idem, *Elementarzyk*, Żytomierz 1860, s. 19–20.

Rady w obu przypadkach są do siebie podobne, należy jednak zauważyć, że ciągła narracja z *Elementarza większego* pełniej oddaje religijne umocowanie systemu moralnego autora. krótkie, lapidarne porady z *Elementarza mniejszego* i *Elementarzyka* wydają się natomiast bardziej osadzone w codzienności i zwracają bardziej uwagę na problemy dnia codziennego i sposoby efektywnego prowadzenia gospodarstwa.

Należy jednak zatrzymać się na chwilę nad pewnymi sformułowaniami z powyższego cytatu z *Elementarza większego*, ponieważ odsyłają one do konkretnych kwestii lokalnych, niezwykle żywotnych w tamtym okresie. Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na poruszoną przez Grozę kwestię kradzieży drewna z lasu i niedozwolonego korzystania z łąk. Dawnej z lasów, łąk oraz rzek lub stawów leżących na pańskich ziemiach mogli korzystać chłopci, jednak w przypadku stopniowych uwłaszczeń ich sytuacja stała się niejasna. Wspomniane wyżej części, serwituty, zostały uznane przez ziemiaństwo za jego prywatną własność i szlachta odmówiła chłopom korzystania z nich. Doprowadziło to do znacznego zubożenia i tak już biednych chłopów. Ponadto kwestia ta stanowiła źródło nieustannego antagonizmu między ziemiaństwem a chłopstwem³⁹. Groza, zdecydowanie opowiadając się przeciw korzystaniu z nich przez chłopów, staje jednoznacznie po stronie ziemiaństwa i przywołuje kategorię grzechu, aby uprawomocnić ludzki zakaz. W tym miejscu pojawia się więc kolejne, po wspomnianym wyżej ryzyku rugowania z ziemi, wskazanie na uwikłanie autora, a przez to i całego elementarza, w ówczesną rzeczywistość. Także w cytowanym wyżej opowiadaniu dydaktycznym *Adam z pod Łukowa* sposobem na osiągnięcie wysokich dochodów z wioski, a w konsekwencji niebywałej gospodarności zarówno sługi, jak i dziedzica, okazuje się gorzelnia i związana z nią hodowla ziemniaków. Monopol propinacji był dla szlachty przez długi czas źródłem wysokich zysków. Polegał on w skrócie na idealnym i zamkniętym obiegu: chłopci pracowali w polu i gorzelni w ramach pańszczyzny, dwór miał monopol na produkcję i sprzedaż wódki, a poszczególne gospodarstwa chłopskie miały obowiązek kupić od dworu określoną ilość alkoholu. Konsekwencją działania szlachty było popadanie w uzależnienie coraz liczniejszej rzeszy chłopstwa, a co za tym idzie – spadek ich wydajności roboczej⁴⁰.

Fakt, że Groza, sam przecież ziemianin, choć niezbyt posażny, staje po stronie swojego stanu w kwestii korzystania z serwitutów nie oznacza, że brak mu wyrozumiałości i ludzkiego stosunku do chłopów. Przeciwnie, patriarchalność Grozy nie opiera się na figurze ojca rządzącego twardą ręką, a na postaci ojca stanowczego, ale jednocześnie troszczącego się o swoje dzieci. Ziemiańska patriarchalność zakłada właśnie traktowanie chłopów jak dzieci, którymi należy kierować, a którzy sami nie są w stanie o siebie zadbać. Takie założenie z zasady prowadzi do odrzucenia wszelkiego rodzaju emancypacyjnych dążeń chłopskich. Postawa Grozy jest więc z pewnością konserwatywna, tym bardziej że równoległe w dawnych polskich granicach istnieje już wielu filozofów, pisarzy (także ro-

³⁹ D. Beauvois, *Trójkąt ukraiński*, op. cit., s. 530–550.

⁴⁰ K. Janicki, *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021, s. 237–256.

mantycznych) i działaczy społecznych, którzy odrzucają strącenie chłopów ku wiecznemu dzieciństwu i odwołują się do hasła równości i wolności. Aleksander Groza jest wobec tych hasła daleki, pozostaje konserwatystą. Zamiast równych praw forsuje miłosierdzie chrześcijańskie i odwołuje się do poczucia moralności i odpowiedzialności gospodarzy za swoich ludzi. Samo pojęcie gospodarza jest u Grozy nie w pełni jasne. Wydaje się, że kategorię tę pisarz rozciąga na „ojca rodziny”, a więc każdego chłopskiego ojca rodziny zawiadującego swoim domowym gospodarstwem, jak i szlachcica – będącego gospodarzem całej wioski. Wszyscy oni mają pamiętać o ciężkiej na nich odpowiedzialności za rodzinę i czeladź, dla której powinni być opiekunami i za którą są odpowiedzialni. Z tego powodu autor srogo gromił w innym swoim dziele, *Pamiętniku nie bardzo starym*, zachowanie tych, którzy nie dbają o włościan zamieszkujących należące do nich wsie i wycisnąwszy z nich wszystkie pieniądze, oddają się hulankom. Szlachta powinna dbać o chłopów jak starsi bracia, ale podnoszą pańszczyzny, wsie puszczają w dzierżawy, o nic nie dbając, a chłopów uważają za bydłota, choć sami są bardziej zepsuci. Krytyce poddaje także tych, którzy własną rodzinę poprzez niegospodarność przywodzą do niedostatku⁴¹.

Groza nie nawołuje do bicia niepokornych i leniwych chłopów, co miało miejsce chociażby w dawniejszych podręcznikach zarządzania gospodarstwem⁴². W miejsce srogości, strachu i przemocy autor proponuje łagodne napomnienie, a przede wszystkim wychowanie, rozumiane w ujęciu Grozy, jako sposobienie ku dobremu, a więc zapoznanie z moralnością chrześcijańską i pojęciem pracy, co powinno jego zdaniem zaowocować interioryzacją tychże wartości przez starszych i młodszych.

Praca jako wartość

Centralnym pojęciem systemu moralnego Grozy jest praca. Sama praca jest według pisarza nakazem od Boga: „sięga [rolnictwo] pierwszych czasów stworzenia człowieka, któremu po upadku w grzech powiedział Bóg, a będziesz w pocie czoła uprawiać ziemię swoją”⁴³. Pomimo tego, że praca pojawiła się jako następstwo grzechu, nie jest przez Grozę traktowana jako kara, ale coś, co określa kondycję człowieka na ziemi. Brak pracy jest domeną raję, ale skoro został on utracony, to obowiązkiem człowieka jest oddawanie się pożytecznym zajęciom. Pierwszym w hierarchii zajęciom jest dla autora, rzecz jasna, rolnictwo. Ten stan rzeczy wynika z sakralnego stosunku Grozy do ziemi: „ziemia nasza niech prawdziwie stanie się matką naszą, w obronie której będziemy zawsze gotowi oddać życie nasze”⁴⁴. Topos matki-ziemi, ziemi-rodzicielki, ziemi-ojczyzny, dla której

⁴¹ A. Groza, *Władysław. Wyciąg z pamiętników nie bardzo starych*, t. 1, Wilno 1848, s. 91–94.

⁴² A. Leszczyński, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa 2020, s. 126–134.

⁴³ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 193.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 205.

należy oddać życie, nie jest niczym nowym, w przypadku Grozy wydaje się, że mamy do czynienia ze złączeniem kilku wzorców myślowych – romantycznego, ziemiańskiego i rolniczo-sielankowego.

Wartość pracy nie kończy się jednak u ziemiańskiego pisarza przy okazji pracy na roli. Groza, jako późny romantyk, żywo reaguje na pojawiające się już pozytywistyczne prądy, pracę traktując jako wyznacznik wartości jednostki i jej społecznej użyteczności, a przy okazji gardząc lenistwem. W opowiadaniu *Syn wdowy. Powieść* główny bohater ima się różnych zajęć, po kolei tracąc je poprzez swoje lenistwo i brak zaangażowania w pracę, jednocześnie pozbawia matkę oszczędności, przez co sprowadza na nią biedę. Dzięki pomocy przyjaciela z dzieciństwa bohater uczy się zawodu i udaje mu się odbić od dna i wspomóc biedną wdowę. Opowiadanie kończy się morałem, że gdzie jest praca, tam mieszkają i szczęście i dostatek⁴⁵. W jednej z bajek S. Jachowicza, które wykorzystuje Groza, pojawia się motyw pracy, która daje szczęście nawet pomimo biedy⁴⁶. Praca, nawet ciężka i niskopłatna, może osłodzić życie, ponieważ wówczas człowiek realizuje nie tylko boski i społeczny nakaz, ale żyje w zgodzie ze swoją naturą. Groza nawołuje do chrześcijańskiego miłosierdzia, jak chociażby we wspomnianym wyżej fragmencie ukazującym wzór osobowy gospodarza, który powinien wspierać wdowy i sieroty. Pojęcie miłosierdzia łączy się dla ziemianina z pracą:

Najpierwszą naszą powinnością względem bliźnich jest kochać ich i dla nich pracować. Bliźnim naszym jest każdy człowiek; czy to chrześcijanin, czy poganin; czy przyjaciel, czy nieprzyjaciel. Kto miłuje bliźniego, ten stara się jemu we wszystkim pomódz, ulżyć, dogodzić; słowem czyni wszystko co do jego szczęścia wydaje się być potrzebnym. Pan Bóg dał ludziom rozmaite zdolności, przymioty, talenta; dał ich nawet więcej, aniżeli pojedynczy człowiek potrzebować może; a tymczasem każdy człowiek z osobna wzięty, nie jest w stanie sam sobie wystarczyć. Dla tego każdy swojemi zdolnościami i umiejętnością służy drugim, a wzajem dostaje od nich wszystko czego dla swojego dobra potrzebuje. Ludzie więc w taki sposób udarowani od Boga rozmaitymi przymiotami, niemogą żyć pojedynczo, a tylko wspólnie – w towarzystwie, albo w społeczeństwie⁴⁷.

Groza ujawnia w tym miejscu podejście łączące się z pozytywistycznym organicyzmem, złączonym jednocześnie z ideą chrześcijańskiego miłosierdzia i pomocy bliźniemu. Zakłada życie w społeczeństwie jako nieustanną pomoc wzajemną, wynikającą z połączenia ludzi siecią relacji, przez którą życie samotne, a przede wszystkim samowystarczalne jest niemożliwe. Jednakże, aby jednostka mogła w pełni uczestniczyć w społeczeństwie i być jego członkiem, a nie balastem, musi pracować. Praca stanowi u Grozy nakaz boski, ale jednocześnie sankcjonowany społecznymi prawidłami życia. Łącząc ideę Boga i kon-

⁴⁵ A. Groza, *Elementarz mniejszy*, op. cit., s. 18–26.

⁴⁶ Ibidem, s. 15.

⁴⁷ A. Groza, *Elementarz mniejszy*, op. cit., s. 17–18; idem, *Elementarzyk*, op. cit., s. 17–18.

cepcje organicznikowsko-pozytywistyczne, Groza wpisuje się w powszechną wówczas w książkach przeznaczonych do nauki predylekcję⁴⁸.

Pojęcie pracy jest tym, co różni, przypomnijmy, XIX-wieczne podejście Grozy od pokrewnych mu pod pewnymi względami apologetów ziemiaństwa spod znaku Reja i Kochanowskiego. Tym samym ujawnia się, jak bardzo zmieniło się samo ziemiaństwo, dla którego życie na wsi przestało być jedynie kontemplowaniem „wsi spokojnej, wsi wesołej”, ale stało się codzienną pracą, wymagającą wiedzy i umiejętności.

Edukacja i tradycja

To właśnie wspomniana wyżej wiedza jest kolejnym komponentem, który sprawia, że światopogląd Grozy wpisuje się w schematy oświeceniowo-pozytywistyczne. Wspomniany wyżej wizerunek przykładowego gospodarza zakłada także docenienie edukacji, a więc posłanie dzieci do szkół i zachęcanie do tego innych. Edukacja nie kończy się według Grozy w okresie młodości, ale nieustannie istnieje potrzeba doskonalenia się i dokształcania. Wyraz temu daje między innymi, kiedy mówi o konieczności korzystania z fachowej literatury przy prowadzeniu gospodarstwa: „Są książki o hodowli zwierząt domowych traktujące wielce użyteczne: czytać one każdy gospodarz oraz rolnik powinien i z cudzej nauki i doświadczenia korzystać”⁴⁹. Autor uznaje konieczność uczenia się przez całe życie i ciągłego pogłębiania swoich kwalifikacji, wszystko to ma służyć poprawieniu jakości pracy, a tym samym lepszemu służeniu społeczeństwu. Postulat modernizacji wpisuje się w ducha czasów Grozy, legalnego polepszania warunków bytowania narodu – postępu powolnego, ale pewnego, przy jednoczesnym braku gwałtownych skoków i burz⁵⁰. Konieczności innowacji podlega także rolnictwo, które musi włączyć się w ogólny nurt postępu⁵¹.

Kolejną ważną przyczyną, zgodnie z którą Groza uznaje konieczność edukacji, jest szacunek dla tradycji i obowiązek hołdu oddanego poprzednikom w drodze rozwoju. Zdaniem pisarza możemy rozwijać się dzięki dorobkowi poprzednich pokoleń i kontynuując ich pracę, płacimy im należny trybut. To, co mamy, zarówno rzeczy materialne, a więc np. wytyczone drogi i wykopane stawy, ale także i podręczniki zostały dane nam przez przodków, z kolei my mamy obowiązek pozostawić po sobie kolejne elementy rozwoju, tak, aby nasi następcy znów mogli je ulepszyć w nieustannej sztafecie pokoleń.

Powinniśmy [szanować] jak skarb od przodków w dziedzictwie nam zostawiony, z warunkiem, abyśmy go swą pracą umnożyli i dalszym następcom w spuściznie oddali. Szanując pracę i dzieła naszych przodków, oddajemy cześć ich zasłudze i pamięci i pocieszamy się nadzieją, że

⁴⁸ A. Lewińska, *Bóg w elementarzach pomorskich*, „Język – Szkoła – Religia” 2006, t. 1, s. 125–126.

⁴⁹ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 204.

⁵⁰ T. Kizwalter, *Nowoczesność i polityka – dyskusja w zaborze rosyjskim połowy XIX w.*, „Przegląd Historyczny” 1990, t. 81, z. 1–2, s. 110.

⁵¹ Ibidem, s. 116.

i nasze myśli, prace i starania nasi następcy uszanują, a tak pamięć dla przeszłości i dbałość o przyszłość będzie ogniwem łączącym całą ludzkość z sobą; wszystko nam na naszej ziemi drogim i cennym sercu być powinno⁵².

Umiłowanie tradycji staje się więc dla Aleksandra Grozy równoznaczne z troską o przyszłość.

Moralność Grozy ma charakter religijny, w formie typowej dla ówczesnego ziemiaństwa, które, choćby na poziomie deklaratywnym, starało się odnosić kwestie wiary do codziennego życia⁵³. Religijność Grozy ma charakter inkluzyjny, włączeni do niej zostają nie tylko pańszczyźniani chłopci, nad którymi zaleca opiekę, ale także i zwierzęta jako boskie stworzenia. Pisarz wydaje się wierzyć, że wszystko, co żyje, pochodzi od jednego Boga, a przez to jest sobie równe, nawet jeśli ma różne do spełnienia role na ziemi. Byłabym skłonna uznać postawę Grozy wobec chłopów za szczerą, a nie jedynie paternalistyczną postawę odświętnego bratania się z „maluczkimi i biednymi”⁵⁴.

Wiara Grozy ma też w sobie bojaźń Bożą, która – choć nie jest może centralnym punktem jego systemu religijnego – to jednak jest elementem ważnym. Ziemiańcin z Ukrainy przypomina w zamieszczonym w elementarzach krótkim tekście autorstwa Lucjana Siemieńskiego *Oku Bozkim*, poetyckim opisie wszechwiedzy Boga oraz złączoną z nim historyjką o Karolku i Marylce, w której to mała dziewczynka uczy brata, że nie może jeść zakazanych słodyczy podczas nieobecności rodziców, ponieważ złamanie zakazu i tak będzie wiadome Bogu⁵⁵. Do tej myśli powraca również w krótkiej, poetyckiej przypowieści swojego autorstwa⁵⁶.

Podsumowanie

Elementarze Aleksandra Grozy mają charakter eklektyczny. Autor korzysta głównie z *Elementarza dla dzieci polskich*, a także cytuje takich autorów, jak: ks. Jan Bogdan, Lucjan Siemieński, Stanisław Jachowicz, Franciszek Dionizy Kniaźnin i Wincenty Pol. Groza nie poprzestaje na tym i wplata wiele tekstów swojego autorstwa: wierszy, przypowieści, opowiadań i tekstów dydaktycznych.

Ziemiański pisarz tworzy książki do nauki wpisujące się w ówczesne nurty naukowe, pisarskie i ideowe, które ujawniają się poprzez dominację moralności religijnej, silne złączenie katolicyzmu z polskością, formalną strukturę elementarzy typową dla drugiej połowy XIX w., a także organicystyczno-pozytywistyczne teorie. Groza mimo tego tworzy całość oryginalną, w której przejawia się jego osobowość jako pisarza i twórcy, a także obywatela zainteresowanego sprawami ludzi i kraju.

⁵² A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 204–205.

⁵³ M. Nowak, op. cit., s. 270.

⁵⁴ Ibidem, s. 274.

⁵⁵ A. Groza, *Elementarz większy*, op. cit., s. 19–21.

⁵⁶ Ibidem, s. 56.

Bibliografia

- Beauvois D., *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 2, *Szkoły podstawowe i średnie*, tłum. I. Kania, Lublin 1991.
- Beauvois D., *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, tłum. K. Rutkowski, wyd. 3, Lublin 2016.
- Czerniecka-Haberko A., Studnicka-Mariańczyk, K., *Przepis na wychowanie w świetle korespondencji rodziny Bnińskich*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, 40.
- Epsztein T., *Tradycja powstań narodowych w wychowaniu młodego pokolenia ziemian polskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w drugiej połowie XIX w.*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, nr 2.
- Groza A., *Elementarz mniejszy*, Żytomierz 1860.
- Groza A., *Elementarz większy*, Żytomierz 1860.
- Groza A., *Elementarzyk*, Żytomierz 1860.
- Groza A. *Władysław. Wyciąg z pamiętników nie bardzo starych*, t. 1, Wilno 1848.
- Jakubiak K., *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*, „Edukacja Elementarna” 2013, 4.
- Janicki K., *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021.
- Kizwalter T., *Nowoczesność i polityka – dyskusja w zaborze rosyjskim połowy XIX w.*, „Przegląd Historyczny” 1990, t. 81, z. 1–2.
- Leszczyński A., *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa 2020.
- Lewińska A., *Bóg w elementarzach pomorskich*, „Język – Szkoła – Religia” 2006, 1.
- Lewińska A., *Katechizm jako integralna część dawnych elementarzy*, „Język – Szkoła – Religia” 2007, t. 2.
- Lewińska A., *Obraz kościoła*, „Język – Szkoła – Religia” 2008, t. 3.
- Nowak M., *Religijność ziemiaństwa między Wisłą a Pilicą w drugiej połowie XIX i XX wieku (do 1939). Wybrane problemy*, „Nasza Przeszość. Studia z dziejów Kościoła i kultury katolickiej w Polsce” 2018, t. 129.
- Siejko N., *Wydawnictwo podręczników i polska prasa pedagogiczna na Wołyniu w XIX i na początkach XX wieku*, „Rota” 2000, 3.
- Stelmasiak I., *Rola tradycji i kultury w wychowaniu w rodzinie polskiej na przełomie XIX/XX wieku na kresach wschodnich (na przykładzie rodziny Jędrzejewiczów)*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 1.
- Studnicka-Mariańczyk K., *Wzór wielokulturowości w wychowaniu panien i kawalerów z dworów ziemiańskich w Królestwie Polskim*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Zeszyty Historyczne” 2016, 2.
- Ustrzycki M., *Edukacja domowa i wychowanie w polskich rodzinach ziemiańskich na Litwie na przełomie XIX i XX wieku*, „Kultura i Społeczeństwo” 2020, 4.

Dążenia kobiet do dostępu do edukacji akademickiej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku

Abstract. Women's aspirations for access to academic education in Poland at the turn of the 20th century

The purpose of the article is to present women's aspirations for access to academic education in Poland at the turn of the 19th and 20th centuries.

Educational inequalities accompanied women at all levels of education. However, the biggest problems were encountered by women in pursuit of tertiary education. It was this path of development that was inaccessible to them for the longest time in Poland. The difficult economic situation of Poles during the Partitions over time forced the society to slowly change the thinking and approach to the academic and professional activity of women. Due to the lack of opportunities to study in the partitioned area, the only possibility for Polish women to study at a higher level was academic emigration. The most common destinations were Switzerland, France, and, in the last decade of the 19th century, also Belgium. The beginnings of the practical struggle for access to tertiary education by women date back to 1892–1910. At this time, emancipation associations were involved in petitioning university authorities to grant women permission to study.

This article is an attempt to trace the educational possibilities of women in Poland, with special emphasis placed on women's aspirations to access academic education at the turn of the 19th and 20th centuries. The article uses the methods of historical and pedagogical research and text analysis.

Keywords: education, women's education, women's academic education, tertiary education, students

Wstęp

Okres niewoli narodowej wymusił na społeczeństwie stopniową zmianę myślenia w kwestii dotyczącej kształcenia dziewcząt i kobiet na terenie ziem polskich. Czynniki takie, jak: kryzys gospodarczy, przeobrażenia w strukturze klasowej oraz coraz dotkliwsze represje ze strony zaborców wpłynęły na zaktualizowanie statusu kobiety i jej roli

w społeczeństwie. W drugiej połowie XIX w. pojawiła się potrzeba aktywizacji zawodowej kobiet. Większość kobiet nie miała jednak podstawowego wykształcenia i kompetencji do podjęcia jakiejkolwiek pracy zarobkowej. W trudnej sytuacji znalazły się nie tylko kobiety pochodzące z najuboższych warstw społecznych, ale także te wywodzące się z inteligencji i ziemiaństwa, które dzięki podjętej pracy mogłyby w większym stopniu odczuć niezależność. Potrzeba objęcia dziewcząt systemem kształcenia i readaptacji programów nauczania do ówczesnych warunków była tematem kontrowersji przez cały XIX w. Ścierały się ze sobą dwie tendencje. Z jednej strony kształcenie dziewcząt miało koncentrować się wokół tradycyjnego wychowania salonowego i wyposażać je w atrybuty posłusznej żony i matki. Z drugiej zaś poszerzać horyzonty myślowe, uczyć samodzielności zgodnie z postulatami głoszonymi przez powstające załężki ruchu emancypacyjnego¹. Nierówności edukacyjne towarzyszyły kobietom na wszystkich poziomach edukacji. Największe jednak problemy napotykały kobiety, które chciały zdobyć wykształcenie wyższe. Właśnie ta ścieżka rozwoju najdłużej była dla nich niedostępna na terenie ziem polskich. Niniejszy artykuł będzie próbą prześledzenia edukacyjnych możliwości kobiet na ziem polskich, ze szczególnym uwzględnieniem dążeń kobiet do dostępu do edukacji akademickiej na przełomie XIX i XX w.

Temat dostępu kobiet do szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym został już częściowo opracowany. Zagadnienie to najszerszej omówił Jan Hulewicz w pracach: *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX* z roku 1939 oraz *Walka kobiet polskich o dostęp na uniwersytety* z roku 1936. Edukacja i kształcenie kobiet w XIX w. nadal znajduje się w kręgu zainteresowań wielu badaczek, o czym świadczą liczne prace naukowe Anny Żarnowskiej, Katarzyny Dormus czy Jolanty Kolbuszewskiej. Dla niniejszej publikacji szczególnie istotna była praca Jana Hulewicza *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*. Potrzeba ciągłego badania i zgłębiania historii edukacyjnych losów kobiet na ziemiach polskich stała się głównym motywem przedstawienia najważniejszych zagadnień z zakresu dążeń, a właściwie walki kobiet o edukację akademicką początkowo w innych krajach, a później na terenie ziem polskich.

Tło historyczne przemian społeczno-gospodarczych na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX w.

Trudna sytuacja gospodarczo-ekonomiczna na ziemiach polskich pod zaborami zapoczątkowała refleksję nad kwestią edukacji kobiet. Kryzys rolniczy oraz klęski poniesione w powstaniach narodowych, powodujące problemy finansowe rodzin przynależących do

¹ M. Urbańska, *Wychowanie i kształcenie kobiet w XIX-wiecznej Polsce*, „Saeculum Christianum” 2011, 18, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne-r2011-t18-n1-s217-230/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne-r2011-t18-n1-s217-230.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne-r2011-t18-n1/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne-r2011-t18-n1-s217-230/Saeculum_Christianum_pismo_historyczne-r2011-t18-n1-s217-230.pdf) [dostęp: 22.01.2023].

różnych warstw społecznych, stworzyły okazję do rozważań nad koniecznością aktualizacji roli kobiety do nowej rzeczywistości.

Po upadku powstania styczniowego naród polski znajdujący się pod zaborem rosyjskim doświadczył dotkliwych represji. Polityka zaborcza za główny cel swoich działań obrała unicestwienie wszelkich przejawów polskiej kultury, wpływając na wszystkie obszary życia. Królestwo Polskie przemianowano na „Priwislanskij Kraj”². Zabroniono posługiwania się językiem ojczystym poza domem, a napisy na szyldach, nazw ulic i miast musiały być zapisywane w języku rosyjskim. Likwidacji uległy jednostki kultury i organy powiązane z sektorem wojskowym, bankowym i sądowym³. Ścisłej cenzurze poddano działalność prasy i wydawnictw. Znaczącym przekształceniom uległa także sytuacja chłopów, którzy ukazem carskim Aleksandra II zostali wywłaszczeni⁴. Rozwiązanie systemu feudalnego wpłynęło na rozpoczęcie procesu migracji ludności wiejskiej do miast.

W zaborze pruskim za sprawą agresywnej antypolskiej polityki kanclerza Ottona von Bismarcka rozszerzał się proces germanizacji⁵. Na terenie zaboru zakazane zostało posługiwanie się językiem polskim w obszarze oświaty, prawa i administracji. Za sprawą wdrażania nowej polityki ekonomicznej nastąpiła modernizacja w sposobie zagospodarowania ziem znajdujących się pod zaborem. Nastąpił rozwój struktury agrarnej, który rozszerzył się także na inne działy przemysłu⁶.

Nieco inna była sytuacja ludności zamieszkującej tereny Galicji. Porażka cesarza Franciszka Józefa w wojnie z Prusami umożliwiła po 1866 r. wprowadzenie zmian na korzyść Polaków⁷. Powołanie we Lwowie Sejmu Krajowego mającego (po usankcjonowaniu cesarza) faktyczny wpływ na stan szkolnictwa, kultury, przemysłu czy rolnictwa uznaje się za przejaw działania państwowości polskiej w zaborze austriackim⁸. Działalność prasy nie była ograniczona cenzurą, jak miało to miejsce w pozostałych zaborach. Pomimo pewnej autonomii w obszarze oświaty i kultury dużemu zacofaniu podlegał obszar gospodarki rolnej i przemysłu.

Heterogeniczny obraz przemian społeczno-ekonomicznych na terenie trzech zaborów jest ważnym kontekstem w badaniu sytuacji kobiet i ich możliwości edukacyjnych w tamtym okresie dziejowym. Należy podkreślić, że dostęp kobiet do edukacji oraz jej jakość nie zależały tylko od miejsca zamieszkania i polityki zaborcy, ale także od przynależności klasowej i pochodzenia społecznego.

² J. Majchrzyk-Mikuła, *Kobiety w edukacji i oświacie polskiej na przełomie XIX i XX wieku*, Lublin 2006, s. 10.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, s. 12.

⁵ Ibidem, s. 14.

⁶ Ibidem, s. 16.

⁷ J. Wnęk, *Problemy polskiego szkolnictwa zaboru pruskiego i rosyjskiego na kartach „Szkoły” 1868–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, 24, s. 23.

⁸ J. Majchrzyk-Mikuła, op. cit., s. 17.

Ścieżki edukacyjne kobiet w drugiej połowie XIX w. i pierwszej połowie XX w.

Kształcenie i wychowanie dziewcząt stało się przedmiotem dyskusji już w drugiej połowie XVIII w. za sprawą działalności powstałej w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej⁹. Ważny głos w tej sprawie miał August Kazimierz Sułkowski, który publicznie uzasadniał potrzebę stworzenia przestrzeni do edukacji dla dzieci obojga płci niezależnie od miejsca zamieszkania. Najbardziej jednak przemyślaną jak na tamte czasy wydaje się propozycja Franciszka Bielińskiego. W swoich listach (wydanych w 1775 r. pod tytułem *Sposób Edukacji w XV listach opisany*) wyrażał aprobatę dla zrównania szans dziewcząt i chłopców w dostępie do edukacji¹⁰. Nowatorskim pomysłem Bielińskiego było wprowadzenie kontroli programów nauczania prywatnych pensji. Interpretując materiały źródłowe dotyczące projektu Bielińskiego, można odnieść wrażenie, że edukacja dziewcząt miała obejmować tylko te wywodzące się z wyższych warstw społecznych. Obowiązywać je miał materiał z zakresu języka francuskiego i niemieckiego, podstawy geografii, historii, fizyki. Najważniejszy element nauczania stanowiło wychowanie moralne, którego głównym zadaniem było przygotowanie młodych dziewcząt do roli posłusznej żony i matki. Było to zgodne z panującymi wówczas poglądami na temat ról i zadań kobiety. Podobna narracja obecna była w rozprawach Adama Kazimierza Czartoryskiego, Grzegorza Piramowicza czy Antoniego Popławskiego. Inaczej niż w wypadku dziewcząt o wysokim pochodzeniu, program nauczania mieszczanek i chłopek miał pozostać zredukowany do kształcenia podstawowych umiejętności pisania, czytania i liczenia.

Zainteresowanie tematem kształcenia kobiet pojawiło się ponownie po upadku powstania styczniowego. Śmierć męskich członków rodziny oraz rozszerzenie rusyfikacji i germanizacji stały się impulsem do zmian w sposobie funkcjonowania rodzin. Ówczesnie obowiązujący wzorzec kształcenia dziewcząt autorstwa Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej okazał się nieaktualny w konfrontacji z popowstańczymi realiami życia. Na terenie Królestwa Polskiego dominowały dwie formy kształcenia – prywatne pensje oraz rządowe szkoły żeńskie. Na mocy decyzji caratu powstawało w tamtym czasie wiele szkół, co było podyktowane chęcią ograniczenia funkcjonowania pensji prywatnych, których poziom i program wymagał ciągłych kontroli. Głównym zadaniem gimnazjów żeńskich było wynaradawianie oraz wpajanie poddaństwa wobec zaborcy. Na podstawie skonstruowanej przez Mikołaja Milutina ustawy (zatwierdzonej 11 września 1864 r. przez cara Mikołaja II) na początku 1865 r. na terenie Warszawy, Płocka, Suwałk, Kalisza, Radomia, Lublina utworzono progimnazja żeńskie¹¹. Program nauczania w czteroklasowych szkołach obejmował „religię, język i literaturę polską, język rosyjski, niemiecki lub francuski, matematykę, geografję Cesarstwa Rosyjskiego i Królestwa Polskiego, fizykę,

⁹ K. Dormus, A. Włoch, J. Wojniak, *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków 2017, s. 22.

¹⁰ Ibidem, s. 23.

¹¹ J. Majchrzyk-Mikuła, op. cit., s. 78.

ogólne wiadomości z kosmografii, historię naturalną, historię Rosji i historię powszechną, kaligrafię, rysunki oraz roboty kobiece¹²”. Kompetencje absolwentek tego typu placówek były mocno ograniczone, ponieważ dyplom uprawniał je tylko do wykonywania zawodu nauczycielki domowej.

Kolejne lata w zaborze upływały na zaostrzaniu polityki oświatowej. W roku 1868 liczba czynnych placówek wyglądała następująco: 10 gimnazjów żeńskich polskich, 2 rosyjskie, 1 litewskie, 2 dwujęzyczne oraz 2 progimnazja polskie, 1 rosyjskie, 2 dwujęzyczne¹³. Z czasem w szkołach tych uniemożliwiono naukę w języku ojczystym poza religią i lekcjami języka polskiego, a podręczniki polskie zastąpiono tymi używanymi na terenie Rosji. Zwieńczenie ujednoczenia systemu edukacji nastąpiło w 1872 r., kiedy szkolnictwo żeńskie podporządkowane zostało rosyjskiej ustawie o gimnazjach i progimnazjach¹⁴. Bilans szkół żeńskich na rok 1872 r. liczył 13 gimnazjów, 3 progimnazja oraz 2 szkoły maryjskie¹⁵. Poziom nauczania w pensjach prywatnych był zróżnicowany i często uzależniony od poziomu wykształcenia ich założycielek. Dostęp do kształcenia w tej formie był także znacząco ograniczony ze względu na wysoki koszt nauki i trudności organizacyjne w ich powoływaniu. Pomimo przeciwności w postaci dużych nakładów finansowych, wzmożonych kontroli ze strony zaborcy czy braku uprawnień do podjęcia nauki na szczeblu wyższym pensje prywatne stanowiły popularną formę nauki dla dziewcząt z klas wyższych. Pobieranie nauki na pensji wiązało się z wysokim ryzykiem represji nie tylko dla uczennic, ale również dla ich nauczycieli ze względu na możliwość zesłania na Syberię po odkryciu przez władze carskie nielegalnej działalności.

W ostatnich trzech dekadach XIX w. w Warszawie pojawiła się nowa ścieżka edukacji dla dziewcząt w postaci placówek kształcenia zawodowego. Pierwsza szkoła o typie zawodowej, kształcąca retuszerki, zecerki, introligatorki i buchalterki, została założona przez Wandę Wilhelminę Schmidt w 1869 r.¹⁶ Przełom XIX i XX w. to początek kształtowania się szkół handlowych, umożliwiających kobietom podjęcie studiów wyższych poza granicami Królestwa Polskiego.

Na terenie zaboru pruskiego na skutek powstania Rzeszy Niemieckiej w 1871 r. oraz zwycięstwa w wojnie z Francją doszło do pogłębiania się procesu germanizacji¹⁷. Otto von Bismarck zapoczątkował inicjatywę Kulturkampf – działań na rzecz ograniczenia wpływów Kościoła katolickiego na terenie ziem polskich należących do zaboru. Podobnie jak w zaborze rosyjskim zakazano posługiwania się językiem polskim w dziedzinach

¹² B. Pietrow-Ennker, *Tradycje szlacheckie a dążenia emancypacyjne kobiet w społeczeństwie polskim w dobie rozbiorów*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, t. 2, cz. 2, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 1992, s. 18.

¹³ *Ibidem*, s. 19.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, s. 21.

¹⁷ J. Majchrzyk-Mikuła, *op. cit.*, s. 82.

oświaty, prawa czy administracji¹⁸. Dotkliwe represje miały silnie wpłynąć przede wszystkim na strukturę systemu szkolnictwa, ograniczając przy tym możliwości edukacyjne i kształtując postawę lojalności wobec Państwa Pruskiego. Chętnie zastępowano polskich nauczycieli niemieckimi, a od tych, którzy pozostali, wymagano pełnej dyscypliny pod względem kształcenia przyszłych pokoleń w duchu uległości wobec monarchii. Do głównych form nauczania dziewcząt na terenie zaboru oprócz szkół elementarnych należały wówczas: gimnazja, szkoły realne, żeńskie szkoły zakonne oraz pensje prywatne. Edukacja na poziomie średnim nie podlegała przepisom regulującym oświatę na terenie państwa pruskiego. Otwarcie nowej placówki kształcącej dziewczęta w formie pensji prywatnej lub z ramienia instytucji kościelnej wymagało zgody władz pruskich.

Pierwszy etap represji obejmował likwidację szkół prowadzonych przez zgromadzenia zakonne. Zgodnie z ustawą z 4 lipca 1872 r. zamknięto szkołę elitarną siostr Sacré Coeur, które kształcenie dziewcząt w duchu patriotycznym prowadziły od końca lat 50. XIX w.¹⁹ Do tej szkoły uczęszczały głównie dziewczęta wywodzące się z wyższych warstw społecznych, jednak podobnie jak w przypadku urszulanek [por. dalej – N.P.] przy szkole żeńskiej mieściła się szkoła elementarna dla biednych i sierot. Motywem przewodnim edukacji było wychowanie do roli żony i matki jako jedyne go możliwego wkładu kobiety w system społeczny XIX w. W Sacré Coeur ważną rolę odgrywała nauka języków obcych. Duży nacisk kładziono na umiejętność posługiwania się językiem francuskim (za co przez pierwsze lata działalności zgromadzenie było krytykowane jako szerzące cudzoziemszczyznę), chociaż uczennice miały również możliwość nauki języka włoskiego i angielskiego²⁰. W programie zawarte były także przedmioty humanistyczne, takie jak filozofia, czy ściśle, obejmujące wiedzę matematyczną.

Kilka lat później zlikwidowano także Wyższą Trzyklasową Szkołę dla Dziewcząt w Poznaniu powołaną 8 października 1857 r. przez siostry urszulanki²¹. Działalność oświatowa urszulanek na terenie zaboru pruskiego zasługuje na szczególne uznanie ze względu na szeroki zasięg ich działań obejmujących np. tworzenie programów nauczania czy podręczników w języku polskim²². Żeńska szkoła siostr składała się z trzyklasowych podwójnych oddziałów. Przed rozpoczęciem edukacji dziewczęta uczestniczyły w rocznym kursie przygotowawczym (kwarcie), później spędzały w każdej klasie po dwa lata. Podział na klasy uwzględniał następujące przedziały wiekowe: klasa V i IV – 8–10 lat, klasa III i II – 11–13 lat oraz klasa I, najwyższa – 14–15 lat. Do 1859 r. okres nauki

¹⁸ Ibidem, s. 83.

¹⁹ A. Maziarz, *Szkolnictwo poznańskich wspólnot zakonnych w XIX wieku*, w: *Życie prywatne Polaków w XIX wieku*, red. M. Zbrzeźniak, M. Korybut-Marciniak, Łódź – Olsztyn 2016, s. 237, https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/42005/237-252_Maziarz.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 10.01.2023].

²⁰ Ibidem, s. 249.

²¹ Ibidem, s. 240.

²² J. Gulczyńska, *Drogi edukacyjne pokolenia Urszuli Ledóchowskiej*, „Paedagogia Christiana” 2008, 2 (22), s. 142, dostępne w: <https://apcz.umk.pl/PCh/article/view/PCh.2008.024> [dostęp: 10.01.2023].

w szkole żeńskiej trwał 7 lat, jednak dzięki uzyskaniu zgody władzy możliwe stało się kształcenie do zawodu nauczycielki w klasie seminaryjnej, tzw. selekcje²³. Uczennice żeńskiej szkoły przyklasztornej stanowiły w większości dziewczęta wywodzące się z ziemiaństwa z okolic Poznania, jednak szkoła oferowała także bezpłatną naukę na poziomie elementarnym dla ubogich. Rodzice zamierzający posłać córkę do pensjonatu musieli liczyć się z minimalnym kosztem pobytu w wysokości 160 talarów oraz dodatkowym uposażeniem w postaci koszul, sukienek, butów, pończoch i ręczników²⁴. Zdarzały się jednak przypadki przyjmowania dziewcząt do klasy wyższej bez uiszczania opłat. Program nauczania w szkole zakonnej, jak w większości takich placówek, bazował na programie powszechnej szkoły męskiej. Obejmował on: naukę pisania, czytania, rachunki, religię, język polski, niemiecki i francuski, historię naturalną, fizykę, rysunek, kaligrafię, literaturę oraz zajęcia praktyczne (aż 12 godzin tygodniowo), mające wyposażyc absolwentki w umiejętności szycia, cerowania i haftowania. Ponadto możliwe były lekcje nadprogramowe (dodatkowo płatne): język angielski, muzyka czy gimnastyka estetyczna. Według Antoniego Maziarza dzięki działalności żeńskiej szkoły urszulanek edukację ukończyło ponad tysiąc dziewcząt, z czego prawie 230 zostało nauczycielkami. Przyklasztorna szkoła elementarna w podstawowe umiejętności pisania i czytania wyposażała około dwóch tysięcy dzieci²⁵.

Likwidacja szkół klasztornych znacząco wpłynęła na pogorszenie możliwości edukacyjnych dziewcząt na terenie zaboru pruskiego.

Kolejnym sektorem szkolnictwa żeńskiego objętym procesem germanizacji były pensje i szkoły prywatne. W Poznaniu z końcem XIX w. działalność edukacyjno-wychowawczą prowadziły: siostry Anna i Anastazja Danysz (w 1871 r. siostry przejęły trzyklasową szkołę dla dziewcząt, której początki sięgają 1815 r. pod nazwą pensji założonej przez Teklę Hertwigową), Antonina Estkowska oraz Anastazja Warnke²⁶. W 1900 r. we wszystkich trzech placówkach zakazano posługiwania się językiem polskim²⁷. Uczennicami wyżej wymienionych szkół były uczennice wywodzące się z niezamożnego ziemiaństwa, których rodziny kultywowały tradycje i wychowanie w duchu patriotycznym. Na skutek ważnych kontroli władz carskich sektora prywatnego pod względem nauczanych treści wszystkie trzy placówki w krótkich odstępach czasu zamknięto lub przemianowano na niemieckie. Jako pierwsza, w 1905 r., zlikwidowana została szkoła A. Estkowskiej, trzy lata później zamknięto szkołę sióstr Danysz. Pensja prowadzona przez A. Warnke w 1912 r. została oddana pod kierownictwo Niemki Gertrudy Linke, której głównym zadaniem stała się germanizacja polskich wychowanek²⁸.

²³ A. Maziarz, op. cit., 243.

²⁴ Ibidem, s. 243.

²⁵ Ibidem, s. 252.

²⁶ J. Majchrzyk-Mikuła, op. cit., s. 83.

²⁷ Ibidem, s. 83.

²⁸ J. Guleczyńska, op. cit., s. 143.

Po roku 1912 można mówić o całkowitym rozpadzie średniego szkolnictwa żeńskiego na terenie zaboru pruskiego. W miejsce zamkniętych placówek zakonnych i prywatnych zaczęły powstawać zespoły o charakterze samokształceniowym, mające na celu propagowanie wartości patriotycznych. Zakłady wychowawcze prowadzone były m.in. przez Franciszkę Laskowską, Aleksandrę Słomińską, Zofię, Marię i Lucynę Sokolnickie oraz Franciszkę Suszyńską²⁹. W zakładzie sióstr Sokolnickich, mieszczącym się przy ul. Ogrodowej 13 w Poznaniu, młode Polki w ukryciu mogły uczyć się języka polskiego, zgłębiać polską literaturę czy historię.

Struktura szkolnictwa żeńskiego na przełomie XIX i XX w. była zróżnicowana. Duże zaangażowanie narodu polskiego w tworzenie miejsc edukacji dziewcząt okazywało się równie silne co działania władz pruskich na rzecz zniszczenia przejawów polskości zarówno w placówkach świeckich, jak i zakonnych.

Odmienna atmosfera edukacyjna panowała w Galicji. Dzięki utworzeniu w 1866 r. Rady Szkolnej Krajowej wprowadzono wiele reform poszerzających dostęp do edukacji na terenie zaboru austro-węgierskiego³⁰. Rada sprawowała nadzór nad szkolnictwem na poziomie elementarnym i średnim. Za jedną ze znaczących ustaw oświatowych w drugiej połowie XIX w. uznaje się wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat³¹. Reforma została zatwierdzona przez sejm galicyjski w 1872 r., umożliwiając bezpłatną edukację w języku polskim lub ukraińskim dzieciom obojga płci w przedziale wiekowym 6–12 lat³².

Na terenie zaboru austro-węgierskiego pierwsze próby utworzenia placówki żeńskiej o charakterze elementarnym przypisuje się siostrze boromeuszce. Około 1880 r. w Łańcucie powstała szkoła elementarna z programem nauczania zatwierdzonym przez Radę Krajową. W związku z dużym zainteresowaniem społeczeństwa edukacją dziewcząt zgromadzenie zakładało nowe szkoły z możliwością zamieszkania w internacie. Po ukończeniu placówki istniała możliwość kontynuowania nauki w szkole na szczeblu wyższym o typie seminarium nauczycielskiego lub szkoły wydziałowej. Te drugie funkcjonowały w rzeczywistości edukacyjnej jako wyższy odpowiednik szkół ludowych zakładanych w dużych miastach. Program tych szkół nie był jednak porównywalny z programem gimnazjów męskich³³.

W odróżnieniu od pozostałych zaborów od 1900 r. dziewczęta mogły uczyć się także w liceach, gdzie nauka kończyła się egzaminem maturalnym. Wcześniej, zgodnie z roz-

²⁹ Ibidem, s. 144.

³⁰ J. Majchrzyk-Mikuła, op. cit., s. 83.

³¹ Ibidem, s. 85.

³² Ibidem.

³³ K. Dormus, *Krakowskie gimnazja żeńskie przełomu XIX i XX wieku*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, 2 (19), s. 94, https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=Katarzyna+Dormus+Uniwersytet+Pedagogiczny+w+Krakowie+Krakowskie+gimnazja+%C5%BCe+%C5%84skie+prze+%C5%82o-mu+XIX+iXX+wieku+All+Female+Secondary+Schools+in+Krakow+at+the+Turn+of+the+20th+Century&btnG= [dostęp: 10.01.2023].

porządzeniem ministerstwa z 9 marca 1896 r., przystąpienie do matury przez dziewczęta było dozwolone w warunkach eksternistycznych w gimnazjach męskich po spełnieniu następujących kryteriów: ukończenie 18 lat, posiadanie świadectwa ukończenia ostatniej klasy gimnazjum lub podejście do egzaminu wstępnego. Zezwolenia na zdawanie egzaminu maturalnego były wydawane kobietom przez wyżej wymienioną Radę Szkolną Krajową tylko w uzasadnionych przypadkach (np. konieczność zarabiania na swoje utrzymanie jako osoba niezamężna)³⁴. Dostęp do edukacji na poziomie ponadelementarnym nie był powszechny ze względu na niechęć władzy do „nadprodukcji inteligencji” i przełamywania dotychczasowego kompromisu w kwestii roli kobiety w społeczeństwie. O zjawisku tym świadczy brak istnienia rządowego gimnazjum żeńskiego do końca panowania monarchii habsburskiej.

Inicjatywę utworzenia pierwszego żeńskiego odpowiednika gimnazjum w Krakowie przypisuje się Kazimierze Bujwidowej. Założenie szkoły wymagało działań takich, jak powołanie sekcji, która miała opracować zarys funkcjonowania placówki. W 1896 r. w miejsce sekcji utworzono Towarzystwo Szkoły Gimnazjalnej Żeńskiej (TSGŻ), w której zarządzie znaleźli się Napoleon Cybulski w roli przewodniczącego, Bronisław Trzaskowski w roli zastępcy, sekretarz Maria Turzyma-Wiśniewska oraz skarbnik Odo Bujwid³⁵. Nieustanny wysiłek zarządu TSGŻ został wynagrodzony z dniem 26 czerwca 1896 r., kiedy Rada Szkolna Krajowa wydała pozwolenie na założenie pierwszej prywatnej żeńskiej szkoły z programem gimnazjum męskiego³⁶. Szkoła gimnazjalna (Rada zgodziła się na funkcjonowanie placówki tylko pod taką nazwą ze względów politycznych) została otwarta 4 września tego samego roku³⁷. Od kandydatek wymagano spełnienia kryterium wiekowego (14 lat), ukończenia czteroletniego kursu w szkole wydziałowej lub uzyskania pozytywnego wyniku egzaminu wstępnego.

Wraz z wejściem w nowe stulecie widoczna stała się tendencja do zakładania nowych placówek oświatowych przeznaczonych dla dziewcząt. Świadczy o tym powstanie kolejnej szkoły żeńskiej w Krakowie o charakterze gimnazjum męskiego, po uzyskaniu pozwolenia Rady Szkolnej Krajowej w 1905 r.³⁸ Rosnąca potrzeba zdobywania przez dziewczęta wiedzy i nowych kompetencji znalazła odzwierciedlenie w dużej liczbie kandydatek po otwarciu zapisów (138 dziewcząt, w tym 98 uczennic szkoły gimnazjalnej Bujwidowej)³⁹. W pierwszych latach funkcjonowania szkoła składała się z oddziałów klasowych V, VIII, rozłożonych na sześć lat, i dwóch kursów przygotowawczych, natomiast po czterech latach stała się szkołą ośmioklasową na wzór gimnazjów męskich.

³⁴ Ibidem, s. 91.

³⁵ Ibidem, s. 93.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, s. 94.

³⁸ Ibidem, s. 100.

³⁹ Ibidem.

W 1902 r. dzięki staraniom Heleny Strażyńskiej z połączenia czteroklasowej szkoły ludowej z projektem ośmioletniego gimnazjum i pensji powstała trzecia już placówka żeńska na terenie Krakowa. Czwartą i ostatnią powołaną przed wybuchem I wojny światowej szkołą w Krakowie było gimnazjum realne siostr urszulanek, założone po wejściu w życie nowej ustawy Ministerstwa Oświaty z dnia 22 grudnia 1910 r., na mocy której możliwe stało się powoływanie gimnazjów realnych z przekształcenia szkół wydziałowych oraz liceów⁴⁰.

Oprócz możliwości pobierania edukacji przez dziewczęta w szkołach wydziałowych, gimnazjalnych i seminariach nauczycielskich wspomnieć należy o istnieniu pensji prywatnych, które na terenie Galicji były kontrolowane przez trzy jednostki: Gubernium, konsystorza oraz policję. Utworzenie pensji wiązało się z koniecznością uzyskania pozwolenia ze strony władz. Przyczyn niewielkiej liczby nowo powstających placówek tego typu można upatrywać nie tylko w niechęci władzy zaboru do wydawania takich pozwoleń (związanej z obawą przed kształtowaniem postawy narodowyzwoleńczej u uczennic), ale również w nieodpowiednich kompetencjach osób, które taką pensję chciały otworzyć⁴¹. Najmniejszy dostęp do edukacji wciąż miały dziewczęta zamieszkujące prowincję, dlatego często na tych terenach łatwiej można było uzyskać zgodę na otwarcie pensji niż w większym mieście. Dopiero pod koniec lat 50. XX w. nastąpiło ożywienie w obszarze prywatnej edukacji żeńskiej i zgodę na utworzenie pensji otrzymały m.in.: Wiktoria Tarnowska ze Skały w 1857 r., Salomea Jordan z Tarnopola w 1856 r., Albina Hauser ze Stryja w 1859 r. czy Róża Herbst z Rzeszowa w 1860 r.⁴² Program uczennic pensji w większości obejmował język francuski, niemiecki, polski, zajęcia praktyczne, historię, geografę, rysunek oraz muzykę i był rozłożony na cztery lata. Tylko nieliczne zakłady prywatne uwzględniały w swoim programie nauki przyrodnicze⁴³. Niewielka liczba pensji prywatnych działała w latach 60. XX w. na terenie Krakowa (11 zakładów, w tym 2 prowadzone przez zgromadzenia zakonne) i Tarnowa, Wieliczki oraz Podgórze (po jednej pensji w każdym z tych miast), co wywołało wyraźny niepokój samego tarnowskiego konsystorza⁴⁴. Ciekawym aspektem szkolnictwa prywatnego była różnorodność wychowanek uczęszczających do niektórych zakładów. W pensji Barbary Zinkowskiej funkcjonującej na terenie Lwowa od lat 60. XX w. znaczna część uczennic to wywodzące się z arystokracji Rumunki, Polki z rodzin ziemiańskich i mieszczaństwa oraz Ormianki⁴⁵.

⁴⁰ Ibidem, s. 101.

⁴¹ J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 108.

⁴² Ibidem, s. 109.

⁴³ Ibidem, s. 110.

⁴⁴ Ibidem, s. 110.

⁴⁵ Ibidem, s. 112.

Naukowa emigracja Polek – zdobywanie wyższego wykształcenia poza granicami zaborów

Podczas gdy na terenach zaboru rosyjskiego oraz pruskiego w dalszym ciągu dyskutowano na temat zasadności pobierania edukacji przez kobiety oraz jej kształtu, wiele z nich aspirowało do rozwijania swoich karier naukowych na wzór krajów zachodnich. Ze względu na brak możliwości studiowania w obszarze zaborów i niewystarczających kompetencji po ukończeniu pensji czy szkół w typie gimnazjum jedyną możliwością studiowania na szczeblu wyższym była dla Polek emigracja naukowa.

W połowie lat 70. XIX w. Polki zaczęły wyjeżdżać na zachodnie uniwersytety. Najczęstszymi kierunkami takich podróży były Szwajcaria, Francja, a w ostatniej dekadzie XIX w. także Belgia. Na terenie Europy o prawo do studiowania na uniwersytetach najczęściej ubiegały się kobiety wywodzące się z burżuazji, mieszczaństwa czy przedstawicielki wolnych zawodów. Kobiety emigrujące z terenów ziem polskich wywodziły się głównie ze stanu szlacheckiego, przeważnie zamożnego ziemiaństwa. Pierwsze kroki Polek pragnących podjąć studia wyższe skierowane były ku Uniwersytetowi w Zurychu, ponieważ od 1864 r. to właśnie tam kobiety uzyskały dostęp do tego typu edukacji⁴⁶. Tamtejszy senat uniwersytecki bez większych oporów, co więcej – z dużą otwartością zaopiniował włączenie kobiet w społeczność akademicką. Po 1870 r. na kierunku medycznym (popularnym wśród przyszłych polskich studentek) pojawiła się pochodząca z Warszawy Anna Tomaszewicz-Dobrska, filozofię natomiast zaczęła studiować Stefania Wolicka-Arndt⁴⁷. Przetarty przez nie szlak zachęcał następne pokolenia Polek do emigracji, która nasiliła się w latach 90. Od lat 70. swoje drzwi dla kobiet otworzyły kolejne szwajcarskie uczelnie: Politechnika Zurychska (1871/1872), uniwersytety w Genewie i Bernie (1872) oraz Lozannie (1886)⁴⁸.

Najbardziej zamkniętym ośrodkiem okazał się Uniwersytet w Bazylei. Niemalże poruszenie wśród tamtejszej kadry uniwersyteckiej wywołało wystosowane w 1887 r. podanie Zofii Daszyńskiej-Golińskiej, która jako pierwsza Polka ubiegała się o dopuszczenie jej do egzaminu doktorskiego z zakresu ekonomii. W wyniku dyskusji między starszymi profesorami wydziału sprawa Daszyńskiej-Golińskiej nie została rozstrzygnięta w pomyślnym dla niej kierunku. Doprowadziło to do zintensyfikowania jej dążeń, w wyniku których dwa lata później praca doktorska trafiła do rektora. Wreszcie na drodze głosowania z wynikiem 10:5 warunkowo dopuszczono Daszyńską do egzaminu. Wówczas pojawiła się jednak przeszkoda w postaci wyraźnego sprzeciwu kurateli. Problem więc tkwił zarówno w dopuszczeniu kobiet do słuchania wykładów, jak i możliwości dopuszczenia ich do egzaminów doktorskich. W 1890 r. ostatecznie doszło do otwarcia bram uniwersytetu

⁴⁶ Ibidem, s. 195.

⁴⁷ Ibidem, s. 201.

⁴⁸ Ibidem, s. 196.

dla kobiet, jednak dotyczyło to tylko rodowitych Szwajcerek. Dla Polek droga do edukacji na tej uczelni pozostała zamknięta.

Wśród kobiet popularnym wyborem miejsca nauki była Genewa. W ostatniej dekadzie XIX w. na tamtejszym uniwersytecie sukcesywnie pojawiały się Polki pochodzące przeważnie z Królestwa Polskiego. Pierwszymi emigrantkami z ziem polskich w Genewie były Ludomira Sawicz (1876) i Antonina Miłkowska (1877)⁴⁹. Polki wybierały kierunki związane nie tylko z medycyną, ale również z naukami społecznymi i przyrodniczymi. Duża determinacja rodaczek w maksymalnym wykorzystywaniu swojego potencjału naukowego przejawiała się w pełnieniu zupełnie nowej dla kobiet funkcji – asystentek w katedrach, instytutach i laboratoriach. Za duży więc sukces można uznać objęcie stanowiska docenta przez Michalinę Stefanowską w 1902 r.⁵⁰

Należy także wspomnieć o uniwersytecie w Bernie, ponieważ tam również znalazły się polskie studentki. W latach 80. XIX w. na studia wyższe zapisało się tam ponad 20 kobiet, w następnej dekadzie liczba studentek wzrosła o kolejne 30. Najczęściej wybieranymi kierunkami były medycyna oraz filozofia. Większość kobiet pochodziła z Królestwa Polskiego i Galicji.

Rzadziej Polki wybierały uniwersytet w Lozannie ze względu na dosyć późne dopuszczenie tam kobiet do studiów medycznych (1896). Już rok później studiowała tam pierwsza Polka – Maria Zalewska. Z większą częstotliwością do Lozanny krajanki zaczęły przybywać dopiero w pierwszych latach XX w.⁵¹

Drugim co do popularności krajem wybieranym przez przyszłe polskie studentki była Francja, w której dopuszczono kobiety do edukacji akademickiej jeszcze w 1863 r. Kobięce głosy domagające się prawa do nauki pojawiły we Francji dużo wcześniej, bo w 1836 r. za sprawą „Gazete des Femmes”⁵². Doczekała się tego dopiero 25 lat później Julie Victorie Daubié. Przed przyjęciem kobiet w charakterze słuchaczek najdłużej wzbierała się paryska Sorbona. Przez ok. 10 lat 37-letnia już kobieta cyklicznie prosiła o umożliwienie zdawania matury władze Uniwersytetu Paryskiego, które odmawiały jej tego, argumentując swoje stanowisko brakiem potrzeby wykształcenia kobiet na takim poziomie⁵³. Starania Daubié powiodły się na Uniwersytecie w Lyonie, gdzie ówczesny dziekan wydziału Francis Bouiller zgodził się przyjąć ją w poczet studentek, oświadczając, że prawo nie zabrania kobietom przystępowania do egzaminów wyższych. Julie Victorie Daubié została pierwszą kobietą, która uzyskała bakalaureat z dziedziny artystycznej⁵⁴.

⁴⁹ Ibidem, s. 202.

⁵⁰ Ibidem, s. 203.

⁵¹ Ibidem, s. 204.

⁵² Ibidem, s. 193.

⁵³ C. Christen-Lécuyer, *Les premières étudiantes de l'université de Paris*, „Travail, genre et sociétés” 2000, 2, s. 36, <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2000-2-page-35.htm> [dostęp: 22.01.2023].

⁵⁴ Ibidem, s.36.

Stosunkowo późno względem innych francuskich uniwersytetów Sorbona zaczęła przyjmować studentki na kierunek lekarski (1871), prawo (1884), farmację (1893)⁵⁵. Po częściowym przełamaniu oporu władz uniwersyteckich w kwestii edukacji kobiet wyzwaniem okazała się postawa męskich studentów. W 1893 r. wraz z napływem dużej liczby kobiet na uniwersytet znaczna część regularnych studentów wyraziła wyraźny sprzeciw wobec dopuszczania żeńskiej części populacji do edukacji wyższej⁵⁶. Do ostatniej dekady XIX w. studentkami francuskich uczelni wyższych były w większości emigrantki⁵⁷. Według badania Carole Christen-Lécuyer w roku 1890 aż 71,3% studentek Uniwersytetu Paryskiego to cudzoziemki pochodzące z Rosji, Rumunii i Polski⁵⁸. Pierwsze przyszłe polskie lekarki pojawiły się w Paryżu na przełomie 1883 i 1884 r. W ostatnich dwóch dekadach XIX stulecia na listach studentek medycyny znalazło się tam aż 57 polskich nazwisk⁵⁹. Mniej Polek w tym samym czasie zapisywało się na studia na wydziale nauk ścisłych (27 studentek).

Edukacyjne emigrantki, podejmując odważną decyzję o opuszczeniu ziem polskich, musiały liczyć się z wieloma przeciwnościami. Zmagania wynikały nie tylko z nieprzychylnego stosunku społeczeństwa do edukacji wyższej kobiet, postrzeganej jako fanaberia, czy potrzeby szybkiego uzupełniania wiedzy w związku z dużymi brakami na poziomie szkoły średniej, ale także dotkliwych problemów materialnych. Znany jest przypadek jednej z najsławniejszych światowych naukowczyń emigrantek Marii Skłodowskiej-Curie, która podczas studiów w Paryżu zmagiała się z dramatyczną sytuacją finansową – jej miesięczny budżet wynosił 40 rubli⁶⁰. Skłodowska-Curie odkładała środki na studia, dorabiając jako absolwentka seminarium nauczycielskiego. Lata wyrzeczeń opłaciły się jednak w 1893 r., kiedy jako pierwsza uzyskała licencjat z dziedziny fizyki, a rok później z chemii.

Tendencja do nierównego traktowania kobiet, a właściwie pomijania ich w nauce na ziemiach polskich była jednak ciągle obecna. Skłodowska-Curie pomimo szczerych chęci kontynuowania kariery naukowej w ojczyźnie nie mogła liczyć na objęcie stanowiska asystentki przy katedrze fizyki u prof. Augusta Witkowskiego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Kolejnym dużym rozczarowaniem okazało się również nieprzyjęcie noblistki w poczet członków paryskiej Akademii Nauk.

Kolejnym, mniej popularnym niż Szwajcaria i Francja celem naukowej emigracji Polek była Belgia, gdzie dopuszczono kobiety do studiów wyższych w 1881 r.⁶¹ Według

⁵⁵ Ibidem, s. 39.

⁵⁶ J. Hulewicz, op. cit., s. 194.

⁵⁷ N. Tikhonov Sigrist, *Les femmes et l'université en France 1860–1914*, „Histoire de l'éducation” 2009, 122, s. 53, <https://journals.openedition.org/histoire-education/1940> [dostęp: 22.01.2023].

⁵⁸ C. Christen-Lécuyer, op. cit., s. 43.

⁵⁹ J. Hulewicz, op. cit., s. 205.

⁶⁰ Ibidem, s. 206.

⁶¹ Ibidem, s. 201.

badan Jana Hulewicza w ostatnim dwudziestoleciu XIX w. nieduży był udział polskich kobiet w strukturze studiujących kobiet na Uniwersytecie Brukselskim. Większy napływ polskich studentek uwidacznia się w pierwszych latach XX w., kiedy zapisywały się na studia medyczne, filozoficzne, a z czasem także kierunki techniczne na uczelniach politechnicznych w Gandawie i Leodium⁶².

Kobiety na uniwersytety – walka o dostęp do edukacji akademickiej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX w.

Trudne położenie ekonomiczne Polaków w niewoli z czasem wymusiło na społeczeństwie powolną zmianę myślenia i podejścia do naukowej czy zawodowej aktywności kobiet. Wychowanie i wykształcenie polskiej młodzieży w przyszłości miało mieć wpływ na kształt odbudowy państwa w duchu patriotycznym. Kwestia umożliwienia kobietom podejmowania edukacji wyższej przewijała się na łamach prasy o tematyce pedagogicznej i społeczno-kulturalnej w ostatnich dekadach XIX w. i w początkach XX w. Zasadniczy ton przedstawiania kwestii kobiecej oraz sytuacji edukacyjnej w innych krajach europejskich miał podwójne brzmienie. W niektórych czasopismach dominowała pozytywna narracja odnośnie do akademickiej edukacji kobiet. Młode emigrujące Polki porównywano w nich do ciągnących na południe jaskółek, które korzystają z możliwości rozwoju⁶³. W czasopismach i prasie kobiecej, takich jak „Niewiasta”, „Przodownica”, „Wieniec”, „Prąd” czy „Kurier Łódzki” na przełomie XIX i XX w. o możliwości zdobycia wykształcenia wyższego przez kobiety pisano jako o kluczowym dla epoki zagadnieniu społecznym⁶⁴. Nierzadko jednak eksponowano też negatywne aspekty edukacji wyższej kobiet, np. trudy życia studenckiego, co miało zniechęcić do emigracji. Jednym z jej przeciwników był ceniony w gronie historyków Uniwersytetu Jagiellońskiego Józef Szujski, który w latach 60. XIX w. uważał, że kobiety nie mają potrzeby zgłębiania nauki, nie potrafią osiągnąć postępu, a przez swoją wrażliwą i sentymentalną naturę szkodzą ojczyźnie⁶⁵. Głoszenie silnie krzywdzących poglądów na temat słabości i niskiej kreatywności kobiet spotkało się z poparciem Kościoła katolickiego. Wzmiankę na ten temat można odnaleźć w broszurce autorstwa księdza Ksawerego Kapłańskiego zatytułowanej *Przeciw emancypacji kobiet czyli supremacja kobiet nad mężczyznami* z 1898 r. Poglądy Kapłańskiego zdecydowanie odzwierciedlały nauki Kościoła katolickiego, w których to najwyższym powołaniem kobiety jest rola matki i żony, dlatego jej edukacja powinna się zatrzymać

⁶² Ibidem, s. 207.

⁶³ M. Krakowiak, *Edukacja akademicka kobiet w przekazie prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, 42, s. 63, <https://bibliotekanauki.pl/articles/1927385> [dostęp: 22.01.2023].

⁶⁴ Ibidem, s. 66.

⁶⁵ J. Kolbuszewska, *Polki na uniwersytetach – trudne początki*, „Sensus Historiae” 2017, 1 (26), s. 42, <http://sensushistoriae.epigram.eu/index.php/czasopismo/article/view/363/370> [dostęp: 22.01.2023].

na ukończeniu czterech klas szkoły wydziałowej⁶⁶. Zamknięte dla kobiet miały być dyscypliny nauki związane z prawem, administracją, finansami czy pedagogiką oraz inne wymagające umiejętności logicznego myślenia. Zdaniem ks. Kapłańskiego kobieciećy mózg nie był zdolny do myślenia na poziomie abstrakcyjnym oraz do podejmowania decyzji, dlatego uniwersytety powinny pozostać dla kobiet niedostępne.

Gorliwe dyskusje publicystyczne w walce o równouprawnienie edukacyjne kobiet wynikały z potrzeby dostosowania się do nowych warunków gospodarczo-politycznych (zniesienie systemu feudalnego, rewolucji przemysłowej), utworzenia się nowej grupy społecznej: inteligencji oraz konieczności rezygnacji z dotychczasowego, najczęściej praktykowanego stylu życia w domu na rzecz podjęcia aktywności zawodowej w obrębie zawodów często wykonywanych tylko przez mężczyzn⁶⁷. Właśnie tę burzliwą dyskusję uznaje się za początek dążenia kobiet do uzyskania dostępu do edukacji akademickiej. Do zmian w systemie kształcenia kobiet i poglądów na tę kwestię w drugiej połowie XIX w. przyczynił się również stopniowy rozwój ruchu emancypacyjnego na ziemiach polskich⁶⁸. Na terenie autonomicznej Galicji ruch ten miał największe możliwości rozwoju, dlatego tam kierowały się aktywistki z pozostałych zaborów. W latach 70. XIX w. zaczynają powstawać pierwsze organizacje zrzeszające kobiety (początkowo w charakterze kółek samokształceniowych), dzięki którym mogą one uczyć się praktycznych podstaw zawodu, a także mają okazję uzupełnić lub nabyć wiedzę szkolną. Profil taki prezentowało lwowskie Towarzystwo Pracy Kobiet (rok powstania: 1874), gdzie kobiety mogły skorzystać z oferty kursu krawieckiego i obowiązkowej nauki szkolnej⁶⁹. W 1888 r. Maria Wyślouchowa w tym samym mieście otworzyła Czytelnię dla Kobiet, która stała się impulsem do powstawania podobnych miejsc na terenie innych miast zaboru (np. Krakowa)⁷⁰. Czytelnie nabrały charakteru otwartych przestrzeni do intelektualnej wymiany myśli, co stało się zalążkiem pierwszych nielegalnych struktur emancypacyjnych na ziemiach polskich. Istotne głosy w debacie na temat dostępu Polek do edukacji wyższej na rodzimych uniwersytetach wybrzmiewały właśnie podczas zjazdów kobiet. W 1891 r. w Warszawie odbył się pierwszy zjazd kobieciećy, podczas którego omawiano kwestię zrównania praw kobiet m.in. w dostępie do edukacji i pracy zarobkowej. Z referatów wygłaszanych podczas kolejnych zjazdów, np. Walerii Marrene-Morzkowskiej pt. *O kwestii kobiecej*, jasno wybrzmiewa potrzeba zwiększenia samodzielności kobiet poprzez dopuszczenie ich na

⁶⁶ Ibidem, s. 43.

⁶⁷ V. Rodek, *Kariera naukowa kobiet w drugiej Rzeczypospolitej jako przykład pokonywania barier na drodze ku zrównaniu obu płci*, w: *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2003, s. 62.

⁶⁸ J. Majchrzyk-Mikuła, op. cit., s. 67.

⁶⁹ K. Sikora, *Pierwsze kobiety na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 46. Studia Politologica” 2007, 3, s. 251; <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/7252> [dostęp: 22.01.2023].

⁷⁰ Ibidem, s. 251.

uniwersytety i umożliwienie podjęcia pracy zarobkowej⁷¹. Jedną z głównych bojowniczek w sprawie udostępnienia kobietom edukacji wyższej jest wspomniana już w artykule Kazimiera Bujwidowa, która wcześniej mocno angażowała się w powstawanie gimnazjów żeńskich na terenie Krakowa. Bujwidowa wywodziła się z drobnej szlachty litewskiej⁷². Analizując jej ścieżkę edukacyjną, można dostrzec typowy dla tamtych czasów wzorzec kształcenia na pensji. Początkowo jednak korzystała z korepetycji udzielanych przez prywatnego nauczyciela Ottona Bujwida. Po ukończeniu programu nauczania pensji podeszła do egzaminu na nauczycielkę domową i uzyskała wynik pozytywny. Największym jednak marzeniem Bujwidowej była emigracja na studia medyczne za granicę. Plany dalszego rozwoju zostały jednak przekreślone na skutek choroby ojca. Bujwidowa pozostała w Warszawie i chcąc podjąć pracę zarobkową, zdecydowała się na odbycie kursu krawieckiego. W 1886 r. wyszła za mąż za swojego dawnego korepetytora Ottona, który był cenionym absolwentem Uniwersytetu Warszawskiego. Odbyta przez niego praktyka w laboratorium u Ludwika Pasteura wpłynęła na decyzję o otwarciu po powrocie do kraju pracowni bakteriologicznej wraz z Tytusem Chałubińskim. Po jakimś czasie zdecydował się jednak na samodzielną działalność i stworzył od podstaw zakład produkujący szczepionki przeciwko wścieklicznie, gdzie zatrudnił żonę na stanowisku asystentki. Bujwidowa z racji swojej nowej roli życiowej skupiła się na pracy. Chcąc jednak dalej podnosić swoje kwalifikacje, zapisała się na zajęcia na Uniwersytecie Latającym. Odbywały się one w domu małżeństwa, gdzie często organizowano także spotkania sympatyczek organizacji kobiecych. Wśród gości domu można wymienić Stefanję Sempołowską (która w tajnych kompletach wykładała treści biologiczno-medyczne), Cecylię Śniegocką czy Bronisławę i Helenę Skłodowskie⁷³. W tym też czasie Kazimiera Bujwidowa zaczęła udzielać się społecznie. Znajomości z osobami z kręgów politycznych, naukowych czy emancypacyjnych rozbudziły w niej duszę aktywistki społeczno-oświatowej. Nowo otwierające się placówki żeńskie o typie gimnazjów na terenie Galicji były owocem starań właśnie małżeństwa Bujwidów. Czas najbardziej wzmoczonej działalności Bujwidowej związanej z emancypacją przypadł na początki XX w. Wtedy uczestniczyła w licznych zjazdach kobiecych, została członkinią Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich (1907) czy pisała liczne artykuły publikowane później w prasie kobiecej („Ster”, „Nowe Słowo”, rubryka „Przegląd Ruchu Kobiecego”)⁷⁴. W 1894 r. podczas Kongresu Pedagogów Polskich we Lwowie z powodu nieobecności prelegentek (prawdopodobnie dr Anny Tomaszewicz-Dobrowskiej) Bujwidowa wygłosiła spontaniczny referat na temat otwarcia żeńskiej placówki w typie gimna-

⁷¹ J. Majchrzyk-Mikuła, op. cit., s. 61.

⁷² K. Garlicka, *Kazimiera Bujwidowa (1867–1932)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1992, 35, s. 89, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1992-t35-s87-113/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1992-t35-s87-113.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1992-t35/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1992-t35-s87-113/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1992-t35-s87-113.pdf) [dostęp: 22.01.2023].

⁷³ Ibidem, s. 90.

⁷⁴ Ibidem, s. 95.

zjum w Krakowie i dopuszczenia kobiet do studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim⁷⁵. Przełomowym momentem wystąpienia była propozycja uchwalenia wniosku w sprawie warunkowego dopuszczenia kobiet do edukacji wyższej na UJ. Został podczas Kongresu uchwalony, co wywołało niemałe dyskusje wśród zebranych. Inicjatywa Kazimierzy Bujwidowej nie była przypadkowa: podczas studiowania kodeksów uniwersyteckich znalazła zapis umożliwiający dopuszczenie kobiet do słuchania wykładów w charakterze hospitanetek. Tego samego roku dzięki wielkiemu wysiłkom działaczki władze uniwersytetu otrzymały 54 podania aplikacyjne (w większości) od kobiet zamieszkujących Królestwo Polskie i polskich studentek uniwersytetów w Genewie i Zurychu. Zaskakująco mało podań (tylko jedno) pochodziło z zaboru austro-węgierskiego, gdzie dziewczęta miały największe możliwości ukończenia edukacji na poziomie średnim. W związku z odrzuceniem podań kandydatek współpracę w sprawie napisania petycji o umożliwienie dostępu do edukacji akademickiej nawiązało wiele organizacji i stowarzyszeń kobiecych mieszczących się na terenie autonomicznej Galicji. Bujwidowa podpisała się pod deklaracją jako przewodnicząca Stowarzyszenia Pomocy Naukowej dla Polek im. Józefa Ignacego Kraszewskiego⁷⁶. W celu osobistego doręczenia petycji na ręce ministra oświaty Stanisława Madeyskiego do Wiednia udała się specjalna delegacja. Sam minister negatywnie zaopiniował prośbę kobiet. Moment przełomowy nastąpił 20 października 1894 r, kiedy Ministerstwo Wyznań i Oświaty udzieliło zgody na wydanie decyzji w tej sprawie Senatowi Akademickiemu UJ. W ten sposób Polki miały stać się słuchaczkami wykładów na specjalnych zasadach (bez możliwości uzyskania dyplomu). Warunkiem dopuszczenia kobiet do edukacji wyższej miało być uzyskanie zgody każdego pracownika naukowego prowadzącego wykłady, składanie podań wyłącznie na Wydział Filozoficzny oraz odbycie studiów przygotowawczych⁷⁷. Najdłużej przed przyjęciem kobiet w poczet studentów bronił się Wydział Teologiczny i Prawniczy.

W 1894 r., dokładnie 530 lat po założeniu uniwersytetu, na podstawie zgody profesorów doszło do warunkowego przyjęcia Janiny Kosmowskiej, Jadwigi Sikorskiej oraz Stanisławy Dowgiałło na studia farmaceutyczne. Według wspomnień jednej z nich – Jadwigi Sikorskiej – była to niezwykle doniosła chwila, poprzedzona wieloma porażkami i trudnościami. Kilka lat później, a dokładnie w 1897 r., dzięki zgodzie austriackiego Ministerstwa Oświaty umożliwiono kandydatkom podjęcie studiów na Wydziale Filozoficznym, a od 1900 r. także na Wydziale Lekarskim⁷⁸. By studiować na terenie Galicji, kandydatka musiała posiadać austriackie obywatelstwo, być pełnoletnią oraz mieć zdaną maturę. Nierównomierne efekty kształcenia uzyskiwane na drodze edukacji średniej (np. brak uzyskania świadectwa dojrzałości po ukończeniu gimnazjum) często uniemożliwiały kobietom spełnienie ostatniego warunku.

⁷⁵ M. Sikora, op. cit., s. 251.

⁷⁶ K. Garlicka, op. cit., s. 101.

⁷⁷ Ibidem, s. 101.

⁷⁸ V. Rodek, op. cit., s. 64.

Dopuszczenie do edukacji wyższej nie oznaczało w praktyce tych samych możliwości edukacyjnych, ponieważ wyróżniano trzy różne typy studentek: słuchaczki nadzwyczajne, słuchaczki zwyczajne oraz hospitantki. W najmniej korzystnym położeniu znajdowały się hospitantki. Z powodu braku świadectwa ukończenia szkoły średniej lub ukończenia placówki, której świadectwo nie było na terenie zaboru uznawane, nie mogły one podchodzić do egzaminów. Studentki nadzwyczajne mogły uczestniczyć w seminariach, pisać prace, a po trzech latach nauki podejść do egzaminu nauczycielskiego. Studentki o statusie słuchaczki zwyczajnej były uprawnione do podchodzenia do wszystkich egzaminów i uzyskania dyplomu studiów⁷⁹. Do roku 1914 na UJ studiowały 393 kobiety, z czego 9 uzyskało stopień doktora.

Z nieco większym opóźnieniem zgodę na podejmowanie studiów przez kobiety wydał Uniwersytet Franciszkański we Lwowie. Początkowo władze Uniwersytetu we Lwowie postanowiły utworzyć Towarzystwo Kursów Akademickich dla Kobiet, które miało stanowić kompromis w sprawie umożliwienia kobietom nauki na poziomie akademickim. W związku z decyzją władz UJ o dopuszczeniu kobiet do studiów na Wydziale Filozoficznym i Lekarskim popularność kursów we Lwowie osłabła. Zostały one zamknięte zaledwie trzy lata po uruchomieniu. Uniwersytet Franciszkański, przemianowany później na Uniwersytet Jana Kazimierza, dopuścił kobiety do studiowania medycyny i filozofii w 1897 r.

W tamtym czasie wciąż zabronione było przyjmowanie kobiet w szeregi studentów Politechniki Lwowskiej. W latach 1917–1918 kobietom pozwolono uczestniczyć w zajęciach, jednak nie miały statusu pełnoprawnych studentek, a jedynie wolnych słuchaczek⁸⁰. Dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości dzięki wprowadzonym reformom i uzyskaniu zgody władz uniwersytetu pierwszą studentką zwyczajną Politechniki Lwowskiej została Maria Huelle⁸¹.

Według Jolanty Kolbuszewskiej okres walki o rozszerzenie możliwości edukacyjnych kobiet na uniwersytetach można podzielić na kilka etapów:

1. Okres od lat 20. do lat 70. XIX w. – w czasopismach „Wianki. Tygodnik dla płci żeńskiej, poświęcony oświacie duchowej, umysłowej i przemysłowej”, „Dziewica. Czasopismo literacko-pedagogiczne”, „Kalina. Pismo dla kobiet” zaczynają się pojawiać artykuły związane z tematyką edukacji kobiet.
2. Lata 70. i 90. XIX w. – w dyskusję na temat edukacji kobiet zaangażowali się członkowie inteligencji warszawskiej. Przedstawiciele poszczególnych zaborów zgadzali się z potrzebą reformy szkolnictwa żeńskiego w kierunku stworzenia systemu odpowiadającego ówczesnym potrzebom kobiet i ograniczeniu przy tym „salonowej”

⁷⁹ J. Kolbuszewska, *Polki na uniwersytetach*, op. cit., s. 49.

⁸⁰ A. Strojna-Krzystanek, *Maria Huelle – pierwsza studentka na Politechnice Lwowskiej*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej” 2018, t. 20, s. 190, <https://www.ceol.com/search/article-detail?id=781856> [dostęp: 22.01.2023].

⁸¹ *Ibidem*, s. 190.

edukacji. Aleksander Świętochowski skrytykował wspomniany wcześniej ideał wychowawczy proponowany przez Klementynę Tańską jako bezużyteczny i niewyposażający kobiety w umiejętności potrzebne do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Ze względu na obojętny stosunek Polaków do edukacji swoich córek starano się propagować ideę kształcenia kobiet jako niezagrażającego wypełnianiu podstawowych obowiązków matki i żony. Ciekawym wydaje się fakt, iż wtedy zaczęły powstawać czytelnie naukowe (tajne lub jawne), gdzie kobiety mogły studiować zbiory biblioteczne.

3. Lata 1892–1910 – początek praktycznych działań w postaci organizacji pochodów, „tworzeniu stowarzyszeń, składaniu petycji do sejmu i władz uczelni o udzielenie im zgody na studiowanie”⁸². Dodatkowo na łamach kolejnych czasopism propaguje się ideę podejmowania studiów wyższych przez kobiety. Studiujące poza granicami Polki aktywnie zabiegają o przyjęcie na Uniwersytet Jagielloński.
4. Lata 1910–1918 – czas starań o prawo do podchodzenia do egzaminów, korzystania ze zbiorów bibliotek uniwersyteckich czy podejmowania studiów na kierunkach niedostępnych dla kobiet, takich jak teologia oraz prawo⁸³.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat dążeń kobiet do edukacji akademickiej na przełomie XIX i XX w., należy docenić walkę Polek o ciągłe podnoszenie swoich kwalifikacji. Pierwsze polskie studentki, rozpoczynając karierę naukową w Szwajcarii, Francji czy Belgii, mierzyły się z uprzedzeniami i przełamywały obyczajowe konwenanse. Niejednokrotnie stykały się z nieprzychylnymi opiniami środowisk konserwatywnych na terenie ziem polskich, ale także z negatywnym nastawieniem kadr naukowych dopiero co otwierających się na kobiety uniwersytetów zagranicznych. Kolejną grupą, nieco zaskakującą z perspektywy dzisiejszych czasów, która początkowo negatywnie reagowała na dążenia kobiet do edukacji wyższej, byli sami studenci. Pamiętny protest studentów Uniwersytetu Paryskiego z 1893 r. pozwala pojąć, jak heroiczne były działania p. Zofii Daszyńskiej-Golińskiej, Anny Tomaszewicz-Dobrskiej czy Stefanii Wolickiej-Arnd, które opuściły rodzinne strony, by podjąć walkę o lepsze życie.

Zdobywanie edukacji wyższej często było długim i żmudnym procesem. Polskim studentkom ze względu na trudną sytuację finansową i konieczność przerywania edukacji zdarzało się studiować sześć, siedem czy nawet osiem lat. Zagraniczne programy studiów często ukazywały braki w edukacji kobiet pochodzących z ziem polskich. Salonowe wychowanie czy podstawowe wiadomości z przedmiotów przyrodniczych nabyte w najpopularniejszej formie edukacji w XIX w. – na pensji – okazywały się niewystarczające.

⁸² J. Kolbuszewska, *Polki na uniwersytetach*, op. cit., s. 37.

⁸³ Ibidem, s. 44.

Zdaniem Jana Hulewicza lepszym przygotowaniem z zakresu edukacji na poziomie średnim wykazywały się emigrantki wywodzące się z okolic Królestwa Polskiego.

Ukończenie studiów wyższych nie zawsze stwarzało okazję do polepszenia swojej sytuacji życiowej. Pomimo uzyskiwania przez kobiety dyplomów najlepszych europejskich uniwersytetów wśród środowisk naukowych nadal panowała tendencja do dyskryminacji ze względu na płeć. Bolesnie doświadczyły tego po powrocie do niepodległej ojczyzny m.in. Józefa Joteyko (polska pedagogka specjalna, lekarka), której odmówiono objęcia stanowiska kierownika Katedry Psychologicznej na Uniwersytecie Warszawskim⁸⁴, czy Zofia Daszyńska-Golińska. Ceniona w zagranicznym środowisku naukowym autorka publikacji z zakresu ekonomii i polityki gospodarczej, absolwentka ekonomii i socjologii na Uniwersytecie w Zurychu nie uzyskała zgody na habilitację z powodu braku przeprowadzenia nostryfikacji dyplomu po powrocie do ojczyzny⁸⁵. Sama Daszyńska w negatywnej argumentacji profesorów UJ dostrzegała problemy natury politycznej.

Nie ulega jednak wątpliwości fakt, iż coraz więcej kobiet decydowało się na podjęcie edukacji wyższej. Dynamikę zmian w zakresie podejmowania studiów wyższych przez kobiety ukazuje ilościowy przyrost studentek na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. W roku akademickim 1897–1898 kobiety stanowiły tylko 6,61% liczby wszystkich studentów, natomiast w latach 30. XX w. – już prawie 30%. Zbliżone statystyki przedstawiają dane liczbowe z innych polskich uniwersytetów – na Uniwersytecie Warszawskim studiowało 39,4% kobiet, „na UJ – 28,1%, na UJK – 28,3%, na Uniwersytecie w Poznaniu – 27,3%, w Wilnie – 32,2%”⁸⁶. Możliwości edukacyjne kobiet w zakresie podejmowania edukacji wyższej na przełomie XIX i XX w. były więc zdecydowanie ograniczone. Początkowo w celu znalezienia kompromisu pomiędzy prawnym zakazem przyjmowania kandydatek na studia a coraz śmielszymi działaniami aktywistek zarówno Uniwersytet Jagielloński, jak i Uniwersytet we Lwowie proponowały możliwość słuchania wykładów na tzw. Wyższych Kursach dla Kobiet⁸⁷. W praktyce jednak ukończenie kursu nie wiązało się z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów. Inicjatywy te okazały się niewystarczające i za przykładem innych europejskich uniwersytetów Austriackie Ministerstwo Oświaty zezwoliło na dopuszczenie kobiet do studiów w charakterze hospitantek. Decyzja ta była zwieńczeniem wieloletnich starań działaczek ze środowisk pedagogicznych i emancypacyjnych (choćby szczególne zaangażowanie w tej sprawie uwidoczniło się w działaniach Kazimierzy Bujwidowej). Z czasem umożliwiono kobietom podejmowanie studiów na równych zasadach w charakterze słuchaczek

⁸⁴ O. Lipkowski, *Józefa Joteyko życie i działalność*, Warszawa 1968, s. 47.

⁸⁵ K. Sikora, op. cit., s. 226.

⁸⁶ J. Kolbuszewska, *Kobieta uczoną – droga Polek do samodzielności naukowej*, „Studia Europea Gnevensia” 2019, 20, s. 130.

⁸⁷ A. Strojna-Krzystanek, *Kobiety na Politechnice Lwowskiej*, „Studia Edukacyjne” 2019, 53, s. 427, https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=++A.+Strojna-Krzystanek%2C+Kobiety+na+Politechnice+Lwowskiej%2C+%E2%80%9EStudia+Edukacyjne%E2%80%9D%2C+53+%282019%29%2C+s.+427.+&btnG= [dostęp: 22.01.2023].

zwyczajnych. Podczas dalszych analiz tego zagadnienia warto byłoby prześledzić, jakie stowarzyszenia zrzeszające kobiety na terenie ziem polskich były faktycznie zaangażowane w walkę o dopuszczenie kobiet do studiów wyższych.

Analiza najczęściej podejmowanych przez kobiety studiów pozwala stwierdzić, iż najszybciej dopuszczono je do kierunków, które pozwalały na podjęcie w przyszłości pracy w zawodach sfeminizowanych, jak pielęgniarka, nauczycielka, a później także i lekarka. Sukcesy polskich studentek oraz wzrost aspiracji wśród nich spowodowały potrzeby rozszerzenia możliwości edukacyjnych. Ważnym aspektem w kontekście zrównania szans edukacyjnych na uniwersytetach był etap walki kobiet o możliwość kontynuowania kariery naukowej np. na stanowisku asystentki. Dopiero dekadę po przyjęciu pierwszych hospitantek na UJ (w 1904 r.) austriackie Ministerstwo Oświaty wydało pozwolenie na zatrudnianie kobiet na niższych stanowiskach asystenckich⁸⁸. Z dużym sprzeciwem władzy zaboru wobec objęcia funkcji asystentki na UJ spotkała się Wanda Herzog-Radwańska⁸⁹. Dlatego z inicjatywy społeczności akademickiej Wydział Filozoficzny i Lekarski UJ wystosował petycję w sprawie zrównania praw kobiet w zajmowaniu stanowisk naukowych. Rok przed oficjalną zgodą Ministerstwa Oświaty na możliwość kontynuowania kariery na „specjalnych warunkach” przez kobiety na stanowiskach asystenckich przeciwko habilitacjom na UJ wystąpił wydziałowy Senat Akademicki w 1906 r.⁹⁰ Dopuszczenie kobiet do naukowej emancypacji warunkowane było posiadaniem obywatelstwa austriackiego i zgodą na brak praw przysługujących urzędnikom państwowym. Ograniczenie te spowodowały powolny przyrost demonstratorek i asystentek na uniwersytetach. Dodatkową trudnością był również sprzeciw niektórych profesorów na obsadzanie stanowisk naukowych kobietami ze względu na niewielką wartość naukową ich pracy. Antypatia do poszerzania możliwości edukacyjnych kobiet na poziomie akademickim widoczna była również w okresie dwudziestolecia międzywojennego, o czym świadczy niechęć do zezwolenia na habilitację pierwszych polskich naukowiek. Docenić należy jednak ambicję polskich kobiet w dążeniu do osiągnięcia naukowej emancypacji, ponieważ udowodniły, że ich możliwości intelektualne niczym nie odstępują od możliwości intelektualnych mężczyzn.

Bibliografia

- Christen-Lécuyer C., *Les premières étudiantes de l'université de Paris*, „Travail, genre et sociétés” 2000, 2.
- Dormus K., *Krakowskie gimnazja żeńskie przełomu XIX i XX wieku*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, 2 (19).
- Dormus K., Włoch A., Wojniak J., *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Kraków 2017.

⁸⁸ V. Rodek, op. cit., s. 66.

⁸⁹ Ibidem, s. 66.

⁹⁰ M. Kaczmarek, *FeMynizm. Dlaczego potrzebujemy feminizmu*, Warszawa 2021, s. 68.

- Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2003.
- Garlicka K., *Kazimiera Bujdwidowa (1867–1932)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1992, 35.
- Gulczyńska J., *Drogi edukacyjne pokolenia Urszuli Ledóchowskiej*, „Paedagogia Christiana” 2008, 2 (22).
- Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.
- Kaczmarek M., *FeMynizm. Dlaczego potrzebujemy feminizmu*, Warszawa 2021.
- Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, t. 2, cz. 2, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 1992.
- Kolbuszewska J., *Kobieta uczoną – droga Polek do samodzielności naukowej*, „Studia Europea Gnesnensia” 2019, 20.
- Kolbuszewska J., *Polki na uniwersytetach – trudne początki*, „Sensus Historiae” 2017, 1 (26).
- Krakoviak M., *Edukacja akademicka kobiet w przekazie prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, 42.
- Lipkowski O., *Józefa Joteyko życie i działalność*, Warszawa 1968.
- Majchrzyk-Mikuła J., *Kobiety w edukacji i oświacie polskiej na przełomie XIX i XX wieku*, Lublin 2006.
- Sikora K., *Pierwsze kobiety na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 46. Studia Politologica” 2007, 3.
- Strojna-Krzystanek A., *Kobiety na Politechnice Lwowskiej*, „Studia Edukacyjne” 2019, 53.
- Strojna-Krzystanek, A., *Maria Huelle – pierwsza studentka na Politechnice Lwowskiej*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej” 2018, t. 20.
- Tikhonov Sigrist N., *Les femmes et l’université en France 1860–1914*, „Histoire de l’éducation” 2009, 122.
- Urbańska M., *Wychowanie i kształcenie kobiet w XIX-wiecznej Polsce*, „Saeculum Christianum” 2011, 18.
- Wnęk J., *Problemy polskiego szkolnictwa zaboru pruskiego i rosyjskiego na kartach „Szkoły” 1868–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, 24.
- Życie prywatne Polaków w XIX wieku*, red. M. Zbrzeźniak, M. Korybut-Marciniak, Łódź – Olsztyn 2016.

Development of Polish-Portuguese bilingualism in Brazil

Abstract. The aim of the article is to show the Polish-Brazilian evolution of bilingualism throughout ages. his paper shows different definitions and types of bilingualism, taking into consideration a comparison between the Polish and Portuguese language. Furthermore, I present a review of 150 years of Polish citizens' history in Brazil. It presents their difficulties and the approach of the Brazilian government from the 19th to the 20th century. The most significant subject are Polish schools and organizations. Their history shows how the command of Polish and Portuguese changed throughout ages. There were different conditions, affecting the command of languages in the Polish Diaspora, such as the familial approach or access to Polish culture. I also mention which organizations and people had the biggest impact on Polish citizens in Brazil. I also describe the existing attitude to both cultures and languages in Polish communities. Apart from that, I try to understand the identity and acquaintance of Polish culture nowadays and show actions as a result of which Polish language and history are promoted nowadays.

Keywords: bilingualism, Polish, Portuguese, Brazil, history

Bilingualism

According to The Groot¹ bilingualism has become very popular phenomenon in the world of our modern society of large-scale migration, international markets and finance, backpacking youngsters, and a scientific community in need of a lingua franca to disseminate its achievements among its members. The awareness that bilingualism is not at all exceptional anymore and may not have been so for a long time has recently led to a steep growth in the number of studies on the implications of being bilingual for language use and cognition in general.

¹ A.M.B. Groot, *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*, Amsterdam 2011.

However there are many definitions of bilingualism. According to Webster's dictionary bilingual is defined as "having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of a native speaker; a person using two languages especially habitually or and with control like that of a native speaker" and bilingualism as the constant oral use of two languages"². Commonly, being bilingual equals being able to speak two languages perfectly; this is also the approach of Blomfield³, who defines bilingualism as "the-native control of two languages". In contradistinction to this definition which includes only "perfect bilinguals", Macnamara⁴ proposes that a bilingual is anyone who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension, speaking, reading and writing, in a language other than his mother tongue.

Different bilingualism types are mentioned in the professional literature, but this article focuses mainly on Polish-Brazilian bilingualism. Bilingualism, in this case, refers to the Polish and Portuguese languages. Due to unfavourable factors such as the sparse Polish community in Portugal, the distance between Brazil and Poland, or the difficult contact between the Brazilian Polish community and Poland, there is scarce literature on the subject. For this reason, the literature describes the history of Portuguese language learning by Poles and, in later years, of Polish language learning by Brazilians, which, due to difficult accessibility, was based not only on education but also on family, the press, tradition, and the promotion of Polish culture.

The Portuguese language belongs to the group of Romance languages, derived from Latin. The grammar and vocabulary of this language are very different from Polish. This results in significant differences in terms of vocabulary, grammar, but also inflexion. This causes excellent problems even today, so in the 19th and 20th centuries, when books were in short supply, learning Portuguese was extremely difficult for Polish citizens.

Historical development of Polish – Brazilian bilingualism

Poles began arriving in Brazil at the end of the 19th century, which was a period of partition, poverty, and repression in the Polish lands. Subsequently, the migration was intensified by the First and Second World Wars. The people who came to Brazil were usually the poor, who came there primarily for economic reasons. For this reason, they thought mainly about feeding their families. For them, the language was essential for communication, work and everyday life. Non-financial issues, i.e., culture, arts and education, remained in the background. At the same time, the majority of immigrants were peasants, which implies a shortage of intelligentsia who could contribute to the development of

² Ch. Merriam, G. Merriam, *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*, Springfield 2003.

³ L. Bloomfield, *Language*, Chicago 1935.

⁴ J. Macnamara, *The bilingual's linguistic performance*, Chicago 1967.

education. This had a significant impact on the willingness to learn and the Portuguese language level.

Captain Lepecki said the following about the languages used in Brazil in the turn of the 18th and 19th centuries:

Portuguese is the official language, as well as being widely spoken, in Brazil. French is quite well known in intellectual and affluent spheres. English is known very little. Emigrants from European countries speak their languages, but even they have to use Portuguese when communicating with each other, except in areas affected by foreign agricultural colonisation, which is as common as Polish in Poland. German is somewhat familiar in the merchant sphere⁵.

Once arrived, as time passed, the Polish community began to organise itself. Initially, the churches were the institutions that adopted educational functions. People gathered in churches to discuss major issues such as education. Despite numerous difficulties, the first Polish school was established in 1876, run by Hieronim Durski. A further school was opened in 1888 in the province of Tomis Coelho, headed by Wawrzyniec Gradowski. Like the daily lives of the colonisers, these schools were of no interest to the Brazilian government. Unfortunately, in parallel with the lack of educated people, there was a shortage of teachers. As a result, people who were members of educational societies and had the aptitude for it became teachers.

Another important way of promoting the Polish language besides schools was provided by Polish newspapers such as⁶ progressive “Świt” published twice a week, Catholic “Lud” also published twice a week, the weekly “Gazeta Polska w Brazylii” and the non-periodical “Ilustrowany Świat Paranski” and “Sportowiec polski w Brazylii”.

“Gazeta Polska w Brazylii”, published in Curitiba between 1892 and 1941, is worth noting for its unique linguistic analysis source. The newspaper’s language underwent many changes over half a century due to changing living conditions, the influence of Portuguese and the isolation of the Polish language in exile (despite the establishment of diplomatic relations in 1920). According to Stapor⁷: “some of the most important changes in the language of the newspaper are the new lexemes and their adaptation (graphically, phonetically and morphologically) to the language system of the Polish settlers”.

The study of such an old material has provided accurate information on how the Polish community changed the Portuguese language at the time, changing suffixes to Polish ones or borrowing Polish words to create neologisms to name concepts and phenomena that were new to them at the time. The newspapers published by the Polish community a hundred years ago are an irreplaceable source of information on how the language has changed over the years.

⁵ M. Lepecki, *Opis stanu Espirito Santo*, Brazylia 1931.

⁶ M. Lepecki, *Parana i Polacy*, Warszawa 1962.

⁷ I. Stapor, *Słownictwo polonijne w Brazylii jako rezultat kontaktów językowych polski-portugalskich (na przykładzie Gazety Polskiej w Brazylii)*, Warszawa 2020.

Table 1. Which language is dominant at Braspol's events?

	J. Stańczewski	M. Kawka	Origen
<i>szakier, szakra, chácara</i> (1st time) 'plot'	Szakier	szakier, szakra	port. br. <i>chácara</i> 'plot'
<i>Fazenda</i> 'farm'	<i>Fazenda</i>	<i>fazenda</i>	port. br. <i>fazenda</i> 'farm'
<i>Grenja</i> 'farm, grange'	–	–	port. br. <i>granja</i> 'farm, grange'
<i>latyfúndia</i> (plural) 'land estate'	–	–	port. br. <i>latifúndio</i> 'land estate'
<i>lot</i> 'vegetable garden'	–	<i>Lot</i>	port. br. <i>lote</i> 'vegetable garden, plot of land'
<i>posa/ possa/ posse</i> 'property, farm'	–	–	port. br. <i>posse</i> 'property, farm'
<i>Sítio</i> 'farm estate'	–	–	port. br. <i>sítio</i> 'place, farm estate'

Source: *Gazeta Polska w Brazylii*, in: I. Stapor, *Słownictwo polonijne w Brazylii jako rezultat kontaktów językowych polski-portugalskich (na przykładzie „Gazety Polskiej” w Brazylii)*, Warszawa 2020.

As the years passed, not only newspapers but also schools grew in number, resulting in centralisation. This resulted in a congress of all Polish societies, which took place in Curitiba in 1908. Unfortunately, it failed. At the time, the inhabitants focused on Poland's prospect of regaining its independence, and education suffered significantly as many teachers returned to Europe. For this reason, many schools were forced to close because their staff were then fighting for Poland's independence.

The only units that functioned during the First World War were religious schools. They were led by several nuns who had come from Poland for this purpose. They then founded a school in Abranches in 1904 and opened 12 Polish schools in total by 1914. Besides, there were 61 secular schools at that time.

Aniela Kaczmarek⁸ says that in 1917, it was noted that dozens of Polish schools had been established, over which the Brazilian government had no control. At that time, it was observed that Polish schools were not following the law that mandates teaching in Portuguese. This led to a law passed in 1920, which established the curriculum and conditions of the study. From that moment on, teaching was compulsorily carried out in Portuguese in schools. As a consequence of this decree, Polish teachers started teaching Portuguese.

In the early 1920s, the situation in education was difficult as many teachers emigrated. Fortunately, the regaining of Polish independence contributed to the establishment of

⁸ A. Kaczmarek, *Emigracja polska w Brazylii: 100 lat osadnictwa*, Warszawa 1971.

the first Polish consulate in Curitiba. At that time, the “Kultura” Union of Societies was founded, which was dedicated to raising the level of higher education in Brazil.

The “Oświata” society was also founded, run by missionaries. It was concerned with the promotion of education and the creation of schools, but in contrast to “Kultura” it paid attention to Catholic values. It helped to establish both an itinerant library and a central library in Curitiba. This has significantly increased their knowledge of Polish literature, culture and language. Then the first secondary schools — colleges — were established.

Moreover, the first Polish theatre and the Theatre Art Society were founded in Curitiba at that time. Theatres and school choirs were further occasions to learn about the culture and the mother tongue. Subsequently, the Central Union of Poles in Brazil was founded, which, among other things, took care of employing Polish language teachers.

Pabis describes that the usual practice was to start lessons in Polish in the morning and then teach in Portuguese in the afternoon. Worth mentioning is that respondents explicitly state that learning in Portuguese was at a low level because teachers did not speak Portuguese well. Unfortunately, the local state teachers did not speak Polish.

Unfortunately, the measures that favoured bilingual schools stopped with the nationalist propaganda that gained momentum in Brazil in 1937. This culminated in 1938⁹ when Decret-Law (No. 406 of 4 May 1938) came into force, which mandated education only in Portuguese.

Article 85 of that Decree-Law read as follows:

In all rural schools in the country, the teaching of all subjects will be in Portuguese, excluding the possible use of direct methods in teaching modern foreign languages.

Paragraph 1. The schools covered in this article shall be managed exclusively by native Brazilians.

Paragraph 2. These schools will not provide foreign language classes for pupils under the age of fourteen.

Paragraph 3. Textbooks for primary education shall be written exclusively in Portuguese.

Paragraph 4. The study of Brazilian history and geography is compulsory in the primary and secondary curricula.

Paragraph 5. In schools for foreign adults, basic knowledge of the country’s political institutions shall be taught.

Subsequently, Decree No. 1.545 of 25 August 1939 banned the use of foreign languages during meetings and public assemblies, which ultimately confirmed the nationalist tendencies of the then authorities and led to a generation gap and the disappearance of the Polish language among the Polish community, as the lack of schools led to illiteracy for the next several years.

Unfortunately, the period of dictatorship and nationalism lasted until the 1970s. Over time, contact with the Polish language and Polish literature and art has faded among suc-

⁹ N.A. Pabis, *Edukacja i kultura: szkoły polskich imigrantów na południu stanu Parana*, in: *Polacy i ich potomkowie w Ameryce Łacińskiej*, Gdynia 2017.

cessive generations. It is challenging to find information about the functioning of Brazilian Polish communities during the period when the use of the Polish language and the celebration of Polish traditions were prohibited. It was only the arrival of John Paul II in Brazil in 1980 that revived interest in Poland among Brazilian Polish communities. Despite this, the generation gap contributed to many difficulties and resulted in poor command of the Polish language among the Polish community.

It is worth mentioning the list of outstanding educators who have contributed to the development of education in Brazil¹⁰:

Leal Zelia Adghirini, Witold Baliński, Czesław Marian Bieżanko, Tadeusz Chrostowski, Daniel Domaszek, Janusz Drapiński, Francisco Filipiak, Waldemiro Gremski, Leopold Hartan, Eugenius Kaszkurewicz, Mariano Kawka, Joao Marciano Komosiński, Stefan Kucharski, Jerzy Langrod, Wanda Cecylia Las, Sofia Linkiewicz, Jan Magaliński, Martin Mikoski, Regina Maria Przybycień, Ugo Erminio Rodacki, Ruy Christovam Wachowicz, Zbrożek Jerzy, Breowicz Wojciech, Durski Hieronim, Wachowicz Roman, Tomasz Łychowski, Maria Ficińska, Fransisco Dranka, Henryk Siewierski.

Knowledge of the Polish language in Brazil nowadays

Since the 1970s, the degree of Polish language proficiency among the Brazilian Polish community depends on many factors. Certainly, bilingual upbringing, or the lack thereof, has the most significant influence. Besides, the environment, surroundings, and access to Polish-language books and press are critical. It is not easy to estimate the level of knowledge of Polish among this social group, but some statistics show it.

Research on the Polish language knowledge among Brazilians was conducted by Braspol, a Polish organisation that brings together Poles living in Brazil.

Table 2. Which language is dominant at Braspol's events?

Which language is dominant at Braspol's events	Number of indications	Percentage of indications
Polish	7	3.3
Portuguese	71	34.0
Mixed (Polish and Portuguese)	113	54.1
Portuguese, but Polish is more often used	18	8.6
Overall	209	100.0

Source: E. Budakowska 2007. *Em busca da etnicidade: movimento da BRASPOL no Brasil – interpretação contemporânea*, Warszawa 2007.

¹⁰ K. Głuchowski, *Materiały do problemu osadnictwa polskiego w Brazylii*, Warszawa 1927.

The survey comes from a book in which Braspol investigates the Brazilian Polish community's knowledge of and willingness to learn Portuguese. It conducted several surveys on the subject. They clearly show that Portuguese dominates over Polish.

After many years of difficulties connected with the lack of access to Polish-language materials, Poles living in Brazil speak mainly Portuguese. The Polish language's degree of knowledge depends primarily to upbringing, knowledge of Polish among parents, and individual willingness.

My observations of the case study on the example of the Brazilian Polish community show that Polish language knowledge in Brazil is an individual matter. The main factor favouring the knowledge of the Polish language is everyday communication in the family home. People raised in homes where their ancestors spoke Polish daily could be called bilingual.

However, some people have also decided to learn Polish on their own despite the difficult environment.

Władysław Miodunka¹¹, in his book and articles on Polish-Portuguese bilingualism, suggests various theories. He bases this on research conducted with Stanisław Kucharski in the 1970s. It confirms the hypothesis that Portuguese is the dominant language. The Polish community is fluent in speech and writing and considers it to be their mother tongue. The knowledge of Polish is much weaker than that of Portuguese, as the following quote proves:

In this context, Polish knowledge should be described as partial: it is mainly a matter of knowing the spoken code (of understanding and speaking Polish) without knowing the written code. The knowledge of the spoken language allows only direct contacts with people who know this language, but it effectively prevents crossing the barriers of place and time – it makes it impossible for them to read Polish texts on their own, to get to know Polish culture, or even to contact their families in Poland or other Poles by letter. [...] Polish-Portuguese bilingualism exists in Brazil, but it has two forms: it is visible in the colonies in the south of the country and hidden in the cities, especially in the big cities.

In her interviews, Aleksandra Pluta¹² quotes people who talk about learning a foreign language abroad.

It is worth recalling the words of Tomasz Łychowski, whose mother was a native German:

After many years, an obvious and yet incredible truth has come to me. In fact, if my mother had not spoken Polish to me in Germany, I would certainly have forgotten my mother tongue. And yet speaking to me in German and not in Polish would have been quite natural for her, even in this purely German environment. After all, this also testifies to her feelings about Poland, her Polish husband and her attitude to Hitlerism.

¹¹ W. Miodunka, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków 2003.

¹² A. Pluta, *Droga do Rio*, Warszawa 2017.

Moreover, Jolanta Tambor claims that: “despite unfavourable historical conditions, contemporary knowledge of Polish among middle and older generation Brazilians is satisfactory. She points out that the Polish language has survived for many generations despite considerable difficulties when formulating this thesis. Also, she notes characteristic features such as: “lexemes transferred into Polish from Portuguese with characteristic Polish endings, polonised pronunciation”¹³.

A noteworthy piece of information that the Polish language that is widely known in Brazil is mostly older version of Polish, which has been passed down from generation to generation. In this way, the grandparents taught their grandchildren the language that was used in pre-war Poland. Personally, I consider it a unique phenomenon globally, although the Brazilians know that they do not use the Polish language correctly.

It is worth noting, however, that since the 1970s, the situation of the Brazilian Polish community has been improving, which has resulted in many projects promoting Polish culture, literature, and language among Brazilians, such as:

- the creation in 2008 of the first Polish Studies Faculty on the Latin American continent,
- teaching the Polish language in Polish diaspora organisations or by private persons (often as a volunteer),
- cooperation and exchange opportunities between Polish and Portuguese universities,
- celebrating Polish holidays and traditions in the Polish diaspora organisations, allowing contact with other Poles and learning Polish songs, poetry and other sources of Polish culture,
- translation of Polish literature into Portuguese,
- activities of Polish institutions and the Polish Consulate in Curitiba (methodical workshops for teachers are organised there),
- lectures and seminars with Polish guests as speakers.

Despite this, both society and the government have noticed the need to promote the Polish language among the Portuguese. This can be seen in the report entitled *Sprowadźmy Polaków z Brazylii*¹⁴, whose creation proves that the Polish government cares about improving relations and promoting Polish culture among Poles in Brazil.

Summary

In conclusion, Portuguese and Polish knowledge among the Brazilian Polish community varied significantly depending on the period under analysis. Given that this short

¹³ J. Tambor, *Po polsku, po brazylijsku i po portugalsku – o świadomości językowej Polonii brazylijskiej. Odrodzenie i zanikanie języka*, Katowice 2018.

¹⁴ ZPP (2019), *Sprowadźmy Polaków z Brazylii*, Retrieved 18 October 2019.

article has attempted to cover 150 years of Polish-Brazilian relations, the language has evolved significantly over such a long time. Beginning in the 19th century, when the Poles who arrived in Brazil did not speak Portuguese, through the attempt to study in Polish schools, to the period of compulsory education in Portuguese. This education in the period of repression led to the Polish language's disappearance and a generation gap, the effects of which can be seen today. The extent to which the Polish community currently speaks the Polish language is subjective, depending on the individual and the factors favouring it.

Nevertheless, it can be assumed that part of the Polish diaspora knows Polish on a communicative level, but a large part of it, unfortunately, does not know Polish and does not have sufficient knowledge of Polish culture. Furthermore, it is worth noting that the modern Polish language spoken by the Portuguese has survived several generations and sounds like Old Polish. I believe that the subject of Polish-Portuguese bilingualism should be highlighted to contribute to broadening knowledge of the subject in Poland. As a result, it will facilitate access to Polish language textbooks and all materials that will increase Brazilians' bond with Poland and the Polish community.

Bibliografia

- Bloomfield L., *Language*, Chicago 1935.
- Budakowska E., *Em busca da etnicidade: movimento da BRASPOL no Brasil – interpretação contemporânea*, Warszawa 2007.
- De Groot M.B., *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*, New York 2011.
- Głuchowski K., *Materiały do problemu osadnictwa polskiego w Brazylii*, Warszawa 1927.
- Kaczmarek A., *Emigracja polska w Brazylii: 100 lat osadnictwa*, Warszawa 1971.
- Lepecki M., *Opis stanu Espirito Santo (Brazylja)*, Warszawa 1931.
- Lepecki M., *Parana i Polacy*, Warszawa 1962.
- Macnamara J., *The bilingual's linguistic performance*, Chicago 1967.
- Malczewski Z., *Polonii brazylijskiej obraz własny. Zapiski emigranta (2007–2010)*, Warszawa 2010.
- Merriam Ch., Merriam G., *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*, Springfield 2003.
- Miodunka W., *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków 2003.
- Pabis N.A., *Edukacja i kultura: szkoły polskich imigrantów na południu stanu Parana*, in: *Polacy i ich potomkowie w Ameryce Łacińskiej*, Gdynia 2017.
- Pluta A., *Droga do Rio*, Warszawa 2017.
- Stapor I., *Słownictwo polonijne w Brazylii jako rezultat kontaktów językowych polsko-portugalskich (na przykładzie "Gazety Polskiej" w Brazylii)*, in: *Polónia e Brasil – mais próximo do que parece*, Warszawa 2020.
- Weinreich U., *Languages in contact, finding and problems*, New York 1953.
- Tambor J., *Po polsku, po brazylijsku i po portugalsku – o świadomości językowej Polonii brazylijskiej. Odrodzenie i zanikanie języka*, "Postricium Polonistyczne" 1918, nr 1.
- The Groot A., *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*, Amsterdam 2011.

Netografia

- Kancelaria Senatu. Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji (2019). "150 lat polskiego osadnictwa w Brazylii – zarys historyczny." Retrieved 15 October 2019, <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/173/plik/ot-673.pdf>.
- Konsulat Generalny Rzeczypospolitej Polskiej w Kurytybie. Retrieved 17 October 2019, https://kurytyba.msz.gov.pl/pl/p/kurytyba_br_pl/polonia_w_brazylia/organizacje_polonijne/
- ZPP (2019). "Sprowadźmy Polaków z Brazylii". Retrieved 18 October 2019, https://zpp.net.pl/wp-content/uploads/2019/02/Sprowad%C5%BAmy-Polak%C3%B3w-z-Brazylia_raport.pdf.

Krzysztof Jasiński
Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki
ORCID:0000-0002-8752-8718

BHW 46/2022
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2022.46.11

Agnieszka Kopacz
Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych UG
Instytut Pedagogiki
ORCID: 0000-0002-7427-0535

Dydaktyka technologiczna i ukryty program kształcenia na łamach czasopism „Polonistyka” i „Matematyka” z lat 1945–1961

Abstract. Technical teaching and a concealed curriculum in “Polonistyka” and “Matematyka” magazines in 1945–1961

The text presents an analysis of two magazines: “Polish Studies” and “Mathematics”, from the point of view of technological teaching and hidden concealed curriculum of the authorities of the Polish People’s Republic in 1945–1956. As previous studies indicate, the assumptions of both concepts are consistent with the educational policy in that time but an analysis of the specific titles in this regard has been rarely carried out.

The article consists of a theoretical part with a definition of the concepts necessary to understand the topic, and outlines the historical context. It is followed by a research part presenting the methodology of the research and a description of selected texts. They open the way for the development of subsequent annuals and a systematic comparative analysis.

Keywords: teaching, Polish, mathematics, concealed curriculum, technological model of education

Wybuch II wojny światowej 1 września 1939 r., a następnie okupacja ziem polskich przez III Rzeszę i ZSRR zatrzymały rozwój nauki, edukacji i oświaty w Polsce, pozbawiając Polaków dostępu do edukacji. Zamknięte zostały wszystkie wyższe uczelnie, a poziom kształcenia ogólnego i zawodowego ograniczonego do czteroklasowych szkółek

ludowych stał na bardzo niskim poziomie¹. Działania wojenne przyniosły ogromne straty ludnościowe i były powodem masowych migracji. Wielu polskich uczonych zginęło w trakcie wojny lub w wyniku prześladowań. Po zakończeniu działań wojennych ówczesne władze oświatowe, związane Polskim Komitetem Wyzwolenia Narodowego, a później Rządem Tymczasowym, nawoływały przedwojenną kadrę pedagogiczną do podjęcia pracy nauczycielskiej, odwołując się do ich sumienia i poczucia obowiązku².

Powojenne potrzeby kadrowe były duże, co wymuszało stworzenie sprawnego systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli. Istotną rolę w tym procesie odgrywały czasopisma pedagogiczne, zwłaszcza specjalistyczne, przeznaczone dla konkretnej grupy uczących. Ich analiza pokazuje, że materiały w nich zamieszczane wpisywały się w założenia dydaktyki technologicznej, zakładającej regularne stosowanie z góry narzuconych metod. Ich celem była realizacja ukrytego programu, zgodnego z priorytetami władzy.

Poniższy tekst ma na celu przeanalizowanie wybranych roczników dwóch tytułów czasopism pod kątem wymienionych założeń metodycznych – „Polonistyki” i „Matematyki”. Autorzy wybrali zakres lat 1945–1961, ponieważ uznaje się je za najbardziej wzmógłony czas ideologizacji szkolnictwa, w związku z czym materiały były najbardziej wyraziste.

Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób założenia dydaktyki technologicznej były realizowane na łamach „Polonistyki” i „Matematyki” – tytułów kierowanych do nauczycieli dwóch wiodących przedmiotów polskiej szkoły ogólnokształcącej. Pogłębieniu rozważań służyć mają pytania badawcze:

- czym jest dydaktyka technologiczna;
- jakie sposoby realizacji jej założeń dostrzec można na łamach wymienionych periodyków;
- jakie różnice występują w realizacji założeń dydaktyki technologicznej w treściach dla matematyków i polonistów;
- jakie elementy ukrytego programu występują w tekstach publikowanych w czasopiśmie „Polonistyka” i „Matematyka”.

Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano losowego doboru tekstów, pochodzących z różnych okresów omawianego odcinka dziejów PRL. Ponadto, po wstępnym zapoznaniu się z treścią innych artykułów publikowanych na łamach „Polonistyki” oraz „Matematyki” od momentu ich powstania do roku 1961, uznano, że wybrane przez autorów treści są reprezentatywne dla badanego czasu. Niniejszy artykuł jest fragmentem szerszych badań nad prasą pedagogiczną z lat PRL³.

¹ A. Szymanowicz, *Walka z kulturą polską*, w: *Straty wojenne Polski w latach 1939–1945*, Poznań 1960, s. 80.

² *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego*, Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty, 1944, nr 1–4.

³ Por. R. Grzybowski, *Propagandowe aspekty działalności czasopism pedagogicznych ukazujących się w latach PRL*, w: *Addenda do dziejów oświaty*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013, s. 13–28, S. Frycie, *Cele, funkcje i zadania czasopism pedagogicznych w reformowanym systemie oświaty i wychowania*, w: *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1981, s. 71, i in.

1. Kontekst historyczny

Zakończenie II wojny światowej i odzyskanie niepodległości wskrzesiło w narodzie polskim nadzieję, ale także ukazało olbrzymie potrzeby dotyczące nauki, wiedzy i edukacji. Podjęto intensywne działania mające na celu odbudowę i rozbudowę systemu szkolnictwa ogólnego, zawodowego i wyższego⁴. Już w 1944 r. w Lublinie, po wyparciu wojsk niemieckich, utworzony został Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie posiadający wówczas cztery wydziały. Stopniowo odbudowywano lub powoływano do życia kolejne szkoły wyższe⁵.

W pierwszych miesiącach po zakończeniu II wojny światowej kierownictwo resortu oświaty, odbudowując szkolnictwo ogólne zgodnie z przedwojennym systemem i strukturą, za najważniejsze zadanie uznało otwarcie jak największej liczby placówek oświatowych. Podstawą nauczania pozostały programy przedwojenne, poddane nieznacznym tylko modyfikacjom. Docelowo chciano dostosować je do potrzeb ustroju tak, aby Polska Partia Robotnicza przejmująca (pod osłoną Armii Czerwonej) władzę w kraju mogła mieć na nie jak największy wpływ⁶.

Po sfałszowanych wyborach do Sejmu w styczniu 1947 r. rozpoczęto przygotowania do wielkiej ofensywy ideologicznej w szkolnictwie⁷. Na pierwszy plan wysunięto rozwój sieci szkół 7-klasowych, rozbudowę szkolnictwa zawodowego oraz różnorodnych placówek i kursów dla pracujących. Podstawą pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach miał być socjalizm, utożsamiający patriotyzm z internacjonalizmem. Szkoła miała wyrabiać u uczniów przeświadczenie o wyższości socjalizmu nad innymi systemami oraz budować obraz Związku Radzieckiego jako partnera i niezawodnego sojusznika Polski Ludowej⁸.

Szkolnictwo zawodowe, które miało dostarczyć wykwalifikowanych kadr do realizacji planu 6-letniego⁹, zostało podporządkowane powołanemu do życia Centralnemu Urzędowi Szkolenia Zawodowego¹⁰. W tym czasie otwierano szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły i technika zawodowe, szkoły majstrów itd. W latach industrializacji

⁴ Zob. R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 20.

⁵ A. Wróblewski, *Warunki rozwoju nauk matematyczno-fizycznych po 1945 roku*, w: *Historia nauki polskiej*, t. 10, 1944–1989, cz. 1, *Warunki rozwoju nauki polskiej*, red. L. Zasztowt, J. Schiller-Walicka, Warszawa 2015, s. 35.

⁶ Zob. M. Wierznicki, *Szkolnictwo w Polsce w latach 1945–1948*, [online:] <https://historia.org.pl/2015/07/02/szkolnictwo-w-polsce-w-latach-1945-1948> [dostęp: 20.09.2022].

⁷ Por. M. Rozmarynowski, *Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle antologii wspomnień nauczycieli*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, 42, s. 113.

⁸ Zob. Cz. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław 1993, s.

⁹ Zob. *Ustawa z dnia 21 lipca 1950 r. o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955*, Dz.U. z 1950 r. Nr 37 poz. 344.

¹⁰ Zob. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 czerwca 1949 r. w sprawie zakresu działania Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego*, Dz.U. z 1949 r. Nr 40 poz. 283.

szkoły te miały przygotować młodzież do pracy w przemyśle oraz gwarantować awans społeczny. Potrzebom gospodarczym państwa podporządkowano również działalność szkół wyższych¹¹. Ważne dla funkcjonowania systemu szkolnego okazały się następstwa decyzji podjętych w 1956 r. Były to m.in.: dekret o obowiązku szkolnym, w którym uznano za obowiązkowe ukończenie przez każdego ucznia (w normie intelektualnej i zdrowotnej) siedmiu klas szkoły podstawowej (nie później jednak niż do ukończenia szesnastego roku życia¹²) oraz likwidacja Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego i przejście szkolnictwa zawodowego przez Ministerstwo Oświaty¹³. Ponadto ustawa z 1958 r.¹⁴ dała możliwość zatrudniania młodzieży poniżej osiemnastego roku życia pod warunkiem dokształcania w szkole ogólnokształcącej lub zawodowej, dając początek rozwoju szkół przyzakładowych przygotowujących do praktycznego wykonywania zawodu. Nadmierna specjalizacja rozmijała się jednak z potrzebami rynku pracy, a zaniedbywanie kształcenia ogólnego zamykało w rzeczywistości szanse dalszej edukacji.

W 1959 r. wprowadzono nowy, odciążony od nadmiaru materiału naukowego program nauczania w szkole podstawowej¹⁵. Rzeczowo i konkretnie określono w nim zadania kształcenia i wychowania poprzez poszczególne przedmioty nauczania. Wyraźnie formułując jednak socjalistyczny ideał wychowania oraz cele i założenia ideologiczne szkoły, podkreślono, że: „głównym zadaniem szkolnictwa w Polsce Ludowej jest przygotowanie młodzieży do pracy i życia, wychowanie młodego pokolenia na przyszłych współgospodarzy i budowniczych socjalistycznej Ojczyzny”¹⁶.

21 stycznia 1961 r. odbyło się VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, na którym, biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia socjalizmu oraz rozwój gospodarki w Polsce, wytyczono główne kierunki nowej reformy szkolnictwa. Podstawowym celem było dostosowanie treści nauczania do potrzeb uczniów w ich życiu. Kolejna reforma szkolna, zapoczątkowana ustawą z 15 lipca 1961 r., głosiła, że: „szkoła podstawowa ma na celu harmonijny rozwój uczniów pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym oraz przygotowanie do nauki w szkołach zawodowych i ogólnokształcących oraz do dalszego kształcenia się i zdobywania kwalifikacji w toku wykonywania pracy zawodowej”¹⁷. Do szkół średnich zaliczono: licea ogólnokształcące, technika i licea zawodowe. Wprowadzono nowy typ szkoły dla absolwentów liceów ogóln-

¹¹ Zob. S. Barański, *Szkolnictwo zawodowe w okresie stalinowskim: „produkcja kadr” czy instytucja awansu społecznego?*, „Przegląd Historyczny” 2011, t. 102, nr 2, s. 221–239.

¹² Zob. *Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym*, Dz.U. z 1956 r. Nr 9 poz. 52.

¹³ Zob. *Ustawa z dnia 10 września 1956 r. o przejściu szkolnictwa zawodowego przez Ministra Oświaty*, Dz.U. z 1956 r. Nr 41 poz. 186.

¹⁴ Zob. *Ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy*, Dz.U. z 1958 r. Nr 45 poz. 226.

¹⁵ Zob. *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959.

¹⁶ S. Mauseberg, *Trzydziestolecie szkoły ogólnokształcącej w PRL*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, R. 18, nr 3 (69), s. 343–362.

¹⁷ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. z 1961 r. Nr 32 poz. 160.

noksztalcących, zwanych potocznie szkołami policealnymi. Zasadnicze szkoły zawodowe miały za zadanie kształcić wykwalifikowanych robotników i rolników, a kształcenie nauczycieli odbywać się miało w liceach pedagogicznych oraz na studiach nauczycielskich. O rok przedłużono naukę w szkole podstawowej, co miało zmniejszyć zjawisko drugoroczności. Ustawa przesądziła także o świeckim charakterze szkół¹⁸.

2. Dydaktyka technologiczna w PRL

Powyższy opis oraz realia systemu szkolnictwa w Polsce Ludowej: centralnie sterowanego, skrupulatnie zaplanowanego i kontrolowanego kształcenia, wychowania i urabiania w celu pozyskania pożądaných postaw, kompetencji i umiejętności budzi skojarzenia z dydaktyką technologiczną. Jej celem jest kształcenie ludzi o określonych właściwościach, odpowiadających potrzebom społeczeństwa. Wyboru tychże właściwości dokonują instancje religijne lub polityczne.

W okresie PRL jednym z rudymenarnych celów¹⁹ było stworzenie „nowego człowieka”. Tak zwany *homo sovieticus* miał przede wszystkim być oddanym partii: „Za główną najważniejszą cechą człowieka sowieckiego należy uznać komunistyczną ideowość, partyjność [...] partyjność jego wyraża się w całym jego światopoglądzie, w jasnym widzeniu ideału i w żarliwym wcielaniu go w życie”²⁰.

Z tym wiązało się także postrzeganie pracy na rzecz państwa jako najważniejszej wartości. Życie budowniczego socjalizmu powinno być zorganizowane wokół czynności i zadań istotnych w danym czasie dla partii, a poświęcenie dla nich – zawsze ponad normę.

Wpłynęło istotnie także na zgodne z założeniami dydaktyki technologicznej cele kształcenia oraz sposób ich realizacji. Bolesław Niemierko wśród czterech najważniejszych pytań, jakie powinien stawiać sobie nauczyciel planujący swoją pracę pedagogiczną, wymienił: „Jak spełnić oczekiwania władz?”²¹. Autor podkreślił, że:

[...] wszelkie kształcenie jest ukierunkowane na cele. Od zrozumienia tych celów oraz umiejętności posługiwania się nimi zależy wartość pracy nauczyciela. [...] Cele kształcenia określamy jako zamierzone właściwości uczniów, wymieniając główne rodzaje opanowanych wiadomości i umiejętności, uformowanych działań i postaw. [...] Cel kształcenia jest określony jako zamierzony wynik ucznia, a metody i organizacja pracy nauczyciela są podporządkowane tak rozumianym, sprecyzowanym celom²².

¹⁸ Zob. S. Dobosiewicz, *Reforma szkolna 1961 roku: geneza i założenia*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1970, t. 13, s. 107–162.

¹⁹ „[...] kształtowanie człowieka sowieckiego jest nie tylko głównym celem, ale i nieodzownym warunkiem budownictwa komunistycznego”, M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak formował się człowiek sowiecki*, Warszawa 2005, s. 11.

²⁰ Ibidem, s. 27.

²¹ B. Niemierko, *Cele kształcenia*, w: *Sztuka nauczania*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991.

²² Ibidem.

Z przytoczonego cytatu wynika, że mający konkretnie narzucone cele nauczyciel miał konsekwentnie dążyć do ich realizacji. Jednocześnie uzasadniają one słuszność podejmowanych działań, stąd muszą zostać ustalone na samym początku. Nauczyciel nie miał analizować kwestii etycznych, potrzeb rozwojowych swoich uczniów czy słuszności postawionych celów, a jedynie zająć się doбором najefektywniejszych środków do ich realizacji. Roman Leppert nazywa takiego nauczyciela „adaptacyjnym technikiem”, który „produkuje” według odgórnie zdefiniowanych wzorów zawartość umysłu swego ucznia²³. W tak organizowanej pracy kwestie etyczne stają się technicznymi. Tym samym szkoła staje się swego rodzaju maszyną, a nauczyciele i uczniowie – „trybikami”, czy przywołując terminologię socjalistyczną „śrubkami” – małymi częstkami pracującymi na rzecz większej i dominującej całości.

Pedagogika technologiczna²⁴ organizuje środowisko wychowawcze tak, aby wywoływało pożądany wpływ. Tym samym zakłada, że człowieka można ukształtować w dowolny sposób – tworząc odpowiedni system bodźców, a rzeczywistość społeczna nie jest analizowana pod kątem stanu faktycznego, lecz zamierzonego. Głównym zadaniem jest stworzenie środowiska wychowawczego właściwego z punktu widzenia narzuconego celu, w którym wychowankowie muszą dostosować się do założonego modelu²⁵. Ponadto zakłada się, że istnieje niepodważalna i sprawdzalna wiedza o świecie, do której należy się odwoływać i którą przekazuje się uczniom. Karl Popper edukację zgodną z modelem technologicznym określa terminem „procesu kadłubowego”: „nasz umysł jest kubkiem z początku pustym, albo pustym z grubsza, do którego wpada przez zmysły (albo przez lejek, od góry) materiał, który gromadzi się tam i podlega procesowi trawienia”²⁶. Źródłem przekazywanej wiedzy jest nauczyciel, przyjmujący frontalny styl pracy z klasą i jednocześnie w pełni odpowiedzialny za proces kształcenia. Uczeń traktowany jest instrumentalnie²⁷. Edukacja przypomina tym samym proces produkcji ludzi o narzuconych odgórnie własnościach. W efekcie uczeń ma nie tylko dostosować się do zastanej rzeczywistości, ale najlepiej także identyfikować się z narzuconymi zasadami.

Taki system kształcenia bazował na nauczaniu podającym, wychowaniu dyrektywnym i behawioryzmie. Zachowanie jednostek kontrolowało środowisko, a wypracowane postawy i zachowania były odpowiedzią na stymulację z jego strony. Zaowocowało to rozwojem kilku teorii doboru treści kształcenia, m.in.:

²³ R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998, s. 120.

²⁴ W praktyce edukacyjnej wyróżnia się trzy jakościowo odmienne modele pracy dydaktycznej (technologiczny, humanistyczny i krytyczno-twórczy) opisujące ich możliwości i ograniczenia w różnych obszarach edukacji. Zob. M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Toruń 2001, s. 271–289.

²⁵ Zob. W. Konarzewski, *Podstawy teorii działań wychowawczych*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, Kraków 1987, s. 136.

²⁶ K.R. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa 1974, s. 87.

²⁷ Zob. M. Malewski, op. cit., s. 274.

- materializmu dydaktycznego / encyklopedyzmu – podawania ogromnej ilości informacji, wiedzy drobiazgowej, do zapamiętania, niepobudzającej do myślenia;
- uniformizmu – polegającego na dobieraniu materiału nauczania według zasady „każdemu to samo”;
- materializmu funkcjonalnego – Wincenty Okoń postulował projektowanie programów kształcenia, które zachowywałyby równowagę między wiedzą a umiejętnościami, w wyniku czego zdobyta wiedza powinna pomóc uczniowi w poznaniu rzeczywistości i być możliwa do wykorzystania w praktyce²⁸.

Efekty wszystkich tych działań miały zostać sprawdzone między innymi poprzez testy czy egzaminy. Weryfikowały one jednak tylko efekty krótko- i średnioterwałe. Nikt nie pisał jednak o efektach niezaplanowanych, które na pewno się pojawiły. Nietrudno także dostrzec, że w szkole okresu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, obok oficjalnie deklarowanej przekazywanej wiedzy, umiejętności, postaw i wartości, istniały inne, tworzące tak zwany ukryty program. Roland Meighan definiuje go jako: „wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”²⁹. Ponadto za Neilem Postmanem i Charlesem Weingartnerem autor podkreślił, że „istnieją pewne prawdopodobne konsekwencje ukrytego programu, jeśli chodzi o przyswojoną postawę”³⁰.

Elizabeth Vallance dodaje, że ukryty program może być używany jako mechanizm służący kontroli społecznej. Występuje on regularnie, ale nie pojawia się w oficjalnych zasadach działania instytucji edukacyjnych. Niegdyś funkcja kontroli społecznej była wymieniana jawnie, na przykład, gdy mówiono o „cywilizowaniu klasy robotniczej” poprzez edukację. Wraz z rozwojem przemysłu i wzrostem zróżnicowania potrzeb konieczne było przeniesienie uwagi na rozwój pojedynczych jednostek i poszerzenie programu oficjalnego, co umożliwiło „ukrycie” kontroli społecznej³¹.

Andrzej Janowski podkreśla, że tego rodzaju trwałe i zasadniczo określające rzeczywistość wpływy szkoły na uczniów w ważnych sprawach skutki trudno nazwać „ubocznymi”³². Za Jane Martin autor dodaje, że fakt, iż coś jest ukryte, nie musi wcale oznaczać, że nikt nie zdaje sobie z tego sprawy. Przeciwnie, pewne grupy lub instytucje mogą celowo pewne rzeczy ukrywać³³. A. Janowski zwraca także uwagę na teksty czytanek, podręczników czy chociażby treści zadań arytmetycznych, układane stereotypowo bądź celowo wprowadzające określony sposób myślenia, system wartości i postaw.

²⁸ Ibidem.

²⁹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tł. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 154.

³⁰ R. Meighan za: N. Postman, C. Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Nowy Jork 1969, s. 149.

³¹ Zob. R. Heighan za: E. Vallance, *Hiding the hidden curriculum*, „Curriculum Theory Network” 1974, vol. 4, s. 289.

³² Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 58.

³³ Zob. A. Janowski za: J. Martin, *What should we do with a HIDDEN Curriculum when we find one?*, w: *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. H. Giroux, D. Purpel, Berkeley 1983.

W podręcznikach peerelowskich odnaleźć można wiele treści mających dotrzeć i urabiać młodego człowieka, który nie jest jeszcze niczym zepsuty i skażony na modłę systemu. Indoktrynowano na wszystkich polach: po pierwsze – patriotycznym. W podręcznikach przedstawione są na przykład ilustracje złotych pól, w tle słupy energetyczne i dymiące kominy, patos górnika. Obowiązkowo także wychowanie państwowe: flaga, symbole narodowe, aparat przymusu – wojsko budzące respekt. Dalej rozwój techniki i przemiany cywilizacyjne, które nie byłyby możliwe bez współpracy wszystkich grup społecznych. Bohaterami elementarza były dzieci działające zawsze pozytywnie w kolektywie, wzorujące się na starszych i dające dobry przykład młodszym. Rodzice przedstawiani są przede wszystkim jako pracownicy, dopiero potem domownicy³⁴. W połączeniu z treściami przekazywanymi za pośrednictwem radia i telewizji czy podniosłymi uroczystościami państwowymi stawały się one elementem propagandy. Dziecko i młody człowiek nasiąka wszystkim, co go otacza. Urabianie było sukcesywne, a jego zadaniem było tworzenie nowego człowieka – *homo sovieticus*.

3. Realizacja założeń dydaktyki technologicznej na łamach „Polonistyki” i „Matematyki”

Podobne zabiegi stosowano w czasopismach adresowanych do nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Wszystkie aktywności i przedmioty szkolne poddawano ideologizacji, niezależnie od tego, czy były podatne na socjalistyczne zmiany, tak jak język polski czy historia, czy dość obiektywne, jak matematyka. Zarówno artykuły o charakterze metodycznym, przedstawiające praktyczne pomysły realizacji zajęć szkolnych, biografie, notatki związane z określonymi wydarzeniami, recenzje książek nasycone były treściami urabiającymi odbiorcę.

W „Polonistyce” założenia dydaktyki technicznej widoczne były przede wszystkim w sposobie analizy utworów oraz celach edukacyjnych. Przywołuje je m.in. Jan Jakubowski:

Na lekcjach języka polskiego, w oparciu o odpowiednie świadectwa literackie, ukażemy, jak właśnie zwycięstwo klasy robotniczej, hegemonia nowego narodu, ukazało perfidne kłamstwa burżuazyjnego nacjonalizmu (atakującego proletariat za brak... patriotyzmu) i otworzyło możliwość rzeczywistego zbliżenia narodów wyzwolonych z ucisku kapitalistycznego³⁵.

Powyższy cel implikował konieczność szukania bohaterów robotniczych oraz motywów wpisujących się w myśl socjalistyczną we wszystkich tekstach szkolnych. Powstawały zatem ideologiczne interpretacje klasycznych lektur (np. *Balladyny*, *Dziadów*, *Lalki*) lub

³⁴ Zob. J. Wojdon, *Świat elementarzy. Obrazy rzeczywistości w podręcznikach do nauki czytania w krajach bloku radzieckiego*, Warszawa 2015, s. 36.

³⁵ J.Z. Jakubowski, *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „Polonistyka” 1951, nr 3, s. 6.

wprowadzano nowe książki, pisane zgodnie ze światopoglądem narzuconym przez władzę. Zjawisko to dobrze obrazuje analiza fraszki Jana Kochanowskiego *Na most warszawski*, której autor dostrzega pochwałę pracy oraz zrozumienie dla losu bohatera chłopskiego:

Uznanie dla pracy ludzkiej, która ulepsza warunki życia, ujarzmia żywioły, znajdziemy we fraszce *Na most warszawski*. [...] Kochanowski, bystry obserwator życia, reagujący na jego przejawy, nie mógł nie ujrzeć zwiększającej się coraz bardziej krzywdy chłopa. Zdobywcze polityczne i ekonomiczne szlachty szły w parze z wzrastającym uciskiem chłopa przez ziemian³⁶.

Podobnym zabiegom poddawano twórczość Adama Mickiewicza, w której szukano wyrazu myśli marksistowskiej:

Trzeba ukazać w oparciu o przykładowe analizy, jak właśnie dzięki marksistowskiemu rozumieniu dynamiki życia społecznego i kulturalnego rozumiemy głębiej np. twórczość Mickiewicza, poznajemy ją nie jako dzieje samotnej jednostki, pogrążonej w metafizycznych dociekaniach, oderwanej od rzeczywistego życia, lecz właśnie w powiązaniu z najistotniejszymi procesami historycznymi naszego narodu, z walką o wyzwolenie narodowe i społeczne³⁷.

Tak jak wspomniano wyżej, istotne były nie tylko treści, ale także metodyka stosowana przez nauczycieli. Mieli oni w planowy sposób zapoznawać uczniów z „właściwą” literaturą i opierać się na metodach podających, które pozbawiały uczniów możliwości samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków. Przy lekturze starannie dobranych tematycznie utworów proponowano z kolei strukturalistyczny schemat analizy, wymagający żmudnego wyodrębniania i opisywania kolejnych elementów dzieła³⁸.

Innym klasycznym zabiegiem zmuszającym uczniów do narzuconej interpretacji oraz pożądanego światopoglądu było konstruowanie tematów z ukrytą tezą. Jej celem było zmuszenie do obrania konkretnej perspektywy. Jak wskazuje Krzysztof Kosiński:

Warto zwrócić uwagę na trzy cechy tych tematów. Po pierwsze, nawiązywały do tradycyjnego kanonu literatury. Wymuszały jednak specyficzną interpretację, najczęściej w oczywisty sposób zaprzeczającą przesłaniu dzieła lub je prymitywizującą. Po drugie, tematy prac klasowych niemal zawsze zawierały ukrytą tezę. Pytano: „na czym polega wsteczny charakter głównego hasła symbolizmu”, przesądzając, że był on wsteczny. Stwierdzano: „twórczość Żeromskiego wyrazem namiętnego protestu...”, zmuszając ucznia do pójścia drogą wytyczoną przez autora tekstu. W efekcie tematy te uniemożliwiały samodzielne myślenie. Po trzecie, w zestawie zagadnień często pojawiał się temat publicystyczno-propagandowy, niezwiązany zupełnie z literaturą, np. „Warszawa – dumą Polski Ludowej” czy „Wybory do Rad Narodowych”³⁹.

³⁶ P. Bagiński, *Fraszki Jana Kochanowskiego na lekcjach języka polskiego w klasie IX*, „Polonistyka” 1953, nr 5, s. 42.

³⁷ *O kształtowanie naukowego poglądu na świat na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1953, nr 4, s. 5–6.

³⁸ Zob. E. Sawrymowicz, *Przykładowe rozwinięcie lekcji poświęconych omawianiu lektury polskiej w kl. VIII*, „Polonistyka” 1948, nr 2, s. 27–28.

³⁹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*, Warszawa 2006, s. 149.

Wprowadzanie tego rodzaju tematów na egzaminy zewnętrzne miało jeszcze inny, ukryty cel: pozwalały one w jakimś stopniu sprawdzić, na ile przekazywane treści zostały przyswojone, a przynajmniej – zapamiętane, co dawało nadzieję, że choć część z nich stanie się elementem światopoglądu młodzieży.

Nieco inaczej realizowano założenia dydaktyki technologicznej na lekcjach matematyki. Treści tego przedmiotu nie były poddawane tak silnej ideologizacji jak przedmioty humanistyczne. Wprawdzie szukano sposobności do wprowadzenia oddziaływania wychowawczego, jednak wielokrotnie w tekstach kierowanych do matematyków podkreślano, że jest to zadanie wymagające nie tylko odpowiedniej wiedzy, ale też zaangażowania:

Trzeba tu jednak zaznaczyć, że nie wystarcza ograniczenie się do podania samych tylko suchych liczb. Wprawdzie liczby mają siłę przekonywania, są w stanie wywołać podziw i zapał omawianych zagadnień, ale dopiero kilka słów wyjaśniających, rzuconych przez nauczyciela w odpowiednim czasie i w odpowiednim tonie, stworzy atmosferę wspólnego zainteresowania i wywoła te uczucia oraz przeżycia, które zapewnią osiągnięcia wychowawcze⁴⁰.

Równie kłopotliwe było nawiązywanie w trakcie lekcji do wiadomości związanych z wydarzeniami państwowymi, rocznicami czy realizacją planu 6-letniego. Zadania konstruowane z wykorzystaniem tego rodzaju informacji były sztuczne i wymagały często od nauczyciela dodatkowego, ideologicznego komentarza:

Przykład 12. W II kwartale 1950 roku stan zatrudnienia w państwowym przemyśle podległym czterem ministerstwom przemysłowym wyniósł 1493 tysiące osób, tj. wzrost o 8,5% w porównaniu z analogicznym okresem ubiegłego roku. Jaki był stan zatrudnienia w państwowym przemyśle w II kwartale 1949 roku?⁴¹

Warto jednak podkreślić, że podobnych propozycji nie było wiele. Teksty w czasopismach matematycznych skupiały się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy niezbędnej nauczycielowi do prowadzenia lekcji. Niedobór odznaczających się właściwym wykształceniem i kompetencjami uczących był bowiem tak duży, że działania skupiały się na dokształcaniu kadr, a kształcenie ideologiczne schodziło na drugi plan, ustępując miejsca politechnizacji i budowaniu naukowego poglądu na świat.

Opracowania związane z tymi zagadnieniami wskazywały, że właściwa i przede wszystkim efektywna nauka winna być oparta na wielokrotnym powtarzaniu wiadomości z zakresu wiedzy ogólnej. Miało to skutkować wyposażeniem młodzieży w podstawowe umiejętności i kompetencje, które w przyszłości umożliwiłyby pełne zaangażowanie się w pracę istotną dla gospodarki i narodu, a w konsekwencji budowę polskiego socjalizmu. Pożądane zatem było opanowanie pamięciowe treści oraz częste powtórki:

Przez wychowanie politechniczne musimy więc rozumieć oparte na gruntownie i systematycznie przyswojonej wiedzy ogólnej zapoznanie młodzieży w teorii i w praktyce z podstawami techniki

⁴⁰ A. Wachułka, *Z zagadnień wychowania na lekcjach matematyki*, „Matematyka” 1951, nr 2, s. 13.

⁴¹ *Ibidem*, s. 16.

i produkcji. Istnieje więc zasadnicza różnica między szkołą pracy a zasadą kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej. Podczas gdy pierwsza głównym swoim celem czyni nauczanie pracy i nie docenia roli wykształcenia umysłowego, druga kładzie największy nacisk na kształcenie umysłowe, chce w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących zapoznać młodzież z podstawami produkcji i techniki oraz wszczepić jej umiejętności wytwórcze⁴².

Podobne instrukcje formułowano dla polonistów, choć w przypadku tej grupy częściej przygotowywano materiały prezentujące sposoby omawiania treści związanych z produkcją i robotnikami na lekcjach dotyczących literatury.

4. Wnioski

Analiza losowo dobranych artykułów publikowanych na łamach „Polonistyki” oraz „Matematyki” z lat 1945–1961 ukazała, że postulaty dydaktyki technologicznej wpisywały się w założenia polityki oświatowej władz komunistycznych okresu PRL. Socjalistyczna szkoła, propagując określone wartości oraz narzucając postawy i interpretacje, miała przygotować młodzież do pracy w konkretnych zawodach. W efekcie indoktrynowała młodych ludzi, by byli zdolni do pełnienia ról zgodnych z oczekiwaniami władzy. Prowadząc selekcję, zapewniała alokację właściwych z punktu widzenia partii jednostek na określone pozycje społeczne, wprowadzając i utrzymując tym samym ład w systemie. Proces oceny oraz czynniki askryptywne (status społeczno-ekonomiczny i zdolności ucznia) w centralnie kontrolowany sposób różnicował dzieci, będąc rodzajem rekrutacji do odgrywania ról społecznych i tym samym stawiając szkołę w roli instytucji „dopasowującej” dzieci i młodzież do potrzeb państwa i społeczeństwa⁴³.

Wszystkie te zjawiska można dostrzec w treściach publikowanych na łamach „Polonistyki” i „Matematyki”. W obu tych czasopismach widoczne jest ukazywanie metod sprzyjających przekazywaniu wiadomości określonych w programie. Część ze wspomnianych treści była wprost wymieniona w obowiązującym, narzuconym przez władze komunistyczne programie nauczania, natomiast niektóre realizowano w postaci ukrytego programu. Właściwie wszystkie analizowane fragmenty wskazują, że jednym z podstawowych zabiegów było realizowanie zadań z odgórnie narzuconą tezą, którą uczniowie mieli bezwarunkowo przyjąć bądź bezsprzecznie udowodnić. W wielu zadaniach przemycano – obok neutralnych tematów – treści światopoglądowe, polityczne oraz ideologiczne zawierające na przykład elementy propagandowej, negatywnej oceny ustroju Drugiej Rzeczypospolitej lub propagujące osiągnięcia ZSRR. Zakładano, że regularne stosowanie wskazanych metod odniesie planowany skutek – uformowanie nowego człowieka, budowniczego ustroju socjalistycznego.

⁴² W. Lewartowski, *Rola matematyki w organizacji kształcenia politechnicznego*, „Matematyka” 1952, nr 2, s. 17.

⁴³ T. Krupa, *Koncepcje szkoły. Sposoby pojmowania szkoły*, Łódź 2014, s. 210.

Bibliografia

- Bagiński P., *Fraszki Jana Kochanowskiego na lekcjach języka polskiego w klasie IX*, „Polonistyka” 1953, nr 5.
- Barański S., *Szkolnictwo zawodowe w okresie stalinowskim: „produkcja kadr” czy instytucja awansu społecznego?*, „Przegląd Historyczny” 2011, t. 102, nr 2, s. 221–239.
- Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym*, Dz.U. z 1956 r. Nr 9 poz. 52.
- Dobosiewicz S., *Reforma szkolna 1961 roku: geneza i założenia*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1970, t. 13, s. 107–162.
- Frycie S., *Cele, funkcje i zadania czasopism pedagogicznych w reformowanym systemie oświaty i wychowania*, w: *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1981.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013.
- Grzybowski R., *Propagandowe aspekty działalności czasopism pedagogicznych ukazujących się w latach PRL*, w: *Addenda do dziejów oświaty*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2013.
- Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak formował się człowiek sowiecki*, Warszawa 2005.
- Jakubowski J.Z., *Narodowy front walki o pokój i plan 6-letni a praca polonisty*, „Polonistyka” 1951, nr 3.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Konarzewski W., *Podstawy teorii działań wychowawczych*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, Kraków 1987.
- Kosiński K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w PRL*, Warszawa 2006.
- Kształtowanie naukowego poglądu na świat na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 1953, nr 4.
- Krupa T., *Koncepcje szkoły. Sposoby pojmowania szkoły*, Łódź 2014.
- Leppert R., *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998.
- Lewandowski Cz., *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław 1993.
- Lewartowski W., *Rola matematyki w organizacji kształcenia politechnicznego*, „Matematyka” 1952, nr 2.
- Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Toruń 2001.
- Martin J., *What should we do with a HIDDEN Curriculum when we find one?*, w: *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. H. Giroux, D. Purpel, Berkeley 1983.
- Mauseberg S., *Trzydziestolecie szkoły ogólnokształcącej w PRL*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1975, R. 18, nr 3 (69).
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, tł. Z. Kwieciński, Toruń 1993.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, w: *Sztuka nauczania*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991.
- Popper K.R., *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa 1974.
- Postman N., Weingartner C., *Teaching as a Subversive Activity*, Nowy Jork 1969.
- Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 czerwca 1949 r. w sprawie zakresu działania Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego*, Dz.U. z 1949 r., Nr 40 poz. 283.
- Sawrymowicz E., *Przykładowe rozwinięcie lekcji poświęconych omawianiu lektury polskiej w kl. VIII*, „Polonistyka” 1948, nr 2.

- Szymanowicz A., *Walka z kulturą polską*, w: *Straty wojenne Polski w latach 1939–1945*, Poznań 1960.
- Ustawa z dnia 21 lipca 1950 r. o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955, Dz.U. z 1950 r. Nr 37 poz. 344.
- Ustawa z dnia 10 września 1956 r. o przejęciu szkolnictwa zawodowego przez Ministra Oświaty, Dz.U. z 1956 r. Nr 41 poz. 186.
- Ustawa z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy, Dz.U. z 1958 r. Nr 45 poz. 226.
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. z 1961 r. Nr 32 poz. 160.
- Vallance E., *Hiding the hidden curriculum*, „Curriculum Theory Network” 1974, vol. 4.
- Wezwanie do nauczycielstwa polskiego*, Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty 1944, nr 1–4.
- Wachułka A., *Z zagadnień wychowania na lekcjach matematyki*, „Matematyka” 1951, nr 2.
- Wierzchnicki M., *Szkolnictwo w Polsce w latach 1945–1948*, [online:] <https://historia.org.pl/2015/07/02/szkolnictwo-w-polsce-w-latach-1945-1948/>.
- Wojdon J., *Świat elementarzy. Obrazy rzeczywistości w podręcznikach do nauki czytania w krajach bloku radzieckiego*, Warszawa 2015.
- Wróblewski A., *Warunki rozwoju nauk matematyczno-fizycznych po 1945 roku*, w: *Historia nauki polskiej*, t. 10, X 1944–1989, cz. 1, *Warunki rozwoju nauki polskiej*, red. L. Zasztowt, J. Schiller-Walicka, Warszawa 2015.

O szkolnictwie zawodowym Krakowa w zasobach archiwalnych Lwowa. Stan i perspektywa badań

Abstract: Vocational education in Krakow according to Lviv archives The state of the art and the future of research

The paper focuses on research into vocational education in Krakow. The state of the art as well as the perspectives are presented. The main part provides a detailed analysis of the historical materials collected in Ukraine's Central State Historical Archives in Lviv with enormous resources titled the National School Board. The achievements of the Polish system of education, specifically the development of vocational schools in Krakow, are presented in details based on these resources. A general overview shows the cognitive value of the specific collections (sets) in relation to one of the most important scientific and educational centres in Galicia in southern Poland.

Keywords: vocational education, archives in Lviv

Problematyką badań nad dziejami szkolnictwa galicyjskiego zajmowało się wiele osób. Powstało na ten temat sporo opracowań¹. Do najciekawszych należą rozważania naukowe autorstwa Renaty Dutkovej o *Oświacie i wychowaniu w Galicji w polskiej historiografii ostatniego czterdziestolecia (1945–1985)*² oraz charakterystyka przedstawiona przez Andrzeja Meissnera i Władysławę Szulakiewicz w *Stanie badań nad dziejami*

¹ *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*, cz. 1, *Opracowania do 1990*, red. A. Meissner, Lublin 2015; *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*, cz. 2, *Źródła drukowane*, red. A. Meissner, J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007; *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*, cz. 3, *Opracowania z lat 1991–2008*, red. A. Meissner, K. Szmyd, Rzeszów 2012.

² R. Dutkova, *Oświata i wychowanie w Galicji w polskiej historiografii ostatniego czterdziestolecia (1945–1985)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1986, nr 4, s. 395–429.

szkolnictwa w Galicji Środkowej 1795–1914³. Do opracowań o typowo źródłowym podejściu należy artykuł *Źródła do dziejów oświaty galicyjskiej w zbiorach Centralnego Archiwum Historycznego Państwowego we Lwowie*, przygotowany przez Andrzeja Meissnera i Jerzego Potoczno. W sposób rzetelny i komplementarny przeanalizowali oni materiał źródłowy znajdujący się w archiwach lwowskich⁴. Godne uwagi jest też opracowanie Michała Wąsowicza *Materiały do dziejów Polski w Centralnych Historycznych Archiwach Państwowych we Lwowie i Kijowie*⁵.

Na temat piśmiennictwa o dziejach szkolnictwa galicyjskiego wypowiedziała się Renata Dutkova. Zwróciła ona uwagę na stosunkowo niewielką liczbę opracowań odnoszących się do szkolnictwa zawodowego. Wskazała wręcz na brak pozycji prezentujących na przykład dorobek krakowskiego szkolnictwa zawodowego. Z wniosków wyciągniętych przez R. Dutkova wynikało, że związane to było z różnorodnością panującą w tym szkolnictwie, tj. występowanie tzw. szkół przemysłowych (przemysłowo-uzupełniających, kursów zawodowych, szkół zawodowych, warsztatów wzorowych, szkół rzemiosł i warsztatów subwencjonowanych) oraz rolniczych i innych. Do wartościowych prac, prezentujących szkolnictwo zawodowe Galicji, R. Dutkova zaliczyła publikacje Stefana Możdżenia o szkolnictwie przemysłowym⁶ oraz trzy opracowania Tadeusza Wiczorka na temat szkół rolniczych w Polsce⁷ i ciekawą pozycję Marii Iwickiej o szkolnictwie handlowym i kupieckim⁸.

Z dość podobnym omówieniem zetknemy się w opracowaniu A. Meissnera i W. Szulakiewicza pt. *Stan badań nad dziejami szkolnictwa w Galicji Środkowej 1795–1914*. Na samym początku autorzy zauważyli, że „Stan badań nad dziejami szkolnictwa w Galicji nie był dotąd przedmiotem szczegółowych rozważań. Dotyczy to zarówno poszczególnych dziedzin oświaty, jak i problemów odnoszących się do niektórych regionów Galicji”⁹. W dalszej części przedstawili oni krótkie omówienie poszczególnych szkół (szkolnictwa

³ A. Meissner, W Szulakiewicz, *Stan badań nad dziejami szkolnictwa w Galicji Środkowej 1795–1914*, w: *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. Andrzej Meissner, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1989, s. 71–90.

⁴ A. Meissner, J. Potoczny, *Źródła do dziejów oświaty galicyjskiej w zbiorach Centralnego Archiwum Historycznego Państwowego we Lwowie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1989, nr 4, s. 495–499.

⁵ M. Wąsowicz, *Materiały do dziejów Polski w Centralnych Historycznych Archiwach Państwowych we Lwowie i Kijowie*, „Archeion” 1960, nr 33, s. 99–126.

⁶ S.I. Możdżeń, *Szkoły przemysłowo-uzupełniające w Galicji do r. 1914*, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 69, Prace Pedagogiczne i Psychologia, nr 10, 1967, s. 39–86; idem, *Warsztaty naukowe i zawodowe szkoły przemysłowe w Galicji*, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 114, Prace Pedagogiczne i Psychologia, nr 12, Nauki Pedagogiczne 1970, s. 335–356.

⁷ T. Wiczorek, *Z dziejów ludowej oświaty rolniczej w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 4, s. 586–624; idem, *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 r.*, Warszawa 1968; idem, *Historia szkół rolniczych w Polsce*, Warszawa 1969.

⁸ M. Iwicka, *Średnie szkolnictwo ekonomiczne w Polsce do 1939 r.*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967.

⁹ A. Meissner, W Szulakiewicz, op. cit., s. 71–90.

ludowego, ogólnokształcące szkoły średnie i szkolnictwo zawodowe) oraz związanej z nimi literatury. Zasadniczą część publikacji stanowią „przypisy”, w których zamieszczono dokładny wykaz pozycji, opatrzony krótkim opisem bibliograficznym. Warto podkreślić, że autorzy w pierwszej kolejności skupili się na obszarze Galicji Środkowej, zaliczając do niej powiaty: Brzozów, Cieszanów, Gorlice, Jarosław, Jasło, Kolbuszowa, Krosno, Lesko, Łańcut, Mielec, Nisko, Pilzno, Przemyśl, Przeworsk, Ropczyce, Rzeszów, Sanok, Strzyżów i Tarnobrzeg. W kontekście wspomnianego omówienia można więc stwierdzić, że badania nad szkolnictwem zawodowym nadal pozostają daleko w tyle za podobnymi, odnoszącymi się do całego szkolnictwa.

Warto tym miejscu odnotować ciekawą analizę przeprowadzoną przez A. Meissnera i J. Potoczno. Podjęli oni dość udaną próbę wykazania naukowych walorów Zespołu Rady Szkolnej Krajowej, znajdującego się w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy. Ze wstępnej oceny wspomnianych autorów wynika, że zespół ten należy za niezwykle bogaty i dobrze uporządkowany oraz że można w nim odnaleźć akta władz szkolnych tj. Rady Szkolnej Krajowej (jej prezydium i kancelarii, przebieg obrad, podjęte uchwały i relacje poszczególnych członków), a także inne. W dalszej części wspomnianego artykułu autorzy dokonali w miarę dokładnej charakterystyki materiałów znajdujących się w poszczególnych opisach, co należy uznać za niezwykle interesujące i wartościowe¹⁰.

Z charakterystyki źródłowej przedstawionej przez M. Wąsowicza w *Materialach do dziejów Polski w Centralnych Historycznych Archiwach Państwowych we Lwowie i Kijowie* wynika, że w CHAP we Lwowie znajduje się spora część materiałów o istotnym znaczeniu dla dziejów oświaty. W odniesieniu do szkolnictwa spotkać można tam co najmniej trzy grupy akt. W zespole akt Gubernium i Namiestnictwa Galicyjskiego (Prezydium Gubernium i Namiestnictwa) znajdują się materiały do dziejów Galicji z lat 1772–1918, gdzie obok innych odnaleźć można akta szkolne. W innym miejscu, o układzie chronologiczno-rzeczowym, spotkać można akta władz szkolnych z lat 1848–1854 (Schulbehörden), odnoszące się do: zakładów naukowych, wyższych zakładów naukowych i seminariów, szkół średnich, powszechnych oraz towarzystw religijnych i ogródków dziecięcych. W trzecim ze wskazanych miejsc odnaleźć można zespół akt Wydziału Krajowego, Departament III z lat 1861–1920 (akta organizacji szkół elementarnych w powiatach: Biała, Brzozów, Gorlice, Grybów, Jasło, Kolbuszowa, Limanowa, Mielec, Myślenice, Nisko, Nowy Targ, Pilzno, Sanok, Strzyżów, Tarnobrzeg, Tarnów, z lat 1894–1918, numery 1481–2254).

W zasobach lwowskich można odnaleźć akta byłego Archiwum Państwowego, Archiwum m. Lwowa, Archiwum Archidiecezjalnego Rzymskokatolickiego, Archiwum Kapitulnego Rzymskokatolickiego, Archiwum Metropolitalnego Greckokatolickiego i kilka innych. Wszystkie z wymienionych grup akt można spotkać głównie w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym, które znajduje się w dawnym klasztorze bernar-

¹⁰ A. Meissner J. Potoczny, op. cit.

dyńskim, w bezpośrednim sąsiedztwie zabytkowego kościoła św. Andrzeja. Wymienione budowle ściśle do siebie przylegają i sprawiają wrażenie fragmentu dawnej dobrze ufortyfikowanej warowni obronnej. Do czytelnicy naukowej, znajdującej się na pierwszym piętrze, prowadzi ciemny korytarz i drewniane schody, na których dostrzec można ślady minionego czasu.

W poszukiwaniu lwowskiego śladu do dziejów szkolnictwa zawodowego Krakowa należy się udać przede wszystkim do Centralnego Państwowego Archiwum Historycznego Ukrainy. W drugim z istniejących we Lwowie archiwów, tj. Państwowym Archiwum Obwodu Lwowskiego, z trudem szukać by interesujących nas materiałów. Znajdują się tam raczej fragmentaryczne informacje o szkolnictwie i to z okresu późniejszego (na przykład lat 1941–1943 i kolejnych). Niemal wszystkie materiały o interesującej nas problematyce spotkać można w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym Ukrainy. W tym zakresie powinniśmy przeanalizować trzy istotne zespoły: c.k. Namiestnictwa Galicyjskie/K. k. Galizische Statthaltereien, c.k. Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie oraz Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego. Po nastaniu cesarskiej Austrii Marii Teresji w maju 1773 r. doszło w monarchii habsburskiej do utworzenia Gubernatorstwa Krajowego, jako pierwszej centralnej władzy polityczno-administracyjnej dla obszaru Galicji. W kwietniu 1854 r. Gubernatorstwo zastąpiono Namiestnictwem, czyniąc z niego najwyższy organ władzy w Galicji. Z wielu kompetencji przynależnych wspomnianemu Namiestnictwu wymienić należy zarząd nad oświatą i szkolnictwem. W 1868 r. Namiestnictwo przejęło sprawy przynależne wcześniej Ministerstwu Spraw Wewnętrznych, czyli dotyczące: wyznań religijnych, oświaty i rolnictwa. W 1867 r. powołano natomiast Radę Szkolną Krajową, która miała zajmować się sprawami szkolnictwa (podlegała ona Ministerstwu Wyznań i Oświaty). Wspomniana Rada Szkolna Krajowa działała do 1921 r. Następnie (już w niepodległej Polsce) Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołało w jej miejsce Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, które działało do 1943 r. W kompetencji wspomnianego Kuratorium znalazły się sprawy związane z opieką nad wszystkimi szkołami zarówno państwowymi, jak i prywatnymi oraz opieką nad wychowaniem pozaszkolnym i oświatą. Miało pod sobą osiem wydziałów: kadr, ogólny, początkowych i niepełnych szkół średnich, podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, szkół średnich ogólnokształcących, szkół zawodowych, edukacji pozaszkolnej oraz wydawnictw podręczników szkolnych. Dodać należy, że w 1922 r. kuratorium to podzielono i z niego wyodrębniono Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego.

W zespole pod nazwą c.k. Namiestnictwo Galicyjskie/K. k. Galizische Statthaltereien spotkać można część materiałów sekcji szkolnej Namiestnictwa i Krajowego Zarządu Szkolnego z lat 1797–1867. Mają one określoną wartość po 1854 r, kiedy Gubernatorstwo zastąpiono Namiestnictwem. Wówczas w jego kompetencjach obok spraw zarządu administracyjnego, policji, wyznań, handlu, rzemiosła, rolnictwa i budownictwa, znalazły się sprawy oświaty i szkolnictwa. Natomiast w zespole Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego (fond 179) spotkać można dokumenty związane z polityką rządową wobec szkolnictwa, statuty, okólniki i rozporządzenia, liczne sprawozdania z działalności inspek-

torów i powiatowych rad szkolnych, sprawozdania z działalności szkół, mapy sieci szkół i uczelni, informacje o szkołach ludowych, protokoły i raporty egzaminacyjne. Oprócz wymienionych również akta potwierdzające prześladowanie uczniów i nauczycieli za przynależność do nielegalnych zrzeszeń i organizacji oraz sprawy personalne nauczycieli¹¹. Z dokumentacji Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego wynika, że obejmuje ona lata 1921–1939 (KOSO m. Lwów, fond 179, op.1, KOSO m. Lwów, fond 179, op.2, KOSO m. Lwów, fond 179, op.2a, KOSO m. Lwów, fond 179, op.3 i inne). Chociaż patrząc na poszczególne strony tytułowe, można wnioskować, iż znajdują się tutaj dokumenty wcześniejsze. Wymaga to jednak dość szczegółowej penetracji. Z omawianej dokumentacji Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego m. Lwowa, w odniesieniu do interesującego nas szkolnictwa, godny polecenia jest fond 179 opis 4 i opis 4a, zawierający materiały o działalności prywatnych i państwowych szkół zawodowych oraz różnego rodzaju kursów (Dział szkół zawodowych z lat 1891–1939, kart 2770). W części ogólnej znajdują się materiały statystyczne, finansowo-księgowo oraz dokumenty z działalności i reorganizacji istniejących szkół. W dwóch kolejnych odnaleźć można informacje o działalności poszczególnych szkół, w których wymienia się Kraków wśród innych miejscowości, gdzie istniały poszczególne szkoły: przemysłowe, zawodowe, gospodarcze, ceramiczne, cukiernicze, gospodarcze, handlowe, handlowo-ekonomiczne, kupieckie, krawieckie, stolarskie (państwowe i prywatne) oraz kursy zawodowe. Z opisu 4a możemy dowiedzieć się także o uczniach i nauczycielach szkół zawodowych i kursów.

Do najciekawszych należą akta Wydziału Krajowego, obejmujące zagadnienia ustrojowe, polityczne, gospodarcze oraz oświaty i kultury (w tym organizację szkolnictwa ludowego z lat 1894–1918 i sprawy szkolnictwa średniego oraz zawodowego). Zebrano je pod wspólną nazwą – Rada Szkolna Krajowa i sygnowano numerem 178 (fond 178). W tym zasobie znajduje się pięć tzw. opisów, dobrze skatalogowanych i zestawionych w dość czytelnym układzie problemowym. We wstępie do omawianego zbioru podkreślono znaczenie Rady Szkolnej Krajowej jako najwyższego organu szkolnego dla Królestwa Galicji i Lodomerii oraz Wielkiego Księstwa Krakowskiego. Mówi się o dacie powstania RSK, rozpoczęciu jej działalności oraz składzie osobowym. Dowiedzieć się z niego możemy o dotychczasowej historii zebranego zbioru oraz ostatecznym jego usystematyzowaniu, które nastąpiło w latach 1980–1984 (w odniesieniu do pięciu opisów). Z przewodnika po zasobach archiwalnych o zawartości zbioru c.k. Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie (fond 178) wynika, że znajdują się tutaj:

Statuty Rady Krajowej i okręgowych rad szkolnych. Okólniki i rozporządzenia Ministerstwa Wyznań i Oświaty, Namiestnictwa, okręgowych rad szkolnych, lwowskiej rady miejskiej.

Protokoły z konferencji nauczycielskich oraz posiedzeń Rady Szkolnej Krajowej i rad okręgowych. Sprawozdania z działalności Rady, z kontroli pracy w szkołach, raporty inspektorów.

¹¹ *Centralne Państwowe Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie. Przewodnik po zasobie archiwalnym*, oprac. A. Krochmal, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych. Wydział Wydawnictw, Warszawa 2005, s. 233–234.

Korespondencja z ministerstwem Wyznań Oświaty, Namiestnictwem, okręgowymi radami szkolnymi w sprawach otwarcia i reorganizacji szkół; zatwierdzenia programów szkolnych, mianowania inspektorów i nauczycieli, ich płac i emerytur. Korespondencja z wydawnictwami w sprawie wydania podręczników szkolnych.

Skargi ludności na dyskryminację języka ukraińskiego w szkołach, zły stosunek nauczycieli do uczniów.

Sprawozdania szkół z działalności, plany nauczania, rozkłady zajęć, podania, życiorysy, charakterystyki służbowe nauczycieli. Dzienniki postępów uczniów¹².

Do najobszerniejszych należy opis pierwszy i drugi tej zawartości (fond 178). W pierwszym zebrano dokumenty z działalności władz RSK – prezydium i kancelarii w postaci relacji z przebiegu obrad i podjętych uchwał. Do ciekawych należą protokoły posiedzeń rad szkolnych okręgowych, odnoszących się do szkolnictwa ludowego w poszczególnych powiatach. Z innych wymienić należy akta dotyczące organizacji i finansowania szkolnictwa ludowego, spraw personalnych oraz zagadnień dydaktyczno-wychowawczych (programy, plany nauczania, regulaminy internatów, burs, instrukcje dla bibliotek i inne). Z akt normatywnych wypada instrukcje i rozporządzenia RSK. Zawarta tutaj statystyka pozwala odtworzyć stan szkolnictwa, w szczególności ludowego (6165 jednostek archiwalnych). Na opis drugi złożyły się akta odnoszące się do szkół początkowych i seminariów nauczycielskich oraz liceów, gimnazjów, wyższych i średnich szkół zawodowych, szkół dla głuchoniemych i ociemniałych, sierocińców, kursów pedagogicznych i kursów dla analfabetów. Do najważniejszych w tym zbiorze należą materiały w Sekcji szkół początkowych (o numerach od 2986–2988 do 5914–5919, przy czym nie należy uznać tego wyliczenia za ciągłość numeracji) i seminariów nauczycielskich (od numeru 98 do 5907–5909, również nieciągłe). Godny polecenia jest materiał odnoszący się do zakładów kształcenia nauczycieli (organizacji seminariów nauczycielskich, nauczania i wychowania, podręczników szkolnych, egzaminów maturalnych, stypendiów, szkół ćwiczeń). Na jego podstawie można przeprowadzić dość dokładną analizę administracji szkolnej (np. wizytatorów krajowych i okręgowych) oraz nauczycieli, włącznie z oceną polityczną i moralną (5937 jednostek archiwalnych). Z trzeciego opisu wynika, że zebrano w nim materiały wytworzone przez sekcję szkół średnich, czyli odnoszące się do liceów, gimnazjów, gimnazjów i szkół realnych, państwowych oraz prywatnych. Odnaleźć można w nich opisy budynków szkolnych z wyposażeniem, informacje o kadrze nauczycielskiej, ocenę pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz przebieg reformy szkół średnich i tworzenie nowych gimnazjów prywatnych (1229 jednostek archiwalnych). Do zawartości czwartego opisu wypada odnieść się osobno, ponieważ niemal w całości poświęcony jest szkolnictwu zawodowemu. Natomiast na piąty opis złożyły się dokumenty szkolnego galicyjskiego gubernatorstwa i namiestnictwa z lat 1794–1924 – pisma przychodzące i wychodzące (146 jednostek archiwalnych). Na uwagę zasługują także akta Towarzystwa Pedagogicznego, zebrane w innym miejscu (fond 445), które zawierają sprawozdania

¹² Ibidem, s. 232–233.

z działalności Zarządu Głównego TP i jego terenowych oddziałów), protokoły walnych zjazdów, korespondencję do oddziałów terenowych i RSK oraz Sejmu Krajowego). Warto wiedzieć, że zgromadzono tutaj dokumenty: szkół przemysłowych, żeńskich i gimnazjów, obejmują placówki znajdujące się pod patronatem Towarzystwa Pedagogicznego.

W odniesieniu do problematyki krakowskiego szkolnictwa zawodowego sięgnąć należy głównie do fondu 178 opis 4, gdzie zgromadzono materiały Krajowej Szkolnej Rady m. Lwowa 1867–1921. Z przedmowy do wymienionego fondu i opisu wynika, że znajdują się tutaj dokumenty dotyczące akademii i szkół handlowych, akademii technicznych, wyższych szkół mechanicznych i politechnicznych, szkół przemysłowych (m.in. dla rzemieślników, ślusarzy, kowali, szewców, krawców, piekarzy) oraz szkół gospodarstwa wiejskiego i weterynarii. Z kursów wymienia się – kursy buchalterii, elektrotechniki, stolarstwa, szoferowania, kroju i szycia, gospodarstwa domowego, koszykarstwa i inne). Okres zebranej dokumentacji obejmuje lata 1870–1921 i prezentuje nadzór oraz kontrolę prowadzoną przez Radę Szkolną Krajową nad szkolnictwem przemysłowym i handlowym. Już ze wstępnej analizy tego materiału wynika, że odnaleźć można tutaj znacznie więcej informacji o szkolnictwie krakowskim, niż można było się tego spodziewać.

Zmierzając do szczegółowej analizy wspomnianego fondu 178 opis 4, musimy wiedzieć, że jedynie nieliczne sygnatury odnoszą się wyłącznie do szkół krakowskich. W większości o tych szkołach możemy dowiedzieć się z akt wspólnych, gdzie pod jednym numerem zestawiono szkoły z kilku miejscowości. Z placówek wyodrębnionych wymienić należy między innymi krakowską Wyższą Szkołę Handlową (Akademię), wyszczególnioną pod numerami: 52, 65, 72, 79, 80, 86, 88, 91, 97, 100, 119, 125, 129, 143, 158, 167, 203, 209, 211, 217, 292. Z wielu zebranych tutaj dokumentów polecieć należy dwa statuty organizacyjne Akademii Handlowej w Krakowie. Jeden pod nazwą *Statutu Organizacyjnego Akademii (wyższej szkoły) handlowej w Krakowie z 1899 r.*, odrębne wydanie w formie broszury, czcionką Drukarni Związkowej, pod zarządkiem A. Szyjewskiego w Krakowie. Drugi z wymienionych dokumentów, w wersji drukowanej, nosi nazwę *Statutu Organizacyjnego Akademii Handlowej w Krakowie* i posiada pieczęć tejże Akademii. Ten z kolei datowany jest na 28 kwietnia 1899 r.

Poszukując informacji o krakowskim **szkolnictwie handlowym**, musimy mieć świadomość jego złożonej struktury. W czasach autonomii galicyjskiej istniały dwie wyższe szkoły handlowe we Lwowie i Krakowie, co w pełni znajduje odzwierciedlenie w charakteryzowanym fondzie. Stanowiły one część systemu szkolnictwa handlowego, w którym istniały właściwie dwa typy placówek: niższe – dwuklasowe szkoły kupieckie dla młodzieży o ukończonej III klasie szkoły średniej lub wydziałowej, oraz średnie – tzw. akademie handlowe. W niektórych dwuklasowych szkołach kupieckich można było spotkać jednoklasowe szkoły kupieckie dla dziewcząt. Jak w innych przypadkach, informacje o krakowskich szkołach handlowych można spotkać przy okazji prezentacji podobnych placówek we Lwowie, Samborze, Stanisławowie, Tarnopolu, Brodach, Tarnowie i gdzie indziej (przykładowe numery: 2, 3, 7, 24, 26, 27 i ponad trzydzieści innych).

Jedną z częściej spotykanych form kształcenia były kursy handlowe o różnym poziomie organizacyjnym (roczne kursy dla kończących szkołę średnią, kursy specjalne dla kupców i pomocników kupieckich). Na szczególną uwagę zasługiwały roczne kursy handlowe, które stały się podstawą do zorganizowania dziennych szkół handlowych, związanych także z kształceniem kobiet¹³. Do takich należał 10-miesięczny kurs zorganizowany przy Szkole Wydziałowej im. św. Scholastyki w Krakowie (1882), gdzie wyznaczono dość wysokie kryterium przyjęć. Od zgłaszających się wymagano ukończenia ośmioklasowej szkoły miejskiej lub zdania egzaminu w zbliżonym zakresie. W oparciu o tygodniowy plan nauki uczono języka niemieckiego (3 godziny), języka francuskiego (3 godziny), nauki korespondencji handlowej (3 godziny), geografii handlowej (1 godzina), rachunkowości kupieckiej (2 godziny), prowadzenia ksiąg handlowych (2 godziny), prawa wekslowego (1 godzina) i towaroznawstwa (2 godziny). Całość obejmowała 17 godzin nauki¹⁴. O krakowskich kursach (ale i w innych miastach) dowiedzieć się możemy, przeglądając numery: 47, 131, 193, 195, 274, 284, 285 i 296. Z kursami dość często zestawiano szkoły doksztalające (handlowe szkoły uzupełniające), w których uczono w godzinach wieczornych, w ramach dwóch lub trzech klas, od 8 do 12 godzin tygodniowo. Za główny cel nauki w tych szkołach uznawano pogłębianie wiedzy zdobytej wcześniej (w szkole ludowej), względnie zdobycie niezbędnej wiedzy handlowej. Warunkiem podstawowym w przyjęciu do tych szkół było kupieckie terminowanie.

W pozycji drugiej (fond 178 opis 4) zestawione zostały **szkoły i kursy przemysłowe** we Lwowie, Stanisławowie, Berezanach, Kołomyi, Krakowie, Tarnowie, Wadowicach i innych miejscowościach (75 pozycji). Wśród nich poszukiwać można dokumentacji o Państwowej Szkole Przemysłowej, uzupełniających szkołach przemysłowych, niższych szkołach przemysłowych, kursach zawodowych i majsterskich. Warto pamiętać, iż Państwowa Szkoła Przemysłowa w Krakowie wywodziła się z istniejącego wcześniej Instytutu Technicznego (1829), związanego początkowo z Uniwersytetem Jagiellońskim. Na mocy dekretu cesarskiego z 1875 r. otrzymał on nazwę Instytutu Techniczno-Przemysłowego, aby ostatecznie stać się Państwową Szkołą Przemysłową (już w niepodległej Polsce). Nauka w tej szkole trwała cztery lata i bazowała na kandydatach posiadających ukończoną szkołę wydziałową, trzy klasy szkoły realnej lub gimnazjalnej. W obrębie krakowskiej szkoły przemysłowej funkcjonowały najpierw trzy wydziały: budowlany, mechaniczny i chemiczno-techniczny. W roku szkolnym 1890/1891 dołączył do nich jeszcze jeden – Wydział Przemysłu Artystycznego. O powstaniu tego ostatniego zdecydowały kursy przemysłowo-artystyczne, organizowane

¹³ Jedną z odmian formy kursowej były roczne kursy dla abiturientów i absolwentek posiadających świadectwo maturalne szkoły średniej. W 1906 r. taki kurs organizowała Wyższa Szkoła Handlowa w Krakowie.

¹⁴ *Pierwsze Sprawozdanie Dyrekcji Szkoły 8-klasowej Żeńskiej o kursach fachowych za rok szkolny 1882/3*, Kraków 1883, s. 11, 13.

z powodzeniem przez krakowskie władze miejskie¹⁵. W zasobach fondu 178 opis 4 odnaleźć można statut tej szkoły z 1870 r. (numer 1), z 1909 r. (numer 93) i inne dokumenty.

Do niższych zakładów kształcenia zawodowego należały **szkoły przemysłowe uzupełniające**, przeznaczone dla młodzieży terminującej w rzemiośle. Znalazły się one w gronie szkół, w których naukę prowadzono głównie wieczorem. Z założenia miały one pogłębić wiedzę wyniesioną ze szkoły ludowej, ale w praktyce poszerzały jedynie zdobyte wcześniej umiejętności zawodowe. Do jednej z pierwszych należała uzupełniająca szkoła założona we Lwowie, która powstała w 1853 r. z inicjatywy tamtejszej Izby Handlowo-Przemysłowej. Niemal podobne spotykaliśmy w: Drohobyczu, Kołomyi, Przemyślu i innych miastach. Wśród nich znalazła się także szkoła uzupełniająca w Krakowie, którą założono w 1869 roku. Naukę wieczorową pobierano w niej przez sześć dni w tygodniu. Od strony organizacyjnej składała się ona z oddziału przygotowawczego oraz właściwego zawodowego. W **niższym szkolnictwie przemysłowym** znalazły się zawodowe szkoły przemysłowe i warsztaty naukowe wzorcowe. W zawodowych szkołach przemysłowych starano się łączyć praktyczną naukę zawodu z ogólną nauką teoretyczną i zawodową. Nauka w nich trwała od trzech do czterech lat. Warsztaty naukowe były czymś w rodzaju zakładów produkcyjno-zawodowych. Nauka w nich trwała najczęściej dwa lata i polegała na nabyciu umiejętności praktycznych. W przypadku przyjmowanych uczniów uważano, że są oni równoważni z terminującymi u majstrów. W zakresie kształcenia teoretycznego skupiano się na rysunku zawodowym i wiedzy technologicznej. Po ukończeniu warsztatów naukowych uzyskiwano patent czeladnika.

Jedną z mniej znanych form kształcenia zawodowego były **kursy zawodowe i majsterskie** (fond 178 opis 4 numer 103, 154), które powstały w celu polepszenia pracy w warsztatach produkcyjnych, rękodzielniczych oraz drobnych przedsiębiorstwach. Ich organizacją zajmowała się Komisja Krajowa dla Spraw Przemysłu oraz Wydział Krajowy. Do jednego z pierwszych należał kurs majsterski dla szewców uruchomiony we Lwowie w 1897 r. W niecały rok później podobny powstał w Krakowie. Wszystkie kursy organizowano w oparciu o ściśle ustalone zasady, które opracowywał Wydział Krajowy, wspierany przez Ligę Pomocy Przemysłowej i Centralny Urząd dla Popierania Przemysłu. W trosce o wysoki poziom organizowanych kursów starano się przyciągać do nich jak najlepszą kadre instruktorów, od której wymagano na przykład dobrej znajomości języków krajowych (polskiego i ukraińskiego). Wykształcenie wspomnianej kadry musiało być potwierdzone przez c.k. Urząd Popierania Przemysłu przy Muzeum Technologicznym w Wiedniu. Od 1909 r. na specjalnych konferencjach grudniowych spotykali się również przedstawiciele Wydziału Krajowego, rządu oraz zainteresowanych stowarzyszeń przemysłowych w celu podjęcia decyzji o liczbie kursów na dany

¹⁵ *Pierwsze Sprawozdanie c.k. Państwowej Szkoły Przemysłowej w Krakowie ogłoszone z końcem roku szkolnego 1888/9*, Kraków 1889, s. 5–6; *Sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół państwowych dla nauki przemysłowej w roku szkolnym (...) 1894/95–1895/96*, Lwów 1896, s. 4.

rok kalendarzowy¹⁶. W okresie autonomii galicyjskiej w Krakowie zorganizowano wiele takich kursów: bieliźniarskich, elektrotechnicznych, gospodnio-szynkarskich, handlowych, introligatorskich, krawieckich, lakierniczych, ogrodniczych, piekarskich, spawalniczych, stolarskich, szewskich i szoferów. W fondzie 178 w pozycji kursy wyodrębniono krakowskie kursy szoferów numer 104, szkoły i kursy piekarzy numer 155, a gospodarstwa domowego zestawiono grupie innych miast.

Do zakładów kształcenia zawodowego, którym warto poświęcić więcej miejsca, należały **szkoły rolnicze**. Na jego struktury złożyły się trzy typy szkół: niższe, średnie i wyższe (w obrębie rolnictwa, ogrodnictwa i leśnictwa). Wyższą była szkoła rolnicza w Dublanach. Do średnich zaliczano na przykład szkołę rolniczą w Czernichowie, położoną nieopodal Krakowa. Najlepiej rozwijały się jednak niższe szkoły rolnicze, którym sprzyjał Sejm galicyjski. W październiku 1881 r. na mocy uchwały Wydziału Krajowego opracowano zasady organizacyjne dla niższego szkolnictwa rolniczego, a w roku następnym przyznano dotacje w wysokości 10 000 zł na nowo zakładane tego typu placówki. W 1883 r. Wydział Krajowy przyjął założenia organizacyjne dla tego szkolnictwa. Jedną ze szkół była założona w Krakowie przez prezesa Towarzystwa Gospodarczo-Rolniczego Piotra Michałowskiego niższa szkoła rolnicza dla sierot, która działała w ramach zakładu wychowawczego. W miesiącach letnich P. Michałowski zapraszał do swojego majątku w Krzysztoforach przebywające w nim sieroty, gdzie mogły uczyć się rolnictwa i ogrodnictwa.

W odpowiedzi na zapotrzebowanie w zakresie zarządzania średnimi i większymi gospodarstwami rolnymi utworzono Studium Rolnicze przy Uniwersytecie Jagiellońskim. Należało ono do Wydziału Filozoficznego, a zajęcia prowadzili profesorowie Studium oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pierwszym dyrektorem tego Studium był Emil Godlewski, a nauka w nim trwała najpierw trzy, potem cztery lata. Obok zadań dydaktycznych na uwagę zasługiwała jego ożywiona działalność naukowa i współpraca z różnymi sektorami rolnictwa¹⁷. W propagowaniu wiedzy ogrodniczej ważną rolę odgrywało krakowskie Towarzystwo Ogrodnicze, z którego działalnością związane były kursy wieczorowe, zaplanowane na porę zimową (od listopada do marca). Zajęcia miały charakter ciągły i odbywały się codziennie w godzinach od 17 do 20. W większości prowadzili je wykładowcy z dużym doświadczeniem ogrodniczym i osoby związane z Uniwersytetem Jagiellońskim. Wspomniane kursy wieczorowe znajdowały się na liście inicjatyw subwencjonowanych przez Ministerstwo Rolnictwa i cieszyły się dużym zainteresowaniem, zwłaszcza wśród kobiet¹⁸. Warto też wspomnieć o działalności prywatnych kursów prof. Witolda Skalskie-

¹⁶ *Alegaty do Sten. Spraw. z roku 1911, alegat 956*, s. 39.

¹⁷ T. Wiczorek, *Historia szkolnictwa rolniczego w Polsce*, wyd. 5, Wydawnictwo SGGW – AR, Warszawa 1983, s. 92–115.

¹⁸ E. Chajdaś, *Zarys dziejów kursów ogrodniczych w Krakowie*, ZN AR Kraków, nr 161, *Historia Rolnictwa*, z. 5, 1980, s. 133–138; zob. *Alegaty do Sten. Spraw. z roku 1907, alegaty 27*, s. 6; *Alegaty do Sten. Spraw. z roku 1908, alegaty 47*, s. 3.

go, założonych w roku szkolnym 1914/1915. W drugim roku wspomnianych kursów zapisało się na nie aż 114 dziewcząt, co znacznie przerosło oczekiwania organizatorów¹⁹.

W podsumowaniu stwierdzić należy, że dalsza penetracja lwowskiego zasobu archiwalnego dostarczyć nam może nowych informacji o różnych aspektach działalności krakowskiego szkolnictwa zawodowego. Pomijając polskie zespoły archiwalne, tj. te znajdujące się w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie oraz Archiwum Narodowym w Krakowie, to głównie lwowskie źródła, a także w jakimś sensie wiedeńskie, mogą przyczynić się do ustalenia nowych faktów, nieznanych wcześniej polskiemu badaczowi. Wybór kierunku lwowskiego nie był przypadkowy. Właśnie tutaj, w okresie autonomii, znajdowały się władze krajowe, nadzorujące i kierujące tym szkolnictwem. Stąd miejsce to nie powinno być omijane przez współczesnego badacza dziejów szkolnictwa i oświaty, co starano się dowieść powyższą analizą.

Bibliografia

- Alegaty do Sten. Spraw. z roku 1907, alegat 27.*
Alegaty do Sten. Spraw. z roku 1908, alegat 47.
Alegaty do Sten. Spraw. z roku 1911, alegat 956.
Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918, cz. 1, Opracowania do 1990, red. A. Meissner, Lublin 2015.
Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918, cz. 2, Źródła drukowane, red. A. Meissner i J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918, cz. 3, *Opracowania z lat 1991–2008*, red. A. Meissner, K. Szmyd, Rzeszów 2012.
Centralne Państwowe Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie. Przewodnik po zasobie archiwalnym, oprac. A. Krochmal, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych. Wydział Wydawnictw, Warszawa 2005.
Chajdaś E., *Zarys dziejów kursów ogrodniczych w Krakowie*, ZN AR Kraków, Nr 161, Historia Rolnictwa, z. 5, 1980.
Dutkova R., *Oświata i wychowanie w Galicji w polskiej historiografii ostatniego czterdziestolecia (1945–1985)*, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1986, nr 4.
Iwicka M., *Średnie szkolnictwo ekonomiczne w Polsce do 1939 r.*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1967.
Jednoroczny Kurs Handlowy Żeński Witolda Skalskiego. Sprawozdanie za trzeci rok szkolny 1916/17, Kraków 1917.
Jednoroczny Kurs Handlowy Żeński Witolda Skalskiego. Sprawozdanie za trzeci rok szkolny 1917/18, Kraków 1918.
Meissner A., Szulakiewicz W., *Stan badań nad dziejami szkolnictwa w Galicji Środkowej 1795–1914*, w: *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meisner, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1989.

¹⁹ *Sprawozdanie za drugi rok szkolny 1915/16. Jednoroczny Kurs Handlowy Żeński Witolda Skalskiego*, Kraków 1916, s. 10; *Jednoroczny Kurs Handlowy Żeński Witolda Skalskiego. Sprawozdanie za trzeci rok szkolny 1916/17*, Kraków 1917, s. 9; *Jednoroczny Kurs Handlowy Żeński Witolda Skalskiego. Sprawozdanie za trzeci rok szkolny 1917/18*, Kraków 1918, s. 3.

- Meissner A., Potoczny J., *Źródła do dziejów oświaty galicyjskiej w zbiorach Centralnego Archiwum Historycznego Państwowego we Lwowie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1989, nr 4.
- Możdżeń S.I., *Szkoły przemysłowo-uzupełniające w Galicji do r. 1914*, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 69, Prace Pedagogiczne i Psychologia, nr 10, 1967.
- Możdżeń S., *Warsztaty naukowe i zawodowe szkoły przemysłowe w Galicji*, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 114, Prace Pedagogiczne i Psychologia, nr 12, Nauki Pedagogiczne 1970.
- Pierwsze Sprawozdanie c.k. Państwowej Szkoły Przemysłowej w Krakowie ogłoszone z końcem roku szkolnego 1888/9*, Kraków 1889.
- Pierwsze Sprawozdanie Dyrekcji Szkoły 8-klasowej Żeńskiej o kursach fachowych za rok szkolny 1882/3*, Kraków 1883.
- Sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół państwowych dla nauki przemysłowej w roku szkolnym (...) 1894/95–1895/96*, Lwów 1896.
- Sprawozdanie za drugi rok szkolny 1915/16. Jednoroczny Kurs Handlowy Żeński Witolda Skalskiego*, Kraków 1916.
- Wąsowicz M., *Materiały do dziejów Polski w Centralnych Historycznych Archiwach Państwowych we Lwowie i Kijowie*, „Archeion” 1960, nr 33.
- Wieczorek T., *Z dziejów ludowej oświaty rolniczej w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 4.
- Wieczorek T., *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 r.*, Dział Wydawnictw SGGW, Warszawa 1968.
- Wieczorek T., *Historia szkół rolniczych w Polsce*, Dział Wydawnictw SGGW, Warszawa 1969.
- Wieczorek T., *Historia szkolnictwa rolniczego w Polsce*, wyd. 5, Wydawnictwo SGGW – AR, Warszawa 1983.

IN MEMORIAM

Agnieszka Maliszewska
Akademia Ateneum w Gdańsku
ORCID 0000-0003-4442-4238

BHW 46/2022
ISSN 1233-2224
DOI: 10.14746/bhw.2022.46.13

Tomasz Maliszewski
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
ORCID 0000-0002-8366

In memoriam Professoris Lech Marian Mokrzecki (1935–2021)

Abstract: In memory of Professor Lech Mokrzecki (1935–2021)

The article presents Professor Lech Mokrzecki who passed away in July 2021 and was an outstanding expert in the history of education, science and culture of the Old Polish period, a researcher of the history of science in Gdansk in the 16th–18th centuries, the intellectual and artistic culture of Royal Prussia and the early maritime knowledge in former Poland, as well as a researcher of the pre-partition history of historiography and the early history teaching in Poland and other European countries. The authors present his educational and professional path, with special emphasis placed on academic activity and the related achievements. The text also incorporates the Professor's remarks; as a result, the readers can better understand his approach to the duties of an academic as a researcher, promoter, and a reviewer of the achievements of others.

Keywords: Lech Marian Mokrzecki (1935–2021), history of science, history of education, biographies

Patrząc na Jego dorobek, umiejętność „bycia na luzie”, Życzliwe zainteresowanie innymi, trudno uwierzyć, że tyle dokonał i tyle osiągnął. Rodzi się pytanie: jak to było możliwe? [...] Jest poważnym, pracowitym, wytrwałym w dążeniach do celu człowiekiem i uczonym. [...] W Jego osobowości bardzo pięknie, harmonijnie dopełniają się różne role i funkcje życiowe, które pełnił – człowieka, uczonego, nauczyciela. Jest patriotą swojego regionu, swojej małej ojczyzny, swojego kraju – Polski. [...] Jest w pełnym tego słowa znaczeniu Europejczykiem...

Kalina Bartnicka,
Dwór Artusa w Gdańsku, 6 czerwca 2005 r.¹

¹ K. Bartnicka, *Jubileusz Profesora Lecha Mokrzeckiego – laudacja w Dworze Artusa w Gdańsku, czerwiec 2005 roku*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lecho-*

Latem 2021 r. polskie środowisko historyków wychowania poniosło wielką stratę. W końcu lipca w Gdańsku zmarł po długiej chorobie prof. Lech Mokrzecki – wybitny specjalista w zakresie dziejów oświaty, nauki i kultury okresu staropolskiego, niedościgniony znawca dziejów nauki gdańskiej XVI–XVIII w., kultury umysłowej i artystycznej Prus Królewskich i początków wiedzy o morzu w dawnej Polsce, badacz przedrozbiorowej historii historiografii oraz początków dydaktyki historii na ziemiach polskich i w innych krajach europejskich.



Autor fotografii: Tomasz Hutel (2005)

Profesor Lech Mokrzecki urodził się 5 kwietnia 1935 r. w Warszawie. Rodzice wywodzili się z zasłużonych rodów kresowych. Pierwszą dekadę swego życia spędził On zatem w Wilnie. Ojciec Justyn – major Wojska Polskiego zginął we wrześniu 1939 r., dowodząc jednym z dywizjonów broniących Warszawy. Dalszym wychowaniem syna zajęła

wi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej, pod red. R. Grzybowski, T. Maliszewskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 16.

się więc matka Irena (z d. Druhowino) wraz z babką Heleną. To z nimi został w połowie lipca 1945 r. repatriowany do Polski. Po rocznym pobycie w Rypinie na tzw. Ziemiach Odzyskanych rodzina ostatecznie zamieszkała w Toruniu. Tu Lech Mokrzecki ukończył Gimnazjum i Liceum im. Mikołaja Kopernika i w roku 1951 zdał egzaminy maturalne.

Uczyłem się jeszcze w systemie przedwojennym opartym o dwanaście lat edukacji prowadzącej do egzaminu dojrzałości – czyli ukończyć musiałem najpierw cztery lata gimnazjum, a następnie dwa lata liceum. Zdawaliśmy po okresie gimnazjalnym małą, a dopiero potem dużą maturę z wszystkimi wynikającymi z tego formalnościami².

W latach 1952–1956 studiował historię na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Wybrał specjalizację nauczycielską. Zwieńczeniem studiów było przygotowanie pracy magisterskiej pt. *Sprawa chłopska w kodeksie Andrzeja Zamoyskiego* na seminarium prof. Jadwigi Lechickiej.

Równolegle do nauki szkolnej i studiów historycznych, w latach 1947–1955, młody Lech Mokrzecki uczęszczał do toruńskiej szkoły muzycznej, zgłębiając tajniki gry na wiolonczeli. W roku akademickim 1955/1956, będąc jeszcze studentem w Toruniu, podjął także studia muzyczne w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Sopocie w klasie wiolonczeli u prof. Kazimierza Wiłkomirskiego. To właśnie z muzyką, a nie z karierą akademicką, jak wspominał po latach, wiązał On pierwotnie swoją przyszłość. Studia w PWSM stały się bezpośrednim powodem przeprowadzki na Wybrzeże Gdańskie. Ukończył je w 1964 roku z tytułem magistra sztuki, nieco wcześniej – w 1962 roku – uzyskując tytuł zawodowy artysty muzyka.

W latach 1956–1973 pracował jako nauczyciel – najpierw jako nauczyciel historii w jednej z gdańskich szkół podstawowych, następnie jako nauczyciel gry na wiolonczeli i innych przedmiotów muzycznych w kilku szkołach muzycznych Gdańska i Gdyni. W latach 1957–1970 związany był również zawodowo z Państwową Operą i Filharmonią Bałtycką (przez dekadę jako wiolonczelista, a od września 1967 roku jako konsultant ds. naukowych i literackich)³. W latach 70. XX w. zaczęło się stopniowe odchodzenie Profesora od muzyki. Z czasem (niemal) całkowicie pochłonęła Go praca naukowa i działalność organizacyjna w szkolnictwie wyższym.

Od roku akademickiego 1966/1967, a więc po dziesięciu latach od chwili ukończenia studiów historycznych, Lech Mokrzecki uzyskał etatowe zatrudnienie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku na stanowisku starszego asystenta w Katedrze Historii Wychowania, kierowanej przez prof. dra Kazimierza Kubika. Z prof. Kubikiem, za namową prof. J. Lechickiej, nawiązał kontakt już kilka lat wcześniej i pod jego kierunkiem od pewnego czasu przygotowywał rozprawę doktorską pt. *Problematyka nauczania historii*

² T. Maliszewski, *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji*, op. cit., s. 409.

³ Wątki związane z działalnością artystyczną, kulturalną i animacyjną Profesora autorzy jedynie zasygnalizowali i nie będą już ich w tym wspomnieniowym szkicu rozwijać.

w Gdańskim Gimnazjum Akademickim w XVI–XVII wieku. Jej publiczna obrona odbyła się pod koniec czerwca 1967 r. Od października 1968 do końca maja 1975 r. pracował na stanowisku adiunkta (od 1 października 1970 r. już nie w WSP, a na nowo utworzonym Uniwersytecie Gdańskim).

W marcu 1975 r. na Wydziale Humanistycznym UG miało miejsce Jego kolokwium habilitacyjne (na podstawie wydanej w 1974 r. monografii pt. *W kręgu prac historyków gdańskich*). Zatwierdzenie habilitacji przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną nastąpiło już w czerwcu tego roku. Po roku otrzymał stanowisko docenta, na którym przepracował do początku roku 1986, kiedy to z początkiem lutego otrzymał etat profesora nadzwyczajnego. Zmiana stanowiska związana była z nadaniem Mu tytułu profesora nadzwyczajnego. Podstawą wysłanego dwa lata wcześniej do CKK wniosku w tej sprawie była kolejna autorska książka pt. *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej. Problematyka morska w nauce gdańskiej doby Baroku i Oświecenia* (wyd. 1983) wraz z pozostałym, liczącym blisko 90 pozycji dorobkiem.

Z początkiem lutego 1993 r. prof. Lech Mokrzecki otrzymał stanowisko profesora zwyczajnego na Uniwersytecie Gdańskim. Ta decyzja Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego poprzedzona została wnioskiem Rady Wydziału Nauk Społecznych UG i pozytywną decyzją Senatu UG (po recenzjach prof. Stanisława Salmonowicza i prof. Janusza Tazbira) i związana była ze znaczącym powiększeniem dorobku naukowego – w tym przygotowaniu kolejnej monografii pt. *Tradycje nauczania historii do końca XVI wieku. Wybrane kraje i problemy* (wyd. 1992). Na stanowisku profesora zwyczajnego L. Mokrzecki przepracował do chwili przejścia na emeryturę⁴.

Bibliografia publikacji prof. Lecha Mokrzeckiego liczy ponad 500 pozycji – w tym jedenaście autorskich lub współautorskich monografii⁵. Około 60 z nich opublikowano w językach obcych (m.in. 40 – w języku angielskim, 13 – w języku niemieckim). Nie czas i miejsce, by w krótkim szkicu wspomnieniowym szczegółowo omawiać kierunki badań i poszczególne ustalenia badawcze Profesora, te analizy może znaleźć Czytelnik w odrębnych opracowaniach poświęconych czy to samemu Zmarłemu⁶, czy to kierowanemu przez

⁴ Wspomnieć należy, że prof. Lech Mokrzecki związany był zawodowo także z innymi uczelniami: Akademią Muzyczną w Gdańsku (najdłużej, bo w latach 1972–2006), Gdańską Wyższą Szkołą Humanistyczną (1998–2012), Ateneum – Szkołą Wyższą w Gdańsku (2004–2010) oraz Pomorską Szkołą Wyższą w Starogardzie Gdańskim (2014–2017).

⁵ Ich wykaz znajdzie Czytelnik w tomach dedykowanych Profesorowi z okazji Jego kolejnych jubileuszy – zob. T. Maliszewski (oprac.), *Publikacje Profesora Lecha Mokrzeckiego (lata 1951–2006)*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji*, op. cit., s. 27–60 oraz T. Maliszewski, M. Brodnicki (oprac.), *Bibliografia publikacji Profesora Lecha Mokrzeckiego za lata 2005–2015*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin*, pod red. R. Grzybowski, K. Jakubiaka, M. Brodnickiego, T. Maliszewskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 32–41.

⁶ Por. np. K. Puchowski, J. Żerko, *Profesor Lech Marian Mokrzecki – badacz dziejów nauki, kultury i oświaty*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX*, op. cit., s. 16–27 oraz R. Grzybowski, *Wspomnienie o Profesorze Lechu Mokrzeckim (ur. 5 kwietnia 1935, zm. 26 lipca 2021)*, „Rocznik Gdański” 2021, t. 81, s. 370–376.

Niego środowisku naukowemu⁷. Tu przypomnijmy jedynie jedną z Jego ważnych refleksji nad swoją pracą badawczą, gdyż z jednej strony dobrze charakteryzuje sposób uprawiania nauki przez Profesora, z drugiej może stać się istotną wskazówką metodyczną także dla młodszych badaczek i badaczy:

Wyniki [swoich badań] zawsze starałem się konsultować ze środowiskami uczonych nie tylko z Gdańska, ale też Krakowa, Poznania, Torunia, Warszawy i innych ośrodków. Tę cechę uważam za rzecz bardzo cenną. Zawsze powtarzałem swoim uczniom jako takie swoje przesłanie, że zanim rozpocznie się jakiś temat badawczy, to trzeba tę tematykę przedyskutować w gronie, które się na tym choć trochę zna. Zapobiegnie to dublowaniu tematów, pogłębi rozeznanie dotychczasowych ustaleń, pokaże wielość stanowisk i tym podobne. Słowem – same korzyści⁸.

Przez ponad dwie dekady prof. Lech Mokrzecki kierował Zakładem Historii Nauki, Oświaty i Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, tworząc jedno z najbardziej prężnych środowisk historyków oświaty i wychowania w kraju, dobrze rozpoznawalne także za granicą. Starannie, z dużym namysłem, dobierał zarówno współpracowników do budowanego przez siebie przez lata zespołu, jak i doktorantów. Dbał, by członkowie Jego Zakładu zajmowali się zróżnicowaną tematycznie problematyką badawczą osadzoną w różnych okresach historycznych:

Zakład [...] przejąłem z rąk prof. Klemensa Trzebiatowskiego (1913–1984) w 1984 roku i przechodząc w 2005 roku na emeryturę, przekazałem go na podstawie wyników głosowania w ręce dr. hab. Romualda Grzybowskiego. [...] Skład osobowy Zakładu zapewniał możliwość wzajemnej współpracy przez osoby specjalizujące się w okresie staropolskim (przedrozbiorowym) albo w czasach nowożytnych czy najnowszych⁹.

Sam wypromował jedenastu doktorów, z których – do chwili obecnej – pięciu uzyskało habilitacje, a jeden tytuł profesora (w porządku alfabetycznym: Romuald Grzybowski – także tytuł profesora, Tomasz Maliszewski, Andrzej Michalski, Kazimierz Puchowski, Jacek Taraszkiewicz). Był również promotorem w postępowaniu o nadanie doktoratu honorowego (prof. Sven Erlander – Szwecja, 1995). Wielokrotnie przy różnych okazjach Profesor podkreślał, że:

Uczniowie to dla mnie ważny element dorobku, powiedziałbym takie „moje dziedzictwo”. Z doktoratami to nie była [...] „produkcja masowa”. Zawsze bowiem stawiałem kandydatom

O ile autorzy nie odnotowali w przypisie inaczej, główne informacje biograficzne dotyczące Profesora zaczerpnięte zostały z obu tych szkiców.

⁷ Por. np. J. Taraszkiewicz, *Kierunki badań w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w latach 1953–2001*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2001, t. 1–2, s. 50–55; R. Grzybowski, *Pięćdziesięciolecie gdańskiej historii wychowania*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, t. 24, s. 139–164.

⁸ T. Maliszewski, *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji*, op. cit., s. 453.

⁹ T. Maliszewski, *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki – rozmów z Mistrzem ciągnął dalszy*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku*, op. cit., s. 633.

wymagania wyższe niż te wyznaczone obowiązującymi w danej chwili przepisami prawa o szkolnictwie wyższym¹⁰.

Piastował także wiele istotnych funkcji formalnych w macierzystym środowisku akademickim. Był m.in. wicedyrektorem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego (1978–1981), a następnie jego dyrektorem (1981–1991). Przez długi czas przewodniczył również komisji doktorskiej w IP UG, wnosząc istotny wkład w rozwój naukowy gdańskiego środowiska pedagogicznego. W latach 1985–1987 pełnił także funkcję prorektora ds. studenckich Uniwersytetu Gdańskiego, co było zwieńczeniem jego długiej współpracy ze studenckim ruchem artystycznym i naukowym.

Wielu polskich historyków wychowania i pedagogów zachowa Go we wdzięcznej pamięci jako recenzenta pracy doktorskiej, habilitacji czy w postępowaniu o nadanie tytułu profesora. I w tym aspekcie Profesor był bardzo aktywny, albowiem był recenzentem w około 40 przewodach doktorskich, ponad 20 habilitacjach i w aż 30 wnioskach profesorskich. Sam swoją działalność recenzencką wspominał następująco:

Oj, zebrała się ich blisko setka. Chcę podkreślić przy tym jedno. Nigdy nie stałem na przeszkodzie awansowi młodych ludzi. Moi młodszy koledzy z całej Polski o tym doskonale wiedzą, bo niejednokrotnie z tego korzystali [...]. Zawsze starałem się zatem uwydatniać [...] osiągnięcia pracowników – zwłaszcza te, które w sposób obiektywny i życzliwy potwierdziłyby trafność starań o objęcie kolejnego stanowiska. W pracach awansowych z kolei próbowałem oczywiście ogólnie i najrzetelniej, jak potrafię, ocenić dorobek i uwydatnić jego główne pozytywy¹¹.

Liczne grono osób w całym kraju wspominać Go będzie także jako wnikliwego recenzenta wydawniczego autorskich monografii. Przygotował takich recenzji w sumie kilkadziesiąt:

W [...] recenzjach wydawniczych za to byłem bardzo dociekliwy. Zawsze bowiem po recenzji był czas, aby nanieść ewentualne poprawki, coś tam przeredagować, uzupełnić – z korzyścią dla publikacji i samego autora. Wypuszczenie książki z błędami ciągnie się bowiem za autorem przez lata. Lepiej zatem popracować jeszcze pół roku, poczekać, wysłuchać opinii innych, uwzględnić postulaty lub przynajmniej w jakiś sposób ustosunkować się do uwag recenzenta. Bo te wszystkie spostrzeżenia pisane są przecież z dużą dozą życzliwości dla autora, a nie po to, żeby go krzywdzić czy upokarzać¹².

Wszyscy mający kontakt z Profesorem jako recenzentem potwierdzą niewątpliwie prawdziwość jego słów zawartych we wspomnieniach: „Nigdy nie bawiłem się w recenzenta przecinków i kropek czy śledczego szukającego oczywistych pomyłek. Nie wpływało też na ostateczną ocenę to, że mam inne zdanie na dany temat [...]”¹³.

¹⁰ Ibidem, s. 627.

¹¹ T. Maliszewski, *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem*, op. cit., s. 450.

¹² Ibidem, s. 451.

¹³ Ibidem, s. 450.

Warto podkreślić, że dokonania naukowe prof. Lecha Mokrzeckiego cenione były i są nie tylko w kręgach polskich historyków, historyków wychowania i specjalistów z zakresu nauk o wychowaniu, ale także w świecie. Profesor współpracował bowiem naukowo nie tylko z licznymi badaczkami i badaczami z niemal wszystkich liczących się środowisk naukowych w kraju, ale podejmował także współpracę z historykami wychowania z innych krajów, czego efektem bywały Jego liczne artykuły i rozdziały w monografiach wieloautorских wydawane za granicą. Przez wiele lat aktywnie uczestniczył w pracach *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), czyli najważniejszego międzynarodowego forum wymiany myśli historyków wychowania z różnych krajów. Widział w tym bowiem zarówno możliwość umiędzynarodowienia wyników własnych dociekań naukowych, jak i nawiązania kontaktów naukowych z badaczami z Europy i innych części świata. Był członkiem kilku zagranicznych towarzystw naukowych – belgijskiego L'Association Internationale pour l'Histoire de l'Education, włoskiej Commission d'Histoire de l'Histographie, działającej w ramach Comite' International des Sciences Historiques, oraz amerykańskiego History of Science Society.

Do współpracy międzynarodowej Profesor zachęcał również swoich uczniów i współpracowników oraz koleżanki i kolegów z innych ośrodków akademickich. Ważnym przykładem Jego aktywności międzynarodowej było doprowadzenie do podjęcia współpracy pomiędzy Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego a Instytutem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Linköpingu (rozszerzonej następnie na współpracę instytucjonalną obu uczelni jako całości), w efekcie której środowisko gdańskich pedagogów uzyskało w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia możliwość prowadzenia wspólnych badań ze szwedzkimi partnerami. Jemu samemu przyniosło to tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu w Linköpingu, przyznany przez tę szwedzką uczelnię w czerwcu 1998 r. za dokonania naukowe i szczególnie wkład we współpracę organizacyjną i naukową obu ośrodków akademickich¹⁴.

Profesor Lech Mokrzecki, jak już wspomniano na wstępie, podejmował w swych badaniach różnorodną problematykę. Szczególną atencją badawczą darzył jednak Gdańskie Gimnazjum Akademickie, którego dorobek naukowy i dydaktyczny eksplorował przez kilka dziesięcioleci, starając się także – choć nie zawsze skutecznie, nad czym wielce ubolewał – przekonywać historyków nauki i historyków wychowania z innych ośrodków akademickich w kraju o potrzebie traktowania go jako ważnej części dorobku nauki i oświaty I Rzeczypospolitej. Swoje poglądy w tej sprawie potrafił wyrażać bardzo stanowczo:

Szczerze bolało mnie zawsze, gdy badacze z innych ośrodków – zwłaszcza z Warszawy czy Krakowa nie doceniali znaczenia nauki, oświaty i kultury dawnego Gdańska. Badaniom nad tą problematyką poświęcono wszak wiele lat pracy naukowej. [...] [N]o cóż może być w tym Gdańsku? Ano to, że moi szanowni przyjaciele – gdańska wiedza wykraczała często w tym czasie [XVI–XVIII w. – *przyp. aut.*] poza krakowską i warszawską razem wzięte¹⁵.

¹⁴ J. Żerko, *Promocje doktorskie w Uniwersytecie w Linköping (Szwecja)*, „Ars Educandi” 1999, t. 1, s. 181–188.

¹⁵ T. Maliszewski, *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem*, op. cit., s. 451.

Profesor Lech Mokrzecki był także członkiem wielu krajowych towarzystw naukowych, takich jak: Gdańskie Towarzystwo Naukowe (w którym piastował przez lata różne funkcje – m.in. przewodniczącego I Wydziału GTN)), Polskie Towarzystwo Historyczne (w którym m.in. kierował pracami Krajowej Komisji Dydaktyki Historii) i Towarzystwa Historii Edukacji. W tym ostatnim nadano Mu w 2008 r. status Członka Honorowego, co bardzo doceniał. Uczestniczył też przez wiele lat w pracach Komitetu Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk (w którym m.in. przewodniczył Komisji Historii Nauk Społecznych) oraz Komitetu Nauk Historycznych PAN (w którym m.in. przewodniczył w różnych kadencjach Komisji Dziejów Mórz Północnych Europy i Komisji Metodologii Historii i Badań nad Historiografią), a także wchodził w skład rad naukowych Instytutu Historii Nauki PAN i Biblioteki Gdańskiej PAN. Uczestniczył również w pracach rad naukowych i redakcjach wielu gdańskich i ogólnopolskich czasopism – w tym najważniejszych polskich periodyków z zakresu historii oświaty i wychowania: „Biuletynu Historii Wychowania”, „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” i „Rozpraw z Dziejów Oświaty”.

Za swoje osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i artystyczno-kulturalne Profesor był wielokrotnie nagradzany. Otrzymał m.in. wyróżnienie Wydziału I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN, wielokrotnie uzyskiwał także nagrody ministrów oświaty i kultury, rektorów Uniwersytetu Gdańskiego i Akademii Muzycznej im. St. Moniuszki w Gdańsku (w sumie było ich około trzydziestu). Honorowano Go również odznaczeniami resortowymi (Odznaką Honorową Zasłużonego Działacza Kultury – 1971 oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej – 1980), a także państwowymi (Złotym Krzyżem Zasługi – 1977, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski – 1984 oraz Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski – 2004). Jego zasługi regularnie dostrzegano i doceniano również w środowisku gdańskim (przyznano Mu m.in. Odznakę Honorową „Za Zasługi dla Miasta Gdańska” – dwukrotnie: 1972 i 1979, Odznakę Honorową „Zasłużony Ziemi Gdańskiej” – 1973, Medal 1000-lecia Gdańska – 1998, Medal Prezydenta Miasta Gdańska – 2005, a także powołano w 2012 r. na członka Ławy Encyklopedystów Gdańskich).

* * *

Profesor odszedł od nas po długiej chorobie 26 lipca 2021 r. Pochowaliśmy Go w dniu 2 sierpnia w rodzinnym grobowcu na Cmentarzu Łostowickim. Wcześniej odbyła się uroczysta msza żałobna w kościele parafialnym Zmarłego – Kolegiacie Najświętszego Serca Jezusowego w Gdańsku-Wrzeszczu, koncelebrowana przez ówczesnego biskupa pomocniczego diecezji gdańskiej ks. dra Zdzisława Zielińskiego, który w pięknym kazaniu wspominał postać i dorobek Zmarłego¹⁶.

¹⁶ Mszę św. oprawił od strony artystycznej Akademicki Chór Uniwersytetu Gdańskiego (pod kierunkiem prof. Marcina Tomczaka), którego Profesor był przez lata dobrym duchem i oficjalnym opiekunem z ramienia uczelni (UG). To właśnie tam oboje autorów tego wspomnienia – przed wielu laty – spotkało go, będąc członkami tego uznanego w kraju i na świecie zespołu, po raz pierwszy.

Dziękujemy Ci Profesorze

...za to, że z takim oddaniem pełnił Pan przez kilkadziesiąt lat rolę Mistrza, Opiekuna, Promotora, ale też rolę Powiernika i Niezawodnego Przyjaciela;

[...];

...za to, że zawsze szeroko otwarte dla nas, uczniów, bywały drzwi mieszkania „na Białej” oraz za czas, który nam Pan poświęcał, wysłuchując i doradzając nie tylko w sprawach naukowych;

...za to, że był Pan dla nas nie tylko Kierownikiem, ale i Dziekanem...

Dziękujemy Ci Profesorze!

Uczniowie i współpracownicy¹⁷

Bibliografia

Wieloautorskie monografie przygotowane z okazji kolejnych jubileuszy prof. Lecha Mokrzejckiego

Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jego Jubileuszu, red. K. Puchowski, J. Żerko, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996.

W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej, red. R. Grzybowski, T. Maliszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.

Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Pozostałe pozycje

Bartnicka K., *Jubileusz Profesora Lecha Mokrzejckiego – laudacja w Dworze Artusa w Gdańsku, czerwiec 2005 roku*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. R. Grzybowski, T. Maliszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 13–16.

Brodnicki M., Maliszewski T. (oprac.), *Bibliografia publikacji Profesora Lecha Mokrzejckiego za lata 2005–2015*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzejckiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 32–41.

¹⁷ Fragment podziękowań umieszczony na jednej z początkowych kart tomu dedykowanego Profesorowi z okazji jubileuszu półwiecza pracy zawodowej (*W służbie historii nauki, kultury i edukacji*, op. cit., s. 9–10).

- Grzybowski R., *Pięćdziesięciolecie gdańskiej historii wychowania*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, t. 24, s. 139–164.
- Grzybowski R., *Wspomnienie o Profesorze Lechu Mokrzejkim (ur. 5 kwietnia 1935, zm. 26 lipca 2021)*, „Rocznik Gdański” 2021, t. 81, s. 370–376.
- Maliszewski T. (oprac.), *Publikacje Profesora Lecha Mokrzejkiego (lata 1951–2006)*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. R. Grzybowski, T. Maliszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 27–60.
- Maliszewski, *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzejki. Rozmowy z Jubilatem*, w: *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. R. Grzybowski, T. Maliszewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 385–485.
- Maliszewski T., *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzejki – rozmów z Mistrzem ciągi dalszy*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 601–637.
- Puchowski K., Żerko J., *Profesor Lech Marian Mokrzejki – badacz dziejów nauki, kultury i oświaty*, w: *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 16–27.
- Taraszkiewicz J., *Kierunki badań w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w latach 1953–2001*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2001, t. 1–2, s. 50–55.
- Żerko J., *Promocje doktorskie w Uniwersytecie w Linköping (Szwecja)*, „Ars Educandi” 1999, t. 1, s. 181–188.

Mirosław Łapot

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza
w Częstochowie
ORCID: 0000-0002-1773-8410

BHW 46/2022

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2022.46.14

Twórcy polskiej historii oświaty i wychowania w latach 1945–2021. Kraków 30.03.2022 – 31.03.2022 r. – sprawozdanie z konferencji

Staraniem Sekcji Historii Pedagogiki Komisji Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Katedry Historii Oświaty i Wychowania Akademii Ignatianum w Krakowie w dniach 30–31 marca 2022 r. odbyła się konferencja naukowa zatytułowana *Twórcy polskiej historii oświaty i wychowania w latach 1945–2021*. Pomysł organizatorów przypomnienia wybitnych, a także mniej znanych, lecz zasługujących na pamięć, polskich historyków wychowania spotkał się z dużym zainteresowaniem badaczy z całej Polski. Podczas obrad, przeprowadzonych w formie zdalnej, wygłoszono 53 referaty przedstawicieli ośrodków akademickich z Krakowa, Warszawy, Torunia, Olsztyna, Gdańska, Gdyni, Słupska, Szczecina, Zielonej Góry, Poznania, Wrocławia, Opola, Katowic, Częstochowy, Łodzi, Skierniewic, Kielc, Lublina i Rzeszowa. Przybliżone przez prelegentów osiągnięcia wybitnych badaczy oraz szkół historycznooświatowych wielu uniwersytetów sprzyjały konsolidacji środowiska i wzmocnieniu statusu historii wychowania jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

Uroczyste otwarcie konferencji przez prof. dr hab. Władysławę Szulakiewicz (przewodnicząca Sekcji Historii Pedagogiki KNP PAN), o. prof. dra hab. Józefa Bremera (rektor AIK) oraz o. dra Krzysztofa Biela (dziekan Wydziału Pedagogicznego AIK) poprzedziło złożenie kwiatów na grobie o. Ludwika Grzebienia na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie w drugą rocznicę śmierci.

W obradach plenarnych, którym przewodniczyli prof. W. Szulakiewicz i dr hab. o. Andrzej P. Bieś, prof. AIK, wygłoszono cztery referaty poświęcone obchodzącej jubileusz 25-lecia istnienia Katedrze Historii Oświaty i Wychowania w Akademii Ignatianum w Krakowie. Otworzyła je wystąpieniem na temat rozwoju i osiągnięć wspomnianej Katedry w latach 1997–2022 dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. AIK. Kolejne referaty przybliżyły sylwetki jej twórców – dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK, zaprezentowała naukową i prywatną stronę życia o Ludwika Piechnika, pierwszego kierownika Katedry,

natomiast A.P. Bieś oraz o. dr hab. Stanisław Cieślak, prof. AIK, zajęli się dorobkiem o. Ludwika Grzebienia, akcentując jego naukowy i wychowawczy wpływ na współpracowników i studentów.

Popołudniowa część konferencji została zorganizowana w dwóch sekcjach. Obrady sekcji I moderowali B. Topij-Stempińska, prof. AIK, oraz dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW. Jako pierwszy wystąpił dr hab. Adam Fijałkowski, prof. UW, przypominając powojenne losy międzywojennego historyka oświaty Hanny Pohoskiej (1895–1953). Z kolei dr hab. Jan Ryś, prof. UP, przybliżył sylwetkę Ignacego Zarębskiego (1906–1974), *spiritus movens* powstania Katedry Historii Oświaty i Wychowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Zasłużoną dla środowiska historyków wychowania postacią – Łukaszem Kurdybachą (1907–1972) – zajął się dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK. Prelegent skoncentrował się na mniej znanym epizodzie z życia i twórczości jednego z protoplastów historii wychowania (przyczyniło się do tego m.in. założenie w roku 1958 „Rozpraw z Dziejów Oświaty”), a mianowicie na okresie pobytu prof. Kurdybachy w Palestynie w czasie II wojny światowej.

W kolejnych wystąpieniach przypomniano sylwetki niedawno zmarłych historyków wychowania. Należy do nich Kamila Mrozowska (1917–2002), o której mówił prof. dr hab. Andrzej Meissner, podkreślając jej dążenie do nadania wysokiej rangi badaniom historycznooświatowym. Natomiast dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP, przedstawiła osiągnięcia naukowe Renaty Dutkovej (1927–2015). Dr hab. Edward Nycz, prof. UO, i dr Patrycja Kaszubska-Dziergas (UO) zaprezentowali referat pt. *Profesor Stanisław Gawlik (1928–2010) – (o) polski nauczyciel i uczoney*. Interesujące były również wystąpienia dra hab. Jana Krukowskiego, prof. UP w Krakowie, oraz dra Adama Ruty (Uniwersytet Rolniczy w Krakowie), oba przyczyniły się do naszkicowania portretu naukowca, wychowawcy, człowieka i ojca, prof. Zygmunta Ruty (1932–2021).

Po dyskusji i krótkiej przerwie obrady sekcji wznowiono kolejnym prelekcyjnym dwugłosem – bohaterem dwóch wystąpień był wybitny przedstawiciel polskiej historii wychowania, wywodzący się z krakowskiego środowiska akademickiego, prof. Czesław Majorek (1938–2022). Jego sylwetkę naukowca oraz nauczyciela akademickiego przypomniały dr hab. Justyna Wojniak, prof. UP, oraz dr Anna Włoch (UP). Natomiast dr hab. Roman Tomaszewski, prof. AP w Słupsku, przedstawił referat zatytułowany *Historia wychowania w szkolnictwie resortowym (w perspektywie biografii poglądów dokonania F. Araszkiewicza, J. Cytowskiego i S. Rutkowskiego)*. Wystąpienie dra hab. Ryszarda Ślęzki, prof. UP, nawiązało do wcześniejszych referatów poświęconych Cz. Majorkowi, prelegent scharakteryzował w nim szerzej środowisko naukowe Katedry Historii Oświaty i Wychowania UP w Krakowie. Na zakończenie obrad sekcyjnych Tomasz Maliszewski przybliżył zainteresowania artystyczne postaci ważnej dla gdańskiej pedagogiki – prof. Lecha Mokrzeckiego (1936–2021).

Obradom sekcji II przewodniczyły prof. prof. W. Szulakiewicz i Janina Kamińska (UW). Otworzył je referat prof. dra hab. Karola Poznańskiego, w którym ten zasłużony badacz dziejów szkolnictwa w zaborze rosyjskim przedstawił swoją drogę do historii wychowania. Następnie W. Szulakiewicz scharakteryzowała wkład wrocławskiego badacza dziejów wy-

chowania Stanisława Tynca (1889–1964) w kształtowanie tożsamości środowiska polskich historyków wychowania po II wojnie światowej. Z kolei dr Monika Hajkowska (UMCS) przypomniała osiągnięcia naukowe i zasługi w organizacji lubelskiego szkolnictwa wyższego po II wojnie światowej prof. Jana Dobrzańskiego (1901–1907). Znanym przedstawicielem lubelskiego środowiska historyków wychowania był Stanisław Litak (1932–2010), któremu swój referat poświęcił dr hab. Wiesław Partyka (KUL). Dwa wystąpienia dotyczyły twórczyni wrocławskiej szkoły historyków wychowania prof. Mirosławy Chamcówny (1919–2000). Pierwszy referat na jej temat wygłosiła prof. dr hab. Stefania Walasek (UWr), drugi – dr hab. Barbara Jędrychowska, prof. UWr, i dr Jolanta Szablicka-Żak (UWr). Profesorowi Stanisławowi Michalskiemu (1928–1990) – twórcy poznańskiej szkoły historii wychowania – poświęcone były trzy wystąpienia. Referaty na jego temat zaprezentowały wspólnie prof. dr hab. Danuta Koźmian (US) i dr hab. Joanna Król, prof. US, następnie dr Mikołaj Brenk (UAM), a także dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM. Poznańskie środowisko badaczy dziejów wychowania reprezentował także Jan Hellwig (1931–2000), o którego życiu i dokonaniach mówiła dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW.

Po dyskusji i krótkiej przerwie obrady sekcyjne wznowiono wystąpieniem prof. J. Kamińskiej poświęconym badaczce oświaty międzywojennej Jadwidze Sutyle (1943–1992). Jak ważną postacią dla poznańskiego, ale i krajowego, środowiska historyków wychowania był zmarły w 2021 r. prof. Wiesław Jamrozek (1954–2021), uzasadniali w trzech kolejnych wystąpieniach dr Danuta Apanel (AP Słupsk), dr hab. Katarzyna Sadowska (UAM) oraz dr Tomasz Fetzki (UZ) (z przyczyn technicznych przedstawił on swój referat dzień później). Wyłoniła się z nich barwna sylwetka cenionego naukowca, sprawnego organizatora życia naukowego, a także ojca i mistrza. Interesującym uzupełnieniem wcześniejszych wystąpień był referat kończący obrady omawianej sekcji autorstwa dr hab. Barbary Kalinowskiej-Witek, prof. UMCS. Prelegentka zaproponowała odmienną optykę oglądu dorobku twórców polskiej historii wychowania, prezentując ich aktywność jako redaktorów czasopism naukowych.

Obrady 31 marca były podzielone – podobnie jak w pierwszym dniu konferencji – na plenarne oraz sekcyjne. Obrady plenarne otworzył prof. dr hab. Julian Dybiec (UJ) referatem zatytułowanym *Między starym a nowym paradygmatem badania dziejów oświaty. Henryk Barycz (1901–1994)*. Następnie prof. dr hab. Jan Draus (UR) omówił relacje dwóch wybitnych historyków wychowania, Jana Hulewicza (1907–1980) oraz Stanisława Kota (1885–1975). Analizę kierunków badań i osiągnięć pracowników Zakładu Historii Oświaty i Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1970–2021 przedstawił dr hab. Tomasz Pudłocki, prof. UJ, a ks. prof. dr hab. Kazimierz Miasiaszek (UKSW) – sylwetkę ks. Romana Murawskiego SDB (1930–2016), badacza historii katechezy. Z kolei kończący obrady plenarne prof. dr hab. Marian Surdacki (KUL) nawiązał do postaci Stanisława Litaka, przypomnianego w dniu poprzednim przez W. Partykę.

Następnie po dyskusji kończącej obrady plenarne i przerwie uczestnicy konferencji podzielili się na dwie sekcje. W sekcji III jako pierwszy wystąpił dr hab. Grzegorz Michalski, prof. UŁ, prezentując główne kierunki i pola badawcze łódzkich liderów historii wychowania w latach 1945–2006, natomiast dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ, na-

szkicowała portret badaczki –nauczycielki i historyka wychowania Eugenii Podgórskiej (1914–2006). Z kolei prof. dr hab. Adam Massalski (UJK) oraz mgr Wiesława Rutkowska (Archiwum Państwowe w Kielcach) przypomnieli postać prekursora badań historyczno-oświatowych na Kielecczyźnie – docenta Antoniego Artymiaka (1897–1963).

Kolejne trzy wystąpienia ukazały rozwój kieleckiego środowiska historyków wychowania. Dorobkowi historycznooświatowemu pierwszego rektora WSP w Kielcach (dzisiejszego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego) Edmunda Staszyńskiego (1924–2005) był poświęcony referat dr hab. Ewy Kuli, prof. UJK. Następnie dr Teresa Gumuła (UJK) przedstawiła wkład Józefa Krasuskiego (1930–2009) w rozwój badań nad dziejami oświaty i wychowania w kraju, a dr Izabela Bożyk (Uczelnia Korczaka) – dorobek Józefa Grzywny (1933–1994). Natomiast dr Maria Radziszewska (UWM) syntetycznie przedstawiła rozwój badań nad historią oświaty i wychowania w olsztyńskim środowisku akademickim. Na zakończenie dr Mirosław Łapot (UJD w Częstochowie) przybliżył sylwetkę mniej znanej badaczki dziejów oświaty Jadwigi Suchmiel (1940–2014), podkreślając jej wkład w rozwój badań nad historią oświaty kobiet w Galicji.

Obrady sekcji IV rozpoczęła dr hab. Anna Boguszewska, prof. UMCS, charakteryzując główne kierunki badań z zakresu historii oświaty i wychowania środowiska lubelskiego u schyłku XX w. Dr Ewa Barnaś-Baran (UR) sięgnęła do życiorysu cenionego przedstawiciela środowiska, prof. Stanisława Kota (1885–1975), zwracając uwagę na mniej znany etap w jego życiu, a mianowicie lata szkolne w rzeszowskim gimnazjum. Dwa kolejne referaty dotyczyły toruńskiego środowiska historyków wychowania – dr Dorota Grabowska-Pieńkosz (UMK) przypomniła postać i dorobek historycznooświatowy prof. Jadwigi Lechickiej (1898–1965), a dr hab. Joanna Falkowska, prof. UMK – prof. Bolesława Pleśniarskiego (1908–1987). Z kolei prof. dr hab. Hanna Markiewicz (APS) przybliżyła sylwetkę prof. Stanisława Mauersberga (1924–2012) jako naukowca i osoby prywatnej. Dwa ostatnie wystąpienia – dr Danuty Kocurek (UŚ) i dra Mirosława Wójcika (Państwowa Uczelnia im. S. Batorego w Skierniewicach) – były poświęcone dziełu i życiu prof. Wandy Bobrowskiej-Nowak (1925–2003). Ponadto nestora gdańskiej pedagogiki prof. Lecha Mokrzeckiego (1936–2021) przypomniął prof. dr hab. Romuald Grzybowski (nawiązując do wystąpienia T. Maliszewskiego w sekcji I).

Podsumowując, prelegenci koncentrowali się na życiorysach jednostek, akcentując ich osiągnięcia badawcze, a także relacje ze współpracownikami i studentami, oraz na prezentacji szkół historycznooświatowych w poszczególnych ośrodkach akademickich. Obrady plenarne i sekcyjne kończyły ożywione dyskusje. Zwrócono w nich uwagę między innymi na konieczność nieograniczania się w badaniach nad tradycją polskiej historii wychowania do biograficznych deskrypcji i dążenia do obiektywnego wartościowania dorobku poszczególnych badaczy (wypowiedź prof. Henryki Kramarz). Konferencyjne pokłósie – w postaci tomu zbierającego pełne wersje artykułów zaprezentowanych skrótowo ze względu na ramy czasowe konferencji – zapewne znacząco wzbogaci dotychczasowy stan badań nad dziejami wychowania w Polsce, da też poczucie zakorzenienia w tradycji dotychczasowych dociekań naukowych i przyczyni się do dyskusji nad kierunkami i możliwościami dalszego rozwoju badań historycznooświatowych.

Agata Cieślik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-5426-0647

BHW 46/2022

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2022.46.15

Sprawozdanie z działalności Studenckiego Koła Naukowego Historii Kultury i Edukacji

Niniejsze sprawozdanie obejmuje okres działalności Koła w roku akademickim 2021/2022. Opiekę naukową nad kołem sprawowali prof. Krzysztof Ratajczak wraz z dr. Michałem Nowickim. Funkcję prezesa koła pełniła lic. Daria Klimek, sekretarzem była natomiast Agata Cieślik.

Głównym celem naukowym członków Koła było skupienie się na poszerzaniu wiedzy z zakresu historii kultury i edukacji. Wśród działań podejmowanych przez społeczność studencką można wyróżnić aktywność na polu naukowym, warsztatowym oraz w środowisku lokalnym.

Semestr zimowy roku akademickiego 2021/2022 studenci poświęcili dogłębnej analizie tekstu Krzysztofa Hegendorfera pt. „Racja studiowania”. Lekturze towarzyszyły dyskusje, w których starano się jak najlepiej poznać myśli zawarte w tekście i określić ich przełomowość w kontekście epoki. Próbowano również poszczególnie kwestie poruszone przez szesnastowiecznego profesora poznańskiej Akademii Lubrańskiego odnieść do współczesnych realiów. Wyciągnięte wnioski zostały zebrane w prezentacji, która podsumowała ten cykl spotkań naukowych.

Na spotkaniach Koła nie brakowało także referatów naukowych. W dniu 19 stycznia 2022 roku referat pt. „Pedagogika freblowska w edukacji przedszkolnej”, wygłosiła lic. Daria Klimek. Referat skupiał się zarówno na charakterystyce metody pracy z dziećmi, wypracowanej przez niemieckiego pedagoga, jak i na przykładach zaczerpniętych z codziennej pracy z podopiecznymi prelegentki w jednym z poznańskich przedszkoli. D. Klimek zaprezentowała, jak wykorzystuje w praktyce założenia pedagogiki Froebła oraz opowiedziała, jak wpływa ona na rozwój dzieci, przybliżyła słuchaczom także związek metody freblowskiej z podstawą programową wychowania przedszkolnego. Niespełna miesiąc później, w dniu 2 lutego 2022 roku, swoimi refleksjami na temat tego „Co wiedzieli o świecie ludzie w czasach poprzedzających I krucjatę?”, podzielił się prof. UAM

dr hab. Krzysztof Ratajczak. Analizie została poddana zarówno wiedza ówczesnych ludzi o otaczającym ich świecie, jak i sposoby jej pozyskiwania. W referacie znalazły się także refleksje na temat wpływu krucjaty zarówno na jej uczestników, jak i na społeczność średniowiecznej Europy. Zwrócono uwagę na kwestie religijne, filozoficzne, obyczajowość, modę, styl życia europejskiej arystokracji, i warstw niższych.

Działalność naukowa Koła ściśle wiązała się także z zajęciami warsztatowymi z udziałem zaproszonych gości. 20 grudnia 2021 roku odbyło się V seminarium naukowe z cyklu „Narzędzia naukowe dawniej i dziś” podczas, którego swój referat pt. „Szkoła w architekturze i architektura w szkole” wygłosił dr Mateusz Leszkowicz (Wydział Studiów Edukacyjnych, UAM Poznań). Wystąpienie dało początek dyskusji na temat adaptacji przestrzeni szkolnej dawniej i dziś. Porównując różnorodne koncepcje architektoniczne i wiążące się z nimi style edukacyjne zastanawiano się nad gotowością współczesnej oświaty, a także rodziców, na pewne nowatorskie rozwiązania w organizacji przestrzeni edukacyjnej. Kolejne, VI już seminarium miało miejsce 30 marca 2022 roku, wtedy referat pt. „Akademia po dwóch stronach oceanu” wygłosiła prof. dr hab. Beata Jęchorek-Woźniak (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu). Pani Profesor porównywała w nim organizację studiów w Polsce z organizacją edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych. Podzieliła się ze słuchaczami swoimi doświadczeniami wyniesionymi z kilkuletniego pobytu naukowego na University of Chicago wskazując elementy szczególnie warte zaadaptowania na polskich uczelniach.

Studenci zaangażowali się także w warsztaty mające pomóc im jak najlepiej organizować pracę koła. W dniu 6 kwietnia 2022 roku reprezentacja Koła wzięła udział w Dniu Studenckim Kół Naukowych organizowanym przez Szkołę Nauk o Języku i Literaturze. Udział w tym przedsięwzięciu zaowocował poszerzeniem wiedzy na temat tego jak uregulować kwestie formalne związane w organizacją działalności koła naukowego, a także stworzył możliwość zaprezentowania działalności naszego Koła na szerszym forum uczelnianym. Ponadto dał szansę wymienienia się doświadczeniami związanymi z działalnością w studenckich kołach naukowych oraz stworzył przestrzeń do podzielenia się problemami z jakimi koła te się zmagają, a także do poszukiwania ich rozwiązań.

Tradycyjnie już swoistym ukoronowaniem rocznej pracy Koła jest współorganizowana przez Zakład Historii Wychowania WSE UAM konferencja naukowa. W dniu 2 czerwca. odbyła się jubileuszowa X Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu „Edukacja wczoraj, dziś i jutro” pod patronatem Pani Dziekan WSE prof. dr hab. Agnieszki Cybał-Michalskiej. Tegorocznym tematem przewodnim Konferencji były „Rewolucje w edukacji – Edukacja w czasach rewolucji”. Wydarzenie odbyło się w formie stacjonarnej, a przygotowania do niego trwały już od stycznia. Podczas konferencji swoje referaty wygłosili zarówno opiekunowie jak i studenci Koła oraz zaproszeni goście.

Pierwsze wystąpienie zatytułowane „Edukacja – o dwóch metaforach i jednej alegorii słów kilka” wygłosił prof. UAM dr hab. Marek Budajczak. Na potrzeby swoich rozważań przyrównał edukację do statku, próbując znaleźć jej najstabilniejszą formę. Rozważania objęły zarówno edukację sformalizowaną, jak i realizowaną w formie edukacji domowej. Następnie głos zabrał dr Michał Nowicki wygłaszając referat „Nauki Jadźniawalkji – czy-

li u źródeł hinduskiej edukacji filozoficznej”. Prelegent wprowadził słuchaczy w tematykę nauk Jadžniwalkji, szczególnie podkreślając wątek cierpienia i jego źródeł w życiu człowieka. Po przerwie na dyskusję prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak wygłosił wystąpienie zatytułowane „Piśmiennictwo pragmatyczne – efekt średniowiecznej rewolucji szkolnej”. Profesor rzeczowo przybliżył słuchaczom jak wyglądała nauka pisma w wiekach średnich oraz z jakimi przywilejami posiadanie takiej umiejętności się wiązało. Celem referatu było wykazanie ewolucji piśmiennictwa od ekskluzywnej umiejętności przynależnej do sfery sacrum do traktowania słowa pisanego w kategoriach użyteczności i narzędzia codziennej działalności zawodowej.

Następnie głos zabrał prof. UMCS dr hab. Mariusz Ausz, który wygłosił referat pt. „Reforma szkół pijarskich początkiem rewolucji w polskiej oświacie w XVIII w.”. Profesor Ausz w swoim wystąpieniu nawiązał do zbliżającej się okrągłej 150. rocznicy śmierci Stanisława Konarskiego, podkreślając jego wkład w oświatę. Za sprawą Konarskiego szkolnictwo pijarskie porzuciło dotychczasowy paradygmat, uwzględniając oświeceniowe wartości i rozwój ówczesnej nauki, dostosowując swój program kształcenia do nowych potrzeb społecznych i kulturalnych. Temat reform edukacji był kontynuowany przez prof. dr hab. Janinę Kamińską (Uniwersytet Warszawski). W swoim wystąpieniu uczona próbowała znaleźć odpowiedź na pytanie postawione w tytule jej referatu: „Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794) – reforma oświaty czy rewolucja w oświacie?”. Podkreślała nowatorstwo rozwiązań systemowych zastosowanych w szkolnictwie podporządkowanym zwierzchności Komisji, a realizowanym poprzez Szkoły Główne w Krakowie i Wilnie, przy współudziale Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Następnie głos zabrali mgr Olga Krause-Matelska oraz mgr Wojciech Matelski przybliżając temat „czerwonych szkół”, od charakterystycznej architektury budynków oraz użytej do ich budowy cegły, jako symbolu rewolucji pruskiego systemu oświaty na przełomie XIX i XX wieku. Podczas prelekcji przybliżyli swoje działania mające na celu zbadanie i zachowanie historii „czerwonych szkół” na terenie dawnego zaboru pruskiego.

Po przerwie referat zatytułowany „Portret Stanisława Staszica w opowiadaniu Mary Hoare pt. Nie sądz” wygłosił dr Maciej Laskowski (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile). Dążył w nim do wykazania wpływów Staszica na literaturę angielską oraz przybliżenia zapomnianego utworu autorstwa Hoare. Następnie wystąpił prelegencki duet w składzie prof. UŁ dr hab. Aneta Bołdyrew oraz mgr Małgorzata Krakowiak (Uniwersytet Łódzki). Tematem wystąpienia obu pań był „*Kinematograf pedagogiczny*. Rewolucyjny środek dydaktyczny początku XX w.”. Referat poruszył demoralizujący wpływ kinematografów publicznie dostępnych oraz wymierzoną w nie społeczną krytykę, która to miała przyczynić się do zminimalizowania ich szkodliwego wpływu na ówczesną młodzież.

Kolejny z referatów wygłosiła prof. UKW dr hab. Monika Nawrot-Borowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy). Tematem jej wystąpienia była „*Rewolucja w pokoju dziecinnym*. Nowoczesne podejście do przestrzeni dziecka w poradnikach z początku XX wieku”. Prelegentka przybliżyła przełomowe rozwiązania, które na początku ubiegłego stulecia były zalecane rodzicom w prasie specjalistycznej. Zwróciła

uwagę na zmianę w wyposażeniu pokoiw dziecięcych, które pojawiły się w tym okresie w zamożnych domach.

Dalej głos zabrała członkini naszego koła, studentka Agata Cieślik. Podczas swojego wystąpienia zgłębiła ona temat „Roli Towarzystwa Przyjaciół Wzajemnego Pouczenia się oraz Opieki nad Dziećmi w Wielkim Księstwie Poznańskim”. Przybliżyła działalność tego stosunkowo mało znanego w literaturze zagadnienia, bazując na materiałach archiwalnych. Po przerwie dr Celina Czech-Włodarczyk (WSE UAM) wygłosiła referat zatytułowany „Szanse edukacyjne ludności rdzennej w Kanadzie jako przykład pedagogiki długu”. Prelegentka przybliżyła ten temat odwołując się do obecnej polityki wobec rdzennej ludności prowadzonej przez premiera Kanady Justina Trudeau. Następnie dr Michalina Kasprzak (WSE UAM) przybliżyła zagadnienie „Szkół polonijnych w Katalonii (Hiszpania) – od początków do teraźniejszości”. Pani doktor bazowała tutaj przede wszystkim na cennym doświadczeniu wyniesionym z działalności w takich szkołach na terenie Katalonii.

Kolejny blok referatów otworzyło wystąpienie lic. Olgi Włochal oraz lic. Pawła Puchały, którzy poruszyli temat „Social media jako przestrzeń rewolucji w edukacji”. Prelegenci na przykładzie konkretnych działań z przestrzeni internetowej wykazali, że social media mogą z powodzeniem stać się narzędziem edukacyjnym. Kolejne wystąpienie pt. „Czy wirtualna rzeczywistość może być szkolną rzeczywistością? Refleksja w oparciu o analizę badań i własne doświadczenia” wygłosiła mgr Klaudia Kowalska. Następnie dr Konrad Nowak-Kluczyński (WSE UAM) przybliżył zagadnienie fenomenu klocków Lego we współczesnej kulturze masowej w wystąpieniu zatytułowanym „(R)ewolucja klocków Lego przełomu XX/XXI wieku. Od drewnianej kaczki do „Queer Eye”. Prelegent zwrócił szczególną uwagę na aspekt angażowania się duńskiego producenta klocków Lego we współczesne problemy społeczne poprzez tworzenie tematycznych zestawów.

Po przerwie zostały wygłoszone dwa ostatnie wystąpienia. Najpierw członkini naszego koła, lic. Daria Klimek przybliżyła temat „Edukacja małych dzieci w XIX w. – czyli Friedrich Froebel i jego rewolucyjne zmiany w edukacji przedszkolnej”. Prezes naszego koła przedstawiła rewolucyjność pedagogii Froebela w kontekście XIX wieku, zarazem wykazując jej ciągłą aktualność. Ostatni referat tego dnia wygłosiła prof. UAM dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska „Kształtowanie dyskursu obywatelstwa w Anglii – od polityki aktywnego obywatela Margaret Thatcher do polityki wielkiego społeczeństwa Davida Camerona”. Konferencję zamknęła prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, Kierowniczką Zakładu Historii Wychowania WSE UAM, współorganizatorka konferencji.

Członkowie koła angażowali się także w akcje organizowane w środowisku lokalnym. Wsparli swoją pomocą zbiórkę artykułów na rzecz Ukrainy przeprowadzoną przez Radę Samorządu Studenckiego WSE UAM w dniach 28 lutego – 04 marca 2022. Akcja polegała na zebraniu i posortowaniu potrzebnych artykułów i ich późniejszym przekazaniu osobom potrzebującym.

W dniu 12 czerwca 2022 nasze Koło zorganizowało swoje stoisko w strefie EDUKacyjnej na Wielkim Grillowaniu UAM. Studentki promowały między innymi aktywności takie jak: pisanie na tabliczce woskowej, praca z tekstem i wiele innych. Spore zainteresowanie publiki wzbudziły stroje historyczne, w które były ubrane.

