

# SZKOLNICTWO, OPIEKA I WYCHOWANIE W KRÓLESTWIE POLSKIM

OD JEGO USTANOWIENIA DO ODZYSKANIA  
PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI 1815–1918

pod redakcją  
Hanny Markiewiczowej  
i Iwony Czarneckiej



WOKÓŁ  
HISTORII  
WYCHOWANIA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

SZKOLNICTWO,  
OPIEKA I WYCHOWANIE  
W KRÓLESTWIE POLSKIM

OD JEGO USTANOWIENIA DO ODZYSKANIA  
PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI 1815–1918



# SZKOLNICTWO, OPIEKA I WYCHOWANIE W KRÓLESTWIE POLSKIM

OD JEGO USTANOWIENIA DO ODZYSKANIA  
PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI 1815–1918

---

pod redakcją  
Hanny Markiewiczowej  
i Iwony Czarneckiej



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
Warszawa 2016

Recenzował  
*Prof. dr hab. Ludwik Malinowski*

Projekt okładki  
*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce  
*Sławomir Górzyński*

Redakcja  
*Joanna Marek-Banach*

Korekta  
*Zespół*

Publikacja dofinansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2016

ISBN 978-83-64953-40-8

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 15,5

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono w czerwcu 2016

Druk i oprawa: Fabryka Druku

---

## SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	7
<i>Karol Poznański</i> KRÓTKO O DZIAŁALNOŚCI OŚWIATOWEJ PAWŁA MUCHANOWA W KRÓLESTWIE POLSKIM W LATACH 1842–1861 .....	11
<i>Adam Winiarz</i> GENEZA I ROZWÓJ POLITYKI OŚWIATOWEJ KRÓLESTWA POLSKIEGO DOBY AUTONOMICZNEJ ORAZ JEJ KRÓTKO- I DŁUGOFALOWE REZULTATY .....	35
<i>Agnieszka Suplicka</i> WPŁYW STRAJKU SZKOLNEGO NA ROZWÓJ SZKOLNICTWA PRYWATNEGO .....	54
<i>Hanna Markiewiczowa</i> GENEZA, ORGANIZACJA I DZIAŁALNOŚĆ POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ W LATACH 1905–1907 .....	65
<i>Agnieszka Wałęga</i> Z ZABORÓW... GALICYJSKA „SZKOŁA” WOBEC PROBLEMÓW ROZWOJU OŚWIATY W KRÓLESTWIE POLSKIM (1905–1918) ...	80
<i>Grzegorz Michalski</i> PROPAGOWANIE PEDAGOGIKI FRYDERYKA FROEBLA W WARSZAWSKIM PIŚMIENNICTWIE PERIODYCZNYM DRUGIEJ POŁOWY XIX I POCZĄTKÓW XX WIEKU .....	90
<i>Jarostaw Michalski</i> WOKÓŁ MYŚLI O NAUCZYCIELU FELIKSA JEZIERSKIEGO .....	100
<i>Joanna Falkowska</i> RECEPCJA ZACHODNIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W TWÓRCZOŚCI IZABELI MOSZCZEŃSKIEJ (1864–1941) .....	111

<i>Joanna Bugajska-Więcławska</i> PRZYSZŁYM HISTORYKOM SZKÓŁ W POLSCE... MYŚLI O WYCHOWANIU HENRYKA WIERCIEŃSKIEGO .....	123
<i>Iwona Czarnecka</i> JAN PAPŁOŃSKI – REKTOR WARSZAWSKIEGO INSTYTUTU GŁUCHONIEMYCH I OCIEMNIAŁYCH .....	133
<i>Ewa Kula</i> WARSZAWSKA SZKOŁA RABINÓW W PROTOKOŁACH POSIEDZEŃ RADY WYCHOWANIA PUBLICZNEGO W LATACH 1845–1850 .....	144
<i>Waldemar Gliński</i> FORMACJA INTELEKTUALNA I ASCETYCZNA W SEMINARIUM GŁÓWNYM WARSZAWSKIM .....	157
<i>Małgorzata Stawiak-Ososińska</i> POCZĄTKI KSZTAŁCENIA AKUSZEREK W CZĘSTOCHOWIE ....	164
<i>Grażyna Kempa</i> FORMY EDUKACJI ŻEŃSKIEJ W KRÓLESTWIE POLSKIM (1815–1864) NA TLE POGLĄDÓW NAUKOWYCH I PUBLICYSTYCZNYCH .....	174
<i>Elżbieta Jaszczyszyn, Joanna E. Dąbrowska</i> INSTYTUT RZĄDOWY WYCHOWANIA PŁCI ŻEŃSKIEJ Z PERSPEKTYWY XXI WIEKU .....	190
<i>Jacek Kulbaka</i> TRADYCJE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W KRÓLESTWIE POLSKIM .....	198
<i>Aneta Böldyrew</i> OPIEKA I WYCHOWANIE DZIECI OSIEROCONYCH W KRÓLESTWIE POLSKIM NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU ....	216
<i>Edyta Wolter</i> WYCHOWANIE DO OCHRONY PRZYRODY W KRÓLESTWIE POLSKIM (W LATACH 1910–1914) .....	227
<i>Czesław Galek</i> WYCHOWANIE MŁODZIEŻY SZKOLNEJ W KRÓLESTWIE POLSKIM NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU W ŚWIETLE LITERATURY MEMUARYSTYCZNEJ I BELETRYSTYCZNEJ .....	237

---

## WSTĘP

Dwusetna rocznica istnienia Królestwa Polskiego dała asumpt do ukazania stanu oświaty, zarówno w teorii, jak i praktyce, na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim.

Losy polskiej oświaty na przestrzeni dwustu lat, tj. od kongresu wiedeńskiego po wyjście Rosjan z Warszawy w sierpniu 1915 roku, kształtowały się w zależności od sytuacji ekonomicznej Królestwa Polskiego i polityki oświatowej prowadzonej przez władze carskie.

Królestwo Kongresowe, Królestwo Polskie, Prywislanski Kraj to dla oświaty polskiej pod zaborem rosyjskim różne okresy rozwoju. Największą dynamikę wykazywała oświata podczas ery konstytucyjnej, charakteryzując się nie tylko znaczną liczbą polskich placówek oświatowych, ale także założeniem Uniwersytetu Warszawskiego i kontynuacją powołanych w czasach Księstwa Warszawskiego szkół wyższych i średnich.

Okres międzypowstaniowy to powolna rusyfikacja polegająca na nasyceniu nadzoru pedagogicznego rodowitymi Rosjanami, co w sferze mentalnej miało integrować szkolnictwo na ziemiach polskich ze szkolnictwem w imperium. Najgorszy okres przyszedł wraz z upadkiem powstania styczniowego, kiedy to władza zdecydowała się na bezwzględna rusyfikację i skazała społeczeństwo Królestwa na ekonomiczny niebyt.

Mimo niesprzyjających dla edukacji Polaków warunków, społeczeństwo starało się wychowywać młode pokolenie w duchu patriotycznym, tym bardziej, że czas Królestwa Kongresowego dawał nadzieję na prowadzenie oświaty w zbliżonych do „normalnych” warunkach politycznych. Przy sprzyjającej sytuacji doszło nawet do zatwierdzenia reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego, która na krótko spowodowała unarodowienie oświaty. Wybuch powstania styczniowego przekreślił jednak ambitne plany margrabiego, a represje popowstaniowe zmusiły Polaków do wykorzystywania nie tylko oficjalnie istniejących nielicznych i nisko zorganizowanych placówek, ale także do tworzenia sieci tajnych szkół, kompletów oraz indywidualnych form nauczania.



Hasła pozytywistyczne, głoszone w drugiej połowie XIX wieku na ziemiach polskich, nakazywały zajęcie się oświatą ludu w ramach pracy organicznej, do której aktywnie włączyła się młodzież akademicka, inteligencja oraz ci, którzy widzieli w ich realizacji drogę do integracji społecznej, pracy razem, a w przyszłości do realizacji marzeń o niepodległej Ojczyźnie. Czas pozytywizmu to również walka o prawa oświatowe kobiet w Królestwie Polskim.

Jednym z zasłużonych był Konrad Prószyński (pseud. Kazimierz Promyk) autor *Elementarza, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni* oraz inicjator i wydawca „Gazety Świątecznej” skierowanej do nielicznych piśmiennych chłopów, która o dziwo miała swoich prenumeratorów.

Na treść publikacji składają się szkice dotyczące zarówno działalności różnego rodzaju placówek oświatowych, myśl pedagogiczna doby Królestwa Polskiego, różne szczeble szkolnictwa i rodzaje oświaty; poczynszy od tajnego nauczania, przez szkolnictwo ludowe, edukację kobiet, kształcenie duchowieństwa, aż do polityki oświatowej prowadzonej przez władze.

Książkę otwiera opracowanie prof. Karola Poznańskiego zatytułowane *Krótko o działalności oświatowej Pawła Muchanowa w Królestwie Polskim w latach 1842–1861*, a więc w okresie międzypowstaniowym, kiedy to została zapoczątkowana polityka rusyfikacyjna władz carskich wobec społeczeństwa Królestwa.

Kwestie polskiej polityki oświatowej, jej genezy i rozwoju w dobie autonomicznej zaprezentował w swoim szkicu prof. Adam Winiarz, natomiast dr Agnieszka Suplicka przeanalizowała wpływ strajku szkolnego 1905 roku na rozwój szkolnictwa prywatnego.

Konsekwencją strajku młodzieży był ukaz cara zezwalający na zakładanie prywatnych szkół i instytucji oświatowych w Królestwie Polskim, o czym traktuje esej przedstawiający działalność Polskiej Macierzy Szkolnej autorstwa dr hab. Hanny Markiewiczowej.

Probleмами oświaty w Królestwie Polskim omawianymi ma łamach galicyjskiego czasopisma „Szkoła” zajęła się prof. Agnieszka Wałęga.

Sylwetki znanych działaczy i pedagogów, ich poglądy i działalność zaprezentowano w kilku rozprawach, mianowicie: prof. Grzegorz Michalski zajął się pedagogiką Fryderyka Froebela i jej upowszechnianiem w prasie warszawskiej; prof. Jarosław Michalski skupił się na wizerunku nauczyciela w koncepcji Feliksa Jezierskiego; prof. Joanna Falkowska przybliżyła recepcję zachodniej myśli pedagogicznej w twórczości Izabeli Moszczeńskiej, a dr Joanna Bugajska-Więcławaska przedstawiła *Myśli o wychowaniu Henryka Wiercieńskiego*. Postać Jana Papłońskiego, rektora Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, znalazła swoje miejsce w opracowaniu dr Iwony Czarneckiej.

Dwa teksty publikacji dotyczą szkolnictwa kościelnego. Pierwszy, autorstwa prof. Ewy Kuli, przybliży czytelnikowi wizerunek Szkoły Rabinów w Warszawie zawarty w protokołach posiedzeń Rady Wychowania Publicznego. W drugim ks. prof. Waldemar Gliński zaprezentował formację intelektualną i ascetyczną wychowanków Seminarium Warszawskiego w latach 20. i 30. XIX wieku.

Edukacją kobiet zajęły się dr Małgorzata Stawiak-Ososińska, prezentując kształcenie akuszerki w Częstochowie na przełomie XIX i XX wieku, oraz prof. Grażyna Kempa, która przybliżyła formy edukacji żeńskiej wobec poglądów naukowych i doniesień publicystycznych.

Doktor hab. Elżbieta Jaszczyszyn i dr Joanna Dąbrowska w szkicu *Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej z perspektywy XXI wieku* ukazały losy placówki kształcącej guwernantki i nauczycielki.

Tradycje szkolnictwa specjalnego w dobie Królestwa Polskiego zaprezentowali dr hab. Jacek Kulbaka oraz dr Aneta Bołdyrew, omawiając problemy opieki i wychowania dziecka osieroconego.

Publikację zamykają dwa artykuły. Prof. Edyta Wolter zajęła się niezbyt znanym dotychczas problemem wychowania do ochrony przyrody w początkach XX wieku. Natomiast ks. prof. Czesław Galka przedstawił obraz oświaty Królestwa Polskiego zawarty w pamiętnikach, memuarach i beletrystyce tamtych czasów, będący barwną panoramą metod, sposobów, treści i sylwetek uczniów oraz nauczycieli. Jest on zarazem odbiciem pracy pedagogów i polityki oświatowej władz, rzeczywistej atmosfery panującej w oświacie polskiej pod zaborem rosyjskim w czasach niewoli.

Przedstawiony w esejach obraz oświaty polskiej pod zaborem rosyjskim jest odbiciem nie tylko jej mankamentów, ale także konsekwentnego dążenia i wysiłku społeczeństwa polskiego do zachowania tożsamości narodowej – wychowania młodego pokolenia w duchu wolności i solidarności, niezależnie od sytuacji politycznej i polityki władz.

Wszystkie teksty oparto na solidnej bazie źródłowej. Mamy zatem nadzieję, że wiedza w nich zawarta będzie pomocna w studiach nad tym okresem polskiej oświaty.

Warszawa, styczeń 2016 rok

*Hanna Markiewiczowa*



---

KAROL POZNAŃSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

# KRÓTKO O DZIAŁALNOŚCI OŚWIATOWEJ PAWŁA MUCHANOWA W KRÓLESTWIE POLSKIM W LATACH 1842–1861

Paweł Muchanow, Rosjanin, szlachcic z moskiewskiej guberni, na trwałe wszedł do historii szkolnictwa i wychowania młodzieży w Królestwie Polskim lat międzypowstaniowych. Przez niemal dwadzieścia lat, najpierw u boku kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego, gen. mjra Mikołaja Okuniewa, a potem (od 1849 roku) jako zastępca kuratora i od 1851 roku jako kurator, z powodzeniem i uznaniem ze strony cara i wszystkich najwyższych dostojników rządu skutecznie torował drogę prowadzącą do szybkiej rusyfikacji polskiej szkoły, wykorzystując zręcznie i stanowczo w tym procesie udział polskich nauczycieli wykształconych na rosyjskich uniwersytetach.

Wnikliwie i gruntownie dopracowane plany zmian organizacyjnych i programowych oraz godna szczególnego uznania umiejętność zabezpieczenia potrzeb finansowych na zakup książek, sprzętów i pomocy dla tworzonych szkół realnych, zakładów naukowych specjalnych i ogólnokształcących, a zwłaszcza dla znakomicie prezentującego się przy ul. Wiejskiej Instytutu Szlacheckiego – sprzyjały wytwarzaniu we wszystkim zewnętrznego ładu i porządku. Nawet wprowadzane, wprost drakońskie (bo dziesięciokrotne), podwyżki opłat za naukę w starszych klasach filologicznych gimnazjów, chociaż stanowiły przyczynę powszechnego narzekania i niezadowolenia rodziców, były przyjmowane przez rządzących z nadzieją, że spełnią się oczekiwania polityki oświatowej rządu. Celem tych działań było doprowadzenie do zespolenia w jeden naród Polaków z Rosjanami przez dobre opanowanie w szkołach znajomości rosyjskiego języka i historii Rosji oraz poznanie osiągnięć rosyjskiej kultury<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Głównym animatorem tej polityki oświatowej, której wyniki z najwyższą uwagą śledził car, był ówczesny minister Oświecenia Narodowego (Publicznego) Siergiej Uwarow (ur. 1787). Przez 16 lat (od 1833 do 1849 roku) kierował tym resortem, a car – w dowód uznania dla jego zasług – nadał mu tytuł hrabiego. Jego działalność doskonale opisał Jan Kucharzewski w publikacji *Epoka Paskiewiczowska: losy oświaty*, Warszawa 1914, s. 227–238.

Ważną rolę w tej szczególnej misji miał odegrać emerytowany, ledwie czterdziestoparoletni pułkownik, lejbgwardii dragonów, Paweł Aleksandrowicz Muchanow. Osobiście zaprotegował go w 1842 roku jego ostatni dowódca, generał feldmarszałek, książę warszawski, Iwan Paskiewicz, namiestnik Królestwa Polskiego, na urząd wiceprezesa Rady Wychowania Publicznego w świeżo ustanowionym (w grudniu 1839 roku) Okręgu Naukowym Warszawskim, podporządkowanym Ministerstwu Oświecenia Narodowego w Sankt Petersburgu. Zaproponowany przez Paskiewicza kandydat miał dotąd za sobą piękną karierę wojskową oraz interesujące osiągnięcia (po wystąpieniu z czynnej służby w armii) na polu działalności naukowej w Moskwie.

Jego biografowie, najczęściej w krótkich notach, nie są zgodni co do roku urodzenia i pierwszych lat edukacji. Jedni podają, że urodził się w moskiewskiej guberni, w prawosławnej rodzinie szlacheckiej w 1797 lub 1798 roku i że po ukończeniu Moskiewskiego Uniwersytetu, a potem instytutu konduktorów wojskowych, jako koniuszy, w połowie 1815 roku został przyjęty do służby w kwatremistrzostwie i zaliczony do świty Jego Cesarskiej Mości<sup>2</sup>.

Informacje te budzą jednak wątpliwość. Czy rzeczywiście do 17 lub 18 roku życia, kiedy wstąpił do wojska, Muchanow zdołał ukończyć uniwersytet, w którym studia trwały przynajmniej cztery lata, a warunkiem przyjęcia było okazanie świadectwa o ukończeniu szkoły na poziomie gimnazjum? Czy zdołał jeszcze do tego czasu uzyskać stopień konduktora?<sup>3</sup>

Natomiast inni biografowie podają, że Muchanow urodził się w moskiewskiej guberni dwa, trzy lata później, w 1800 roku, niczego nie mówią o studiach uniwersyteckich<sup>4</sup>. Są zaś zgodni co do tego, że w czerwcu 1815 roku wstąpił do wojska i szybko piął się po szczeblach kariery wojskowej, bo już w sierpniu 1816 roku, po zdaniu wymaganych egzaminów został podchorążym, po dwóch latach – podporucznikiem, natomiast w 1819 roku – porucznikiem<sup>5</sup>.

Jako oficer rozpoczął służbę w czynnej armii. Po jej odbyciu, w 1821 roku został przeniesiony do I Ukraińskiego Pułku Ułanów i powołany na osobistego adiutanta Komendanta 5 Korpusu Piechoty, gen. feldmarszałka hr. Piotra

<sup>2</sup> *Encyklopedический Словарь*, t. XX, izdali F.A. Brockhaus, S.A. Efron, Sankt Petersburg 1897, s. 245–246.

<sup>3</sup> Tę samą formułę odnajdujemy w: *Encyklopedia powszechna*, Warszawa 1865, t. XIX, s. 9–10 oraz W.M. Berg, *Zapiski o powstaniu polskim 1863 i 1864 r. i poprzedzającej powstanie epoce demonstracji od 1856 r.*, Chotomów 1991, s. 69. Zob. także A. Massalski, *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Warszawa 2012, s. 24–25.

<sup>4</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807–1915)*, Warszawa 1929, s. 81. Trudność polega jednak na tym, że w czasie kwerendy w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym w Sankt Petersburgu (dalej: CGIAP), badając akta Okręgu Naukowego Warszawskiego znalazłem w tym przedmiocie dwa pisma informujące o służbie Pawła Muchanowa, w których występują owe dwie różne daty urodzenia; zob. CGIAP, f. 733, op. 77, d. 101, k. 1–15.

<sup>5</sup> CGIAP, d. 101, k. 5, pismo namiestnika Paskiewicza z dn. 30 V/12 V 1842 r. do ministra Uchanowa.

Tołstoja (1769–1844), który wkrótce awansował go na sztabsrotmistrza, a pół roku później – na sztabskapitana. Od 1823 roku zaczął służbę w lejbgwardii pułku dragonów.

W czasie kampanii przeciwko Turcji, rozkazem cara w 1829 roku został przy głównodowodzącym II Armii, u boku gen. feldmarszałka hr. Iwana Dybicza-Zabałkańskiego (1785–1831). Wziął udział w rozgromieniu wojsk tureckich pod Silistrą dowodzonych przez sułtana Mahmuda II, jak również w układach o warunkach kapitulacji, a także w czynnościach zamykających całą wyprawę.

Po zakończeniu kampanii tureckiej otrzymał awans na majora i dwukrotne wyróżnienie srebrnymi medalami „za męstwo i odwagę”.

Na krótko wrócił do macierzystego pułku i sztabu gen. feldmarszałka hr. Tołstoja. Jednak już w lutym 1831 roku, kiedy w Królestwie Polskim wybuchło powstanie, rozkazem najwyższym został ponownie oddany pod komendę gen. feldmarszałka Dybicza, który po śmierci gen. Józefa Zajączka, otrzymał 2 lutego 1831 roku nominację na namiestnika Królestwa Polskiego. U jego boku wziął udział w wojnie z „polskimi buntownikami”; 9 czerwca 1831 roku uczestniczył w zwycięskiej bitwie pod Ostrołęką z dywizją wojska polskiego dowodzoną przez gen. Jana Skrzyneckiego. Raniony w boju, za godną wyróżnienia postawę otrzymał awans na podpułkownika i „Złotą Szablę” z imiennie wygrawerowanym napisem: *Za męstwo*.

Następnego dnia Dybicz umarł na cholera. Epidemia grasowała nie tylko wśród rosyjskiego wojska, ale także wśród polskiej cywilnej ludności. Muchanow, rozkazem cara został oddany pod komendę gen. lejtnanta Iwana Paskiewicza-Erywańskiego, który objął dowództwo nad całą armią. Z nim, jako członek sztabu, wziął udział w walkach o Warszawę. Po zakończeniu działań, został ponownie wyróżniony pamiątkowym medalem *Za wzięcie szturmem Warszawy* (25 i 26 sierpnia 1831 roku), jak również polskim medalem III stopnia (prawdopodobnie orderem „Virtuti Militari”).

Przez rok leczył odniesione rany. Po wyjściu z lazaretu, z rozkazu Paskiewicza (który został gen. feldmarszałkiem, księciem warszawskim i królewskim namiestnikiem), otrzymał awans na pułkownika i od 15 sierpnia 1832 roku objął urząd dyrektora Warszawskiej Komisji Kwatermistrzowskiej.

Urząd ten sprawował przez niespełna dwa lata, po czym, ze względu na zły stan zdrowia, Najwyższym rozkazem z dnia 21 czerwca 1834 roku, w odpowiedzi na złożoną prośbę, otrzymał zwolnienie z czynnej służby. Został pułkownikiem „poza rejonem”, z prawem do noszenia munduru i emeryturą równą pełnej dotychczasowej pensji<sup>6</sup>.

Prawdopodobnie dodatkową przyczyną tej decyzji była też miłość, jaką obdarzyła go piękna i bogata wdowa (od 1833 roku) po austriackim baronie Pawle Karolu Mohrenheimie, Józefa Mostowska (1801–1846), córka b. ministra spraw

---

<sup>6</sup> CGIAL, f. 733, op. 77, d. 101, k. 1.



wewnętrznych w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim, Tadeusza hr. Mostowskiego<sup>7</sup>.

Muchanow, jako rekonwalescent wyróżniony licznymi odznaczeniami, komatant dwóch kampanii wojennych, wyjechał do Moskwy. W dwa lata później, w 1836 roku został ojcem jedynej córki Marii, która (do czasu) wyjścia za mąż w 1856 roku towarzyszyła swojemu ojcu.

W czasie pobytu w Moskwie Paweł Muchanow podjął z wielką energią pracę na polu badań i upowszechniania historii oraz archeologii rosyjskiej, a także rolnictwa i architektury wiejskiej. Zaczął pisać cieszące się wielkim zainteresowaniem recenzje i felietony do różnych czasopism. Podjął również owocną współpracę z paroma towarzystwami naukowymi, zwłaszcza z Moskiewskim Towarzystwem Gospodarstwa Wiejskiego, które wybrało go nawet na zastępcę kuratora podmoskiewskiej Szkoły Rolniczej i Gospodarstwa Doświadczalnego. Z ramienia Towarzystwa Rosyjskiej Historii został powołany na członka Komitetu Dziejów Moskwy, a na zlecenie Ministerstwa Dóbr Państwowych przygotował i wygłosił kurs wykładów z wiejskiej architektury.

Słowem, do kolejnego powrotu do Warszawy zdołał wydać pięć książek dotyczących historii Rosji, cztery – architektury i gospodarstwa wiejskiego oraz jedną na temat wojskowości<sup>8</sup>.

Prawdopodobnie ta działalność spowodowała, że kiedy w Królestwie szukano kandydata na miejsce księcia Grigorija Wołkońskiego, który był wiceprezesem Rady Wychowania Publicznego w Okręgu Naukowym Warszawskim, wówczas namiestnik Paskiewicz – zapewne w porozumieniu z gen. Okuniewem, kuratorem tego Okręgu – zaproponował ministrowi oświecenia, Siergiejowi Uwarowowi, powołanie na jego miejsce dawnego swojego adiutanta, pułkownika rezerwy Pawła Muchanowa, znanego mu z wielkiej aktywności naukowej. Dawało to poniekąd gwarancję, że podoła nowym wyzwaniom, jakie wiązały się z tym urzędem.

W oficjalnym piśmie do Uwarowa z dnia 30 kwietnia/12 maja 1842 roku Paskiewicz pisał: „W związku z otwarciem się wakatu wiceprezesa Rady Wychowania

---

<sup>7</sup> A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 31 i 162.

<sup>8</sup> Życiorys Pawła Aleksandrowicza Muchanowa zamieszczony w: *Encyklopediczeskij Słowar*, dz. cyt. Jego autor m.in. podaje, że P.M. żył w latach 1798–1871; uczył się w Moskiewskim Uniwersytecie i w szkole koniuszych; uczestniczył w wojnie tureckiej w latach 1828–1829 i w kampanii polskiej w 1831 roku. Po odejściu ze służby w wojsku zajął się gospodarstwem wiejskim i pisanem. Wydał wówczas: *Portfel dla chazajew* („Teczka dla gospodarzy wiejskich”), Moskwa 1834; *Preimuszczestwo po czasti sielskoj architektury* – jako: *Wtoroj portfel dla chazajew*, Moskwa 1836; *Pamiatnaja zniżka dla chazajew*, Moskwa 1838, a poza tym kilka historycznych dokumentów, które zdobył w czasie pobytu w Polsce. Były to m.in.: *Pamjatniki XVII w.*, Moskwa 1834, *Zapiski St. Żółkiewskiego*, Moskwa 1835, wyd. II 1871; *Rukopis filareta*, Moskwa 1837 i *Sbornik*, Moskwa 1836, wyd. II 1876. Kiedy w 1861 roku wrócił do Rosji jako członek Rady Państwa, zamieścił liczne artykuły, pisma i dokumenty z XVII i XVIII wieku w takich czasopismach naukowych, jak: „Ruskij Archiw”, „Ruskaja Starina” i „Ruskaja Istoriceskaja Biblioteka”. Dowodem uznania dla tej jego działalności było powołanie go w 1869 roku na przewodniczącego Archeologicznej Komisji.

Publicznego w Królestwie Polskim osobiście proponuję Waszej Ekscelencji na to miejsce emerytowanego pułkownika lejbgwardii konno-grenadierskiego pułku, Pawła Muchanowa. Ten znany mi osobiście z jak najlepszej strony oficer, tak z poprzedniej swojej służby, jak szczególnie ze służby pod moim bezpośrednim dowództwem w podległej mi armii w kampanii przeciwko polskim buntownikom i później, po jego uwolnieniu ze służby, na różnych wojskowo-administracyjnych stanowiskach. Pan Muchanow był awansowany do obecnego stanowiska pułkownika ze stażem od dn. 21 maja 1831 r. (i obecnie) zostaje poza rejonem, z prawem do munduru i emeryturą w wysokości pełnego uposażenia”.

Dalej namiestnik zwięźle opisywał osiągnięcia naukowe Muchanowa w Moskwie. Ponadto wspominał, że wie, iż tam czynnie zajmował się wykładem samodzielnie opracowanego kursu architektury wiejskiej, który z Najwyższej woli powierzyło mu Ministerstwo Dóbr Państwowych i z tego powodu uważa „powołanie Muchanowa na wymienione stanowisko za bardzo pożyteczne. Dlatego uprzejmie proszę Waszą Ekscelencję o wyjednanie Najwyższego zezwolenia na mianowanie pułkownika wiceprezesem Rady Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim”<sup>9</sup>.

Minister Uwarow niezwłocznie, 14 maja 1842 roku, przedstawił carowi w tej sprawie stosowny referat, a car zaakceptował propozycję dwa dni później<sup>10</sup>. Oficjalne dokumenty zostały wydane kilka dni później. Książę Wołkoński został zwolniony ze stanowiska wiceprezesa Rady 31 maja i otrzymał powołanie na kuratora Petersburskiego Okręgu Naukowego, a Muchanow stosowne powołanie odebrał 6 czerwca 1842 roku<sup>11</sup>.

W ten sposób Paweł Muchanow jako „rzeczywisty tajny radca” zupełnie nieoczekiwanie powrócił do Warszawy i do rządowej służby, stając się najbliższym współpracownikiem kuratora ONW gen. mjra Mikołaja Okuniewa, który podobnie jak on, miał za sobą podobną wojskową przeszłość, zaszczytny udział w zdobyciu Warszawy i cieszył się szczególnym zaufaniem namiestnika.

Stanowisko wiceprezesa Rady Wychowania Publicznego w strukturze organizacyjnej Okręgu było wyjątkowo ważne. W przeciwieństwie do innych okręgów Cesarstwa, okręg warszawski nie miał w swojej strukturze uniwersytetu, czyli takiego doradczego gremium uczonych, jakie tworzył rektor i senat, z szerokim zapleczem ogólnego zebrania profesorów.

W Warszawie, z wyraźnie represyjnie brzmiącego rozkazu cara polecającego zamknięcie Uniwersytetu i wszystkich szkół wyższych<sup>12</sup>, nie wznowiło działalności znane z zasług dla krajowego szkolnictwa, sięgające czasów Komisji Edu-

<sup>9</sup> CGIAP, f. 773, op. 77, d. 101, k. 1-2.

<sup>10</sup> Tamże, k. 12-13.

<sup>11</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 61.

<sup>12</sup> J. Kucharzewski w dziele *Epoka Paskiewiczowska: losy oświaty*, dz. cyt., s. 49, przytacza za G.F. Szczerbatowem, „Książ Psakiewicz, t. IV, s. 180, punkt 10-ty wydanych Paskiewiczowi główniejszych zasad nowego porządku w Królestwie: «Uniwersytet zamknąć zaraz, także i wszystkie szkoły wyższe; co będzie potrzebne, później rozkażę»”.



kacji Narodowej, Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, ani podobne Towarzystwo ustanowione przy Izbie Edukacyjnej w czasach Księstwa Warszawskiego, albo też zamknięte wraz z Uniwersytetem Królewskie Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk<sup>13</sup>. Brak tego rodzaju gremiów naukowych, jako merytorycznych organów doradczych władz oświatowych, miała zastąpić, według zapisu tymczasowo zatwierdzonej przez cara *Ustawy Szkolnej* z 1833 roku, właśnie owa Rada Wychowania Publicznego<sup>14</sup>.

Członkowie Rady byli powoływani, z racji zajmowanego urzędu, przez cara i najczęściej nie posiadali stopni naukowych ani stosownego doświadczenia pedagogicznego. Praktycznie najlepszymi specjalistami w tym zakresie byli generalni wizytatorzy szkół oraz niżsi rangą urzędnicy Okręgu, powoływani przez Radę Administracyjną Królestwa albo wprost przez kuratora<sup>15</sup>.

Zgodnie z wewnętrzną organizacją Okręgu wszystkie załatwiane przez Radę sprawy, którymi pod prezydencją kuratora miał zajmować się Muchanow jako jej wiceprezes należały:

- a) omawianie projektów nowych praw, postanowień i przepisów;
- b) przygotowywanie okresowych (rocznych) raportów o stanie krajowego szkolnictwa;
- c) interpretowanie przepisów;
- d) projektowanie budżetów dla szkół i zakładanie nowych placówek edukacyjnych;
- e) troska o budynki i pomieszczenia szkolne;
- f) organizowanie, zakładanie i zamykanie szkół prywatnych oraz udzielanie zezwoleń na prywatne nauczanie;
- g) przygotowywanie nauczycieli dla poszczególnych typów szkół i kontrolowanie wyników ich pracy z uczniami oraz troska o zachowanie właściwej karności szkolnej;
- h) przygotowywanie podręczników i pomocy szkolnych;
- i) udzielanie pochwał lub przestróg, patentów szkolnych, nagród i promocji uczniom do klas wyższych;
- j) przedstawianie nauczycieli i urzędników do emerytury oraz ich uwalnianie;
- k) sprawy dotyczące pretensji osób prywatnych do Rządu;
- l) cenzura i nadzór nad rynkiem (handlem) księgarskim;
- m) urządzenie dozoru nad szkołami elementarnymi itd.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960; B. Suchodolski, *Rola Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk w rozwoju kultury umysłowej w Polsce*, Warszawa 1951; A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego...*, dz. cyt., s. 17–54.

<sup>14</sup> Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego, Wydział Oświecenia, t. III, Warszawa 1868, s. 127; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 27–31 i 127–130.

<sup>15</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 33–35.

<sup>16</sup> Tamże, Organizacja Rady Wychowania Publicznego z 15 lipca 1833 roku, s. 127–130, oraz organizacja wewnętrzna Rady Wychowania Publicznego w Królestwie Polskiem z dnia 12 kwietnia 1842 roku, s. 140–144.

Oparta na tych zasadach działalność Rady utrzymała się do 14 sierpnia 1849 roku. Wówczas, głównie ze względów oszczędnościowych, znacznie zmniejszono jej skład z 17 do 12 osób<sup>17</sup>.

Kiedy od 6 czerwca 1842 roku Muchanow zaczynał więc pracę jako wiceprezes Rady Wychowania Publicznego (dalej: RWP) miał obok siebie bezpośredniego zwierzchnika gen. Mikołaja Okuniewa oraz jedenastu jej członków. Byli to dwaj prezesi konsystorza generalnego wyznań ewangelickich: Aleksander Kruzenstern i Ernest Frantz, dwaj przedstawiciele duchowieństwa rzymsko-katolickiego: ks. Jan Dekert i ks. Franciszek Lüdicke, dwaj radcy etatowi: Leopold Sumiński i Jan Kanty Krzyżanowski oraz pięciu członków honorowych: b. dyrektor Wychowania Publicznego Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: KRWRiOP) Józef Kalasanty Szaniawski, tłumacz, Mikołaj Pawliszczew, absolwent Uniwersytetu Moskiewskiego, były dyrektor Wydziału Oświecenia w Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych Duchownych i Oświecenia Publicznego (dalej: SWDiOP) Wincenty Kozłowski oraz dwaj generalni wizytatorzy szkół: Antoni Hlebowicz i Piotr Sofjano<sup>18</sup>.

Było to zatem grono dosyć liczne, wiekowo zaawansowane, o bardzo różnej proweniencji ideowej, ale – choćby tylko z racji swoich doświadczeń w tworzeniu i kierowaniu publiczną edukacją – niezbyt kompetentne, a z racji pełnionych urzędów dostojne i niezbyt rozumiejące główne cele polityki oświatowej caratu. Jednoznacznie skonstatował to Uwarow w czasie pierwszego spotkania z gen. Okuniewem w Warszawie przy okazji umieszczania go na urzędzie kuratora Okręgu<sup>19</sup>.

Cały niespełna 19-letni okres działalności oświatowej Pawła Muchanowa w Okręgu Naukowym Warszawskim (dalej: ONW), który formalnie trwał od 6 czerwca 1842 roku do 23 marca 1861 roku, ze względów merytorycznych można podzielić na cztery krótsze podokresy:

- pierwszy trwał ponad siedem lat: do 7 listopada 1849 roku, kiedy z urzędu wiceprezesa RWP został powołany na specjalnie dla niego utworzony urząd pomocnika kuratora;
- drugi trwał krótko – do 29 marca 1851 roku, kiedy po śmierci gen. lejtn. M. Okuniewa (3 grudnia 1850 roku) otrzymał nominację na kuratora Okręgu;
- trzeci, dziesięcioletni, trwający od 29 marca 1851 roku do momentu odwołania Muchanowa z tego urzędu w dniu 23 marca 1861 roku. Okres ten wobec zmian „na górze” dzielił się na dwie części: do śmierci cara Mikołaja I i wstąpienia na tron jego syna Aleksandra II (od 19 lutego 1855 roku) oraz powołania (po śmierci Paskiewicza w 1856 roku) ks. Michaiła Gorczakowa 22 stycznia 1856 roku na namiestnika Królestwa Polskiego.

<sup>17</sup> Dziennik Praw Król. Pol., t. 42; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 36–37.

<sup>18</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 59–62.

<sup>19</sup> CGiAP, f. 773, op. 77, d. 101, k. 2–4, list Uwarowa do cara z grudnia 1939 roku zawierający relację m.in. ze spotkania z Radą Wychowania w związku z tworzeniem ONW.

W każdym z tych przedziałów czasowych możemy wyróżnić przynajmniej kilka ważniejszych wydarzeń, które miały istotny wpływ na całokształt pracy organizacyjnej i dydaktyczno-wychowawczej Okręgu.

W pierwszym podokresie Muchanow, jako wiceprezes RWP, odpowiadał za wszystkie wyszczególnione wcześniej w organizacji wewnętrznej Okręgu obszary działania. W tym czasie jednak przez ponad rok, tzn. od 5 maja 1845 do 2 czerwca 1846 roku, zastępował kuratora, kiedy ten z kolei, na wniosek namiestnika, potwierdzony przez cara, zastępował schorowanego gen. Nikitę Pisarewa na stanowisku Generał Gubernatora Wojennego Warszawy.

Wtedy Muchanow otrzymał także prawo zasiadania w Radzie Administracyjnej Królestwa, a współdziałając z Ministerstwem Oświecenia Narodowego, odpowiadał w pełnym zakresie za sprawne działanie Okręgu<sup>20</sup>. Tymczasem tak się złożyło, że decyzją cara z 15 marca 1845 roku miała być zmniejszona z 8 do 5 liczba guberni w Królestwie Polskim i odpowiednio zmieniony podział administracyjny kraju, wraz z wszystkimi wiążącymi się tym korektami, także w odniesieniu do sieci i organizacji szkolnictwa. Okuniew, oczekując prawdopodobnie na decyzję cara co do wyznaczenia go zastępcą Pisarewa, nie podjął żadnych działań sprzyjających realizacji licznych zmian wynikających z podpisanych przez cara 15 marca 1845 roku „Przepisów dodatkowych dla zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego”. Muchanow z parotygodniowym więc opóźnieniem przystąpił do ich realizacji.

Cały ten epizod „współpracy” Muchanowa z Okuniewem opisałem w opublikowanym już artykule<sup>21</sup>. Nadmienię więc tylko, że wprowadzane zmiany, dotyczące głównie dwóch spraw: zmniejszenia liczby gimnazjów, rozbudowy szkolnictwa realnego i podniesienia wysokości opłat za naukę w starszych klasach gimnazjów filologicznych, były wyjątkowo niepopularne wśród społeczeństwa. Natomiast Muchanow, jak nauczono go w wojsku, zdecydowanie i szybko podejmował decyzje, czym zadziwił wprost swoich zwierzchników. Kiedy Okuniew wrócił z urlopu, starał się łagodzić najbardziej krzywdzące decyzje, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci zasłużonych nauczycieli, które nie mając dostatecznych środków finansowych i jakichkolwiek preferencji, musiały przerwać naukę i marzenia o studiach uniwersyteckich, chociaż legitymowały się doskonałymi wynikami w nauce.

Uważam natomiast, że nie od rzeczy będzie przywołanie trzech obszernych, opublikowanych przeze mnie sprawozdań Muchanowa z działalności Okręgu: „o stanie ogólnych zakładów naukowych w 1845/45”, „o Klasach Prawa przy Gimnazjum Gubernialnym w Warszawie za 1845 rok” i „o stanie zakładów naukowych specjalnych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1845 rok”<sup>22</sup>. W tym

<sup>20</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 61.

<sup>21</sup> Zob. K. Poznański, *Udział Muchanowa i Dukszty-Dukszyńskiego w realizacji Przepisów dodatkowych dla zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego z 15 marca 1845 roku*, „Ars Educandi” 1998, t. I, s. 65–94.

<sup>22</sup> Wszystkie te sprawozdania to moje „notatki” sporządzone w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym: f. 733, op. 77, d. 163, k. 1–146; f. 733, op. 77, d. 163, k. 149–160 i f. 733, op. 77, d. 163, k. 199–274 – wszystkie w języku rosyjskim – opublikowałem w polskiej wersji

miejscu pozwolę sobie przytoczyć tylko nieco obszerniejszy fragment zaczerpnięty ze sprawozdania Muchanowa „o stanie ogólnych zakładów naukowych w r. szk. 1844/45”, który doskonale ilustruje skalę i różnorodność skorygowanych przez niego obszarów związanych z realiami pracy szkół, uczniów i nauczycieli, o jakich w ogóle nie mówiły „Przepisy dodatkowe”<sup>23</sup>.

W sprawozdaniu tym Muchanow pisze:

„Na podstawie Najwyżej zatwierdzonej 28 lutego/12 marca 1845 roku ustawy, zostałem powołany na zarządzającego Okręgiem Naukowym Warszawskim z dniem 25 kwietnia/7 maja tegoż roku; kierując się poleceniami i osobistymi wskazówkami, zarówno Księcia Namiestnika Królestwa, jak i Waszej Wielmożności [Uwarowa – przyp. K.P.], starałem się – w miarę możliwości – zaszcześcić nauczycielom i uczniom uczucia moralności i religijności, jednak bez fanatyzmu wyznaniowego (której niestety jest tak mało wśród rzymsko-katolików), wiernopoddania dla Cesarza i Króla, którego wielkoduszności zawdzięczają swoje kształcenie, oraz szacunek dla starszych.

Poleciłem im także starannie czuwać nad surową dyscypliną, nad ciszą w klasach, nad grzecznością wobec nauczycieli, nieodstępowanie od noszenia mundurów, utrzymywanie włosów zgodnie z ustaloną formą, co jest szczególnie ważne dlatego, bo nie ma tutaj szkół zamkniętych. Przestrzeganie więc przez uczniów ustalonych form, odsuwania ich od samowoli, by razem z tym przywykli do pokory, posłuszeństwa i porządku”.

Przechodząc do wyszczególnienia pryncypiów, czyli do określenia niejako swoistego „credo”, którym kierował się w realizacji postawionych przed nim zadań pisze:

„Starałem się także polskiej młodzieży zaszcześcić zblizenie do Rosjan, jako współplemieńców, miłość do rosyjskiej literatury i historii, z którą zlewa się historia Rosji.

Zwracałem baczną uwagę, aby Najwyższe decyzje i rozporządzenia władz zwierzchnich były wypełniane bez najmniejszego uchybienia przez wszystkich i każdego w powierzonym mi Okręgu.

Zatem w swoim działaniu postępowalem tak, ażeby Najwyższa Wola odnośnie do upowszechnienia kształcenia realnego w Okręgu Naukowym Warszawskim, została wprowadzona w wykonanie, zgodnie z zaleceniem J.O. Księcia Namiestnika i Waszej Wielmożności, czyli z korzyścią, szybko i właściwie, ku pełnemu zadowoleniu mieszkańców Królestwa Polskiego, którzy w tym widzą, jak sami mówią, nowy dowód opieki rządu i troski o ich dobro.

---

językowej, we własnym tłumaczeniu w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe*, wybór, wstęp i oprac. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 105–130, 131–138 i 139–161.

<sup>23</sup> Sprawozdanie zastępcy kuratora, Pawła Muchanowa, „o stanie ogólnych zakładów naukowych Okręgu Naukowego Warszawskiego w roku szk. 1844/45”, w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim...*, dz. cyt., s. 120–126.

Środki, jakie podjęto ku realnemu kształceniu, a zwłaszcza znacznie obniżona opłata, pobierana od uczniów szkół realnych, zachęciły wielu rodziców, by dać im pierwszeństwo przed szkołami filologicznymi.

W pierwszym roku istnienia nowych szkół realnych wstąpiła do nich znaczna liczba uczniów, porzucając bardzo często naukę filologiczną. Świadczy to o potrzebie istnienia takich szkół; niewątpliwie są one korzystniejsze dla tego kraju, zmniejszając bowiem liczbę uczniów w szkołach filologicznych, dzięki czemu może być umocniony dozór nad nimi, a także nauka będzie lepsza i bardziej skuteczna, zapewniająca uczniom korzyści.

W nowo otwartych szkołach realnych powołano nauczycieli do nauczania specjalnych przedmiotów spośród tych osób, które otrzymały przygotowanie w odpowiednich szkołach wyższych. Ażeby jednocześnie na przyszłość przygotować odpowiednich nauczycieli do tych szkół, za pozwoleniem Waszej Wielmożności, wysłano na początku bieżącego roku akademickiego 8 polskich stypendystów na Uniwersytety Cesarstwa, w celu opanowania nauk technicznych. Wybierając ich, poza przygotowaniem w naukach, zwracano szczególną uwagę na ich moralność.

Poza tym, zwróciłem się do Kuratorów Okręgu Naukowego St. Petersburgskiego, Moskiewskiego i Charkowskiego o przyjęcie polskich wychowanków na drugi i trzeci kurs studiów w naukach technicznych.

Do nauczania w szkołach realnych opracowano tymczasowe instrukcje. W ich przygotowaniu brał szczególny udział członek Rady Wychowania Publicznego Sumiński. Instrukcje te, po zatwierdzeniu przez Waszą Wielmożność, zostały wydrukowane i rozesłane zgodnie z potrzebą.

Znanym z wielkiej wiedzy nauczycielom i innym osobom powierzyłem opracowanie podręczników dotyczących nauk realnych, które będą miał honor przedstawić w swoim czasie Waszej Wielmożności do zatwierdzenia. Prace te przekazałem przede wszystkim tym nauczycielom, którzy otrzymali wykształcenie w Uniwersytetach Cesarstwa.

Chcąc dać nauczycielom szkół realnych możliwość dalszego doskonalenia się w naukach technicznych i lepszego prowadzenia swoich przedmiotów, zamówiono do bibliotek szkolnych ważniejsze potrzebne im książki, wymienione w tymczasowych instrukcjach.

Nie bacząc na bardzo krótki czas, pozostający do otwarcia nowych wyższych szkół realnych, właściwie bez jakichkolwiek środków, przygotowano zestawy pomocy naukowych – duplikatów, znajdujących się w gabinetach warszawskich i w innych szkołach, mianowicie: w Szkole Wyższej Realnej w Kielcach – zbiory mineralogiczne, składające się z 533 minerałów i zbiory zoologiczne składające się ze 120 wypreparowanych ptaków i 4 ssaków; w Szkole Wyższej Realnej w Kaliszu – zbiory mineralogiczne, składające się z 773 minerałów oraz herbarium, czyli zbiór suszonych roślin krajowych. [...] Urządzenie i rozwinięcie szkół realnych wymagało pewnych, niezbędnych remontów i przeróbek, które w całości wykonano w oznaczonym czasie, nie domagając się na to specjalnych środków finansowych.



Chcąc pełniej przekonać rodziców do korzyści płynących z rozwinięcia kształcenia realnego w Królestwie Polskim i o niewątpliwych tego wygodach, zamieszczono w gazetach warszawskich, z mojego polecenia, artykuły dotyczące wychowania realnego. To było niezbędne, aby przełamać nieprzyjazne plotki rozpowszechniane od początku reorganizowania szkół. Artykuły te przyniosły oczekiwany skutek.

Znajduję, że nauczanie chemii w Gimnazjum Realnym wymaga intensyfikacji. Nie tylko sam nauczyciel powinien prowadzić doświadczenia, ale przede wszystkim należy przyuczyć do manipulacji chemicznych wszystkich uczniów, bowiem bez stosownych nawyków nauka chemii da nam tylko pedantów, a nie praktycznych ludzi.

Wyznaczyłem więc corocznie niezbędne kwoty na zakup chemicznych odczynników niezbędnych do prowadzenia doświadczeń, zarówno przez uczniów gimnazjum realnego, jak i pozostałych szkół realnych.

Podjęte przeze mnie środki w celu zapewnienia właściwego poziomu nauczania w szkole prywatnej Leszczyńskiego w Warszawie, która z mojego polecenia, za zgodą Waszej Wielmożności, została przekształcona na szkołę realną, z planem obejmującym cztery niższe klasy gimnazjum realnego, doprowadziła do otwarcia w Królestwie Polskim pierwszej prywatnej szkoły realnej, która zasłużyła na pochwałę Waszej Wielmożności podczas osobistej wizytacji w czasie pobytu w Warszawie.

Zakład ten jest w całkiem dobrym stanie i cieszy się zaufaniem rodziców, którzy chętnie oddają do niego swoje dzieci.

Troszczę się o zabezpieczenie całości szkolnych zbiorów, znajdujących się w różnych budynkach, bo zauważyłem, iż one dotąd nie były one właściwie zabezpieczone. [...]

Wprowadzono w życie polecenie Waszej Wielmożności, które – według mojej propozycji – przedstawiono uczniom gimnazjów, aby uczyli się albo francuskiego, albo niemieckiego języka, nie wprowadzając obowiązku uczenia się jednocześnie obu języków.

Sądzę, że gimnastyka w szkołach, w których są tylko uczniowie dochodzący, nie jest tak potrzebna, jak w zakładach zamkniętych; uznałem za konieczne wprowadzenie jej do Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa. W ten sposób wprowadzono § 33 Ustawy o tym Instytucie.

W Gimnazjum Realnym wzmocniono naukę kaligrafii, angażując osobnego, dobrze przygotowanego nauczyciela.

W ogóle istnieje potrzeba polepszenia w szkołach nauki tego przedmiotu [...]

Za pozwoleniem Waszej Wielmożności wydałem rozporządzenie o wprowadzeniu do szkół elementarnych żydowskich nauki języka żydowskiego według prawideł gramatycznych.

Dostrzegłem, że polecenie Waszej Wielmożności, ażeby nauczyciele szkół tego Okręgu, którzy kończą studia w uniwersytetach Cesarstwa, wykładali swoje przedmioty w języku rosyjskim, nie było w niektórych szkołach respektowane we

właściwy sposób; poleciłem więc wszystkim zwierzchnikom surowe przestrzeganie tego zarządzenia. Daje to uczniom możliwość opanowania różnych pojęć w języku rosyjskim i w przyszłości z większym pożytkiem słuchania wykładów na studiach w uniwersytetach Cesarstwa.

Podczas osobistego wizytowania niektórych bibliotek szkolnych przekonałem się, że nie ma w nich wielu nowych dzieł rosyjskiej literatury. Dlatego, aby bardziej zachęcić uczniów do jej czytania, a także, aby pobudzić zainteresowanie samych nauczycieli, zamówiłem rosyjskie książki na nagrody dla uczniów, w tym także atlas historyczny opracowany przez rzeczywistego radcę Pawliszczewa.

Ponieważ w Gimnazjum w Szczebrzeszynie brakowało wielu lepszych rosyjskich książek, i takowe już od kilku lat nie były kupowane, wobec tego zobowiązałem kuratora tego gimnazjum<sup>24</sup> do zamówienia najcelniejszych dzieł według sporządzonego w tym celu wykazu.

Ułożono ogólny katalog rosyjskich książek, znajdujących się w bibliotekach szkolnych i obecnie, już na pierwszy rzut oka, można zauważyć, w której konkretnej bibliotece, jakie są książki, a jakich nie ma, co znakomicie ułatwia wzbogacenie tych bibliotek o odpowiednie publikacje”.

Dalej Muchanow w swoim sprawozdaniu pisał o realizowanych działaniach na rzecz ułatwienia uczniom i mieszkańcom Królestwa dostępu do nowych rosyjskich książek i zauważył, że „utrzymywana przez warszawskiego księgarza Jana Glücksberga sala do czytania rosyjskich książek jest bardzo niewygodna, chociaż on z Najwyższego polecenia otrzymuje corocznie 600 rs. na upowszechnianie rosyjskich książek”. Chcąc zmienić tę sytuację, postanowił – w porozumieniu z powołanym w tym celu Komitetem i z Radą Wychowania Publicznego – przygotować i podpisać nowy kontrakt z rosyjskim księgarzem w Warszawie Istominowem, na zasadach zapewniających tańszą i sprawniejszą dostawę rosyjskich książek dla publiczności oraz uczniów, zarówno Warszawie, jak i na prowincji.

Poza tym, kierując się informacjami napływającymi z Sankt Petersburga, że studiujący tam niektórzy wychowankowie z Królestwa Polskiego „niedostatecznie znają język rosyjski”, powołał pod przewodnictwem członka RWP Hlebowicza spośród nauczycieli języka rosyjskiego kolejny Komitet, który miał zbadać przyczyny tych niedostatecznych wyników i zaproponować środki zaradcze. O wynikach pracy Komitetu z dodaniem osobistych poglądów na ten temat prześle niebawem stosowny raport.

„Sporządzone przez inspektora i nauczyciela Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa Strachowicza *Wypisy rosyjskie*, zatwierdzone przez Waszą Wielmożność, zostały przekazane z mojego polecenia do druku, z zaleceniem do wykorzystania ich przez uczniów tego Instytutu.

Uznałem za właściwe wystąpienie do Rady Administracyjnej Królestwa z prośbą o pozwolenie na przeznaczenie kwoty 6063 rs. i 61½ kop. z remanentów od

---

<sup>24</sup> Kuratorem był ordynat hr. Zamoyski.

wydatków szkolnych na koniec 1844 roku na wynagrodzenie nauczycieli uczących języka rosyjskiego urzędników i aplikantów w końcu 1843 roku [...].

Zostało wydane postanowienie Rady Administracyjnej Królestwa o egzaminowaniu aplikantów, wstępujących na służbę w różnych urzędach, wskutek tego zarządziłem delegowanie rosyjskich nauczycieli do przeprowadzenia egzaminów w tych działach administracji, w których była taka potrzeba. Dążeniem moim było, ażeby w uczniach wytworzyć przekonanie konieczności gruntownego nauczania się języka rosyjskiego dla własnej korzyści.

W Zarządzie Okręgu nie ma ani jednego rodowitego Rosjanina, tzn. nikogo gruntownie znającego język rosyjski, poza zarządzającym kancelarią Pankratiewem (który poza tym pracuje w kancelarii), i dlatego delegowałem do Zarządu nadetatowego nauczyciela języka rosyjskiego Kondyriewa.

Widząc potrzebę zaznajomienia polskiej młodzieży rosyjskimi miarami i wagami oraz chcąc jej ułatwić ich poznanie, poleciłem wydrukowanie tablic porównawczych miar i wag rosyjskich z polskimi.

W celu zachęcenia polskich pisarzy i przekonania ich, że rząd troszczy się o ich korzyści, poleciłem zakupić dla bibliotek szkolnych i na nagrody dla uczniów wydane przez nich książki, w tej liczbie przekład na język polski *Podróże Demidowa po północnej Rosji* i *Popularna botanika*.

Wprowadzając w wykonanie myśl Waszej Wielmożności odnośnie do podręczników, powołałem pod przewodnictwem członka Rady Wychowania Publicznego komitet złożony z kilku nauczycieli, głównie spośród wykształconych w uniwersytetach Cesarstwa, w celu przejrzania podręczników używanych w szkołach filologicznych i przedstawienia mi, które należałoby pozostawić, które poprawić i uzupełnić albo zastąpić innymi, a także, które z dostarczonych w 1840 roku przez Departament Oświecenia Publicznego można byłoby wprowadzić do Okręgu Naukowego Warszawskiego w pełni albo z niektórymi zmianami. Mając na uwadze to, żeby większa część podręczników była w języku rosyjskim.

Jest to konieczne również dlatego, że zwiększyła się liczba nauczycieli wykładających po rosyjsku i można oczekiwać, że każdym rokiem będzie ich znacznie więcej.

Uważam, że nauczanie matematyki w średnich i niższych szkołach nie może dać zadowalających wyników bez częstych ćwiczeń praktycznych. Dlatego poleciłem wydrukowanie algebraicznych zadań i naklejenie ich na kartonowych tablicach w celu rozdania w klasach uczniom, a ponieważ ich rozwiązania są wydrukowane oddzielnie, to nauczyciele, nie tracąc czasu, mogą niezwłocznie sprawdzić, czy otrzymali właściwe wyniki.

Ażeby wybór książek na nagrody dla uczniów był przeprowadzony z właściwym rozpoznaniem, uważałem za celowe przystąpić do tego przed nadejściem wakacji, a nie znacznie wcześniej.

Obejmując zarządzanie Okręgiem Naukowym Warszawskim, zwróciłem uwagę na zabezpieczenie pomocy naukowych, a mianowicie: Biblioteki Głównej,



gabinetów, muzeów i innych, znajdujących się w pomieszczeniach Pałacu Kazimierzowskiego, których wartość wynosi 131 073 rs. i 9 6/7 kop. Dlatego powołałem specjalny komitet, który wspólnie wyznaczonym przeze mnie urzędnikiem Warszawskiej Straży Pożarnej, obejrzał wszystkie pomieszczenia. Remonty i przeróbki, które komitet uznał za niezbędne w celu zabezpieczenia przed ogniem, przeprowadzono niezwłocznie według jego zaleceń; zgodnie z opinią Rady Ogólnej Budownictwa ubezpieczono teraz całość pomocy szkolnych.

W Rządowej Bibliotece Warszawskiej jest 79 255 tomów. Polecilem niezwłocznie sporządzenie ich katalogu, którego do tej pory nie było. Dodano Bibliotece jednego pomocnika.

Podczas wizytacji tej biblioteki zauważyłem, że znaczną liczbę książek rozdano w ręce prywatne, mianowicie 900 dzieł; w tej liczbie było u p. Pawliszczewa 250 dzieł, u p. Rogalskiego 124 dzieła itd.; książki te wydano bardzo dawno, bo jeszcze w 1843 roku. Kurator Okręgu gen. lejtnant Okuniew pisał do dyrektora Biblioteki, by nie inaczej wydawał książki z biblioteki, jak każdorazowo za pozwoleniem kuratora Okręgu. Dlatego uważałem za niezbędne wydanie rozporządzenia o odebraniu wszystkich wydanych wypożyczonych książek i w przyszłości wypożyczanie ich tylko za moim osobistym pozwoleniem.

Wysłano zagranicę starszego ogrodnika Ogrodu Botanicznego w celu zakupienia rzadkich i doborowych roślin, których pozyskano 2200 rodzajów.

W czasie swego pobytu w Sankt Petersburgu adiunkt tutejszego Obserwatorium Baranowski, gdzie był delegowany w celu prowadzenia współpracy z Pułkowskim Obserwatorium w sprawie określenia długości geograficznej, zakupił dla Obserwatorium Astronomicznego w Warszawie angielski chronometr Denta, którego jakość pomiaru czasu jest wyjątkowo dokładna. Kupiono także przyrząd do pomiarów niwelacyjnych. Teraz można oczekiwać większej dokładności w wyliczeniach.

W celu zachęcenia nauczycieli i urzędników tego Okręgu, wyróżniających się gorliwością i pilnością w służbie, przedstawiono ich do Najwyższej nagrody lub awansowano w uposażeniu albo przyznano dodatki do pensji, a niektórym przekazano listy pochwalne. Nauczycielom niektórych szkół, którzy obok swoich podstawowych obowiązków wykładali inne dodatkowe przedmioty, zastępowali zmarłych lub nieobecnych nauczycieli, uznałem za właściwe przyznanie nagród pieniężnych.

Wszyscy, którzy ukończyli studia w uniwersytetach Cesarstwa, jako rządowi wychowankowie Królestwa Polskiego, lub Kursy Pedagogiczne w Warszawie, zostali powołani na nauczycieli i żaden nie pozostaje bez posady.

W celu wprowadzenia wykonania Najwyższej Woli, którą przekazała Wasza Wielmożność, odnośnie do większego zbliżenia uposażeń nauczycieli Okręgu Naukowego Warszawskiego z wynagrodzeniami nauczycieli innych Okręgów Cesarstwa wszcząłem korespondencję z Komisją Rządową Przychodów i Skarbu; po wielu wyjaśnieniach i szczegółowych rozważaniach wystąpiono z propozycją o zmniejszenie czasu służby dla otrzymania przez nauczycieli emerytury i na

skutek tego Rada Administracyjna Królestwa podała do Najwyższego zatwierdzenia prośbę o zmniejszenie okresu wspomnianej wysługi z 35 do 30 lat.

Wprowadzono we właściwe wykonanie postanowienia Rady Administracyjnej Królestwa z 24 października/5 listopada 1844 roku, w myśl którego szkoły elementarne Okręgu zostały podzielone na stałe i czasowe; nauczycielom pierwszych przyznano prawo do emerytury. To dobrodziejstwo będzie zachęcało nauczycieli do pilnego wykonywania swoich obowiązków, zabezpieczając ich dolę z nadejściem starości i tym samym przyczyniając się do polepszenia warunków bytowych szkół elementarnych.

Jeśli chodzi o właściwe wykonanie wspomnianego postanowienia, wydano dodatkowe objaśnienia rządowi gubernialnym i sporządzono szczegółowe informacje o szkołach elementarnych, co wymagało wielkiego wysiłku i sporej korespondencji.

W wyniku tego postanowienia zebrano różne kwoty należące do szkół elementarnych, zabezpieczone w Banku Polskim, w jedną ogólną sumę przeznaczoną na ich potrzeby i pozostawiono do dyspozycji kuratora Okręgu. Kwota ta wynosi 29 389 rs. i 78½ kop. i będzie powiększała się o odsetki i remanenty z zaoszczędzonych wydatków.

Ponieważ najbardziej doświadczeni profesorowie malarstwa uważają za konieczne w celu udoskonalenia nauki rysunku wprowadzenie obowiązku wykonywania przez uczniów kopii ze sztychów i z biustów (*d'après la buste*), wobec tego uważam za pożyteczne zamówienie z Paryża kolekcji biustów wykonanych przez profesora Dupuy. Kolekcja ta jest osobliwością, ponieważ biusty te podzielono na różne serie, przechodzące od łatwej do trudnej. Według tych modeli uczniowie Szkoły Sztuk Pięknych, pod kierunkiem nauczyciela rzeźby Hegla, wykonali biusty w wielu egzemplarzach. Uczniowie w tym przedmiocie, według powszechnej opinii nauczycieli, czynią bardzo dobre postępy.

Dla Szkoły Sztuk Pięknych zamówiono także z zagranicy wzory rysunków sporządzone przez Jouliena i innych znakomitych artystów.

Chcąc dać uczniom tej szkoły więcej środków do wyuczenia się różnych przedmiotów, powołano w niej dwóch nowych nauczycieli: malarstwa oraz rysunku architektonicznego i perspektywy.

Ponieważ poprzednie pomieszczenie Szkoły Sztuk Pięknych było niewygodne i klasy były rozmieszczone nie w jednym budynku, ale w różnych, a przy tym ze względu na słabą konstrukcję sufitów i pieców, często w zimie uczniowie nie mogli się uczyć, przystąpiono więc do reorganizacji tej Szkoły według planu, w części naukowej, przygotowanego według myśli wyrażonej przez Waszę Wielmożność w czasie pobytu w Warszawie.

W wyniku dwustronnie uzgodnionej decyzji Waszej Wielmożności z J.O. Księciem Namiestnikiem Królestwa wstrzymano z początkiem roku szk. 1845/1846 przyjęcie uczniów na kursy Klas Prawa przy Gimnazjum Gubernialnym w Warszawie, do czasu późniejszego ustalenia. Uczniowie kursu I, którzy w roku szkolnym 1844/1845 ukończyli go, ale nie otrzymali promocji na kurs II, nie mieli więc możliwości ukończenia Klas Prawa z powodu ich reorganizacji; uznałem za

konieczne wydanie rozporządzenia o promowaniu ich na kurs II i powtórzenie im specjalnie, w dodatkowym czasie, tych przedmiotów, w których nie osiągnęli zadowalający wyników na kursie I. W ten sposób wszyscy uczniowie Klas Prawa ukończą pełny kurs w roku szkolnym 1845/1846, co również da władzy możliwość szybkiego zreorganizowania tych klas.

W związku z Najwyższą ustawą o podzieleniu Królestwa Polskiego na 5 guberni, kurator Okręgu, gen. lejtn. Okuniew prosił o zatwierdzenie bieżącym roku podziału nadzoru między pięciu dyrektorów gubernialnych gimnazjów. Jednakże doświadczenie wykazało niedogodność takiego rozdzielenia, bo szczególnie dyrektor Gimnazjum Gubernialnego w Warszawie w żaden sposób nie był w stanie wykonywać nadzoru nad szkołami i uczniami, których w jego podległości było więcej niż u 10 dyrektorów pozostałych gimnazjów. Dlatego chociażby po to, ażeby bardziej równomiernie podzielić te obowiązki, przygotowałem projekt nowego podziału tych szkół, który po rozpatrzeniu przez Radę Wychowania Publicznego przedstawiłem Waszej Wielmożności do zatwierdzenia.

Zauważyłem, że niekiedy słabi uczniowie przenosili się z jednej szkoły do drugiej bez jakiegokolwiek uzasadnienia. Wydałem więc odpowiednie polecenie wymagające, ażeby przenoszenie się uczniów z jednej szkoły do drugiej było dozwolone tylko powodu ważnych przyczyn uwierzytelnionych stosownymi zaświadczeniami wydanymi przez dyrektorów tych szkół, w których ci uczniowie uczyli się i nie inaczej, jak za zgodą Rady Wychowania Publicznego.

Ponieważ zdarzało się, że uczniowie występujący ze szkół nosili dalej ustalone mundury i byli nierzadko zatrzymywani przez policję za niewłaściwe prowadzenie się, uznałem za konieczne, w celu odwrócenia mogących powstać narzekania uczniów tutejszych szkół, zwrócić się do P. Oberpolicjanta Warszawy o zabronienie noszenia mundurów przepisanych dla uczniów tym wszystkim, którzy nie uczęszczają do szkół.

Wielu uczniów mających stancję i stół u nauczycieli nie okazuje wymaganych postępów w nauce. Poleciałem więc ponownie zwierzchnikom szkół, by zwrócili szczególną uwagę na tych uczniów, zwłaszcza w czasie egzaminów, ażeby usunięte było wszelkie mogące powstać podejrzenie, a także, aby częściej odwiedzali ich stancje.

Za obustronną zgodą J.O. Księcia Namiestnika Królestwa Polskiego i Waszej Wielmożności wprowadzono zróżnicowanie obowiązkowej odzieży uczniów Okręgu Naukowego Warszawskiego, tj. ustalono różne kolory na otokach furazerek, wypustek na mundurach i płaszczach, co znacznie ułatwia nadzór nad uczniami, gdyż teraz obawiają się zatrzymania i rozpoznania, podczas gdy dotąd wszyscy uczniowie w Warszawie, w liczbie 2700, nosili jednakową odzież i mieli o wiele większe możliwości uniknięcia tego.

Ponieważ składane przez zwierzchników szkół, na zasadzie §151 Ustawy Szkolnej, sprawozdania nie zawierają wszystkich potrzebnych informacji i szczegółów, dlatego sporządzono dodatkowy formularz do tych sprawozdań i rozesłano go według przynależności.

Uznając za niezbędne nasilenie nadzoru nad uczniami zakładów naukowych w Warszawie, został powołany, za zgodą waszej Wielmożności z 23 czerwca ub. roku, do komitetu tych szkół starszy inspektor do nadzoru, szczególnie nad częścią naukową tych szkół. Powołanie inspektora okazało się praktyce bardzo korzystne. Obowiązek ten powierzyłem wychowankowi Moskiewskiego Uniwersytetu, st. nauczycielowi języka rosyjskiego, Adamowi Plewe.

Ponieważ zdarzają się wypadki, że osoby niemające ustalonych świadectw otwierają prywatne zakłady naukowe, postanowiłem więc przekazać P. Ober-policjantowi Warszawy spis osób mających na to pozwolenie, z uwzględnieniem miejsca ich zamieszkania, prosząc jednocześnie o podjęcie ze strony policji surowych kroków, aby nikt, kto nie ma odpowiedniego świadectwa, nie utrzymywał prywatnego zakładu naukowego. Rozporządzenie to wpłynęło bardzo silnie na czujność w tym zakresie tutejszej policji.

Wydano rozporządzenie o wprowadzeniu w życie polecenia Waszej Wielmożności odnośnie do egzaminów i wydawania świadectw Żydom na prywatnych nauczycieli.

Chcąc, aby prywatne zakłady naukowe w Warszawie były bardziej zbliżone do zakładów rządowych, ustalono dla nich termin wakacji i urlopów w tym samym czasie, jak w zakładach rządowych. Niektóre, nieodpowiadające swojemu przeznaczeniu, prywatne zakłady naukowe zostały albo zamknięte, albo przekształcone na niższe. Usunięto z nich wszystkich nauczycieli i nauczycielki niemające wymaganych świadectw. Zabroniono także wykładania w szkołach początkowych tych przedmiotów, które nie są przewidziane dla tego rodzaju szkół. Zabroniono także skupiania w nich dzieci obojej płci.

Surowo przestrzega się, ażeby panny z pożytkiem uczyły się w tych szkołach robót kobiecych.

Ponieważ niektóre właścicielki żeńskich szkół prywatnych w Warszawie nie znają obowiązujących w tym zakresie przepisów, rozesłano więc do nich cyrkularze, obejmujące wszystkie te przepisy i postanowienia.

W wyniku polecenia Waszej Wielmożności, Komitet Prywatnych Zakładów Naukowych w Warszawie, w którym teraz jest przewodniczącym członek Rady Wychowania Publicznego Sumiński, zajmuje się opracowaniem instrukcji dla szkół prywatnych.

W czasie 4-miesięcznego zarządzania Okręgiem w 1844 roku widziałem potrzebę poprawienia pracy archiwum Okręgu, ażeby w ten sposób przyspieszyć obieg spraw, przydzieliłem tu jeszcze jednego urzędnika. W ubiegłym roku zwróciłem na ten przedmiot szczególną uwagę. Archiwum zostało doprowadzone do porządku, a sprawy i poszukiwanie w nim materiałów do biegu spraw, prowadzi się w nim teraz rzetelnie i szybko.

Decyzja Waszej Wielmożności, wyrażająca zgodę na drukowanie w Królestwie Polskim książek i rękopisów, zatwierdzonych przez Komitet Cenzury w Cesarstwie, bez potrzeby powtórnego ich rozpatrywania Warszawskim Komitecie Cenzury otrzymała już pełne swoje wykonanie, a ponieważ nie było tu ani jednego

urzędnika znającego rzeczywiście język rosyjski, dlatego przyjęto do niego odpowiednio przygotowaną osobę. Równocześnie w celu przyspieszenia toku spraw w Komitecie, przydzielono do pomocy jednego z nauczycieli pozostającego poza etatem w związku z reorganizacją szkół w Warszawie.

Usytuowanie Komitetu jest zupełnie nieodpowiednie; dlatego opracowano plan jego nowego rozmieszczenia, odpowiednio do potrzeb; w niedługim czasie będzie przeprowadzony stosowny remont.

Wydrukowano i rozesłano do zwierzchników szkół Najwyżej zatwierdzone rozporządzenie o stypendiach dla młodzieży Królestwa Polskiego, która uczy się w uniwersytetach Cesarstwa.

Od samego początku, kiedy objąłem zarządzanie Okręgiem, zwróciłem szczególną uwagę na moralne wychowanie młodzieży, którego głównym i niezachwianym fundamentem powinna być wiara. Dlatego zostały podjęte przeze mnie środki zmierzające do umocnienia nauki religii wszystkich wyznań, wyposażenie szkół w odpowiednie książki w celu wspomoczenia pracy nauczycieli [...]”.

Drugi okres działalności edukacyjnej Muchanowa, który trwał krótko – bo ledwie półtora roku, do końca marca 1851 roku, kiedy został kuratorem Okręgu – okazał się dla niego trudny, pełny wewnętrznego napięcia. Po pierwsze, od śmierci gen. Okuniewa upłynęło prawie cztery miesiące, nim dostał nominację na kuratora. Po wtóre zaś, od zarządzania oświatą w Cesarstwie odszedł, na własną prośbę schorowany i psychicznie rozbity Siergiej hrabia Uwarow, któremu trzy lata wcześniej ten tytuł nadał car w uznaniu jego zasług w polityce oświatowej. Od momentu wybuchu, głównie w Prusach, Austrii i na Węgrzech, potężnego ruchu rewolucyjnego w 1848 roku, nazwanego Wiosną Ludów, na czele rosyjskiego korpusu interwencyjnego car postawił namiestnika Paskiewicza „jako dysponującego największym doświadczeniem, gdy chodzi o dławienie ruchów narodowo-wyzwoleńczych”<sup>25</sup>. W Królestwie Polskim zaś komisje śledcze miały „pełne ręce roboty” z rzekomo „tajnymi, politycznymi związkami młodzieży”, których członkowie, często uczniowie różnych szkół, masowo uciekli za granicę, by np. u boku Bema walczyć o wolność Polski<sup>26</sup>. Wtedy S. Uwarowowi zaczęto stawiać zarzuty, że nie panuje nad powierzonym mu resortem. We wrześniu 1849 roku rozchorował się, po miesiącu 20 października podał się do dymisji, a ta została przyjęta<sup>27</sup>.

Od 1 listopada 1849 roku nowym ministrem został jego zastępca (pomocnik), ksiądz Platon Aleksandrowicz Szyrynskij-Szychmatow, znany cesarzowi z powodu przedstawionego mu memoriału o potrzebie oparcia wykładów uniwersyteckich nie na umysłowych, lecz na wyznaniowych podstawach, który wywarł na nim „najkorzystniejsze wrażenie i zadecydować miał głównie, według świadectwa barona

<sup>25</sup> L. Bazyłow, *Historia Rosji*, Wrocław 1975, s. 312.

<sup>26</sup> J. Berghauzen, *Ruch patriotyczny w Królestwie Polskim 1833–1850*, Warszawa 1974, s. 279.

<sup>27</sup> L. Bazyłow, *Historia Rosji*, dz. cyt., s. 228–229 oraz J. Schiller, *Universitas Russica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008, s. 44–51.



Korfa, o nominacji nowego ministra”<sup>28</sup>. Później, już jako minister, wskazywał na potrzebę radykalnego ograniczenia liczby studentów w rosyjskich uniwersytetach i roztoczenia nad nimi moralno-religijnego nadzoru, wszystkie swoje propozycje osłaniał decyzjami cara, podkreślając naiwnie, że sam „jestem nicością”<sup>29</sup>.

Tymczasem w Królestwie Paweł Muchanow zdołał przeżyć niespodziewanie odbytą, trzecią ministerialną wizytę znanego mu już wcześniej Gawriła Dukszty-Dukszyńskiego, który pierwszy raz w 1845 roku pomagał mu przy wprowadzaniu w życie „Przepisów dodatkowych” i rozbudowie szkolnictwa realnego, a w 1848 roku przy uruchamianiu Instytutu Szlacheckiego, w zastępczym pomieszczeniu, przejętym po II Warszawskim Gimnazjum. Pod koniec sierpnia 1850 roku (w drodze do wód) miał przygotować stosowną dokumentację do wrześniowego spotkania się nowego ministra z księciem namiestnikiem Królestwa i omówić wspólnie najważniejsze problemy miejscowego szkolnictwa<sup>30</sup>.

Przedmiotem rozmowy były główne tezy referatu „O przekształceniu zakładów naukowych Warszawskiego Okręgu Warszawskiego stosownie do miejscowych potrzeb”. Zaczynając od „Przepisów dodatkowych dla ONW” z 1845 roku i omówienia sposobu realizacji „Najwyższej Woli” w zakresie zachowania równowagi między szkolnictwem średnim filologicznym a realnym, wspominał o przyczynach i sposobie przekształcenia gimnazjum w Kielcach i szkoły powiatowej w Kaliszu w szkoły wyższe realne oraz gimnazjum w Szczepieszynie w gimnazjum realne. Przypomniał, że głównym celem tych zmian, było to, ażeby dać możliwość różnym klasom społecznym Królestwa, stosownie do ich przeznaczenia wykształcenie i odciągnąć dużą część uczniów od dążenia ku służbie cywilnej.

Urządzenie zakładów naukowych Królestwa w ówczesnym kształcie nie zawiązywało realizacji tego celu. Wszystkie filologiczne gimnazja miały na celu jedno – przygotowanie uczniów do wstępu na uniwersytety, podczas gdy nawet dziesiąta ich część nie mogła do nich wstąpić, a szkoły powiatowe filologiczne służyły z kolei przygotowaniu uczniów do gimnazjów, chociaż liczba uczących się w nich uczniów była nieporównywalna z liczbą tych zakładów.

Wyższe szkoły realne nie miały określonej specjalizacji i nie były dostosowane do rozwoju przemysłu, tworząc rodzaj ogólnych zakładów kształcenia, z których uczniowie najczęściej kierowali się do cywilnej służby, a ponieważ mieli jednostronne wykształcenie, nie mogli być w niej przydatni. Podobnie szkoły powiatowe realne służyły tylko jako zasiew dla wyższych uczelni zarówno filologicznych, jak i realnych, nie miały też żadnego specjalnego celu. Co się zaś dotyczy szkół

<sup>28</sup> J. Kucharzewski, *Epoka Paskiewiczowska: losy oświaty*, dz. cyt., s. 325.

<sup>29</sup> Tamże, s. 324. Autor przytoczył tu wypowiedź nowego ministra: „Wiedz Pan – mówił do swojego zastępcy A. Norowa – że ja nie mam ani własnej myśli, ani własnej woli, jestem tylko ślepy narzędnym woli cesarza”.

<sup>30</sup> Przebieg tej wizyty Dukszty-Dukszyńskiego omówiłem w publikacji pt. *Przemiany polityce oświatowej caratu w Królestwie Polskim w połowie XIX wieku*, w: *W służbie szkole i nauce. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Jerzemu Doroszewskiemu*, red. W. Kowalski, A. Winiarz, Lublin 2014, s. 141–163.

elementarnych, chociaż w sensie naukowym odpowiadały swojemu celowi, to jednak w ogólnym zamyśle oświecenia publicznego mało co nie otrzymały zbyt szerokiego rozwoju, ponieważ nauka w nich była obowiązkowa, mimo że szerokie masy społeczne nie odczuwały jeszcze takiej potrzeby.

Minister pisał: „Według mnie korzystniej by było:

- 1) Filologiczne gimnazja urządzić na zasadach określonych w Najwyższej zatwierdzonym 21 marca 1849 roku przez Radę Państwa dla podobnych szkół w Cesarstwie, a mianowicie: w tych, których celem będzie przygotowanie wychowanków do uniwersytetów, zwiększyć naukę starożytnych języków; w gimnazjach, z których wychowankowie zamierzają wstąpić prosto do wojskowej albo do cywilnej służby, zajmować pragnących obrać wojskową służbę matematyką, a tych, którzy chcą obrać cywilną służbę nauką prawa. Przy tych wszystkich gimnazjach urządzić, w miarę możliwości, dla dzieci bardziej zamożnych rodziców pensje, na wzór podobnych zakładów w Cesarstwie.
- 2) Szkoły powiatowe filologiczne utrzymać tylko w tych miastach, gdzie ze względu na dużą liczbę urzędników lub szlachty, będą oni niezbędni i mogą zastąpić gimnazjum. Dlatego, po wnikliwszym zbadaniu sprawy przez władze szkolne, pozwolić na urządzenie, na wzór Zachodnich Guberni, 5-klasowych szkół powiatowych z zaokrąglonym kursem nauk, ażeby wychowankowie mogli otrzymać w nich zakończone wykształcenie i nie mieli potrzeby przechodzenia do gimnazjów.
- 3) Gimnazjum Realne oddzielić od Szkoły Sztuk Pięknych, dać jej bardziej mechaniczne, niżeli naukowe ukierunkowanie, a Szkołę Sztuk Pięknych z głównymi jej oddziałami malarstwa, rzeźby i architektury, podnieść do poziomu zakładu praktycznego. Podporządkować ją kierownikowi znanemu z artystycznej działalności i, jeśli okaże się to możliwe, powiązać ją z Cesarską Akademią Sztuk Pięknych i dlatego należałoby opracować dla niej stosowną ustawę.
- 4) Pozostałym wyższym szkołom realnym dać także specjalne ukierunkowanie, np. górnicze, handlowe, albo agronomiczne, nazywając je wyższymi specjalnymi szkołami.
- 5) W wymienionych szkołach realnych dawać więc uczniom tylko te wiadomości, które wiązać się będą ze specjalnym ich kształceniem. Do ogólnej cywilnej służby ich nie przyjmować.
- 6) Tzw. szkoły powiatowe realne przekształcić w wyższe przemysłowo-rzemieślnicze szkoły, urządzając je tylko tam, gdzie występująca w znacznym zakresie klasa przemysłowa okaże dla nich zainteresowanie; w miastach mniej licznych, wystarczy urządzić przy szkołach elementarnych dopełniające w tym rodzaju klasy, przy czym zarówno jedne, jak i drugie nie powinny być zaliczane do szkół dających przygotowanie do wstąpienia do wyższych zakładów, ale jako dające zakończone w swoim rodzaju wykształcenie.
- 7) Szkoły elementarne pozostawić na dotychczasowych zasadach, ale nie nakładając na mieszkańców obowiązku posyłania do nich swoich dzieci, przeciwnie, tam gdzie gminy (gromady) nie chcą mieć szkół, to zwolnić je od szkolnej składki.

Jeżeli Wasza Światłość zechce podzielić moje poglądy, to proponowane zmiany można by wprowadzać w życie stopniowo, po uzyskaniu na to Najwyższego pozwolenia”<sup>31</sup>.

Namiestnik Paskiewicz, niemal natychmiast już 28 października 1850 roku bez zastrzeżeń zgodził się na wszystkie propozycje. Dzięki temu car 8 marca (st, st,) 1851 roku zaakceptował te propozycje.

Dzięki tym negocjacjom kurator Muchanow dwa tygodnie później otrzymał od ministra wiadomość, że „dla należytego wypełnienia postanowienia Najjaśniejszego Pana z 8 marca, odnoszącego się do urzędzenia zakładów naukowych w Warszawskim Okręgu, stosownie do potrzeb miejscowych, zaproponowałem, by jedne filologiczne gimnazja można było przekształcić, w celu przygotowywania wychowanków do wstąpienia na uniwersytety, drugie dające przygotowanie do wstąpienia wprost do służby wojskowej lub cywilnej, a inne z dwojaką specjalnością w czterech wyższych klasach, zgodnie z ustrojem, jakie mają podobne zakłady w Cesarstwie.

Wzięto przy tym pod uwagę potrzebę prawniczego wykształcenia, które niezbędne jest zarówno dla cywilnej służby, jak i szczególnie dla średnich naukowych urzędów”.

Realizacja nakreślonych zadań została podjęta przez Muchanowa natychmiast. Najwięcej zabiegów personalnych i organizacyjnych wymagały gimnazja o dwóch różnych profilach kształcenia oraz potrzeba zaprowadzenia wykładów z nauki prawa o czysto praktycznych celach kształcenia. Podobnie wielkim wyzwaniem było pełne wyodrębnienie z Gimnazjum Realnego Szkoły Sztuk Pięknych<sup>32</sup>.

Ostatni, trzeci okres działalności oświatowej Pawła Muchanowa jako kuratora Warszawskiego Okręgu, był bodaj najbardziej twórczy i najbardziej znaczący dla rozwoju krajowej oświaty. Stało się tak zwłaszcza wtedy, kiedy od kwietnia 1853 roku ministrem oświecenia został Awraam Siergiejewicz Norow (1853–1858), wyróżniający się realistycznym spojrzeniem na główne cele i najpilniejsze potrzeby zmian w edukacyjnym systemie Cesarstwa. W październiku 1856 roku postanowił osobiście poznać lepiej stan szkolnictwa w Królestwie Polskim, a nade wszystko budowę gmachu dla Instytutu Szlacheckiego w Warszawie oraz warunki, w jakich w najbliższym czasie miała być tworzona pierwsza od czasu likwidacji Uniwersytetu Warszawskiego w 1832 roku wyższa szkoła akademicka, czyli Cesarsko-Królewska Warszawska Medyko-Chirurgiczna Akademia<sup>33</sup>.

Norow, mimo że był inwalidą (bez nogi), postanowił osobiście poznać stan szkolnictwa w Królestwie Polskim i w październiku (od 5/17 do 12/24) 1856 roku przeprowadził bardzo wnikliwą wizytację kilkudziesięciu szkół w Warszawie i na

<sup>31</sup> CGIAP, tamże, k. 8–11.

<sup>32</sup> Podjęte w tym kierunku działania P. Muchanowa opisałem w artykule pt. *Początki Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie*. Osobne na ten temat studium zamieściłem w Księdze Pamiątkowej poświęconej Profesorowi Lechowi Mokrzejkiemu.

<sup>33</sup> K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968, s. 18–21.



provincji. Był w Lublinie i w Radomiu, badając tamtejsze gimnazja i istniejące przy nich szkoły powiatowe realna oraz w Warszawie i okolicach: w Marymoncie – w tamtejszym Instytucie Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa ze szkołą rolniczą, i w Radzyminie – w Instytucie Kształcenia Nauczycieli Elementarnych. W Warszawie zbadał wnikliwie Instytut Szlachecki i wszystkie gimnazja, szkoły powiatowe, Szkołę Rabinów, wiele rządowych i prywatnych pensji, szkoły cyrkulowe oraz rzemieślniczo-niedzielne i handlowe.

Nie muszę dodawać, że w tych wszystkich przedsięwzięciach brał udział Muchanow, udzielając odpowiedzi na wszystkie stawiane mu przez ministra pytania<sup>34</sup>.

W tych okolicznościach kurator Muchanow doskonale czuł się jako gospodarz i współtwórca lokalnej oświaty. Mógł się pochwalić znakomicie prowadzonym Gimnazjum Realnym, jego kadrą pedagogiczną, warsztatami i laboratoriami, zreformowaną w 1852 roku Szkołą Sztuk Pięknych o czterech kierunkach specjalistycznego kształcenia oraz pięknie prezentującym się, nowoczesnie urządzonego Instytutem Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie, a zwłaszcza gmachem, jeszcze niedokończonym Instytutu Szlacheckiego, który niestety ze względu na zbyt duże wydatki poniesione na jego budowę nie spodobał się ministrowi, tym bardziej, że budynki innych odwiedzanych gimnazjów i szkół, zwłaszcza na prowincji, były wprost żałosne<sup>35</sup>.

W Warszawie były mniej interesujące dyrektywy, które Muchanow jako kurator podejmował i realizował sam, albo z inicjatywy nowych, kolejnych ministrów Oświecenia Narodowego, np. Jewgraфа Pietrowicza Kowalewskiego (1858–1861). W pierwszych latach (do śmierci cara Mikołaja I) najwięcej uwagi poświęcał umocnieniu rangi gimnazjów realnych, a zwłaszcza Gimnazjum Realnego w Warszawie, przy którym stworzył samodzielną, czterokierunkową Szkołę Sztuk Pięknych.

Po śmierci cara Mikołaja I w 1855 roku i wstąpieniu na tron cara Aleksandra II, a w Królestwie – po śmierci namiestnika Paskiewicza w 1856 roku, którego następcą od 22 stycznia/3 lutego 1856 roku został gen. książę Michaił Gorczakow, zaprzyjaźniony z Muchanowem jeszcze z czasów wspólnego udziału w kampaniach przeciwko wrogom Rosji<sup>36</sup>.

Ostatnie pięć lat zarządzania szkolnictwem w Królestwie Polskim przez Pawła Muchanowa, bo 30 marca 1861 roku, na skutek zaostrzającej się antyrządowej sytuacji (manifestacje religijno-polityczne i śmierć pięciu demonstrantów w starciu z wojskiem na Placu Zamkowym) z inicjatywy namiestnika ks. Gorczakowa, nastąpiła likwidacja Warszawskiego Okręgu Naukowego, na skutek czego wszystkie szkoły przeszły, tak jak w czasach Królestwa Kongresowego, pod zarząd reaktywowanej Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

<sup>34</sup> Zachowała się obszerna dokumentacja archiwalna z tej wizytacji: CGIAP, d. 442, k. 1–192.

<sup>35</sup> Tamże, k. 175–181. Wyjaśnienia Muchanowa z 22 grudnia 1856 roku.

<sup>36</sup> I. Ihnatowicz, A. Biernat, *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, wyd. II, Warszawa 2003, s. 570–571.

W dniu następnym zaczął się formalnie okres tzw. reform Wielopolskiego, czyli prac nad uwłaszczeniem chłopów, równouprawnieniem Żydów, ustanowieniem gminnych, miejskich, powiatowych i gubernialnych rad jako społecznych organów przedstawicielskich, a w szkolnictwie pełna repolonizacja szkół i administracji szkolnej, opracowanie nowych programów kształcenia i wychowania młodzieży oraz uruchomienie całego systemu szkolnictwa wyższego i Warszawskiego Uniwersytetu<sup>37</sup>.

Zatem, w ciągu tych pięciu ostatnich lat Muchanow zajął się przede wszystkim uruchomieniem Cesarsko-Królewskiej Medyko-Chirurgicznej Warszawskiej Akademii, wykorzystując kadre, pomieszczenia, laboratoria i kliniki należące do Wydziału Lekarskiego UW<sup>38</sup>, a głównym jej pomieszczeniem stał się odpowiednio przebudowany Pałac Staszica. Tyle samo, a może i więcej energii oraz zabiegów wśród wpływowych osobistości, poświęcił walce o niedopuszczenie do reaktywowania byłego Wydziału Prawa UW, przekonując, że wtedy trzeba będzie w Warszawie budować drugą cytadelę.

Z innych działań edukacyjnych Muchanowa trzeba oczywiście wymienić te mniej kontrowersyjne, a bardzo potrzebne dla krajowej gospodarki i życia społecznego. Zdołał wyjednać u zwierzchnich władz, zwłaszcza nad Newą, nową ustawę i etat, czyli znacznie zwiększone środki finansowe dla Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie, przy którym urządzona być miała wiejska szkoła<sup>39</sup>. Zupełnie nową w sensie programowym i organizacyjnym otrzymała Szkoła Rabinów<sup>40</sup>, jak również przeniesiony pod zwierzchność Okręgu Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych<sup>41</sup>.

Natomiast najbardziej absorbującymi problemami była budowa i zarządzanie okazałego gmachu przy ul. Wiejskiej dla Instytutu Szlacheckiego<sup>42</sup> oraz rozbudowa na niespotykaną dotąd skalę rządowego szkolnictwa średnich dla dziewcząt w Warszawie i na prowincji, w miastach gubernialnych.

O skali i obszarze różnorodnych działań edukacyjnych Muchanowa w tym okresie jego działalności, licząc od momentu, kiedy został kuratorem Okręgu, to

---

<sup>37</sup> Zob. K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, dz. cyt., s. 13–48; A. Massalski, *Szkoły średnie rządowe męskie na ziemi kielecko-radomskiej w latach 1833–1862*, Kielce 2001, rozdz. I: *Polityka rosyjskich władz oświatowych wobec szkolnictwa średniego...*, dz. cyt., s. 34–46.

<sup>38</sup> *Dziennik Praw Królestwa Polskiego* t. 51, Ukaz o ustanowieniu Cesarsko-Królewskiej Warszawskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii z dnia 4 czerwca 1857, s. 7.

<sup>39</sup> Tamże, t. 52, Najwyżej zatwierdzona ustawa dla Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie, tudzież dla szkoły wiejskiej przy tymże Instytucie będącej z dnia 29 grudnia 1857, s. 155.

<sup>40</sup> Tamże, t. 54, Najwyżej zatwierdzona ustawa i etat Szkoły Rabinów w m. Warszawie z dnia 13 października 1857, s. 229.

<sup>41</sup> Tamże, Ukaz Najwyższy z dnia 28 czerwca/10 lipca 1856, zatwierdzający Ustawę Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie.

<sup>42</sup> K. Poznański, *Trudne narodziny Instytutu Szlacheckiego w Warszawie*, w: *W służbie szkoły i nacji. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, red. Z. Ruta, R. Ślęczka, Kraków 2003, s. 123–139.

według chronologicznego zapisu w *Dzienniku Praw Królestwa Polskiego* (tomy od 46 do 55) car podpisał 7 ustaw i ukazów:

- a) dla Szkoły Sztuk Pięknych z 13 grudnia 1852;
- b) dla Instytutu Szlacheckiego z 2/14 maja 1854;
- c) dla Cesarsko-Królewskiej Warszawskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii, z 4 czerwca 1857;
- d) dla Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie i dla szkoły wiejskiej przy tymże Instytucie z 29 grudnia 1857;
- e) dla Szkoły Rabinów w Warszawie z 13 października 1857;
- f) dla pensji żeńskiej rządowej w m. Warszawie z 4 grudnia 1857;
- g) ukaz Najwyższy o zaprowadzeniu pensji żeńskich rządowych we wszystkich miastach gubernialnych na prowincji z 3/15 maja 1860.

W *Zbiorze przepisów administracyjnych Królestwa obejmującym Wydział Oświecenia*, z pominięciem w/w ustaw znalazło się natomiast ponad 20 niższego rzędu dokumentów o powziętych przez Radę Administracyjną lub namiestnika Królestwa, w tworzeniu których w jakimś zakresie uczestniczył Muchanow.

Pod wpływem wydarzeń politycznych, jakie nastąpiły po 1856 roku, doszło do zlikwidowania Okręgu 30 marca 1861 roku i przywrócenia od 1 kwietnia działalności Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wówczas, na skutek zniesienia zajmowanego dotąd urzędu, Muchanow przestał być kuratorem<sup>43</sup>. Car, w uznaniu położonych dotąd zasług dla Cesarstwa, powołał go na członka Rady Państwa. Urząd ten pełnił do śmierci. Chętnie zajmował się też wydawaniem tzw. starożytności i działalnością w Komisji Archeologicznej. Zmarł w 1871 roku. Został pochowany w Würzburgu.

---

<sup>43</sup> T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 61 i 62. Trzeba dodać, że Muchanow od 1856 roku był także dyrektorem Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Policji. Od kwietnia 1861 roku stracił również i ten urząd.

# GENEZA I ROZWÓJ POLITYKI OŚWIATOWEJ KRÓLESTWA POLSKIEGO DOBY AUTONOMICZNEJ ORAZ JEJ KRÓTKO- I DŁUGOFALOWE REZULTATY

## UWAGI WSTĘPNE

Przypadająca w 2015 roku dwusetna rocznica utworzenia Królestwa Polskiego skłania do refleksji nad realizowaną w nim polityką oświatową i jej skutkami. W celu doprecyzowania przyjętego tytułu opracowania nadmienimy, że przez „politykę oświatową” będziemy rozumieli program działań władz rządowych Królestwa w dziedzinie oświaty, określający zasady organizacji systemu szkolnego i podstawy jego finansowania. Mówiąc zaś o krótkofalowych rezultatach tej polityki, będziemy mieli na myśli te, które uwidoczniły się do roku 1831. Natomiast te, które ujawniły się po tej dacie, zaliczymy do rezultatów długofalowych ze względu na zmianę statusu politycznego Królestwa Polskiego oraz utratę możliwości prowadzenia względnie samodzielnej polityki oświatowej.

Utworzone na mocy traktatów wiedeńskich (1815 rok) Królestwo Polskie o powierzchni 127 317 km<sup>2</sup> z 2 717 000 mieszkańców (Polacy stanowili ok. 83%<sup>1</sup>) zostało połączone unią personalną z Rosją. W okresie 15 lat doby autonomicznej liczba jego ludności wzrosła o blisko 1 000 000. Po ubytku spowodowanym powstaniem listopadowym i emigracją Królestwo w 1832 roku liczyło 3 762 000 mieszkańców<sup>2</sup>.

## OKRESY I PODMIOTY POLITYKI OŚWIATOWEJ

W polityce oświatowej Królestwa Polskiego doby konstytucyjnej są w pełni widoczne trzy następujące po sobie okresy. Podstawę ich wyodrębnienia stanowią założenia ideowo-programowe tej polityki i skutki ich realizacji. W pierwszym

---

<sup>1</sup> E. Grabowski, *Studia nad rozwojem skupiania się ludności. Czynniki rozwoju. Wpływ wędrowek na skupianie się ludności w Królestwie Polskiem w okresie 1816–1913*, w: *Sprawozdania z czynności i posiedzeń Akademii Umiejętności w Krakowie*, 1915, t. XX, nr 9, s. 29; J.K. Janczak, *Statystyka ludności Królestwa Polskiego 1815–1830*, „Przeszłość demograficzna Polski” 1983, t. 14, s. 6, 10.

<sup>2</sup> E. Grabowski, *Studia nad rozwojem...*, dz. cyt., s. 30.

okresie, obejmującym lata 1815–1820, resortem edukacji kierował Stanisław Kostka Potocki, w drugim, przypadającym na lata 1821–1830, Stanisław Grabowski, natomiast w trzecim, najkrótszym, bo trwającym od grudnia 1830 roku do początku września 1831 roku kolejno Joachim Lelewel, Aleksander Bniński, Kajetan Garbiński i ponownie J. Lelewel<sup>3</sup>.

Nominowanie S.K. Potockiego 1 grudnia 1815 roku na stanowisko ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego przez cara Aleksandra I, będącego jednocześnie królem Królestwa Polskiego, otworzyło pierwszy z wymienionych okresów. Potocki uosabiał ciągłość polskiej państwowej polityki oświatowej, zapoczątkowanej przez Komisję Edukacji Narodowej (dalej: KEN), której był członkiem od 7 lutego do 9 maja 1783 roku<sup>4</sup>. Świadomość jej dokonań towarzyszyła mu w Księstwie Warszawskim, kiedy kierował Izbą Edukacyjną i Dyrekcją Edukacji Narodowej. Miały one go także inspirować w ciągu pięciu lat pracy na stanowisku ministra prezydującego w Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: KRWRiOP). Była ona jedną z pięciu komisji rządowych, których prezesi w randze ministrów wchodziłi w skład Rady Administracyjnej, obradującej pod kierownictwem namiestnika królewskiego gen. Józefa Zajączka. Faktycznie Rada była rządem Królestwa Polskiego<sup>5</sup>. Oceniając pośmiertnie rezultaty pracy swojego zwierzchnika na stanowisku kierownika resortu wyznań i oświecenia, Stanisław Staszic podkreślił, że Potocki „obrał za wzór plan Komisji Edukacyjnej; w tym jedne części polepszył, drugie uzupełnił, a wszystkie wydoskonalił”<sup>6</sup>.

Zdymisjonowanie S.K. Potockiego 9 grudnia 1820 roku ze stanowiska kierownika resortu wyznań i oświecenia zamknęło pierwszy okres w polityce oświatowej Królestwa Polskiego<sup>7</sup>. Formalne otwarcie drugiego okresu nastąpiło siedem dni później, kiedy namiestnik J. Zajączek odczytał na posiedzeniu Rady Administracyjnej akt nominacji Stanisława Grabowskiego na stanowisko ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego<sup>8</sup>. Decyzja Aleksandra I była zaskoczeniem

---

<sup>3</sup> Archiwum Główne Akt Dawnych (dalej: AGAD), *Władze Centralne Powstania 1830/31*, sygn. 32a, k. 44; sygn. 67b, k. 9, 37–38, 160; *Historia powstania listopadowego spisana przez Stanisława Barzykowskiego*, t. V, Poznań 1884, s. 313; T. Lipiński, *Zapiski z lat 1825–1831*, do druku przygotował i przypiskami objaśnił K. Bartoszewicz, Kraków 1883, s. 222; J.N. Janowski, *Notatki autobiograficzne 1803–1853*, do druku przygotował, wstępem i przypisami zaopatrzył M. Tyrowicz, Wrocław 1950, s. 239.

<sup>4</sup> J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego*, Warszawa 1923, s. 11.

<sup>5</sup> AGAD, *I Rada Stanu Królestwa Polskiego* (dalej: I RSKP), sygn. 122, k. 87; K. Bartoszewicz, *Utworzenie Królestwa Kongresowego*, Kraków 1916, s. 239–242; H. Izdebski, *Rada Administracyjna Królestwa Polskiego w latach 1815–1830*, Warszawa 1978, s. 19, 149–150.

<sup>6</sup> *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*, oprac. Z. Kukulski, przedmową poprzedził I. Chrzanowski, Lublin 1926, s. 279.

<sup>7</sup> E. Kipa, *Materiały do dziejów organizacji Kościoła Katolickiego w Królestwie Polskim 1815–1820*. *Dymisja Stanisława Potockiego*, „Teki Archiwalne” 1954, t. III, s. 177.

<sup>8</sup> J. Zanowa, *Stanisław Grabowski, minister oświecenia Królestwa Polskiego*. Cz. 1. *Początki reakcji w Polsce*. *Sprawozdania z posiedzeń Towarzystwa Naukowego Warszawskiego*, Wydział II, 1929, z. 106, s. 33–34; tejsze, *Grabowski Stanisław, Polski słownik biograficzny* (dalej: PSB),



nawet dla osób zbliżonych do ówczesnych kręgów władzy, jak chociażby Kajetana Koźmiana, który w swoim pamiętniku podał, że nominacja Grabowskiego „wszystkich zadziwiła i zasmuciła”<sup>9</sup>. Wiadomo było bowiem, że ten naturalny syn Stanisława Augusta Poniatowskiego odziedziczył po swoim ojcu więcej wad niż zalet. Nie lubił się pracować, a przy tym, mając słaby charakter, był podatny na wpływ innych osób, nie zawsze godnych zaufania. Stanisław Barzykowski wspomina, że Grabowski „[...] Wprawdzie rano mszy świętej słuchał, świece nosił, ławki całował, lecz wieczorem w rozpuście i zbytku tonął”<sup>10</sup>. Realizując życzenie biskupów, wyrażone wolą Aleksandra I, doprowadził już w sierpniu 1821 roku do zatwierdzenia przez monarchę nowego statutu KRWRiOP. Przeprowadzona reorganizacja umożliwiła pozbycie się z Komisji lub przeniesienie na drugorzędne stanowiska ludzi z ekipy S.K. Potockiego, jak chociażby S. Staszica, który zostawszy członkiem Rady Ogólnej nie miał większego wpływu na kierunek polityki oświatowej<sup>11</sup>.

Zmieniona pod względem organizacyjnym i obsady personalnej KRWRiOP szybko znalazła się pod wpływem Nikołaja Nowosilcowa, który przy nieudolności ministra S. Grabowskiego pogłębiał jej dysfunkcjonalność swoimi zakulisowymi antypolskimi działaniami. Znany pamiętnikarz Tymoteusz Lipiński, którego stryjem był ówczesny wizytator szkół Józef Lipiński, wspomina: „Najmniej ożywiona w swych czynnościach i załatwianiu interesów z władz rządowych jest Komisja Oświecenia. Jej naczelnik minister Stanisław Grabowski mało jest obeznany, lubo już lat kilka urząd ten piastuje, z tokiem interesów. Przy swej grzeczności ścisła każdego, obiecuje złote góry, zapewnia, że wszystko idzie jak najlepiej, lecz na nieszczęście, gdy co postanowi i mieć chce, aby tak było, niech mu kto powie co innego, chwyta się ostatniego, zmienia co najuroczyściej przyrzekł lub nawet i postanowił, słowem ciągle jest w niepewności, a tymczasem zausznicy jego co chcą, to robią. [...] Radca stanu Szaniawski, dyrektor generalny wychowania, zajęty jest zupełnie gazetami, cały dzień z ołówkiem w ręku kreśli miejsca, które mają być drukowane lub opuszczone. Dzień i noc jest tą sprawą zajęty tak dalece, iż parę razy niebezpiecznie na zdrowiu zapadł; ledwo o uszy jego obija się, co się dzieje w jego wydziale, nigdy tam nie zajrzy”<sup>12</sup>.

Trudne chwile dla ministra S. Grabowskiego nadeszły po wybuchu powstania 29 listopada 1830 roku. Przejawiana wobec niego publicznie niechęć była tak

---

Wrocław–Kraków–Warszawa 1959–1960, t. VIII, red. K. Lepszy i in., s. 509; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807–1915)*, Warszawa 1929, s. 19.

<sup>9</sup> K. Koźmian, *Pamiętniki*, t. III, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 85.

<sup>10</sup> *Historia powstania listopadowego spisana przez Stanisława Borzykowskiego*, t. I, Poznań 1883, s. 105.

<sup>11</sup> *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*, t. VII, s. 229; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe...*, dz. cyt., s. 20, 54–57, 93; J. Bieliński, *Królewski Uniwersytet Warszawski (1816–1831)*, t. I, Warszawa 1907, s. 238–239.

<sup>12</sup> T. Lipiński, *Zapiski z lat 1825–1831*, dz. cyt., s. 10–11.

duża, że obawiał się on wychodzić ze swojego służbowego mieszkania<sup>13</sup>. Najpierw został wykluczony ze składu Rady Administracyjnej, a następnie 5 grudnia tego roku odwołany przez Rząd Tymczasowy ze stanowiska ministra wyznań i oświecenia. Wraz z jego dymisją dobiegł końca drugi okres polityki oświatowej Królestwa Polskiego. Grabowski udał się najpierw do majątku swojego syna w okolicach Łowicza, a następnie wyjechał do zaboru pruskiego<sup>14</sup>.

Trzeci okres w polityce oświatowej Królestwa Polskiego rozpoczął się 6 grudnia 1830 roku, kiedy dyktator gen. Józef Chłopicki powołał na wniosek Rządu Tymczasowego Joachima Lelewela na stanowisko zastępcy ministra prezydującego w KRWRiOP<sup>15</sup>. Po podaniu się 18 stycznia 1831 roku do dymisji J. Chłopickiego Sejm powołał dwanaście dni później Rząd Narodowy na czele z ks. Adamem Jerzym Czartoryskim, dotychczasowym prezesem Rady Najwyższej Narodowej. W ślad za tym 4 lutego został odwołany ze stanowiska zastępcy ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego Lelewel i w tym samym dniu tekę ministra tego resortu otrzymał Aleksander Bniński<sup>16</sup>. Po jego śmierci (16 czerwca 1831 rok) stanowisko to pozostawało przez dwa miesiące nieobsadzone, mimo interpelacji poselskich<sup>17</sup>.

KRWRiOP kierował w charakterze nieoficjalnego zastępcy ministra radca-kierownik Dyrekcji Wychowania Publicznego Józef Gołuchowski<sup>18</sup>. Ten stan rzeczy trwał do 19 sierpnia tego roku, kiedy to gen. Jan Krukowiecki powierzył w swoim rządzie stanowisko ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego Kajetanowi Garbińskiemu, dyrektorowi Szkoły Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego, pełniącemu wówczas obowiązki prezesa Rady Muncypalnej Warszawy<sup>19</sup>. Po zdymisjonowaniu J. Krukowieckiego 7 września 1831 roku Sejm powierzył tego samego dnia misję sformowania nowego gabinetu Bonawenturze Niemojowskiemu<sup>20</sup>. Już po przejściu z wojskiem na Pragę powołał on na stanowisko ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego Lelewela. Z Pragi rząd udał się w niepełnym składzie do Zakroczymia, gdzie Lelewel podał się do

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 222.

<sup>14</sup> AGAD, *Władze Centralne Powstania...*, dz. cyt., sygn. 67a, k. 10, 12, sygn. 455, k. 37–38; J. Zająca, *Stanisław Grabowski...*, dz. cyt., s. 510.

<sup>15</sup> AGAD, *Władze Centralne Powstania...*, dz. cyt., sygn. 67a, k. 9.

<sup>16</sup> J. Bieliński, *Królewski Uniwersytet Warszawski...*, dz. cyt., s. 240; W. Dworzaczek, *Bniński Aleksander*, PSB, t. II, Kraków 1936, s. 143, w biogramie brakuje informacji, że Bniński był ministrem wyznań i oświecenia publicznego.

<sup>17</sup> *Dyaryusz Sejmu z R. 1830–1831*, t. V, Kraków 1911, s. 460.

<sup>18</sup> AGAD, *Władze Centralne Powstania...*, dz. cyt., sygn. 67b, k. 158; J. Bieliński, *Uniwersytet Warszawski...*, dz. cyt., s. 240.

<sup>19</sup> AGAD, *Władze Centralne Powstania...*, dz. cyt., sygn. 67b, k. 160; J.N. Janowski, *Notatki autobiograficzne*, dz. cyt., s. 239; Z. Gołba, *Rozwój władz Królestwa Polskiego w okresie powstania listopadowego*, Wrocław 1971, s. 202.

<sup>20</sup> *Dyaryusz Sejmu z R. 1830–1831*, t. VI, Kraków 1912, s. 581–582.

dymisji<sup>21</sup>. Zamknęła ona trzeci i zarazem ostatni okres polityki oświatowej Królestwa Polskiego okresu konstytucyjnego.

Kierowana przez S.K. Potockiego, a następnie S. Grabowskiego i jego następców KRWRiOP była najważniejszym, ale nie jedynym podmiotem polityki oświatowej Królestwa doby autonomicznej. We współpracy z nią szkoły powoływały, finansowały i nadzorowały inne komisje rządowe. Placówki wojskowe, w tym także od 1820 roku kaliski Korpus Kadetów, podlegały Komisji Rządowej Wojny, a poprzez nią nadzorowi wielkiego księcia Konstantego<sup>22</sup>. Finansowanie i nadzorowanie działalności Instytutu Muzyki i Deklamacji, Instytutu Agronomicznego w Marymoncie (od 1821 roku) i Szkoły Akademiczno-Górnicy w Kielcach (od 1822 roku) należało do Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Policji. Placówki te zostały powołane i zorganizowane w porozumieniu z KRWRiOP<sup>23</sup>. Także we współpracy z nią Komisja Rządowa Przychodów i Skarbu (dalej: KRPiS) powołała Szkołę Szczególną Leśnictwa<sup>24</sup>. Od grudnia 1824 roku KRPiS, a właściwie bezpośrednio ministrowi ks. Ksaweremu Lubeckiemu (Drukiem-Lubeckiemu), podlegała kielecka Szkoła Akademiczno-Górnicy<sup>25</sup>.

#### ZAŁOŻENIA IDEOWO-PROGRAMOWE I CELE POLITYKI OŚWIATOWEJ

Aksjologiczno-teleologiczne przesłanki polityki oświatowej realizowanej w pierwszym okresie doby konstytucyjnej (1815–1820) tkwiły w poczynaniach Komisji Edukacji Narodowej, Izby Edukacji Publicznej i Dyrekcji Edukacji Narodowej. Te kolejne podmioty polityki oświatowej różniły się między sobą pod względem organizacyjnym i usytuowaniem w strukturze władz rządowych, ale miały podobny ogólny cel działania. Była nim edukacja młodego pokolenia postrzegana najpierw jako przygotowanie go do utrzymania niepodległości (KEN), następnie zaś do jej odzyskania (Izba Edukacyjna, Dyrekcja Edukacji Narodowej).

Odwolując się do tradycji KEN, zarówno S.K. Potocki, jak i S. Staszic zdawali sobie sprawę z potrzeby dookreślenia celów polityki oświatowej stosownie do

---

<sup>21</sup> J. Bieliński, *Królewski Uniwersytet Warszawski...*, dz. cyt., s. 240; *Historia powstania listopadowego...*, t. VI, dz. cyt., s. 313.

<sup>22</sup> *Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcji publicznej w Polsce*, „Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce”, Kraków 1878, s. 186; B. Gembarzewski, *Wojsko Polskie. Królestwo Polskie 1815–1830*, Warszawa 1903, s. 162; A. Knot, *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938, s. 85; *Sumariusz protokołów Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego. Cz. I. 1815–1830*, t. I, red. K. Konarski, F. Ramotowska, Warszawa 1958, s. 787.

<sup>23</sup> AGAD, I RSKP, sygn. 99, k. 5, 8; sygn. 101, k. 57, 93; sygn. 143, k. 37; *Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcji publicznej...*, dz. cyt., s. 183–185.

<sup>24</sup> *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*, t. II, s. 140–141; „Gazeta Warszawska” 1816, nr 93, s. 2159; „Sylwan” 1823, t. 3, s. 594.

<sup>25</sup> *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*, t. XI, s. 375–378; *Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcji publicznej...*, dz. cyt., s. 183.



uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych Królestwa Polskiego. Z oczywistych względów oficjalnym celem edukacji młodego pokolenia nie mogło być przygotowywanie go do walki o odzyskanie niepodległości. Wychowanie patriotyczne, realizowane w ostatnich dekadach Rzeczypospolitej szlacheckiej i w okresie Księstwa Warszawskiego, zostało ujęte w sposób zawołany w treściach wychowania obywatelskiego. Wyczerpujący siły i środki kult walki zbrojnej miał być przekształcony w sercach i umysłach młodego pokolenia w patriotyzm pracy na rzecz zbudowania lepszej przyszłości własnej i narodowej. Wzywanie do bycia pilnym uczniem, studentem, elewem zdobywającym wiedzę i umiejętności potrzebne w życiu dorosłym było równoznaczne z kształtowaniem postawy patriotycznej. Ponieważ władze oświatowe nie mogły o tym oficjalnie mówić, młodzież szkolna (placówek wojewódzkich) i akademicka kontestowała to wezwanie, oskarżając wszystkich je głoszących o brak patriotyzmu.

W sytuacji poniesionych przez naród polski wielkich strat materialnych i w związku z tym postępującym zapóźnieniem cywilizacyjnym zarówno dla S.K. Potockiego, jak i S. Staszica racją stanu było rozwijanie oświaty, szkolnictwa i nauki w celu stworzenia trwałych podstaw gospodarczych Królestwa. Było to możliwe tylko w warunkach ładu i spokoju. W obawie przed zburzeniem go Staszic wskazywał kilkakrotnie na potrzebę kształtowania u młodego pokolenia racjonalnego myślenia m.in. przez nauczanie umiejętności, które „[...] nadają pewną dokładność i prawość rozumowi; a tak ukształcony rozum strzeże i kieruje prawość serca”<sup>26</sup>. Pod jego wpływem w programach szkół wszystkich szczebli, stopni i typów znalazły się wskazania o charakterze utylitarnym. Przykładowo „Wewnętrzne urządzenie szkół wojewódzkich” z 8 czerwca 1819 roku stwierdzało, że celem tych placówek jest wyposażać uczniów w taki zasób wiedzy i umiejętności, aby mogli podjąć studia na uniwersytecie lub w przypadku zrezygnowania z dalszego kształcenia się „z pożytkiem dzieła uczone czytać i one rozumieć”, a będąc światłymi obywatelami sami „dobrze się rządzić i radami swemi współobywateli wspierać”<sup>27</sup>.

Jeszcze wyraźniej utylitarny cel kształcenia został wyartykułowany dla szkół wydziałowych i podwydziałowych. „Wewnętrzne urządzenie szkół wydziałowych” z 8 czerwca 1820 roku określało, że celem tych placówek jest wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności, które „szczególniej zaostrzają przemysł i wskazują mu obfite źródła tak prywatnej zamożności, jak bogactw krajowych, podają niezawodnie praktyczne sposoby nabycia i pomnożenia obojga; cechą więc, zasługą i zaletą będzie dobrze urządzonej szkoły wydziałowej, kiedy każdy uczeń, który wszystkie jej klasy chwalebnie ukończy, mieć będzie gruntowne zasady wszystkich wiadomości, umiejętności i talentów, za pomocą których rolnictwo, rękodzieła, handel i piękne kunszta do tak wysokiego jak widzimy stopnia w krajach obcych

<sup>26</sup> *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*, dz. cyt., s. 137.

<sup>27</sup> *Wewnętrzne urządzenie szkół wojewódzkich*, w: *Zbiór Przepisów Administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, t. II, Warszawa 1867, s. 441.

doszły”<sup>28</sup>. Kończąca bowiem te szkoły młodzież męska powinna być – zgodnie z dewizą S. Staszica – narodowi użyteczna.

Polityka oświatowa S.K. Potockiego, wspieranego pomysłami i pracą przez S. Staszica, zaczęła być wyraźnie kontestowana w ostatnim roku jego pracy na stanowisku kierownika KRWRiOP. Na Sejmie 1820 roku połączone komisje senackie zwróciły uwagę Komisji na potrzebę powołania „Magistratury dozorczej, która by pilnie czuwała nad skromnością obyczajów, rozciągając swój wpływ na Dozorców domowych, ściśle odpowiedzialnych władzy szkolnej”, co oczywiście spodobało się Aleksandrowi I, porzucającemu już wówczas obłudną pozę liberała<sup>29</sup>. Postulat komisji senackich wpisywał się w ówczesną ogólnoeuropejską tendencję przeciwdziałania ruchom rewolucyjnym przez roztoczenie ściślejszego nadzoru nad młodzieżą i rozszerzoną edukację religijno-moralną. Z dotychczasowych programów szkolnych usuwano więc wszystkie treści nauczania niezgodne z celami tej edukacji. Wzorując się na zagranicznych rozwiązaniach, zwłaszcza austriackich, zreorganizowana KRWRiOP podjęła prace przygotowawcze do wprowadzenia zmian w dotychczasowej polityce oświatowej. Zapowiedź nowego kursu nastąpiła na posiedzeniu Komisji 3 listopada 1821 roku, kiedy to minister wyznań i oświecenia S. Grabowski zwrócił się do duchownych jej członków o udzielenie obecnym błogosławieństwa<sup>30</sup>.

Zamierzając zintensyfikować wychowanie religijno-moralne młodzieży szkolnej, Komisja zajęła się już w styczniu następnego roku sprawą określenia miejsca i roli księży prefektów w placówkach wojewódzkich, wydziałowych i podwydziałowych. W piśmie skierowanym do tych szkół uzasadniła potrzebę wprowadzenia prefektów tym, że „nauka religii jest nie tylko naczelną, ale jest nawet pierwotnym, koniecznym gruntem i usposobieniem do wszelkich innych”<sup>31</sup>. Mianowanie prefektów odbyło się w roku szkolnym 1823/1824 w porozumieniu z biskupami ordynariuszami poszczególnych diecezji. Zgodnie z instrukcjami KRWRiOP z 25 września 1823 roku i 9 stycznia następnego roku prefekci realizowali przedmiot „Nauka moralna i obyczajowa”, uczyli religii, głosili kazania w czasie szkolnych nabożeństw, spowiadali uczniów oraz pilnowali, aby właściwie zachowywali się oni w szkole i poza nią. W celu wzmocnienia prestiżu społecznego prefektów Komisja przyznała im status pierwszych profesorów i podniosła wynagrodzenie za pracę<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> *Wewnętrzne urządzenie szkół wydziałowych*, w: *Zbiór Przepisów Administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, t. III, Warszawa 1868, s. 15.

<sup>29</sup> AGAD, Biblioteka Ordynacji Zamoyskich (dalej: BOZ), sygn. 90, k. 63, 204.

<sup>30</sup> H. Orsza Radlińska, *Udział Staszica w Komitecie Nowosilcowa*, „Minerwa Polska” 1927, nr 2, s. 127.

<sup>31</sup> *Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, (b.m.w.) 1822, s. 6.

<sup>32</sup> AGAD, I RSKP, sygn. 101, k. 65–67, 304; Teki Skimborowicza, nr XXII 4/8, k. 3; *Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskiem*, Warszawa 1824, s. 124, 129, 133, 147, 155, 169, 172, 179, 182, 195, 204.

W kształtującym się nowym klimacie społeczno-moralnym przygotowanie planu organizacji szkolnictwa i wychowania młodzieży powierzono powołanemu 18 grudnia 1822 roku Komitetowi Reformy Edukacji. W jego skład weszli: minister Stanisław Grabowski, Dyrektor Wychowania Publicznego Józef Kalasanta Szaniawski, biskup płocki Adam Michał Prażmowski, senator kasztelan Jan Tarnowski oraz generałowie Maurycy Hauke i Jan Chrzyciel Malletski. W końcu lutego 1823 roku dokooptowano do jego składu jeszcze Stanisława Staszica i Jana Węgleńskiego<sup>33</sup>. Najważniejszą rolę od samego początku odgrywał Nikołaj N. Nowosilcow, który będąc faktycznym przewodniczącym Komitetu, sam rzadko zabierał głos w dyskusji, ale inspirował do właściwych ze swojego punktu widzenia wystąpień innych członków oraz informował Aleksandra I i kanclerza Austrii Klemensa von Metternicha o przebiegu prac<sup>34</sup>.

Zatwierdzony 24 czerwca 1823 roku przez Aleksandra I projekt powołania Kuratorii Generalnej stwierdzał w paragrafie 7, że będzie ona „czuwać nad utrzymaniem ducha bogobojności i moralności oraz dobrych obyczajów szkolnej młodzieży”<sup>35</sup>. Podczas zorganizowanej 19 lipca tego roku w Pałacu Kazimierzowskim uroczystości wprowadzenia Kuratorii i jednocześnie na urząd Kuratora Generalnego Dawida Oeschelwitza, zarówno on, jak i dyrektor wychowania publicznego J.K. Szaniawski podali przyczyny jej powołania i cele działania, odwołując się przy tym do Boga oraz polecenia Aleksandra I. Szaniawski, kiedyś jakobin, podkreślił z pasją charakteryzującą neofitę, że „bojaźń Boga jest początkiem mądrości”<sup>36</sup>.

Z pewnością mądrą decyzją nie było wprowadzenie urzędników Kuratorii do szkół, ponieważ doprowadziło to do powstania w nich dwóch ośrodków decyzyjnych. Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, rektorzy szkół wojewódzkich, wydziałowych i podwydziałowych, profesorowie i nauczyciele byli odpowiedzialni za realizację zadań dydaktycznych, natomiast kuratorzy, inspektorzy i podinspektorzy za wychowanie młodzieży. Ze względu na to, że w praktyce niemożliwe jest ściśle oddzielenie procesu dydaktycznego od wychowawczego, dochodziło do sporów kadry dydaktycznej z urzędnikami Kuratorii. Chcąc położyć kres sporom na tle kompetencyjnym, minister S. Grabowski wydał stosowne instrukcje, w których określił prawa i obowiązki urzędników dozoru<sup>37</sup>.

Oprócz Kuratorii Generalnej w realizację nowych założeń aksjologiczno-teleologicznych polityki oświatowej włączono zreorganizowane w 1823 roku

<sup>33</sup> AGAD, Kancelaria Nowosilcowa (dalej: KN), sygn. 548, k. 272; S. Koelichenówna, *Ustanowienie Kuratorii Generalnej Królestwa Polskiego*, „Przegląd Historyczny” 1926, t. 26, s. 76.

<sup>34</sup> H. Orsza Radlińska, *Udział Staszica w Komitecie Nowosilcowa*, dz. cyt., s. 132.

<sup>35</sup> Biblioteka Książąt Czartoryskich w Krakowie (dalej: BCzart.), rkps 5257, k. 2–9.

<sup>36</sup> *Mowy przy instalacji Kuratora Jeneralnego Instytutów Naukowych w Królestwie Polskiem. Na dniu 19 lipca 1823 r. odbytey*, Warszawa 1823, s. 36.

<sup>37</sup> Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego, rkps 911. Instrukcja wskazująca obowiązki i stosunki pomiędzy osobami hierarchii dozoru szkolnego i osobami wydziału naukowego zachodzące, k. 190–192; W. Skup, *Kuratoria Jeneralna szkoły średnie w Królestwie Polskiem przed r. 1831*, Warszawa 1911, s. 10–11. Odbitka z: „Przegląd Narodowy”.

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Stanowisko jego prezesa po Samuelu Bogumile Lindem objął Dyrektor Wychowania Publicznego J.K. Szaniawski, który z wielką gorliwością zabrał się za analizę treści podręczników używanych w szkołach, starając się obarzyć tym zadaniem także wszystkich członków Towarzystwa. Za podstawowe kryterium wartości podręcznika przyjął zgodność jego zawartości z religią rzymskokatolicką i ustrojem politycznym Królestwa Polskiego. Zamiast więc przygotowywać nowe podręczniki Towarzystwo zajmowało się zupełnie niepotrzebnie „recenzowaniem” będących już w obiegu szkolnym. W ciągu siedmioletniej działalności pod kierownictwem Szaniawskiego wydało ono tylko 49 tytułów podręczników o różnej wartości merytoryczno-metodycznej<sup>38</sup>.

Polityka oświatowa S. Grabowskiego i J.K. Szaniawskiego spotkała się z krytyką już na Sejmie w 1825 roku. W Izbie Poselskiej zgłoszono postulat, aby zwrócić się do króla w sprawie powołania niezależnej komisji do zbadania przyczyn kryzysu w szkolnictwie i wskazania sposobu wyjścia z niego. Politykę KRWRiOP ostro potępili posłowie Stanisław Barzykowski, Wincenty Dobiecki i Walenty Zwierkowski. „Biada temu narodowi – mówił Barzykowski – którego naczelnicy w oświeceniu nie chcą dać wolnego wykształcenia młodzieży, lecz tylko krępują, ścieniają i same przesady, fanatyzm i fałszywe wyobrażenia zaprowadzają – co za obywateli posiadać będą! O, bodaj by Ojczyzna nasza dostała tylko naczelników, którzy by do cnoty, rozumu i miłości Ojczyzny prowadzili, a natenczas i zbrodni liczba zmniejszy się”<sup>39</sup>.

Z ostrą krytyką ze strony połączonych Komisji Izby Poselskiej spotkała się także Kuratoria Generalna. Podkreślając szkodliwą jej działalność, komisje stwierdziły: „Kuratoria jest ustanowiona jako zupełnie osobna władza, nie należąca do Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego, a że w Konstytucji nie znajduje się żadna wzmianka o tego rodzaju władzy, przeto ją komisje [...] jako z Konstytucji nie wypływającą uważać muszą [...]. Zapatrując się na doświadczenie, jakie przed nami stoi od czasu ustanowienia tej instytucji, to wyznać musimy, iż nie możemy się cieszyć, ażeby od czasu ustanowienia Kuratorii liczba pilnych i przykładowej moralności młodzieńców pomnożyła się – owszem użyta większa surowość i ostrość mniejsze nawet wykroczenia na jaw wyprowadza i liczbę wykraczających pomnaża”. W konsekwencji komisje postulowały, aby zwrócić się do monarchy, aby Kuratorię „jako mającą zgubny wpływ na wykształcenie się młodzieży znieść rozkazał, a stąd nastąpi i oszczędność w wydatkach publicznych, tak konieczna dla skarbu publicznego”<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> S. Koelichenówna, *Przejawy reakcji w działalności Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych (1821–1830)*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności naukowej profesora Marcellego Handelsmana*, Warszawa 1929, s. 149, 163–164; O. Błażejewicz, *Biblioteka Liceum Warszawskiego (1806–1831)*, „Roczniki Biblioteczne” 1980, R. XXIII, s. 85.

<sup>39</sup> Cyt. za: R. Przelaskowski, *Sejm Warszawski roku 1825*, Warszawa 1929, s. 136.

<sup>40</sup> *Sejm Królestwa Polskiego o działalności rządu i stanie kraju 1816–1830*, do druku przygotowały i wstępem opatrzyły J. Leskiewiczowa i F. Ramotowska, Warszawa 1995, s. 188–189.

Mimo negatywnej oceny dokonań Kuratorii nie została ona zniesiona. Nadal bowiem cieszyła się ona poparciem Aleksandra I. Z nieskuteczności jej działania zaczął zdawać sobie sprawę sam Kurator Generalny D. Oebschelwitz. W swoim raporcie z czynności za rok 1826 napisał m.in.: „zdawało się zrazu, że oddzielna Hierarchia Kuratoryjna w pomoc władzy nauczycielskiej i pod kierunkiem Komisji Rządowej działająca przyspieszy dojrzałość owoców ducha tejże Instytucji Kuratoryjnej, czego doświadczenie 3-letnie nie stwierdziło”<sup>41</sup>. Przygotowanego przez niego projektu reorganizacji Kuratorii nie poparł Dyrektor Wychowania Publicznego J.K. Szaniawski, widząc w niej – wbrew oczywistym faktom – najlepsze narzędzie odpowiedniego kształtowania młodego pokolenia. Jego opinię podzielał bez zastrzeżeń tylko N. Nowosilcow. Krytyczny wobec poczynań J.K. Szaniawskiego i S. Grabowskiego był nawet ks. Konstanty. Uważał bowiem, że realizowana przez nich polityka oświatowa przynosi skutki odwrotne do zamierzonych. Szaniawski, silny poparciem N. Nowosilcowa, nie zważał na krytykę swoich działań. Mimo sprzeciwu ministra skarbu ks. K. Lubeckiego udało mu się po śmierci D. Oebschelwitza (5 maj 1829 rok) porządkować sobie Kuratorię przez połączenie stanowiska Kuratora Generalnego ze stanowiskiem Dyrektora Wychowania Publicznego<sup>42</sup>.

Sukces J.K. Szaniawskiego zbiegł się w czasie z narastającą krytyką polityki oświatowej KRWRiOP. Znając niechęć wobec niej w szerokich kręgach społecznych, minister skarbu ks. K. Lubecki rozpoczął w Petersburgu starania o uzyskanie zgody Mikołaja I na jej reorganizację oraz usunięcie ze stanowiska ministra S. Grabowskiego<sup>43</sup>. Podjął także akcję przeciwko Komisji i jej kierownikowi w Radzie Administracyjnej. Podczas dyskusji nad projektem budżetu Królestwa na rok 1830 domagał się likwidacji Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, twierdząc, że środki przeznaczane każdego roku na jego działalność są niewspółmierne do wyników pracy. Według ks. Lubeckiego wydane przez Towarzystwo podręczniki były „po większej części prostym tylko tłumaczeniem dzieł obcych”<sup>44</sup>.

Wyrażoną przez ks. K. Lubeckiego opinię o dokonaniach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w pełni potwierdziły Komisje Senatu na Sejmie w 1830 roku. W Uwagach Komisji czytamy: „Towarzystwo Elementarne zdaje się całkiem pierwotnych swoich obowiązków zaniechało. Rozbiory bowiem dzieł różnych nieelementarnych przez jednego członka na rozkaz naczelnika swego [J.K. Szaniawskiego – przyp. A.W.] osobno wygotowane nie mogą być dopełnieniem obowiązków

<sup>41</sup> AGAD, KN, sygn. 549, k. 58.

<sup>42</sup> BCzart., rkps 5247, k. 28–29; M. Manteufflowa, J.K. Szaniawski, *Ideologia i działalność 1815–1830*, Warszawa 1936, s. 74; *Sumariusz protokołów Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego...*, dz. cyt., s. 269.

<sup>43</sup> *Korespondencja Lubeckiego z ministrami sekretarzami stanu Ignacym Sobolewskim i Stefanem Grabowskim. T. IV. Dodatki – uzupełnienia – indeksy*, wydał, materiałami archiwalnymi dotyczącymi się tych samych spraw dopełnił i opatrzył S. Smolka, Kraków 1909, s. 343.

<sup>44</sup> BCzart., rkps 5247, k. 25–27.



Towarzystwa nazwane. Tym gorsze jest następczość drogą biurową dzieł za elementarne nie uznanych, ale tylko polecanych szkołom do kupienia – co i nauce szkodzi i młodzież na wydatki naraża”<sup>45</sup>.

Ostrej krytyce Komisje Senatu poddały także działalność Kuratorii Generalnej. Jednoznacznie bowiem stwierdziły, że „najgorsze złe, jakie ta instytucja wydała, jest osłabienie powagi profesorów i zubożenie ich do moralnego dozoru uczniów, który dawniej był i zawsze być ma ich obowiązkiem, a od którego wykonania, zdawać się im mogło, że uwolnieni zostali, gdy stracili, jak się okazywało, ufność rządu i gdy nowi dozorczy nieokreślone i nie dość jawne swoje obowiązki nie tylko do uczniów, ale do uczących rozciągać zapragnęli”<sup>46</sup>.

Ocenom tym wtórowała negatywna opinia Komisji Izby Poselskiej o działaniach KRWRiOP. Stwierdziły one wręcz, że „rzadko która władza podobną ma przeciw sobie opinią, jak Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Stąd wynikają i od jakiegoś czasu rozwijają się niemałe dla kraju kłęski [...]. Lecz to pewna, że kiedy władza wziętość traci, wzrasta stąd nieufność, a stracone zaufanie pobudza do zbocznych kroków albo rozwija niemniej szkodliwą niemoc, aż nadto się to sprawdza na Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”<sup>47</sup>.

Krytyka KRWRiOP oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i Kuratorii Generalnej osłabiła pozycję ministra S. Grabowskiego i dyrektora J.K. Szaniawskiego. Mikołaj I nie zdecydował się jednak na zdymisjonowanie kierownictwa Komisji. Kontynuowała więc dotychczasową politykę oświatową do końca listopada 1830 roku.

Po wybuchu powstania rozpoczął się okres nasilonej krytyki założeń aksjologiczno-teleologicznych polityki oświatowej realizowanej przez S. Grabowskiego i J.K. Szaniawskiego. Na kanwie jej kontestowania została wystosowana 18 grudnia 1830 roku „Odezwa Zastępcy Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do nauczycieli szkół publicznych”. Pełniący te obowiązki J. Lelewel apelował w niej do rektorów szkół i nauczycieli, aby w zaistniałych warunkach szukali sposobów, „jakimi by pożyteczniej naukę udzielać można i godniejsze uczucia ożywiać”. Zachęcał ich do zintensyfikowania edukacji patriotyczno-obywatelskiej młodzieży. Czytamy w „Odezwie...”: „Powiedźcie młodzi waszej co dawniej było w naszej Rzeczypospolitej; wyłóżcie jej w krótkości ostatnich czasów konstytucje: Konstytucję 3 maja, Księstwa Warszawskiego i dzisiejszą, wskaźcie między nimi różnicę, przez nie zdziałane w narodzie odmiany lub ulepszenia”<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> *Sejm Królestwa Polskiego o działalności rządu...*, dz. cyt., s. 385.

<sup>46</sup> Tamże, s. 387.

<sup>47</sup> Tamże, s. 264.

<sup>48</sup> *Odezwa Zastępcy Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do nauczycieli szkół publicznych*, w: J. Lelewel, *Wybór pism politycznych*, wyboru dokonali i przypisami opatrzyli W. Bortnowski i J. Danielewicz, Warszawa 1954, s. 3–4.

Pod kierunkiem kolejnych ministrów KRWRiOP starała się kontynuować prace nad projektem reformy szkolnictwa. Ze względów politycznych i toczących się działań wojennych niemożliwe było przygotowanie, a tym bardziej wdrożenie poważniejszych zmian w systemie edukacyjnym Królestwa.

## FINANSOWANIE POLITYKI OŚWIATOWEJ

Zarówno S.K. Potocki, jak i S. Staszic żywili początkowo nadzieję, że pod berłem Aleksandra I będą mogli kontynuować przynajmniej niektóre prace oświatowe rozpoczęte w okresie Księstwa Warszawskiego. O ile w płaszczyźnie społeczno-politycznej taką nadzieję mogły dawać pewne wypowiedzi i zachowania Aleksandra I, o tyle w dziedzinie ekonomicznej nie mogli mieć złudzeń. Ziemię Królestwa Polskiego były zniszczone w wyniku działań wojennych, a podatki zostały awanssem wybrane w okresie Księstwa Warszawskiego do roku 1816. Nadmienmy, że budżet KRWRiOP składał się z dochodów z dóbr pojezuickich i dotacji ze skarbu publicznego. Pierwszy budżet edukacyjny Królestwa Polskiego na rok 1815 wynosił 1 078 997 złotych polskich, w czym było 232 783 złote polskie z dóbr pojezuickich. Ponieważ był on stanowczo za mały w stosunku do potrzeb, miał być zwiększony do 2 000 000 złotych polskich, co zostało zapowiedziane w artykule 33 „Zasad Konstytucji Królestwa Polskiego” oraz w „Głównych zasadach do planu edukacji publicznej w Królestwie Polskim” z 27 października 1815 roku.

W trudnej sytuacji gospodarczej okazało się to jednak nierealne i dlatego budżet KRWRiOP na rok 1816 został zatwierdzony w wysokości 1 493 787 złotych polskich, w czym było 313 001 złotych polskich 13 groszy z dóbr pojezuickich<sup>49</sup>. Przyjęty budżet edukacyjny na rok 1817 wynosił 1 567 119 złotych polskich 23 grosze, a więc był wyższy od poprzedniego o 73 332 złote polskie 23 grosze, ale nie został w pełni zrealizowany, ponieważ od dzierżawców dóbr pojezuickich nie wpłynęło 109 524 złote polskie 5 groszy, ze skarbu publicznego zaś 69 206 złotych polskich 2 grosze<sup>50</sup>. Budżet roku 1818 był niższy od ubiegłorocznego o 20 000 i wynosił 1 547 119 złotych polskich 23 grosze. Rzeczywiste jednak nakłady na szkolnictwo w tym roku były wyższe i wyniosły 1 937 527 złotych polskich 5 groszy. Dodatkowe środki pochodziły z oszczędności wojewódzkich kas szkolnych oraz z dotacji ze skarbu publicznego i namiestnika<sup>51</sup>. Mimo narastających trudności gospodarczych Królestwa przyjęty budżet na rok 1819 wynosił 1 670 402 złote polskie 22 grosze. Był on wyższy od tego w roku poprzednim o 123 283

<sup>49</sup> BCzart., rkps 5237 IV, k. 29; AGAD, Archiwum Publiczne Potockich, sygn. 155, k. 455; Archiwum Ordynacji Zamoyskich, sygn. 87, k. 646; I RSKP, sygn. 99, k. 98–99; J. Bojasiński, *Rządy tymczasowe w Królestwie Polskim. Maj–grudzień 1815*, Warszawa 1902, s. 72–73.

<sup>50</sup> AGAD, I RSKP, sygn. 99, k. 98; *Dyaryusz Seymu Królestwa Polskiego 1818*, t. I, Warszawa (b.r.w.), s. 60.

<sup>51</sup> *Wykaz dochodów i wydatków kas szkolnych w Królestwie Polskim w roku 1818* (b.r. i m.w.), bez paginacji.

złote polskie 32 grosze, ale wobec braku dopływu środków został zrealizowany w wysokości 1 459 095 złotych polskich 12 groszy<sup>52</sup>. Wobec pogłębiającego się kryzysu finansów publicznych, budżet edukacyjny przyjęty na rok 1820 był niższy od ubiegłorocznego o 75 249 złotych polskich 15 groszy i wynosił 1 595 153 złote polskie 7 groszy, ale faktycznie został zrealizowany w wysokości 1 477 417 złotych polskich<sup>53</sup>.

Zdymisjonowanemu w końcu tego roku S.K. Potockiemu los oszczędził konieczności zmagania się o kolejny budżet edukacyjny. Wobec grożącej Królestwu katastrofie finansowej, Aleksander I zdymisjonował 31 lipca 1821 roku ministra skarbu Franciszka Węgleńskiego i powołał na to stanowisko ks. K. Lubeckiego. Wprowadzone przez niego drastyczne oszczędności dotknęły także dotacje do budżetu edukacyjnego. W rezultacie budżet KRWRiOP na rok 1821 wynosił 1 465 267 złotych polskich 21 groszy i w takiej samej wysokości był w następnym roku. Minimalnie wyższy (o 5112 złote polskie 6 groszy) był budżet roku 1823<sup>54</sup>. Dzięki pozytywnym skutkom polityki finansowej ministra skarbu K. Lubeckiego możliwe było zwiększenie w 1824 roku dopłaty ze skarbu publicznego o 447 079 złotych polskich 21 groszy. W rezultacie budżet edukacyjny tego roku wynosił 2 096 170 złotych polskich 3 grosze. Od 1 stycznia 1824 roku środki pochodzące z opłat od uczniów zostały włączone do budżetu KRWRiOP jako odrębna pozycja i nadal miały być przeznaczane na pensje dla kolaboratorów oraz zakup pomocy dydaktycznych, w tym książek do bibliotek szkolnych<sup>55</sup>. W następnych dwóch latach wysokość budżetu edukacyjnego wzrosła do 2 262 674 złote polskie 7 groszy, a więc o 166 504 złote polskie 4 grosze, głównie dzięki dalszemu zwiększeniu dopłaty ze skarbu publicznego.

Mimo stałego wzrostu dochodów skarbu publicznego minister ks. K. Lubecki był niechętny podnoszeniu nakładów na edukację. Pod jego wpływem budżet edukacyjny na rok 1827 został zatwierdzony w wysokości 2 245 040 złotych polskich 6 groszy, czyli był mniejszy od poprzedniego o 17 634 złote polskie 19 groszy. Budżety edukacyjne w latach 1828–1829 były niewiele większe (odpowiednio o 20 914 złote polskie 99 groszy i 23 497 złotych polskich). Przyjęty budżet na rok 1830 był wyższy o 54 533 złote polskie i wynosił 2 423 070 złotych polskich. W stosunku do budżetu 1822 roku był większy o 957 443 złotych polskich 9 groszy. Był to duży wzrost nakładów na edukację, ale szkolnictwo nie odczuło tego w takim stopniu, w jakim powinno. Znaczną bowiem część tych środków przeznaczano na utrzymanie Kuratorii Generalnej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Tylko w 1825 roku na Kuratorię przeznaczono w budżecie edukacyjnym

<sup>52</sup> AGAD, I RSKP, sygn. 99, k. 195, 212.

<sup>53</sup> Tamże, sygn. 138, k. 18–19.

<sup>54</sup> Tamże, BOZ, sygn. 90, k. 255; S. Smolka, *Polityka Lubeckiego przed powstaniem listopadowym*, t. II. Wstępem poprzedził R. Kołodziejczyk, Warszawa 1983, s. 431.

<sup>55</sup> AGAD, I RSKP, sygn. 99, k. 334; sygn. 101, k. 363; sygn. 102, k. 90.



126 100 złotych polskich, co stanowiło w przybliżeniu 1/5 nakładów na utrzymanie wszystkich szkół podwydziałowych, wydziałowych i wojewódzkich<sup>56</sup>.

W przygotowanym projekcie budżetu na rok 1831 KRWRiOP zaplanowała wzrost wydatków o 211 443 złote polskie 3 grosze. Sprzeciw ministra skarbu ks. K. Lubeckiego spowodował, że budżet edukacyjny na ten rok został zatwierdzony w wysokości 2 328 345 złotych polskich 20 groszy. Ten ostatni budżet KRWRiOP doby autonomicznej był więc niższy od poprzedniego o 94 724 złote polskie 24 grosze<sup>57</sup>.

## REZULTATY POLITYKI OŚWIATOWEJ

Przejęty po Księstwie Warszawskim system szkolny został w okresie kierowania KRWRiOP przez S.K. Potockiego nie tylko dostosowany do realiów społeczno-politycznych Królestwa Polskiego, ale także znacznie rozbudowany, mimo niezbyt wysokich budżetów edukacyjnych. Charakteryzował się on dwiema nowoczesnymi zasadami: powszechnej dostępności i drożności pionowej. Pierwsza z nich umożliwiała dzieciom i młodzieży naukę w szkołach bez względu na pochodzenie społeczne, narodowe i wyznanie religijne. Druga zaś stwarzała absolwentom placówek niższego stopnia możliwość kontynuowania nauki w szkołach wyższego stopnia. W 1817 roku trójszczeblowy system szkolny Królestwa obejmował 1019 placówek, z tego 1015 podlegało KRWRiOP:

- Uniwersytet Warszawski;
- 12 szkół wojewódzkich;
- 16 szkół wydziałowych;
- 12 szkół podwydziałowych;
- Instytut Kształcenia Nauczycieli Elementarnych w Łowiczu;
- Instytut Głuchoniemych w Warszawie;
- 868 szkół elementarnych;
- jedna szkoła rzemieślniczo-niedzielną;
- 10 prywatnych szkół i pensji męskich;
- 79 prywatnych szkół i pensji żeńskich;
- Korpus Kadetów w Kaliszu;
- Szkoła Akademiczno-Górnicza w Kielcach;
- 11 seminariów diecezjalnych rzymskokatolickich;
- jedno seminarium greckokatolickie w Chełmie.

Do nowych szkół, otwartych w ciągu dwóch pierwszych lat istnienia Królestwa Polskiego, należały: Uniwersytet Warszawski (z utworzoną przy nim staraniem S. Staszica) Szkołą Budownictwa i Miernictwa, będący największym osiągnięciem polityki oświatowej nie tylko tego okresu, ale także całej doby autonomicznej,

<sup>56</sup> Tamże, sygn. 102, k. 605; KN, sygn. 549, k. 55.

<sup>57</sup> H. Radziszewski, *Skarb i organizacja władz skarbowych w Królestwie Polskiem. T. I (1815–1830)*, Warszawa 1907, s. 154.

Instytut Głuchoniemych w Warszawie i Szkoła Akademiczno-Górnicza w Kielcach. Te dwie ostatnie placówki były pierwszymi tego typu w dziejach polskiego szkolnictwa. Utworzenie ich świadczyło o racjonalnej polityce oświatowej ukierunkowanej na potrzeby społeczeństwa i gospodarki, budząc tym samym nadzieję na lepszą przyszłość. We wszystkich 1015 szkołach podlegających KRWRiOP uczyło się (kształciło) ponad 36 000 dzieci i młodzieży. Najliczniejsze grupy stanowili uczniowie placówek elementarnych (27 985), wojewódzkich (2988), wydziałowych (2595), podwydziałowych (1269) oraz uczennice szkół i pensji żeńskich (1115).

W czterech zaś placówkach niepodlegających resortowi wyznań i oświecenia kształciło się ok. 350 uczniów. W Szkole Muzyki i Sztuki Dramatycznej prowadzonej przez KRSWiP 47 dziewcząt i chłopców, natomiast w trzech placówkach podległych KRW (Szkoła Elementarna Artylerii i Inżynierii, Szkoła Podchorążych Piechoty, Szkoła Podchorążych Jazdy) ok. 300 kandydatów na podoficerów i oficerów.

Dymisja S.K. Potockiego zamknęła okres w miarę liberalnej polityki oświatowej, opartej w płaszczyźnie aksjologiczno-teleologicznej na postępowych tradycjach KEN, Izby Edukacji Publicznej i Dyrekcji Edukacji Narodowej oraz na osiągnięciach zachodnioeuropejskiej myśli naukowej, umiejętnie adaptowanej do potrzeb Królestwa Polskiego. W interesujący sposób politykę tego okresu scharakteryzował po latach świadek epoki Bronisław Ferdynand Trentowski. W publikacji jego autorstwa pt. *Chowanna czyli System pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* czytamy: „W Królestwie Kongresowym utworzona została dla kierowania naukowością kraju Komisja Oświecenia Publicznego i Wyznań Religijnych. Pierwszym ministrem był Stanisław Potocki, sławny nasz mówca i autor *Podróży do Ciemnogrodu*, człowiek kochający światło i postęp, godzien wdzięczności wszystkich Polaków. [...] Potocki był ministrem nie oślepienia, ale istotnego oświecenia; pod nim więc naukowość polska wzrastała, jak na drożdżach”<sup>58</sup>.

Powołanie na stanowisko ministra wyznań religijnych i oświecenia S. Grabowskiego otworzyło drugi, dziesięcioletni okres polityki oświatowej Królestwa Polskiego. Zaznaczył się on silnym dążeniem do przebudowy podstaw aksjologiczno-teleologicznych i programowych szkolnictwa. Inspirowany przez N. Nowosilcowa minister S. Grabowski i Dyrektor Wychowania Publicznego J.K. Szaniawski skoncentrowali swoją uwagę na zadaniu wychowania młodzieży w duchu bogobojności oraz uległości wobec monarchii reprezentującego rosyjską rację stanu. Mimo narastającej krytyki ich działalności, także przez posłów i senatorów, utrzymali się na stanowiskach do końca listopada 1830 roku. Zawdzięczali to poparciu N. Nowosilcowa, którego nieoficjalnym zadaniem zleconym przez Petersburg było anarchizowanie życia społeczno-politycznego w Królestwie w myśl rosyjskiego założenia

---

<sup>58</sup> B.F. Trentowski, *Chowanna czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 2, Wrocław 1970, s. 844.

im gorzej u Polaczyszków (takim mianem określano Polaków w Rosji od drugiej połowy XVII wieku), tym lepiej dla nas.

Nieliczni jednak, jak chociażby Stanisław Staszic, Ludwik Plater czy ks. Ksawery Lubecki przeciwstawiali się, mniej lub bardziej otwarcie, polityce oświatowej realizowanej pod kierunkiem ministra S. Grabowskiego przez KRWRiOP. Dzięki wielu im podobnym możliwe było powołanie w tym okresie wielu nowych szkół. Nie zdołali jednak zahamować wielkiego spadku liczby placówek elementarnych. W roku szkolnym 1829/1830, a więc u schyłku doby autonomicznej, system szkolny Królestwa Polskiego obejmował 820 placówek podlegających czterem komisjom rządowym. Było ich więc o 199 mniej niż w roku 1817. Spośród 820 szkół 813 znajdowało się bezpośrednio lub w określonym zakresie w gestii KRWRiOP:

- Uniwersytet Warszawski;
- Instytut Pedagogiczny;
- Seminarium Główne (rzymskokatolickie);
- Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej;
- Szkoła Przygotowawcza do Instytutu Politechnicznego;
- 15 szkół wojewódzkich;
- 18 szkół wydziałowych;
- 3 szkoły podwydziałowe;
- 5 prywatnych szkół i pensji męskich;
- 65 prywatnych szkół i pensji żeńskich;
- 665 szkół elementarnych miejskich i wiejskich;
- 2 Instytuty Kształcenia Nauczycieli Elementarnych;
- 15 szkół rzemieślniczo-niedzielnych;
- Instytut Głuchoniemych;
- 4 publiczne szkoły elementarne dla dzieci żydowskich;
- Szkoła Rabinów;
- 13 seminariów diecezjalnych rzymskokatolickich;
- jedno seminarium greckokatolickie.

W 813 szkołach uczyło się (kształciło) ok. 43 000 dzieci i młodzieży, z czego 32 000 w elementarnych (publicznych, prywatnych i rzemieślniczo-niedzielnych). W stosunku do roku 1817 ogólna liczba tych placówek zmniejszyła się z 868 do 665, uczniów zaś zwiększyła się z 27 985 do 32 000, co było głównie spowodowane wzrostem ich liczby w szkołach miejskich. Znacznie mniej korzystnie przedstawiał się stan szkolnictwa elementarnego w 1830 roku w zestawieniu z danymi z ostatniego roku kierowania KRWRiOP przez S.K. Potockiego. Wówczas bowiem funkcjonowało 1222 szkoły, w których pobierało naukę 37 623 uczniów.

Nowymi placówkami powołanymi w 10-letnim okresie kierowania KRWRiOP przez S. Grabowskiego, były:

- Instytut Pedagogiczny;
- Seminarium Główne (rzymskokatolickie);
- Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej;

- Szkoła Rabinów;
- Szkoła Przygotowawcza do Instytutu Politechnicznego.

Nadmieśmy, że postulaty powołania takich placówek sięgały bądź okresu Księstwa Warszawskiego, bądź pierwszych pięciu lat działalności KRWRiOP. Utworzenie ich było uzasadnione potrzebami społecznymi i gospodarczymi, aczkolwiek krótki, zaledwie kilkuletni okres działalności tych szkół nie przyniósł wielkich korzyści.

Pod względem liczby szkół prowadzonych w latach 1821–1830 drugie miejsce zajmowała KRW. Podlegało jej siedem następujących placówek:

- Korpus Kadetów w Kaliszu;
- Szkoła Podchorążych Piechoty;
- Szkoła Podchorążych Jazdy;
- Szkoła Felczerów;
- Szkoła Zimowa Artylerii;
- Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierii;
- Szkoła Bombardierów, która jako jedyna powstała po 1820 roku.

We wszystkich placówkach wojskowych kształciło się w 1830 roku ok. 900 kandydatów do różnych rodzajów broni i służb.

Oprócz KRW szkoły prowadziły w tym roku KRSWiP oraz KRPiS. Pierwszej z nich podlegał Instytut Muzyki i Deklamacji, w którym kształciło się 45 uczniów (22 dziewczęta i 23 chłopców) i Instytut Agronomiczny w Marymoncie – 33 uczniów. Natomiast pod nadzorem KRPiS funkcjonowała Szkoła Szczególna Leśnictwa. Łącznie w placówkach podległych tym resortom uczyło się 123 uczniów i 23 uczennice.

We wszystkich 820 szkołach uczyło się (kształciło) ok. 47 000 dzieci i młodzieży, czyli o ok. 1100 więcej niż w roku 1817. Jeśli jednak uwzględnimy przyrost naturalny w interesującym nas okresie, który wyniósł ok. 1 000 000 osób, to okaże się, że dzieci pozostających poza szkołą było więcej w 1830 roku niż w 1817 roku<sup>59</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że krótkofalowe rezultaty polityki oświatowej Królestwa Polskiego były pozytywne, nawet jeśli uwzględnimy szkodliwe działania podejmowane przez ministra S. Grabowskiego i Dyrektora Wychowania Publicznego J.K. Szaniawskiego. W trudnych warunkach ekonomicznych i niełatwych politycznych zdołano zbudować nowoczesny system oświatowy obejmujący wszystkie szczeble, stopnie i typy szkół. Na szczególne podkreślenie zasługuje utworzenie Uniwersytetu Warszawskiego oraz szkół zawodowych na czele ze Szkołą Przygotowawczą do Instytutu Politechnicznego, która była na najlepszej drodze do przekształcenia jej w Politechnikę. Szkoły wszystkich szczebli, stopni i typów wykształciły liczny zastęp młodzieży, która wchodząc w życie zawodowe, wносиła wiedzę, kompetencje i zapał. Młodzież ta, zwłaszcza szkół wyższych i średnich, odrzuciła po wybuchu powstania listopadowego idee i treści wychowawcze

---

<sup>59</sup> Dane dotyczące liczby szkół i uczniów pochodzą w dużej mierze z własnych obliczeń wykonanych na podstawie źródeł archiwalnych i drukowanych.

lansowane przez ministra S. Grabowskiego i Dyrektora wychowania publicznego J.K. Szaniawskiego. Zaciągnęła się masowo w szeregi powstańczej armii, dając dowody męstwa i poświęcenia na polach bitew.

Znaczny odsetek tej młodzieży wyemigrował na Zachód po upadku powstania listopadowego. Ci zaś, którzy pozostali, nie mogli w nowych warunkach rozwijać swoich zdolności i umiejętności.

Równie istotne, aczkolwiek mniej widoczne, były długofalowe rezultaty polityki oświatowej interesującego nas okresu. Ci, którzy pozostali po powstaniu w Królestwie, włączyli się, nierzadko z trudem, w nurt pracy zawodowej i społecznej. Wielu z nich pracowało na średnich i wyższych stanowiskach w administracji rządowej do połowy lat 60. XIX wieku, zaświadczać swoimi kwalifikacjami i pracą o jakości kształcenia w szkolnictwie doby autonomicznej. Wystarczy chociażby wspomnieć trzech absolwentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego: Józefa Adamskiego, który w latach 1861–1863 był sędzią Sądu Apelacyjnego w Królestwie Polskim, Ignacego Bońkowskiego, najpierw wicegubernatora cywilnego guberni płockiej, a następnie w latach (1860–1861) jej gubernatora czy Walentego Baranowskiego, biskupa lubelskiego<sup>60</sup>. Nie było to więc pokolenie całkiem stracone.

Niektórym absolwentom Uniwersytetu Warszawskiego i Szkoły Przygotowawczej, jak i tym, którzy nie zdążyli ukończyć studiów przed upadkiem powstania i dopełniali wykształcenie na uczelniach zachodnioeuropejskich towarzyszyło poczucie misji cywilizacyjnej niesienia edukacji narodom słabszym. Wielu absolwentów, zwłaszcza Szkoły Przygotowawczej, osiągnęło za granicą wysokie stanowiska, co potwierdzało wartość wykształcenia uzyskanego w tej placówce. Spośród nich warto wyciemnić: Karola Chobrzyńskiego, naczelnego inżyniera na Drodze Północnej we Francji, Adama Kulczyckiego, inżyniera zatrudnionego przez rząd francuski na Tahiti, będącego jednocześnie korespondentem Paryskiej Akademii Umiejętności, Stanisława Przewodowskiego, konduktora dróg i mostów we Francji, a następnie inspektora robót publicznych w Brazylii, czy Antoniego Wolskiego, dyrektora kopalni węgla kamiennego, a następnie inżyniera przysięgłego w Nantes we Francji<sup>61</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Królestwo Polskie było dla Rosji i Prus jak przysłowiowy kamień przeszkadzający na drodze ze Wschodu na Zachód. Trzeba go więc było z niej usunąć lub przynajmniej zepchnąć na pobocze. Najłatwiej było to uczynić przez podsycanie fermentu wewnętrznego, wykorzystując do tego młodzież akademicką, szkół wojskowych i wyższych klas szkół wojewódzkich, mającą nierzadko zasadne powody

<sup>60</sup> R. Gerber, *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego 1808–1831. Słownik biograficzny*, Wrocław 1977, s. 3, 7, 15.

<sup>61</sup> „Przeгляд Techniczny” 1879, R. V, z. II i III, s. 191–192.

do kontestowania decyzji władz różnych szczebli. Umiejętnie zakulisowo czynił to N. Nowosilcow i konsul pruski w Warszawie Julian (Juliusz) Schmidt, wykorzystując do tego Polaków będących (świadomie lub nieświadomie) na ich usługach. Obydwaj zdawali sobie sprawę z tego, że wcześniej czy później młode pokolenie wkroczy na drogę otwartego zbrojnego buntu przeciwko Rosji, a wówczas ograniczone zostaną lub zupełnie odebrane Polakom przez cara możliwości prowadzenia własnej polityki oświatowej.

Z tego zagrożenia w pełni zdawał sobie sprawę S. Staszic, ostrzegając w mniej lub bardziej zawołowanej formie młodzież, aby nie dawała się manipulować. Wprawdzie jego przestrogi przez niewielu były brane pod uwagę, ale jemu samemu dobry los oszczędził goryczy oglądania zupełnego zniszczenia szkolnictwa wyższego i częściowej destrukcji średniego po upadku powstania listopadowego. W rezultacie nastąpiło leżące w żywotnym interesie Rosji, a jeszcze bardziej Prus, cofnięcie cywilizacyjne Królestwa Polskiego i zamieszkałej na jego terenie części narodu polskiego.



# WPŁYW STRAJKU SZKOLNEGO NA ROZWÓJ SZKOLNICTWA PRYWATNEGO

## WPROWADZENIE

Walka o utrzymanie w pełni narodowego charakteru wychowania młodzieży stała się w czasach zaborów jednym z głównych celów rozwoju nielegalnych form nauczania. Wyraz samoobrony narodowej oraz manifestację sprzeciwu wobec polityki państw zaborczych stanowiły nauczanie domowe oraz tajne nauczanie<sup>1</sup>.

Najbardziej powszechną formą tajnego nauczania (od 1865 roku) było nauczanie domowe nie tylko na poziomie elementarnym, ale także w zakresie przygotowania do egzaminów wstępnych do szkół średnich. Edukacja w domu rodzinnym obejmowała zarówno obowiązki opiekuńczo-wychowawcze, jak i dydaktyczne wykonywane przez bony, guwernantki, lektorki i nauczycieli<sup>2</sup>. Tajne nauczanie domowe początkowo ograniczało się do nielegalnej nauki czytania i pisania po polsku, historii Polski oraz pieśni patriotycznych. Było pierwotnie ograniczone społecznie, dotyczyło bowiem rodzin ziemiańskich i bogatego mieszczaństwa<sup>3</sup>. Stopniowo jednak objęło również rodziny chłopskie i robotnicze, zwłaszcza w for-

---

<sup>1</sup> Zob. A. Szarkowska, *Szkolnictwo w guberni grodzieńskiej i obwodzie białostockim w zaborze rosyjskim (1831–1905)*, w: *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej*, red. E.J. Kryńska, Białystok 2004, s. 48–57.

<sup>2</sup> Por.: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz 2004; A. Winiarz, *Polskie rodziny arystokratyczne i szlacheckie w XVIII i XIX w. jako środowiska wychowawcze*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994; tenże, *Rodzina i wychowanie*, Bydgoszcz 1994; D. Rzepniewska, *Przemiany w rodzinie ziemiańskiej Królestwa Polskiego*, w: *Dwór polski w XIX w. Zjawisko historyczne i kulturowe*, Warszawa 1990; *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2, red. K. Jakubiak, W. Jamrożek, Bydgoszcz 2002.

<sup>3</sup> Por. K. Wróbel-Lipowa, *Kształcenie dzieci Stanisława Zamoyskiego XII ordynata na Zamościu*, w: *Funkcja prywatnych szkół...*, dz. cyt., s. 15–20; T. Epsztejn, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998; *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, cz. 1 i 2, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1992; W. Korzeniowski, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004.

mie tajnych kilkuosobowych kompletów. Starsza młodzież szkolna zaczęła się skupiać w tajnych kołach samokształceniowych, dla dorosłych analfabetów organizowano kursy nauki początkowej. Te formy nauczania obejmowały łącznie znacznie więcej dzieci i dorosłych niż w systemie legalnego nauczania<sup>4</sup>.

Komisja powołana w 1901 roku przez generał-gubernatora warszawskiego oceniała, że ok. 1/3 ludności wiejskiej Królestwa Polskiego była objęta tajnym nauczaniem. Większość ludności Królestwa posiadała umiejętność czytania i pisanie, które zdobyła poza oficjalnym systemem oświatowym<sup>5</sup>.

Coraz częściej dochodziło do organizowania nauczania w szkołach prywatnych, które funkcjonowały pod ścisłym nadzorem władz rosyjskich lub schodziły do podziemia. Nauczanie prywatne wymagało zatwierdzenia, zarówno szkoły, programu i osób nauczających, przez powołane do tego władze oświatowe. Do 1905 roku w szkołach prywatnych zarząd spoczywał w rękach właściciela, który sam najczęściej spełniał funkcje dyrektora. W jego gestii była zarówno administracja, jak i sprawy ściśle związane z pracą dydaktyczną, określanie kierunku nauczania i wychowania, angażowanie nauczycieli oraz kontrola ich pracy<sup>6</sup>. Za nauczanie prywatne bez zezwoleń ponosił kary administracyjne wynoszące ponad 20 rs. lub trafiał na trzy miesiące do twierdzy<sup>7</sup>. Wiele ze szkół prywatnych zakładanych na wzór szkół rządowych często ulegało likwidacji nawet w trakcie roku szkolnego ze względu na brak finansowych możliwości utrzymania nauczyciela lub dostatecznej liczby uczniów<sup>8</sup>.

Do głównych przyczyn tworzenia szkół prywatnych należy zaliczyć: konsekwentnie realizowaną politykę rusyfikacyjną szkolnictwa państwowego wszystkich szczebli, niedostateczną liczbę szkół rządowych, zwłaszcza początkowych oraz nieodpowiedni dla społeczeństwa polskiego kierunek kształcenia oficjalnych instytucji edukacyjnych, który deptał podstawowe oraz utrwalone wielowiekową tradycją prawo narodu do własnego języka i wychowania młodych pokoleń<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Niski poziom szkolnictwa w zaborze rosyjskim był źródłem wtórnego analfabetyzmu. W zaborze pruskim ten problem niemal wcale nie istniał. Według spisu ludności z 1897 roku prawie 70% ludności Królestwa Polskiego nie umiało czytać i pisać. W latach 80. XIX wieku wśród rekrutów z terenu zaboru rosyjskiego było 86% niepiśmiennych. Zob. J. Grabiec [J. Dąbrowski], *Dzieje porozbiorowe narodu polskiego*, Warszawa 1920, s. 241.

<sup>5</sup> K. Grzybowski, *Historia państwa i prawa Polski (od uwłaszczenia do odrodzenia państwa)*, Warszawa 1982, s. 192.

<sup>6</sup> „Wychowanie w Domu i w Szkole” 1910, t. 1, s. 97.

<sup>7</sup> Ukaz z 22 kwietnia/4 maja 1866 roku; K. Grzybowski, *Historia państwa i prawa Polski...*, dz. cyt., s. 191; W. Jemielity, *Szkolnictwo w guberni łomżyńskiej*, Warszawa 1994, s. 108.

<sup>8</sup> E. Staszyński, *Główne kierunki rozwoju szkoły prywatnej w Królestwie Polskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1963, t. VI, s. 128–129; K. Król, *W sprawie zabezpieczenia materialnego nauczycieli prywatnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, s. 123; I. Moszczeńska, *Położenie nauczycielek*, „Przegląd Pedagogiczny” 1896, s. 40; J. Szczawińska-Dawidowa, *Praca nauczycieli i nauczycielek*, „Przegląd Pedagogiczny” 1892, s. 259.

<sup>9</sup> J. Miąso, *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*, w: *Studia z dziejów edukacji*, wybór J. Miąso, Warszawa 1994.

Szkoły prywatne nauczały języka ojczystego, historii Polski i geografii, a więc przedmiotów o silnym zabarwieniu emocjonalnym, niosących duży ładunek treści patriotycznych. Przedmiotem ogniskującym te treści była religia.

Szkoły prywatne różniły się od siebie zamożnością, poziomem nauczania, składem nauczycieli, wreszcie przekrojem społecznym uczniów. Wadą szkół prywatnych była ich dostępność głównie dla dzieci bogatych rodziców. Przykładowo najbogatsze ziemiaństwo kształciło córki na pensjach prywatnych (15% w 1891 roku i 25% w 1904 roku)<sup>10</sup>. Przykład szkoły prywatnej może stanowić Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie, w którym uczyli się chłopcy z zamożnych rodzin katolickich<sup>11</sup>.

Ci, którzy nie posyłali swych dzieci do szkoły prywatnej ani rządowej, starali się o gubernatorów. W 1873 roku w guberni suwalskiej pracowało 14 takich nauczycieli, a trzy lata później 16<sup>12</sup>.

Szkoły prywatne, których właścicielami były instytucje społeczne bądź osoby prywatne, stanowiły przeciwwagę dla szkół rosyjskich, jednakże w latach 1865–1905 nie były w stanie zaspokoić patriotycznych dążeń Polaków, ani zmienić zasadniczo sytuacji oświaty polskiej. W 1889 roku do szkół prywatnych uczęszczało w skali Królestwa Polskiego 7,5% dzieci, a w roku szkolnym 1903/1904 już 20%. W latach 1894–1904 liczba elementarnych szkół prywatnych w Królestwie Polskim wzrosła z 279 do 484. W guberni łomżyńskiej liczba czterech szkół prywatnych utrzymała się przez 10 lat, natomiast w guberni suwalskiej zwiększyła się trzykrotnie (z 4 szkół w 1894 roku do 12 w 1904 roku)<sup>13</sup>. Znaczną liczbę szkół prywatnych posiadał powiat augustowski w guberni suwalskiej. Na tym obszarze znajdowały się szkoły w Augustowie, Sejnach i w Suwałkach<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> A. Dobroński, *Infrastruktura społeczna i ekonomiczna guberni łomżyńskiej i obwodu białostockiego (1866–1914)*, Białystok 1979, s. 603.

<sup>11</sup> E.J. Kryńska, *Gimnazjum męskie i konwikt ojców jezuitów w Chyrowie jako przykład praktyki edukacyjnej*, w: *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja?*, red. A. Karpińska, Olecko 1997, s. 189–197; E.J. Kryńska, *W 90 rocznicę Gimnazjum męskiego i konwiktu ojców jezuitów w Chyrowie (1886–1939)*, w: *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie – idee – instytucje*, z. 1, red. M.J. Żmichrowska, Niepokalanów 1997, s. 111–127; E.J. Kryńska, *Świadectwo wiernej służby: Deo, Patriae, Amicitiae (gimnazjum oo. jezuitów w Chyrowie)*, w: *Ewangelizacja a edukacja w trzecim tysiącleciu*, red. A. Kryński, Częstochowa 2002, s. 111–124.

<sup>12</sup> W nauczaniu początkowym – 2; początkowe domowe – 9; repetytorzy – 2; do muzyki – 3; w roku 1878 – 28 nauczycieli; w 1892 roku – 94 osoby; prywatne początkowe – 12; domowe i początkowe – 74; muzyka – 7; taniec – 1. Ta forma nauczania była legalna. Zob. R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982, s. 27.

<sup>13</sup> Tamże, s. 169.

<sup>14</sup> W Augustowie funkcjonowała: szkoła Macieja Glazera, jednoklasowa żeńska żydowska szkoła Reginy Lejbownic, jednoklasowa żeńska szkoła żydowska Basa Szewa Frejdburga, jednoklasowa szkoła dla obu płci Marii Heleny Kolonowskiej. W Sejnach działała: jednoklasowa żeńska szkoła Klementyny Ciemnołońskiej, jednoklasowa żeńska szkoła Antoniny Kędrzyńskiej. Natomiast w Suwałkach istniała: szkoła Zofii Świeckiej, szkoła Zofii Maurach, szkoła męska Jana Świeckiego, szkoła żeńska Bronisława Unickiego, szkoła dla dziewcząt, dwuklasowa żeńska szkoła z kursem niższych klas żeńskich gimnazjum Kazimiery Jadwigi Smoleńskiej, dwuklasowa żeńska

Mimo wzrostu liczby szkół prywatnych, według obliczeń Włodzimierza Wakara w 1904 roku w całym Królestwie Polskim spośród dzieci w wieku szkolnym uczęszczało do szkół elementarnych zaledwie 16,1% chłopców i 8,5% dziewczyn<sup>15</sup>. Słaby rozwój szkolnictwa elementarnego był przyczyną niemal powszechnego analfabetyzmu<sup>16</sup>. O ile w roku 1862 analfabeci stanowili 90% ogółu mieszkańców Królestwa Polskiego, o tyle w roku 1897 ich liczba spadła do 70% ogółu mieszkańców.

Na ziemiach zaboru rosyjskiego, gdzie nie obowiązywał przymus szkolny, mogły istnieć obok szkół rusyfikacyjnych żydowskie prywatne szkoły wyznaniowe. Szkoły typu religijnego – chedery i Talmud Tory prowadziły naukę dzieci wyznania mojżeszowego, utrzymywały się z własnych funduszy ludności żydowskiej<sup>17</sup>. Były to szkoły o wyjątkowo niskim poziomie nauczania i trudnych warunkach lokalowych. Najgorzej przedstawiała się sytuacja chederów, gdzie często jedna izba służyła za mieszkanie mełameda i salę nauki. Szkoły te podlegały zarządowi władz okręgu szkolnego i należały do trzeciej kategorii organizacyjnej szkolnictwa, po gimnazjach, szkołach powiatowych, pensjach żeńskich, szkołach wiejskich i państwowych<sup>18</sup>. Jedynie niektóre chedery miały uprawnienia państwowe. W 1877 roku w Białostockiem tylko 10 chederów zbliżało się do poziomu publicznych szkół rządowych. Natomiast w 1887 roku cztery chedery na 147 w guberni suwalskiej, a w 1906 roku 13 na 175<sup>19</sup>.

Trudno o wiarygodne dane dotyczące chederów. Jak podaje Adam Dobroński, w 1888 roku zarejestrowano w Białostockiem 37 chederów z 219 chłopcami wyznania mojżeszowego, sześć zaś lat później już 232 chederów, z czego 65 było w Białymstoku. Autor oszacował liczbę uczniów pobierających naukę w chederach

---

szkoła z kursem dwóch niższych klas gimnazjum żeńskiego Stefanii Mazurkiewicz, dwuklasowa żydowska szkoła dla obu płci Benjamina Rozentala, jednoklasowa szkoła dla obu płci Konstantego Łapińskiego, dwuklasowa żydowska szkoła z kursem przygotowawczym do I klasy męskiego gimnazjum Salomona Zeligmana; jednoklasowa żeńska szkoła Heleny Stępkowskiej, szkoła przygotowująca uczniów aptekarskich Michała Pęsiaka, jednoklasowa szkoła dla obu płci Jerzego Cywińskiego, jednoklasowa żydowska szkoła dla obu płci Mejera Sopolnińskiego, jednoklasowa żydowska szkoła dla obu płci Mojżesza Zingermana; jednoklasowa żydowska szkoła dla obu płci Pinkusa Abramskiego, jednoklasowa żydowska żeńska szkoła Bas-Szewy Frejdburga, jednoklasowa szkoła dla obu płci Olgi Mamajew; jednoklasowa żeńska szkoła Władysławy Kartinowicz; żeńska szkoła z kursem klasy przygotowawczej Zofii Szopen przy gimnazjum żeńskim, szkoła pani Januszewicz, szkoła pani Rutkowskiej, żydowska szkoła pana Wiejsiejskiego, żydowska szkoła pana Lejpunera. W. Jemielity, *Szkolnictwo w guberni suwalskiej*, Suwałki 1997, s. 16–37.

<sup>15</sup> W. Wakar, *Oświata publiczna w Królestwie Polskiem 1905–1915*, Warszawa 1915, s. 146.

<sup>16</sup> E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim. Od powstania styczniowego do I wojny światowej*, Warszawa 1983, s. 4.

<sup>17</sup> N. Gąsiorowski, *O sytuacji w szkolnictwie ludowym w Królestwie Polskim*, w: PPS – Lewica 1906–1918. *Materiały i dokumenty*, t. 2 (1911–1914), Warszawa 1962, s. 465.

<sup>18</sup> H. Mościcki, *Białystok. Zarys historyczny*, Białystok 1933, s. 14.

<sup>19</sup> W. Jemielity, *Szkolnictwo w guberni łomżyńskiej*, dz. cyt., s. 109.

na przełomie XIX i XX wieku na ok. 25 000<sup>20</sup>. W 1896 roku Białystok posiadał żydowską prywatną szkołę męską, trzy prywatne szkoły żydowskie (Gwirca, Ka-płana i Chwolesa). Obok nich funkcjonowała także prywatna szkoła męska oraz subsydiowana przez rząd prywatna pensja żeńska Krutigołowej. Zainteresowanie szkolnictwem prywatnym ciągle rosło<sup>21</sup>.

#### STAN SZKOLNICTWA PRYWATNEGO PO 1905 ROKU

Zasadnicze zmiany w szkolnictwie prywatnym nastąpiły podczas rewolucji 1905–1907. Strajk szkolny 1905 roku stanowił niewątpliwie moment przełomowy w dziejach szkolnictwa polskiego. Protest przeciwko zrusyfikowanej szkole carskiej spowodował potrzebę demokratyzacji i unarodowienia szkolnictwa. Przykładem takiej postawy było wystąpienie uczniów gimnazjum suwalskiego, którzy oświadczyli dyrektorowi: „[...] jesteśmy Polakami, a więc o ileśmy dotychczas nie wystąpili, to jedynie dla niezależnych okoliczności. Obecnie przeszkody stojące nam na drodze do spełnienia naszego świętego obowiązku względem Ojczyzny, usunęliśmy, a więc występujemy. Jedynym i bezpośrednim powodem naszego wystąpienia jest bezwzględne solidaryzowanie się z opinią społeczeństwa polskiego, walczącego obecnie z rządem rosyjskim o szkołę polską oraz niezłomny zamiar wzięcia udziału w tej walce”<sup>22</sup>.

Młodzież żądała unarodowienia szkoły polskiej przez wprowadzenie polskiego języka wykładowego, szkoły otwartej dla młodzieży różnych wyznań, dostępu kobiet do szkolnictwa wyższego, zmian programów w celu wzmocnienia takich przedmiotów, jak historia i literatura ojczysta, obowiązkowego i bezpłatnego nauczania, podniesienia poziomu szkolnictwa elementarnego, właściwego wyposażenia szkół w pomoce naukowe i podręczniki szkolne oraz zniesienia policyjnego systemu wychowawczego<sup>23</sup>.

Do metod walki o spolszczenie szkół należały m.in.: przerywanie nauki w szkołach, niszczenie podręczników rosyjskich, niezgłaszanie się na lekcje, obrzucanie szkół kamieniami, zamazywanie szyldów szkoły, bicie uczniów idących do szkoły, czy uczestniczenie w demonstracjach i pochodach<sup>24</sup>. Gubernator suwalski tak donosił w dniu 3 lutego 1905 roku o wydarzeniach w gimnazjum męskim i gimnazjum żeńskim w Suwałkach: „Podczas modlitwy przed rozpoczęciem zajęć szkolnych Polacy, uczniowie klas starszych wręczyli dyrektorowi petycję z żądaniami

<sup>20</sup> A. Dobroński, *Infrastruktura społeczna i ekonomiczna...*, dz. cyt., s. 480–482; M. Goławski, *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku (rys historyczny i rozwój w dobie obecnej)*, Białystok 1934, s. 42.

<sup>21</sup> H. Mościcki, *Białystok...*, dz. cyt., s. 182.

<sup>22</sup> M. Szulkin, *Strajk szkolny 1905 roku*, Wrocław 1959, s. 115; Archiwum Główne Akt Dawnych (dalej: AGAD), Kancelaria General-Gubernatorstwa, sygnatura (dalej: sygn.) nr 103750, kartka (dalej: k.) 145.

<sup>23</sup> AGAD, Kancelaria General-Gubernatorstwa, sygn. nr 103737, k. 2.

<sup>24</sup> M. Szulkin, *Strajk szkolny 1905 roku...*, dz. cyt., s. 133–139, 140–156.



nauczania w języku polskim, porozumiewali się w tymże języku, a następnie zaczęli wychodzić z gimnazjum w ogólnej ilości 117 osób<sup>25</sup>.

W okresie strajku Koło Wychowawców ośmioklasowego męskiego gimnazjum klasycznego i siedmioklasowego gimnazjum żeńskiego w Łomży, solidaryzując się ze strajkiem młodzieży, podjęło akcję organizowania szkół prywatnych z polskim językiem nauczania. Wzywało: „Tylko solidarność całego społeczeństwa zmusi rząd do liczenia się z żądaniem szkoły polskiej. Rząd ustąpi tylko przed siłą, a siłą tą jest nasz niezłomny, solidarny protest. Dzieci nasze szkołę rosyjską opuściły i do niej nie wrócą; pójdą do szkoły polskiej”<sup>26</sup>.

Podobnie jak w niektórych innych dziedzinach, także w szkolnictwie carat nie był w stanie w pełni kontynuować polityki sprzed 1905 roku. Walka o szkołę polską prowadzona w czasie rewolucji zmusiła rząd carski do pewnych ustępstw w dziedzinie oświaty.

Wymuszone wydarzeniami wspomnianych lat ustępstwa sprowadzały zniesienie zakazu z 1879 roku. Zezwolono na rozmowy poza lekcjami w szkole między uczniami w języku ojczystym, otwieranie prywatnych szkół, w których wszystkie przedmioty – oprócz języka rosyjskiego, historii i geografii – mogły być nauczane po polsku, lecz ukończenie tych szkół nie dawało praw równych z ukończeniem szkół państwowych<sup>27</sup>.

Bezpośrednim skutkiem manifestacji strajkowych był ukaz o tolerancji religijnej z 17 kwietnia 1905 roku, zezwalający na naukę religii rzymskokatolickiej w języku polskim<sup>28</sup>. Dekret z dnia 19 czerwca 1905 roku potwierdzał, że nauka religii i języka polskiego w szkołach powszechnych ma odbywać się po polsku, a ponadto na naukę języka polskiego i religii należy przeznaczyć dostateczną liczbę godzin<sup>29</sup>.

W latach rewolucyjnych 1905–1906 w języku ojczystym można było już nauczać wszystkich przedmiotów w niższych klasach, a w wyższych oddziałach historii, nauk przyrodniczych i matematyki w obu językach<sup>30</sup>.

W dniu 22 lipca 1905 roku władze carskie wyraziły zgodę na nauczanie języka polskiego po polsku w szkołach średnich, zmieniając program tego przedmiotu. Jednocześnie wprowadzono go do egzaminów wstępnych przy przyjmowaniu do szkół średnich. Zwiększono również, chociaż nieznacznie, liczbę godzin języka

<sup>25</sup> AGAD, Kancelaria Generał-Gubernatorstwa, sygn. nr 103749, k. 14.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> J. Ogonowski, *Uprawnienia językowe mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej 1918–1939*, Warszawa 2000, s. 15–16.

<sup>28</sup> „Głos” 1905, nr 18, s. 276; „Ogniwo” 1905, nr 26, s. 601–602.

<sup>29</sup> W. Grabski, *O nauczaniu powszechnym i zakładaniu szkół ludowych*, Warszawa 1913, s. 87; P. Sosnowski, *Trzy rocznice. Szkice z dziejów szkolnictwa i nauczycielstwa b. Królestwa Kongresowego*, Warszawa–Lwów 1926, s. 9; S. Dobrowolski, *Rewolucja młodzieży szkolnej 1905 roku*, Warszawa 1933, s. 12–13.

<sup>30</sup> Stopień używania języka polskiego w nauczaniu matematyki był różnie interpretowany w zależności od sytuacji. Władze carskie uważały, że ma on tylko służyć pomocą w pierwszej klasie, a nie zastąpić całkowicie język rosyjski. Jednakże mimo tych opinii matematyka w klasie pierwszej i drugiej była nauczana po polsku. Por. W. Grabski, *O nauczaniu powszechnym ...*, dz. cyt., s. 87.



polskiego<sup>31</sup>. Ponadto w 1906 roku wydano *Spis podręczników i przewodników w języku polskim dozwolonych w szkołach Okręgu Szkolnego Warszawskiego*<sup>32</sup>.

Trwałym rezultatem strajku szkolnego i walki o język polski było szkolnictwo prywatne z polskim językiem nauczania, kierowane przez osoby prywatne, towarzystwa, organizacje oświatowe i zakony. Dnia 14 października 1905 roku car wydał reskrypt, w którym zezwolił na otwieranie prywatnych elementarnych i średnich szkół polskich, nie posiadających jednak praw szkół państwowych. Wolno było już jawnie wykładać w nich po polsku „wszystkie przedmioty z wyjątkiem rosyjskiego, historii i geografii”<sup>33</sup>. Zezwolono też na tworzenie społecznych instytucji oświatowych oraz zmieniono zakaz porozumiewania się uczniów w murach szkolnych w języku polskim<sup>34</sup>.

W okresie od 1905–1915 szkolnictwo średnie dzieliło się wyraźnie na dwie grupy. Pierwszą stanowiły, obok rządowych szkół średnich, prywatne szkoły średnie z językiem wykładowym rosyjskim i prawami szkół rządowych; drugą – prywatne szkoły polskie z językiem wykładowym polskim, stanowiące ogromną większość<sup>35</sup>. Spolszczona prywatna szkoła polska nie miała praw przysługujących szkołom rządowym, nie dawała wstępu na studia wyższe, które nadal pozostawały rosyjskie i przyjmowały tylko wychowanków szkół rządowych<sup>36</sup>.

Do rozwoju szkół prywatnych, zwłaszcza średnich, przyczynił się spadek prestiżu placówek rządowych, ponieważ młodzież, która uczestniczyła w ruchu rewolucyjnym, kierowała się z rosyjskich szkół państwowych do szkół prywatnych, by w nich kontynuować naukę i kształtować postawę patriotyczną. Zainteresowanie szkołami prywatnymi było tak duże, że tajne komplety przekształcano w prywatne placówki szkolne. Nawet sam Kurator stwierdził, że „kuratorium ledwo nadążało z wydawaniem zezwoleń. Powstawały całe towarzystwa, do zadań których należało otwieranie średnich i niższych zakładów naukowych z polskim językiem”<sup>37</sup>. W 1910 roku do średnich szkół prywatnych uczęszczało przeszło 30 000 uczniów, gdy przed strajkiem liczba uczniów stanowiła 12 000. Trzy lata później w prywatnych szkołach średnich było już ponad 50 000 uczniów<sup>38</sup>.

<sup>31</sup> E. Kucha, *Oświata elementarna...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>32</sup> B. Szabat, *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji 1905–1907 w guberni kieleckiej*, Kielce 1991, s. 138.

<sup>33</sup> *Walka o szkołę polską w 25-lecie strajku szkolnego*, red. S. Drzewiecki, Z. Nowicki, T. Wojeński, Warszawa 1930, s. 123.

<sup>34</sup> Z. Kowalski, *Odrodzenie się szkolnictwa polskiego w guberni lubelskiej po rewolucji i strajku szkolnym w 1905 roku*, w: *Ze studiów nad Komisją Edukacji Narodowej i szkolnictwem na Lubelszczyźnie*, Lublin 1973, s. 385; J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1907*, Warszawa 1987; H. Cey-singerówna, *Tajna szkoła w Warszawie w epoce caratu*, Warszawa 1948.

<sup>35</sup> Por. *Walka o szkołę polską w 25-lecie strajku...*, dz. cyt., s. 127; Uprawnienia takie w latach 1906–1914 uzyskało 37 szkół, w których językiem wykładowym był rosyjski.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Cyt. za: E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu...*, dz. cyt., s. 203–204.

<sup>38</sup> *Oświata na ziemiach polskich u progu niepodległości*, w: *Historia wychowania wiek XX*, red. J. Mią-  
so, Warszawa 1984, s. 9.

Prywatne szkolnictwo polskie, pozbawione wszelkiej pomocy ze strony władz rosyjskich, „czerpało siły do życia z zapału młodzieży, z ofiarności nauczycielstwa, wreszcie z poparcia materialnego i moralnego, którego nie szczędziło społeczeństwo polskie”<sup>39</sup>. Szkoły prywatne stały się „poletkiem doświadczalnym dla pedagogów i działaczy oświatowych”<sup>40</sup>, stąd też swym poziomem nauczania niejednokrotnie przewyższały szkolnictwo rządowe.

Olbrzymia większość szkół średnich prywatnych nie posiadała własnych gmachów, a często mieściła się w lokalach wynajętych, niespełniających wymagań higieny szkolnej. Nie lepiej przedstawiała się sprawa z pomocami szkolnymi. Nauczanie wszystkich przedmiotów przybierało charakter książkowy. Do wytworzenia tak smutnego stanu nauczania przyczynił się w znacznej mierze fakt, że w chwili organizowania się prywatnej szkoły polskiej nie było polskich nauczycieli. Dopóki panowali Rosjanie, nie mogła w ogóle powstać ani jedna polska instytucja kształcąca i kwalifikująca nauczycieli szkół średnich. Do pracy pedagogicznej w szkole polskiej stanęli w znacznej większości ludzie nieprzygotowani ani pod względem naukowym, ani tym bardziej pedagogicznym. Braki w tej dziedzinie łagodziła nieco indywidualna praca jednostek, przede wszystkim zaś działalność zrzeszeń nauczycielskich, jak Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i Polski Związek Nauczycielski<sup>41</sup>.

Nie lepsze stosunki panowały wśród kierowników szkół. Osoby z wyższym wykształceniem stanowiły tu nieliczny odsetek, wśród nich zaś wyjątkiem były jednostki posiadające poważne studia pedagogiczne i gruntowną znajomość metod wychowania i nauczania. Poważną przeszkodę w rozwoju prywatnego szkolnictwa średniego stanowiła również jego wadliwa organizacja wewnętrzna. Brak funduszy najczęściej nie pozwalał ani na odpowiednie wynagrodzenie kadry nauczycielskiej, ani na zabezpieczenie ich starości<sup>42</sup>.

Słabą stroną prywatnych szkół polskich stanowiły także ich programy. Wszystkie one powstały pod nadzorem władz, które nie dopuściły do wprowadzenia jakiegokolwiek myśli pedagogicznej. Programy należało też dostosować do wymagań matury rosyjskiej, aby umożliwić wychowankom szkoły prywatnej zdobycie tzw. praw przez złożenie egzaminu dojrzałości w charakterze eksternów wobec komisji egzaminacyjnej rosyjskiej<sup>43</sup>.

Szkoły prywatne ze względu na odpłatność w niewielkim tylko stopniu były dostępne dla dzieci najbiedniejszych. Wszystkim tego typu szkołom dano prawo pobierania dowolnie wysokich opłat. Spowodowało to, że dobra szkoła prywatna była bardzo kosztowna i elitarna. Tylko niektóre z nich utrzymywano z funduszy społecznych. W szkołach powszechnych opłaty wynosiły po kilka i więcej rubli

<sup>39</sup> K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowem 1915–1918*, Kraków 1923, s. 92–93.

<sup>40</sup> J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>41</sup> K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 94.

<sup>42</sup> Tamże, s. 94.

<sup>43</sup> Tamże, s. 95.

miesięcznie<sup>44</sup>. W roku szkolnym 1910/1911 w 15 prywatnych szkołach początkowych z terenu Łomżyńskiego uczyło się 889 uczniów, przy średnim koszcie utrzymania 7,8 rubla na osobę<sup>45</sup>. Opłaty roczne w szkołach prywatnych bez internatu wynosiły 120 rubli rocznie w klasach niższych i 150 rubli w klasach wyższych (w państwowych odpowiednio 60 i 120 rubli). W niektórych prywatnych szkołach opłaty te były jeszcze znacznie wyższe<sup>46</sup>.

Głównym celem polskich towarzystw oświatowych było organizowanie szkolnictwa oraz rozwijanie działalności oświatowej. Pierwszym towarzystwem, które otrzymało pozwolenie na legalną działalność, było społeczne towarzystwo oświatowe Polska Macierz Szkolna (dalej: PMS)<sup>47</sup>, która miała na celu „krzewienie oświaty w duchu narodowym”<sup>48</sup>.

Dążeniem PMS było zakładanie i prowadzenie instytucji wychowawczo-oświatowych, ochronek, szkół powszechnych, seminariów nauczycielskich, szkół średnich i szkół wyższych, organizowanie czytelni, bibliotek, uniwersytetów ludowych, urządzenie odczytów, wykładów, pogadanek, przedstawień publicznych, wydawanie i rozpowszechnianie książek<sup>49</sup>.

Działalność oświatowa PMS stworzyła możliwość pobierania nauki w szkołach zakładanych na terenach o ubogiej infrastrukturze oświatowej, jednakże nie mogła tworzyć prywatnych szkół elementarnych w miejscowościach, w których istniała już placówka rządowa. Mimo licznych przeszkód formalnych, stawianych systematycznie przez carskie władze oświatowe i administracyjne, sieć szkół PMS ustawicznie się rozrastała, osiągając w 1907 roku liczbę 681 zakładów. W jednej placówce elementarnej PMS uczyło się przeciętnie 90 dzieci<sup>50</sup>.

---

<sup>44</sup> Tamże, s. 65.

<sup>45</sup> A. Dobroński, *Infrastruktura społeczna i ekonomiczna...*, dz. cyt., s. 502.

<sup>46</sup> H. Ceysingerówna, *Liga Narodowa i Związek Unaradawiania Szkół w walce o szkołę polską*, w: *Nasza walka o szkołę polską*, t. 1, Warszawa 1931, s. 7; *Nasza walka o szkołę polską*, t. 2, Warszawa 1934, s. 72.

<sup>47</sup> PMS była organizacją kulturalno-oświatową, powstała na fali strajku szkolnego 1905 roku, założoną na terenie Królestwa Polskiego w 1906 roku na mocy reskryptu carskiego z 14 października 1905 roku zezwalającego na zakładanie prywatnych szkół z polskim językiem wykładowym, jednak bez praw publicznych, przez Józefa Świątkowskiego, Henryka Sienkiewicza, Antoniego Osuchowskiego i Mieczysława Brzezińskiego. Zob.: H. Markiewiczowa, *Spoleczna akcja likwidacji analfabetyzmu na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 1–2, s. 29–30.

<sup>48</sup> *Dzieło Samopomocy Narodowej – Polska Macierz Szkolna 1909–1935*, zebrał J. Stemler, Warszawa 1935, s. 29.

<sup>49</sup> H. Markiewiczowa, *Spoleczna akcja likwidacji analfabetyzmu...*, dz. cyt., s. 29–30.

<sup>50</sup> W 14 grudnia 1907 roku PMS została zamknięta. Mimo to wiele szkół PMS zyskało status szkół prywatnych. Reaktywowana jawnie w 1916 działa do 1939 roku na terenach centralnych i wschodniej Polski. Por.: B. Szabat, *Walka o szkołę polską w okresie rewolucji...*, dz. cyt., s. 126; M.B. Michalik, *Kronika XX wieku*, Warszawa 1991, s. 67; H. Markiewiczowa, *Szkolnictwo średnie Polskiej Macierzy Szkolnej na Kresach Wschodnich w II Rzeczypospolitej*, w: *Funkcja prywatnych szkół średnich...*, dz. cyt., s. 211–221.

Ta korzystna sytuacja nie trwała jednak długo. Po upadku rewolucji represje caratu zahamowały szybki rozwój szkół prywatnych. Reakcje caratu uniemożliwiające otwieranie przez Polaków nowych placówek nasiliły się także w stosunku do elementarnych szkół prywatnych przeznaczonych głównie dla dziewcząt, które nie były przyjmowane do szkół miejskich czteroklasowych. Do takich szkół należała czteroklasowa prywatna szkoła żeńska z prawami, prowadzona przez Z. Grygor w Białymstoku, która zatrudniała sześciu pedagogów, popa, pastora i księdza<sup>51</sup>.

W 1907 roku władze rosyjskie zdelegalizowały PMS, która odtąd prowadziła swe prace w konspiracji, aż do 1916 roku, kiedy to niemieckie władze okupacyjne oficjalnie zezwoliły na jej reaktywację i zatwierdziły statut<sup>52</sup>.

W 1907 roku cofnięto zezwolenia na naukę języka macierzystego, nawet w formie godzin nadobowiązkowych oraz zakazano zatrudniania nauczycieli nieposiadających zezwolenia władz. W 1908 roku anulowano w większości szkół, a w trzy lata później we wszystkich placówkach, naukę religii po polsku. Zakazano zakładania nowych szkółek z polskim językiem nauczania we wschodnich guberniach. Właściciele, którzy do 1 września 1908 roku nie przedstawili planów nauczania i siatek godzin do zatwierdzenia przez Kuratorium ONW, mogli utracić koncesję na prowadzenie szkoły<sup>53</sup>.

Z chwilą zawieszenia działalności PMS przez władze carskie, troskę nad szkołami przejęły osoby prywatne oraz towarzystwa oświatowe. Tam, gdzie było to niemożliwe, szkoły powróciły do konspiracyjnych form działalności. Potajemne, nielegalne nauczanie języka narodowego, arytmetyki, historii Polski z geografiją i religii, doszło do imponujących rozmiarów i stało się najpopularniejszą formą działalności narodowej<sup>54</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Mimo klęski rewolucji carat nie był w stanie cofnąć wszystkich zmian, jakie dokonały się w szkolnictwie i oświacie, a szczególnie w świadomości narodowej

---

<sup>51</sup> A. Dobroński, *Infrastruktura społeczna i ekonomiczna...*, dz. cyt., s. 505; Archiwum Państwowe w Białymstoku, Akta miasta Białegostoku, t. 10, k. 1.

<sup>52</sup> Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku stowarzyszenie to rozszerzyło swój zasięg na Śląsk Cieszyński i województwa północno-wschodnie, gdzie działało szczególnie intensywnie. W grudniu 1923 roku PMS wraz z Towarzystwem Szkoły Ludowej z Galicji i Towarzystwem Czytelni Ludowych działającym w województwie poznańskim i na Górnym Śląsku utworzyły Wydział Wykonawczy Polskich Towarzystw Oświatowych, który prowadził swą działalność na podstawie dyrektyw Komisji Porozumiewawczej Towarzystw, w skład której wchodził prezesi tych organizacji i po jednym członku ich zarządów. Organizacja istniała do 1 sierpnia 1940 roku, kiedy to zarządzeniem niemieckich władz okupacyjnych zlikwidowano wszystkie polskie fundacje i stowarzyszenia działające na terenie Generalnego Gubernatorstwa.

<sup>53</sup> R. Kucha, *Oświata elementarna...*, dz. cyt., s. 474–475; H. Mościcki, *Białystok...*, dz. cyt., s. 184.

<sup>54</sup> E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Łódź 1966, s. 148–149.

i społecznej społeczności polskiego<sup>55</sup>. W walce o polską szkołę młodzież polska zademonstrowała czynną postawę, która odegrała ogromną rolę w kształtowaniu się i rozpowszechnianiu ideologii niepodległościowej. Helena Radlińska pisała: „Szkoła rosyjska wrzynała się w nasze życie dlatego, że nie napotykała dostatecznego oporu. Niewola szkoły szła w parze z niewolą wszystkiego co polskie i ludzkie”<sup>56</sup>.

Ustawa o szkolnictwie prywatnym z dnia 16 lipca 1914 roku<sup>57</sup> określiła, że w szkołach prywatnych rosyjskiego, historii i geografii mogli uczyć tylko rodowici Rosjanie w rosyjskim języku wykładowym. Natomiast historia powszechna i geografia polska miały być nauczane w języku polskim. Jednakże Kurator ONW opierał się przeciwko wprowadzeniu języka polskiego i zalecał zwiększenie liczby godzin języka rosyjskiego w szkołach średnich i niższych<sup>58</sup>.

Dopiero okólnik z dnia 17 grudnia 1914 roku dawał możliwość nauczania wszystkich przedmiotów przez Polaków. Rosjanie zaczęli opuszczać posady w szkołach prywatnych<sup>59</sup>. Dnia 3 marca 1915 roku Rada Ministrów zezwoliła na prowadzenie w języku polskim zajęć w niższych, średnich i wyższych szkołach prywatnych, z wyjątkiem przedmiotów rosyjskich. Doniosłym faktem było uzyskanie przez prywatne szkoły średnie w 1916 roku prawa wydawania abiturientom matur, otwierających wstęp do szkół wyższych<sup>60</sup>, jednak uczniowie polskich szkół średnich mogli zdawać maturę w języku polskim w obecności przedstawiciela Okręgu Naukowego<sup>61</sup>.

Liczba dzieci uczęszczających do szkół prywatnych w stosunku do ogólnej liczby dzieci objętych nauczaniem w szkołach jawnych stale rosła. W 1905 roku działało w Królestwie Polskim 535 prywatnych szkół początkowych, obejmujących 47 242 uczniów, a w 1913 roku 826 z 57 890 uczniami. W latach 1907–1914 powołano 1560 szkół placówek elementarnych utworzonych przez Polaków, Niemców, Żydów oraz Rosjan. Uczęszczało do nich ok. 30% uczniów<sup>62</sup>. Wiele spośród założonych po strajku polskich szkół prywatnych nie przetrwało do 1914 roku z powodu odebrania koncesji, trudności materialnych czy kłopotów organizacyjnych.

<sup>55</sup> W. Weychert-Szymanowska, *25-lecie walki o szkołę polską*, „Przegląd Szkolny” 1930, nr 8, s. 225–227.

<sup>56</sup> *Walka o szkołę polską w 25-lecie strajku...*, dz. cyt., s. 126.

<sup>57</sup> J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>58</sup> Z. Wygocki, *Z doli i niedoli szkół polskich*, „Muzeum” 1914, t. 1, z. 2, s. 117.

<sup>59</sup> Na przykład w Szkole Realnej Witolda Wróblewskiego w Warszawie.

<sup>60</sup> Prawo takie obowiązywało na terenie okupacji niemieckiej, zatwierdzone przez władze niemieckie 19 kwietnia 1916 roku w „Regulaminie egzaminów dojrzałości w obrębie General Gubernatorstwa Warszawskiego na rok 1916”. Por. K. Konarski, *Dzieje szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 101–110.

<sup>61</sup> J. Joteyko, *Odbudowa szkoły polskiej*, Paris 1918, s. 16.

<sup>62</sup> K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 28.



---

HANNA MARKIEWICZOWA

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

## GENEZA, ORGANIZACJA I DZIAŁALNOŚĆ POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ W LATACH 1905–1907

Spółeczeństwo polskie dotkliwie odczuło upadek powstania styczniowego w Królestwie Polskim i związane z nim represje. Aresztowania, wywózki na Sybir, zakaz używania języka polskiego w życiu publicznym, uwłaszczenie chłopów – wszystko to spowodowało głębokie przemiany społeczne i gospodarcze oraz przeorało świadomość Polaków. W takiej sytuacji zaczęło się rozwijać w Królestwie Polskim tajne nauczanie, wymuszone niedostatkiem szkół początkowych, rusyfikacją prowadzącą do wyeliminowania języka ojczystego, pielęgnowania tradycji i zwyczajów, a wszystko to w atmosferze odradzającej się tożsamości narodów Europy.

Po upadku powstania styczniowego sieć szkół początkowych wzrosła z 1093 w 1864 roku do 3210 w roku 1873, po czym nastąpił regres na całe trzydziestolecie<sup>1</sup>. W roku 1904 działało 4315 szkół, z tego 3929 rządowych podległych władzom oraz 385 cerkiewno-prawosławnych pod nadzorem Świętobliwego Synodu. Uczęszczało do nich 306 098 uczniów, w tym do rządowych 292 910, a do cerkiewno-prawosławnych 13 167. W całym Królestwie w tym roku było 1 701 600 dzieci w wieku od 8 do 14 lat, co oznaczało, że prawie 80% populacji w wieku szkolnym było pozbawione nauki w szkole oficjalnej<sup>2</sup>.

Program nauczania szkół wyraźnie eliminował te treści, które nie odpowiadały zaborcy, po 1864 roku do większości szkół nie dopuszczono księży katolickich, co oznaczało nauczanie religii przez osoby do tej roli nieprzygotowane. Dla chłopów ta sytuacja była nie do zaakceptowania. Nastąpił czas tajnego nauczania domowego, które odbywało się w różnych formach, od nauki indywidualnej po grupową, prowadzoną przez oficjalistów dworskich, organistów, księży; a w miastach w takich miejscach, jak ochronki, przytułki, sale zajęć<sup>3</sup>. Młoda generacja, nie godząc

---

<sup>1</sup> J. Miąso, *Tajne nauczania w Królestwie Polskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXXIII, Wrocław 1990, s. 48.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże, s. 51.



się z otaczającą ją rzeczywistością, coraz częściej wchodziła w otwarty konflikt, którego apogeum stanowił wybuch rewolucji 1905 roku<sup>4</sup>.

Królestwo Polskie w początkach XX stulecia przeżywało stadium gwałtownie rozwijającego się kapitalizmu. Następował szybki rozwój form monopolistycznych, co w konsekwencji zdeterminowało powstanie proletariatu, składającego się głównie z ludności wiejskiej, osiadłej w poszukiwaniu pracy w miastach. Rozwijająca się gospodarka kapitalistyczna w mieście pociągnęła za sobą powolny rozwój rolnictwa na wsi, gdzie zdecydowanie przeważała wielka własność ziemska, podlegająca procesowi parcelacji, zahamowanej ok. 1906 roku<sup>5</sup>. Rozwój rolnictwa Królestwa Polskiego charakteryzowały takie zjawiska, jak: niski poziom upraw, brak maszyn i przestarzałe formy gospodarki.

Szkolnictwo u schyłku XIX wieku na ziemiach Królestwa Polskiego przedstawiało opłakany obraz. Nasilająca się polityka rusyfikacyjna zaborcy<sup>6</sup> spowodowała upadek szkół, a te nieliczne, które istniały, nie obejmowały wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Brak obowiązku szkolnego powiększał zastępy ludzi niepiśmiennych, co uniemożliwiała zdobycie pracy innej niż fizyczna. Szkołę elementarną kończyło niewielu uczniów, pogłębiała się zapaść kulturowa i cywilizacyjna, zwłaszcza w środowisku wiejskim. Z danych statystycznych wynika, że obszary wiejskie Królestwa Polskiego pod względem rozwoju szkolnictwa były daleko poza nawet niektórymi prowincjami azjatyckimi Rosji. Wśród rekrutów powołanych do wojska w roku 1876 było 82,5% analfabetów<sup>7</sup>. W 1897 roku wieś Królestwa Polskiego miała 74% analfabetów<sup>8</sup>. W efekcie w początkach XX wieku, tj. w 1905 roku, 60% społeczeństwa polskiego nie umiało czytać i pisać<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 11. Tezę tę potwierdziła Helena Radlińska, uczestniczka strajku szkolnego 1905 roku. W wspomnieniach pisała: „Podczas gdy w nas harmonizowały się hasła, z różnych stron idące, starsze pokolenie było raczej w praktyce wyznawcami jednego jasno określonego kierunku. Streszczał się on w hasłach przetrwania, utrzymania bytu fizycznego narodu, ratowania puścizny przed roztrwonieniem, przez zbyt hojny szafunek krwi. Nigdy może w życiu nowoczesnym antagonizm pokoleń nie występował z taką mocą”, w: *Nasza walka o szkołę 1901–1917: opracowania, wspomnienia, dokumenty*, t. II, zebrała Komisja Historyczna pod przewodnictwem B. Nawroczyńskiego, s. 396–397, Warszawa 1934.

<sup>5</sup> I. Kostrowicka, Z. Landau, J. Tomaszewski, *Historia gospodarcza Polski XIX i XX wieku*, Warszawa 1978, s. 225–234.

<sup>6</sup> „[...] Trzeciego dnia zaczęły się lekcje. Język wykładowy był ruski wszystkich przedmiotów, prócz religii, która była wykładana po polsku [...] W klasach jak i na kwaterach obowiązani uczniowie byli mówić między sobą po rusku, lecz do tego nie zawsze się stosowano. Na każdej stacji był korepetytor, naznaczony przez inspektora. Jeżeli korepetytor był prawosławny, ściśle przestrzegał mowy ruskiej, jeżeli był katolik rozmawiano po polsku”, w: J. Borzym, *Pamiętnik podlaskiego szlachcica*, Łomża 2009, s. 60.

Kurator Warszawski Aleksander Apuchtin zapowiadał, że jeszcze 10 lat, a matki Polki śpiewać będą kołysanki rosyjskie. Cyt. za: S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1981, s. 44.

<sup>7</sup> S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>8</sup> Tamże, s. 12.

<sup>9</sup> *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914: wybór materiałów*, wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył Z. Kmiecik, Warszawa 1961, s. 6.

W samej Warszawie w roku 1904 na 771 000 mieszkańców istniało tylko 211 szkół<sup>10</sup>.

Przemiany gospodarcze, ciężka sytuacja polityczna i oświatowa Polaków spowodowały wzrost dążeń narodowo-wyzwoleńczych społeczeństwa. Pogłębiająca się świadomość proletariatu sprzyjała nastrojom antyrosyjskim w Królestwie. W zdecydowanej większości Polacy pragnęli odzyskania niepodległości i połączenia ziem wszystkich zaborów w jeden organizm państwowy. Drogę wiodącą do tego celu widzieli m.in. w klęskach polityki zagranicznej i wewnętrznej Rosji. Toteż, gdy w Rosji wybuchła rewolucja 1905 roku, wrzenie polityczne szybko przeniosło się na tereny Królestwa.

Rewolucja w Rosji miała przynieść narodowi rosyjskiemu nowy ład społeczny i koniec wyzysku, w Królestwie zaś stanowić wstęp do odzyskania swobód obywatelskich, a w przyszłości umożliwić odzyskanie niepodległości. Rewolucję w Królestwie rozpoczął proletariat strajkiem powszechnym, a następnie do strajkujących przyłączyła się młodzież szkolna i studencka, domagając się wprowadzenia języka ojczystego jako obowiązującego w nauce. Młodzież ośmielona postawą robotników masowo opuszczała szkoły rządowe, manifestując swoje niezadowolenie spowodowane uciążliwą rusyfikacją, ograniczeniem wolności słowa, zgromadzeń. Ruch rewolucyjny, początkowo tylko w Warszawie, rozlał się na cały teren Królestwa Polskiego, a hasła oświaty w języku polskim zgłaszała także ludność wiejska<sup>11</sup>. Świadomość walki o lepsze jutro kształtowały w młodym pokoleniu tajne organizacje, takie jak Polska Partia Socjalistyczna (PPS), Socjaldemokracja Królestwa Polskiego i Litwy (SDKPiL) czy Liga Narodowa, która przez swoje ekspozytury – Centralny Komitet Organizacji Uczniowskich „Przyszłość” (PET) i Związek Młodzieży Polskiej (ZET) – oddziaływała na młodzież szkolną i studencką<sup>12</sup>.

Moment wybuchu strajku szkolnego, któremu dorosłe społeczeństwo, pamiętające klęskę powstania styczniowego nie sprzyjało, wykorzystano tworząc i ujawniając takie struktury, jak: Koło Wychowawców czy powstały Związek Unarodowienia Szkół – organizacje wyrażające oczekiwania młodzieży<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> W. Wakar, *Oświata publiczna w Królestwie Polskim 1905–1915*, Warszawa 1915, s. 146.

<sup>11</sup> Rodzice dzieci gminy Dzierzkowice powiatu janowskiego zażądali, powołując się na ukaz carski z 1864 roku o samorządzie gminnym, aby w szkole wszystkie przedmioty były wykładane po polsku, w: *Walki chłopskie w Królestwie Polskim w rewolucji 1905–1907: wybór materiałów i dokumentów*, oprac. i wstęp M. Mościcki, B. Radlak, Warszawa 1956, s. 41.

<sup>12</sup> Obok Narodowej Demokracji znaczne wpływy wśród młodzieży miał Związek Młodzieży Socjalistycznej. Iza Moszczeńska uczestniczka strajku szkolnego twierdziła, że Narodowa Demokracja ani nie zainicjowała walki o szkołę i bojkotu szkolnego, ani też nim w żadnej fazie nie kierowała. M. Bell. (I. Moszczeńska), *Sprawa szkolna w Królestwie Polskim (1905–1910)*, Lwów 1911, s. 18–21. Cyt. za: S. Lewin, *Żydowska młodzież w strajku szkolnym 1905 r.*, Warszawa 1996, s. 26.

<sup>13</sup> Koło Wychowawców rozpoczęło swoją działalność w październiku 1904 roku, wydając odezwę do rodziców w sprawie tzw. pensji z prawami i stałymi inspektorami. Chodziło w niej o niedopuszczenie stałych inspektorów Rosjan do żeńskich szkół prywatnych. H. Orsza Radlińska, *Koło Wychowawców, w: Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, dz. cyt., s. 77.

Związek Unarodowienia Szkół<sup>14</sup> apelował w odezwie z 7 lutego 1905 roku do społeczeństwa: „W niezwykłym zamęcie, który zawichrzył w ostatnich dniach nasze życie społeczne, naród na całym obszarze kraju stanął wobec faktów niespodziewanych i nieoczekiwanych. Jednym z takich faktów jest wystąpienie w wielu miastach młodzieży szkolnej z żądaniem szkoły polskiej. Nie czas i nie pora analizować obecnie właściwość tego postępu. Z faktem spełnionym liczyć się musimy i ze swej strony wszystkich sił dołożyć, aby szlachetny zapal naszych dzieci nie poszedł na marne. [...] Walka, jaką młodzież nasza wypowiedziała swym gnębiicielom, powinna nas samych zespolić, węzły rodzinne utrwalić, stać się ogniwem łączącym dwa pokolenia<sup>15</sup> w dziejowych zapasach wiekowej walki z naszym wrogiem”. Odezwa miała unaocznic starszemu pokoleniu, niechętnie przyjmującemu do wiadomości wystąpienie młodzieży, konieczność wsparcia młodzieży walczącej w słusznej sprawie spolszczenia szkoły i swobód obywatelskich.

Utworzone w 1904 roku Koło Wychowawców<sup>16</sup> umacniało w młodzieży przekonanie o słuszności jej walki. W jego odezwie do młodzieży czytamy: „Wystąpiliście ze szkoły rosyjskiej. Walczycie o szkołę, która dawałaby w języku ojczystym prawdziwą naukę wszystkim żadnym wiedzy. Nakłada to na was poważne obowiązki. Wszyscy, którym leży na sercu sprawa szkoły przyszłej, podejmują przygotowawcze prace do jej urzeczywistnienia. Młodzież ma odrębny, ważny udział w tej pracy. Bojownicy o szkołę muszą w nauczaniu pozaszkolnym i samokształceniu dowieść czynem, że naukę kochają i umieją pracować wytrwale. Podejmujcie walkę z nałogami i wadami, które wam wszczepiła szkoła rosyjska. Z energią niestrudzoną przygotowujcie nowy typ ucznia, idąc w ten sposób ręką w rękę z nowymi nauczycielami przyjaciółmi, kształćcie w sobie siłę ducha i karność moralną. Nie pozwólcie nikomu na wybryki, które obniżą w oczach ogółu powagę i świętość sprawy. Pokażcie, iż bez policyjnego dozoru szkoły, młodzież potrafi zasłużyć na szacunek ogólny. Pracą poważną i kształceniem charakteru

---

<sup>14</sup> Powstał w 1905 roku z inicjatywy i pod wpływem Ligi Narodowej (był jej ekspozyturą w zakresie oświaty). W pracę Związku czynnie byli zaangażowani m.in.: Maria Dzierżanowska, Kazimierz Janikowski, dr Ryszard Szerypo, Helena Ceysingerówna, Stanisław Dobrowolski, Alfons Bogusławski, Mieczysław Bujalski, dr Teresa Ciszewiczowa, Maria Drobniewska, Bogdan Nawroczyński, Cecylia Śniegocka, dr Żenczykowski. Obok bezpośredniej akcji włączenia do współpracy jak najszerszych rzesz rodziców strajkującej młodzieży, Związek miał rozpropagować na terenie stolicy i kraju materiał agitacyjny, tj. ulotki, odezwy, komunikaty i różnego rodzaju broszury, nawołujące do wsparcia strajku i budzące świadomość narodową. H. Ceysingerówna, *Liga Narodowa i Związek Unarodowienia Szkół w walce o szkołę polską*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, dz. cyt., s. 17–18.

<sup>15</sup> Tamże, s. 24.

<sup>16</sup> W składzie Koła Wychowawców znaleźli się m.in.: Maria Gomółska, małżeństwo Bukowińskich, Józef Grodecki, Stanisław Kalinowski, Rafał Kornilowicz, Helena Radlińska, Władysław Weychertówna. H. Orsza Radlińska, *Koło Wychowawców*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, dz. cyt., s. 79.

przygotujcie się na obywateli. Do was przyszłość należy”<sup>17</sup>. To wezwanie miało olbrzymie znaczenie wychowawcze zarówno wobec młodego, jak i starszego pokolenia Królestwa Polskiego.

Związek Unarodowienia Szkół zalecał, aby szkoły prowadzone przez Polaków, zwłaszcza jednoklasowe, nadal pracowały wedle nowych wskazówek, proponując włączenie do programu sześciu godzin języka polskiego tygodniowo, całkowite usunięcie języka rosyjskiego z programu, prowadzenie innych obowiązkowych przedmiotów w języku ojczystym, przyjęcie postawy ostracyzmu towarzyskiego w stosunku do nauczycieli Rosjan<sup>18</sup>.

Wybitny polski socjolog Ludwik Krzywicki, uczestniczący w pracach Koła Wychowawców we wspomnieniach z tamtych lat pisał: „Strajk stał się faktem i fakt ten nie pozostawiał żadnego miejsca dla snucia jakichkolwiek wywodów w kierunku innych możliwości. [...] skutkiem powszechnego poruszenia jesienią 1905 roku carat był zmuszony do ustępstw, sprawa szkolna w Kongresówce była rozstrzygnięta: nie było młodzieży polskiej w zakładach rządowych i nikt nie mógł czynem odpowiednim postawić tej sprawy na porządku dziennym, w warunkach o wiele bardziej sprzyjających, niż było to na początku 1905 roku”<sup>19</sup>.

Strajk szkolny rozszerzył się poza Warszawę i nabrał charakteru masowego. Żądania młodzieży i strajk szkolny były dla władz carskich dużym zaskoczeniem. Początkowo starano się ponownie otwierać szkoły i zmuszać uczniów do obecności, tym bardziej że dorosłe społeczeństwo, zwłaszcza to, które piastowało posady w urzędach, z niechęcią odnosiło się do poczynań młodzieży. Władze starały się jednocześnie o przyciągnięcie uczniów do szkół, obiecując obniżkę czesnego, miejsca w internacie<sup>20</sup>. Strajk jednak trwał dalej i w rezultacie car został zmuszony do wydania 17 października 1905 roku reskryptu, w którym wyrażał zgodę na otwieranie prywatnych szkół polskich, nieposiadających jednak praw szkół państwowych<sup>21</sup>.

Korzystając z możliwości wynikających z carskiego reskryptu zaczęły w Królestwie powstawać szkoły prywatne, ale bez uprawnień szkół rządowych. Społeczeństwo polskie, widząc chwilowe rozluźnienie polityki oświatowej władz,

---

<sup>17</sup> „Do młodzieży, Koło Wychowawców”, Druki ulotne, Biblioteka Narodowa IA4, sygn. DZS IA 4h Cim.

<sup>18</sup> „Okólnik w sprawie szkół wiejskich, Warszawa 20 kwietnia 1906”, Druki ulotne, Biblioteka Narodowa, sygn. DZS IA Cim. II A44. Działaczka oświatowa Alina Sosnowska tak charakteryzowała władze nadzorujące szkolnictwo Królestwa: „Taki inspektor, najczęściej jakiś pijaczyna, co przyjechał z głębi Rosji, był u nas panem życia i śmierci przełożonych szkół, profesorów i uczącej się młodzieży, a panem jego życia, szkoły i naszym był kurator Apuchtin, człowiek, którego każdy krok dążył do zupełnego i zrusyfikowania szkoły polskiej. Szefem biura kuratorium był Trzpieżnikow, który tak dokuczał studentom, że nazwisko jego zmienili na Drapieżnikow i taką kartkę przyklejono na drzwiach jego mieszkania”, w: A. Sosnowska, *Wspomnienia*, rkps 6380, Biblioteka Narodowa.

<sup>19</sup> L. Krzywicki, *Wspomnienia*, Warszawa 1958, t. II, s. 373–374.

<sup>20</sup> S. Lewin, *Żydowska młodzież w strajku szkolnym 1905 r.*, dz. cyt., s. 48.

<sup>21</sup> H. Kieperska, *Warszawa w rewolucji 1905–1907*, Warszawa 1974, s. 136; por. S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty...*, dz. cyt., s. 49.

tworzyło stowarzyszenia i organizacje oświatowe. Powstały wtedy m.in.: Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych z prezesem Bolesławem Prusem<sup>22</sup>, Uniwersytet dla Wszystkich<sup>23</sup>, Lubelskie Towarzystwo Światło, któremu patronował Stefan Żeromski oraz Polska Macierz Szkolna z honorową prezesurą Henryka Sienkiewicza.

Genezy Polskiej Macierzy Szkolnej należy doszukiwać się w tajnym nauczaniu zorganizowanym na jesieni 1894 roku. Jego inicjatorką była Cecylia Śniegocka<sup>24</sup>, która odbywając kurację w Otwocku, przez dwa lata z powodzeniem prowadziła tam tajną szkołkę dla czterdzieściorga dzieci. W Warszawie zaś utworzyła Towarzystwo Tajnego Nauczania, w skład którego wchodził wybitni przedstawiciele inteligencji warszawskiej, m.in.: Helena Ceysingerówna, dr Teresa Ciszewiczowa, Anna Krausharowa, Mieczysław Brzeziński, dr Karol Benni, Antoni Osuchowski, Henryk Sienkiewicz<sup>25</sup>. Już w pierwszym roku działalności 250 dzieci umieszczono w tajnych szkołach<sup>26</sup>.

Towarzystwo Tajnego Nauczania przetrwało do 1906 roku, nauczyło czytania i pisanie kilkanaście tysięcy dzieci. Kiedy można już było zakładać polskie prywatne szkoły, powstająca Polska Macierz Szkolna stała się dziedziczką tej pracy „przejmując cały zorganizowany aparat szkolny; dzieci przygotowane do wyższych oddziałów, nauczycielki wyszkolone i w wysokim stopniu ideowe, oraz bezcenny kapitał zdobytego w latach męki i walki i sympatii szerokich mas”<sup>27</sup>.

Pierwsze zebranie w sprawie utworzenia Macierzy odbyło się 28 kwietnia 1905 roku w Warszawie w mieszkaniu inż. Józefa Świątkowskiego, który zaprosił znajomych i przyjaciół związanych bądź z Ligą Narodową, bądź ze Związkiem Unarodowienia Szkół, w celu powołania do życia towarzystwa oświatowego<sup>28</sup>. Zebrani uchwalili rezolucje, w których za najpilniejszy obowiązek uznano rozwój polskiego szkolnictwa, przez zbieranie funduszy, zabieganie o pozwolenia władz na otwieranie placówek oświatowych, organizacji związku popierania prywatnego szkolnictwa polskiego<sup>29</sup>.

Zebranie założycielskie, jeszcze tajnej Macierzy, wyznaczono na 15 maja 1905 roku; odbyło się ono w obecności ok. 100 osób nie tylko z Warszawy, ale także

---

<sup>22</sup> Stworzyły je Stefania Sempołowska, Władysława Weychert-Szymanowska, Julia Unslicht-Bernsteinowa i inne, S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>23</sup> Założony przez inteligencję warszawską, a przeznaczony dla robotników. Działali tam m.in.: Ludwik Krzywicki, Stanisław Kruszewski, Antoni Sujkowski, Feliks Perl, Tadeusz Rehniewski, tamże, s. 50.

<sup>24</sup> Urodziła się w roku 1862, zmarła w 1934. Pochowana na warszawskich Powązkach.

<sup>25</sup> H. Ceysingerówna, *Tajne nauczanie w Warszawie 1894–1907*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. II, dz. cyt., s. 312.

<sup>26</sup> Tamże, s. 313.

<sup>27</sup> Tamże, s. 316–317.

<sup>28</sup> J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna*, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. II, dz. cyt., s. 167–168.

<sup>29</sup> Tamże, s. 168.



ze wszystkich guberni Królestwa<sup>30</sup>. Podczas obrad uchwalono ustawę Macierzy i wybrano członków Komitetu Centralnego i Rady Nadzorczej<sup>31</sup>. Ustawa stanowiła, że Związek Macierzy Szkolnej Królestwa Polskiego<sup>32</sup> miał być instytucją poufną, mającą zadośćuczynić potrzebom polskiego szkolnictwa. Aby to zrealizować, powołano do życia wydziały i sekcje, w gestii których z określonymi leżała organizacja pracy zależnie od rodzaju placówek oświatowych<sup>33</sup>. Prezesem Rady Nadzorczej został Henryk Sienkiewicz<sup>34</sup>, wiceprezesami Antoni Osuchowski<sup>35</sup> i Paweł Sosnowski.

Okres letni 1905 roku wykorzystano na tworzenie struktur organizacji na całym obszarze Królestwa Polskiego<sup>36</sup>. Po wydaniu ukazu carskiego z dnia 30 października 1905 roku, korzystając z zawartych w nim praw Zarząd ujawnił

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> W skład Rady Nadzorczej weszli m.in.: adw. Czajkowski, inż. Drzewiecki, Marian Kiniorski – radca Towarzystwa Kredytowego Miejskiego, Stanisław Libicki, Leopold bar. Kronenberg, Antoni Osuchowski, Henryk Sienkiewicz, Władysław hr. Tyszkiewicz, M. hr. Zamoyski, a ponadto przedstawiciele okręgów: płockiego, kaliskiego, zagłębiowskiego, łódzkiego, kieleckiego, radomskiego, lubelskiego, siedleckiego, łomżyńskiego, suwalskiego.

<sup>32</sup> W skład Komitetu Centralnego wchodził: H. Radziszewski, K. Paprocki, M. Lutostawski, H. Konic, S. Bukowiecki, F. Nowodworski, M. Brzeziński, P. Sosnowski, S. Kalinowski, ks. J. Gralewski, W. Kosmowski, S. Kopczyński i inni, w: *Nasza walka o szkołę...*, t. II, s. 168–169. Patrz też: *Dzieło Samopomocy Narodowej...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>33</sup> Zmiana nazwy Towarzystwa na *Polską Macierz Szkolną* nastąpiła w listopadzie 1905 roku, po wydaniu ukazu zezwalającego na tworzenie szkół prywatnych z polskim językiem nauczania, tamże, s. 29.

<sup>34</sup> Tamże, s. 8, 9, 10.

<sup>35</sup> Henryk Sienkiewicz, wybrany do pierwszego Zarządu Towarzystwa, napisał „piękne i bardzo silne wezwanie do gremialnego zapisywania się w poczet Macierzy”. A. Sosnowska, *Wspomnienia, t. I, r. 1871–1951*, rkps. 6380, Biblioteka Narodowa, s. 25. Jego autorstwa był również apel do społeczeństwa Królestwa Polskiego „Macierz nie dosyć założyć, trzeba ją umocnić, trzeba ją oprzeć na niewzruszonej podstawie, trzeba jej rozwiązać ręce i dać jej siłę. Na takim gmachu z większą niż na każdym innym słusznością można położyć napis NARÓD Sobie” – pisał noblista, w: *Dzieło Samopomocy Narodowej...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>36</sup> Antoni Osuchowski (1849–1929), nazywany wielkim jałmużnikiem polskiej oświaty, syn powstańca listopadowego, urodzony w Paryżu, gdzie ukończył szkołę powszechną, do gimnazjum uczęszczał w Warszawie, tutaj również ukończył Wydział Prawa Szkoły Głównej. Pracował jako adwokat. Ciesząc się zaufaniem i autorytetem w zamożnych sferach Warszawy, mając rozległe znajomości, wykorzystywał je do zbierania funduszy na oświatę ludową. Brał aktywny udział w pracach Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, należał do członków założycieli Towarzystwa Kursów Naukowych. Był fundatorem Seminarium Nauczycielskiego w Ursynowie pod Warszawą. Przez trzy lata był prezesem Polskiej Macierzy Szkolnej, w: J.M. Zmichrowska, *Antoni Osuchowski – wielki jałmużnik oświaty polskiej (1849–1929)*, w: *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie – Idee – Instytucje*, Niepokalanów 1977, s. 9–26. Jak słusznie zauważyła Helena Ceysingerówna „[...] co do kandydatury pana Osuchowskiego, przeważył głos tych, którzy mniemali, że znane nazwisko, stosunki w sferach możliwych tego świata i talent wydobywania od nich pieniędzy predestynują tego działacza na prezesa największej polskiej instytucji oświatowej”, w: *Nasza walka o szkołę...*, t. II, dz. cyt., s. 63.

<sup>36</sup> *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. II, dz. cyt., s. 169.



zawiązanie się Polskiej Macierzy Szkolnej i wystąpił do władz o zalegalizowanie organizacji<sup>37</sup>. Inicjatywa Macierzy odbiła się szerokim echem w społeczeństwie, które w różnych miejscowościach zakładało jej placówki, m.in. w Radomiu, Opocznie, Działoszycach, Białobrzegach, Staszowie, Sosnowcu, Czeladzi, Będzinie, Dąbrowie Górniczej, Milowicach<sup>38</sup>. Koła PMS tworzyły na własny koszt szkoły ludowe i ochronki, biblioteki, czytelnice, kursy dla analfabetów, domowe komplety nauczania, odczyty i pogadanki<sup>39</sup>.

Mimo oficjalnego pozwolenia na działalność oświatową władze bacznie obserwowały poczynania Macierzy i jak mogły ją hamowały, zwłaszcza na terenach guberni siedleckiej, gdzie na prośbę towarzystwa o uruchomienie 161 szkół nie zezwolono na otwarcie żadnej, na 227 zaś szkół w guberni lubelskiej pozwolono jedynie na otwarcie tylko 32<sup>40</sup>. Mimo przychylnego nastawienia ludności władze były nieugięte i np. w 1906 roku odmówiły mieszkańcom Parczewa w pow. włodawskim nauki religii i innych przedmiotów w języku polskim, bowiem jak uzasadniał kurator „językiem ojczystym tej miejscowości jest rosyjski”<sup>41</sup>. Podobnie reagowano na angażowanie nauczycieli, którzy według przepisów musieli się wykazać prawomyślnością polityczną, co skutecznie blokowało ich zatrudnienie w szkołach Macierzy. Dobrą ilustracją utrudnień na drodze do tworzenia szkół Towarzystwa jest informacja o zatwierdzeniu od lipca 1906 roku do kwietnia 1907 roku 61 nauczycieli na 226 osób podawanych do władz przez organizację<sup>42</sup>.

Rok szkolny 1906/1907 zamknęło Towarzystwo uruchomieniem 681 szkół, naukę pobierało 63 000 osób, w ochronkach przebywało 14 401 dzieci, z bibliotek korzystało 4544 osoby, a koła liczyły 116 341 osób<sup>43</sup>. Ofiarność publiczna na cele prac oświatowych Macierzy do 1 lipca 1907 roku wyniosła 810 673 ruble i 20 kopiejek, nie licząc wartości nieruchomości, będących w dyspozycji Towarzystwa<sup>44</sup>.

W 1906 roku, gdy okrzepły struktury terenowe w Zarządzie Głównym unormowano pracę, tworząc Wydziały: Oświaty Ludowej, Skarbowy, Prawny i Statystyczny. Wydział Oświaty Ludowej dzielił się na cztery sekcje, mianowicie: szkolną, nauczania dorosłych, czytelnianą i higieniczno-techniczną.

Wydziałem Oświaty Ludowej kierował Mieczysław Brzeziński, przyrodnik, absolwent Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego, działacz Tajnego Towarzystwa Oświaty Narodowej, przyrodnik, popularyzujący wiedzę<sup>45</sup>. Poszczególnymi

<sup>37</sup> Tamże, s. 169.

<sup>38</sup> Archiwum Państwowe w Kielcach.

<sup>39</sup> *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. II, dz. cyt., s. 173.

<sup>40</sup> Tamże, s. 174.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Tamże, s. 175, 178.

<sup>43</sup> Tamże, s. 177.

<sup>44</sup> Tamże, s. 179.

<sup>45</sup> Mieczysław Brzeziński (1858–1911) ukończył Wydział Przyrodniczy Szkoły Głównej. Brał czynny udział w tajnym nauczaniu wraz z Promykiem – Konradem Prószyńskim. Kilkakrotnie odsiadywał wyroki w Cytadeli Warszawskiej i w Brześciu Litewskim za udział w nielegalnych akcjach

Sekcjami kierowali: dr Henryk Nusbaum<sup>46</sup> (nauczanie dorosłych), dr Kazimierz Chełchowski (sekcja czytelniana), dr Stanisław Kopczyński (sekcja higieniczna)<sup>47</sup>. Prace Wydziału Szkolnego miały przebiegać w czterech kierunkach, mianowicie: organizacji odczytów i pogadanek dla ludu, zakładaniem uniwersytetów i domów ludowych, tworzeniem kół samokształcenia ludności wiejskiej i miejskiej. Za najważniejszą sprawę uznano jednak likwidację niemal powszechnego analfabetyzmu. W tym celu Sekcja opracowała i wydała broszurę, jak *uczyć dorosłych analfabetów*, w której zawarto wskazówki metodyczne i merytoryczne<sup>48</sup>.

Najlepszym przykładem pracy Macierzy w omawianym okresie w Warszawie była działalność Uniwersytetu Ludowego<sup>49</sup> oraz Koła Polskiej Macierzy Szkolnej w Pabianicach, a także Koła Macierz w Wilanowie.

Uniwersytet Ludowy został powołany do życia 19 września 1906 roku w celu upowszechniania oraz szerzenia oświaty wśród robotników i rzemieślników warszawskich przez wygłaszanie odczytów, popularnych pogadanek i systematycznych wykładów. We wrześniu tego roku w wyniku prac organizacyjnych powstała sekcja pedagogiczna, którą kierowali Maria Markowska i Adam Jaczynowski; sekcja egzaminacyjna pod przewodnictwem Janiny Karpińskiej. Sekcje czytelnianą i odczytową powierzono kierownictwu Zofii Orłowskiej i Janowi Załusce. Administracją zajął się Apolinary Przybylski. Na przewodniczącego Zarządu powołano Adama Jaczynowskiego. Nabór na pierwszy semestr przekroczył oczekiwania organizatorów, bowiem zgłosiło się 1800 osób, z czego rozpoczęło systematyczną naukę po wstępnym egzaminie 1649 osób, w tym 1224 mężczyzn i 425 kobiet<sup>50</sup>.

Największą popularnością cieszyły się wykłady z zakresu języka polskiego, na które uczęszczało 1143 słuchaczy, zgrupowanych w 41 kompletach, co stanowiło ok. 37% ogółu przyjętych. Drugie miejsce pod względem powodzenia zajęły komplety matematyczne (31 grup, 927 osób – 27%), kolejne zaś pozycje – wykłady z dziedziny historii, geografii, literatury i rysunków. Najmniej, bo tylko 27

---

przeciwko zaborcy. Wiele publikował, zatrudnił się w szkolnictwie prywatnym, był autorem programów szkół początkowych wiejskich i miejskich, według których pracowały placówki Macierzy, w: *Polski słownik biograficzny*, t. III, Kraków 1937, s. 40; por. *Encyklopedia Warszawy*, Warszawa 1994, s. 87.

<sup>46</sup> Henryk Nusbaum (1849–1937) był wybitnym lekarzem neurofizjologiem. Pracował w Warszawskim Towarzystwie Higienicznym. Aktywnie uczestniczył w pracach PMS. Ciesząc się ogromnym autorytetem, ułatwił zakładanie ogrodów Raua, w: M. Demel, *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego: 1864–1914*, Wrocław 1964, s. 210–211.

<sup>47</sup> Szczególnie aktywni w sekcji szkolnej byli: Michał Arcichowski, Cecylia Niewiadomska, Stefania Marciszewska, Maksymilian Heilpern, Helena Ceysingerówna, Cecylia Śniegocka, w: *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. II, dz. cyt., s. 179.

<sup>48</sup> Tamże, s. 180.

<sup>49</sup> Założony został jeszcze przed utworzeniem Towarzystwa przez Marię Dzierżanowską jako tajny Uniwersytet Ludowy, funkcjonujący pod patronatem Towarzystwa Tajnego nauczania, a po zaistnieniu Macierzy jej przekazany, w: tamże, s. 64.

<sup>50</sup> *Sprawozdanie z działalności Koła Polskiej Macierzy Szkolnej „Uniwersytet Ludowy” w 1906 roku*, Warszawa 1906, s. 3–4.

słuchaczy zapisało się na komplety z zakresu chemii i geometrii (28 osób). Powodzeniem cieszyły się także ekonomia, buchalteria, mechanika i przyroda. W rezultacie utworzono w sumie 102 komplety. Niektórzy słuchacze zapisali się na więcej niż jeden cykl wybranych wykładów. Nie otwarto natomiast wykładów z historii kościoła, ratownictwa i higieny oraz geografii handlowej i dlatego nie zostały one uruchomione<sup>51</sup>.

Najliczniejszą reprezentację wśród słuchaczy stanowili ślusarze (192 osoby), szewcy (154 osoby), szwaczki (124 osoby), robotnicy i robotnice fabryczne (103 osoby). Naukę podjęło 83 pracowników handlu, 52 tokarzy, a ponadto uczniowie stolarze, ekspedientki, murarze, kowale i inni<sup>52</sup>.

Pod względem wieku najliczniej była reprezentowana młodzież do 20 roku życia<sup>53</sup>. Takie powodzenie systematycznych wykładów Uniwersytetu Ludowego świadczyło o niezaspokojonych potrzebach oświatowych oraz chęci zdobycia wiedzy, umożliwiającej lepsze zrozumienie otaczającej rzeczywistości. Terytorialnie najwięcej kompletów znajdowało się w Śródmieściu (23) i na Powiślu (17), najmniej na Pradze (1) i Powązkach (4)<sup>54</sup>.

Bezpłatnych pomieszczeń dla tak dużej liczby kompletów użyczyły pensje, szkoły Macierzy, fabryki. Wykładano w lokalach pensji p. Hewelke, hr. Plater-Zyberk, Werekiej, Zaborowskiej i innych. W Muzeum Przemysłu i Rolnictwa znajdował się gabinet fizyczny, ponadto swoje pomieszczenia udostępniły m.in. fabryki J. Frageta, Lilpopa, Raua i Lewensteina<sup>55</sup>. Organizacja kompletów wymagała opieki ze strony organizacji, stąd powołano 14 opiekunów i 69 gospodarzy wybranych spośród słuchaczy. Ich zadaniem były czynności administracyjne, takie jak: zbieranie opłat za wykłady, regulowanie rachunków, pilnowanie porządku w uczelni<sup>56</sup>.

Organizacją wykładów zajęła się sekcja pedagogiczna, której działalność skupiała się na opracowaniu programów do wszystkich przedmiotów, wyborze najlepszych podręczników, dobraniu odpowiednio wykwalifikowanych wykładowców, ogólnej kontroli przebiegu toku nauczania<sup>57</sup>. W wyniku prac powstał plan nauczania, który w zakresie kursu języka polskiego podzielonego na pięć stopni. Obejmował: naukę czytania i pisania (stopień I), zasady pisowni i początki gramatyki (stopień II), zasady pisowni i gramatyka (stopień III), składnia (stopień IV) i stylistyka (stopień V). Z programu tego wynika, że było to w zasadzie nauczanie na poziomie początkowym. W każdym stopniu wprowadzono ćwiczenia językowe ustne i pisemne. Osiągnięcie wprawy językowej i właściwego władania polskim było celem nadrzędnym tej edukacji, obok wiedzy z literatury i poznania bogac-

---

<sup>51</sup> Tamże, s. 4.

<sup>52</sup> Tamże, s. 5.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Tamże, s. 7.

<sup>55</sup> Tamże, s. 8.

<sup>56</sup> Tamże, s. 9.

<sup>57</sup> Tamże.

twą mową ojczystą. Najwięcej słuchaczy zgłosiło swój akces na komplety stopnia pierwszego, co oznaczało, że istniała pilna potrzeba alfabetyzacji warszawskiego środowiska robotniczego i rzemieślniczego<sup>58</sup>.

W sekcji matematycznej materiał nauczania również podzielono na pięć stopni. Pierwszy obejmował cztery działania arytmetyczne w zakresie 100. Drugi stopień to nauka czterech działań na liczbach zwyczajnych i wielorakich. Na trzecim stopniu przerabiano ułamki zwykłe, a na czwartym – ułamki zwykłe i dziesiętne. Na stopniu piątym zajmowano się proporcjami i zadaniami. Największym powodzeniem cieszyły się pierwsze trzy stopnie<sup>59</sup>.

Materiał z zakresu historii został rozłożony na cztery stopnie. Omawiano dzieje powszechne i Polski do Unii z Litwą (stopień I), następnie dzieje Polski do czasów panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego (stopień II), panowanie ostatniego króla obieralnego (stopień III) oraz dzieje Polski porozbiorowej (stopień IV)<sup>60</sup>. Inne sekcje cieszyły się mniejszą popularnością, stąd postanowiono dołożyć wszelkich starań, aby zainteresować nimi większą liczbę słuchaczy. Dostępne dane statystyczne ujawniają znaczny ubytek słuchaczy w ciągu trwania nauki, bowiem z ogólnej liczby 3387 na końcowych egzaminach zanotowano tylko 111 słuchaczy, chociaż przeciętna frekwencja na wykładach oscylowała wokół 1557 osób<sup>61</sup>.

Niezależnie od wykładów systematycznych, Uniwersytet organizował odczyty popularne, których celem było upowszechnienie wiedzy z różnych dziedzin nauki. Odbyły się trzy odczyty tematyczne. Doktor Jan Załuska mówił o roli i znaczeniu uniwersytetów ludowych, Henryk Mościcki o uniwersyteckich latach Adama Mickiewicza, natomiast dr Henryk Nusbaum z dużym powodzeniem wygłosił wykład o klasyfikacji nauk<sup>62</sup>.

Uruchomiono również bibliotekę, nad którą pieczę objęła sekcja czytelniana. Z odziedziczonych 750 tomów pod koniec semestru drogą darów i zakupów w bibliotece znalazło się 1383 egzemplarze książek, z czego znakomitą część stanowiły powieści (1011)<sup>63</sup>. Największym powodzeniem poza powieścią cieszyły się książki z dziedziny historii i przyrody. Przy bibliotece istniała czytelnia z dziewiętnastoma tytułami czasopism i podręcznikami<sup>64</sup>.

Gwoli rozrywki i wypełnienia czasu wolnego słuchaczy, powołana sekcja rozrywek towarzyskich zorganizowała chór męski i żeński oraz rozpoczęto zapisy do teatru amatorskiego<sup>65</sup>. Wychodząc z założenia, że wspólne zarządzanie instytucją bardziej zintegruje wykładowców ze słuchaczami i da większe efekty dydaktyczne

---

<sup>58</sup> Tamże, s. 10.

<sup>59</sup> Tamże, s. 11.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Tamże, s. 13.

<sup>62</sup> Tamże, s. 14.

<sup>63</sup> Tamże, s. 15.

<sup>64</sup> Tamże, s. 15–16.

<sup>65</sup> Tamże, s. 16.

oraz zacieśni więzi i zintegruje społeczność, powołano Radę słuchaczy, która była organem doradczo-informacyjnym przy Zarządzie i łącznikiem między słuchaczami a władzami uniwersytetu<sup>66</sup>.

Na podstawy finansowe pierwszego semestru 1906/1907 roku złożyły się składki członkowskie (ofiary, niewielkie opłaty od słuchaczy, wpływy nadzwyczajne i ze sprzedaży podręczników). Stanowiło to równowartość 4586,91 rubli. Wydatki zrównoważyły wpływy<sup>67</sup>. Koło PMS „Uniwersytet Ludowy” w dniu 17 kwietnia 1907 roku liczyło 209 członków<sup>68</sup>.

Obok Uniwersytetu Ludowego, Macierz założyła w Warszawie cztery szkoły początkowe, w których uczyło się po 100 uczniów. Mieściły się one przy ul. Siennej 67, Kruczej 9<sup>69</sup>, Miodowej 18 i Marszałkowskiej 92<sup>70</sup>. W szkołach tych obowiązywał opracowany przez Mieczysława Brzezińskiego program, który był emanacją polskości i w którym podkreślano, że celem jest wychowanie młodego pokolenia Polaków w duchu chrześcijańskim i narodowym. Nauka miała być prowadzona w języku polskim. W ten sposób chciano urzeczywistnić nadrzędne hasło Macierzy „Przez oświatę do wolności”.

Każda szkoła utworzona przez Koło PMS posiadała Radę Opiekuńczą, wyłonioną z członków organizacji. W gestii Rady leżały: kontrola nad przebiegiem nauki i wychowania, sprawy finansów, realizacja określonego przepisami programu nauczania<sup>71</sup>. Opiekę medyczną zapewniali uczniom szkół warszawskich PMS lekarze: dr Knappe i dr Łuczyński<sup>72</sup>. Wsparcia szkołom w postaci darów rzeczowych m.in.: *Małego elementarza*, *Ćwiczeń do poprawnego pisania*, *pierwszy rok gramatyki*, udzieliła firma Gebethner i Wolff, a ławki szkolne dostarczyła firma Kormański i Ska oraz Stefan Geneli<sup>73</sup>.

Koło w Wilanowie ukonstytuowało się w marcu 1907 roku z inicjatywy ks. Henryka Trawińskiego i Wojciecha Malczyka. Zarząd Koła Króla Jana III Sobieskiego liczył 102 członków rzeczywistych. Uczestnicy zebrania uchwalili założenie w miarę sił i możliwości dwóch szkół ludowych, szkołę dla dorosłych analfabetów i dom ludowy. Zarząd Koła Polskiej Macierzy Szkolnej w Wilanowie uruchomił dwie szkoły ludowe w Augustówku i Wilanowie. Szkoła wilanowska znalazła miejsce w pomieszczeniu darowanym jej przez hrabiego Branickiego. Uczęszczało

---

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>68</sup> Tamże, s. 28.

<sup>69</sup> W kwietniu 1906 roku podczas zebrania Zarządu PMS przyznano 21 683 ruble na szkołę im. Adama Mickiewicza, 23 063 ruble na Seminarium dla nauczycieli ludowych oraz 10 000 rubli z darowizny pana K.R. na szkołę na Kruczej. W szkole na Kruczej nauczał przez jakiś czas p. Arciszewski, w: *Dzieło Samopomocy Narodowej...*, dz. cyt., s. 21–23.

<sup>70</sup> *Sprawozdanie PMS 1906/1907*.

<sup>71</sup> M. Brzeziński, *Ustawa i program szkół początkowych wiejskich prywatnych*, Warszawa 1907, w: *Dzieło Samopomocy Narodowej...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>72</sup> Tamże, s. 23.

<sup>73</sup> Tamże.



do niej 49 uczniów, którzy wnosili opłatę w wysokości 30 kopiejek miesięcznie. Wynagrodzenie nauczyciela wynosiło 25 rubli miesięcznie plus cztery sążnie drzewa opałowego<sup>74</sup>.

Prace Macierzy szybko stały się popularne, o czym świadczyła liczba założonych szkół, zwłaszcza na prowincji. Jednym z najstarszych Kół Macierzy było założone 24 maja 1905 roku koło w Pabianicach, które przez pewien czas prowadziło działalność oświatową w sposób utajony. Członkowie Koła, na czele którego stał prezes Tadeusz Makólski, podjęli uchwałę o założeniu trzyklasowej szkoły elementarnej i wspomaganium finansowym wszystkich tych, którzy takie placówki będą zakładać. Ponadto postanowiono, że ze składek członkowskich 10% będzie przekazywane na rzecz mającej powstać w Łodzi szkoły średniej, aby kandydaci z Pabianic mogli się w niej kształcić<sup>75</sup>. Plany zostały szybko urzeczywistnione, bowiem już 1906 roku założono dwie placówki, prowadzone kosztem Towarzystwa. W międzyczasie Zarządowi PMS udało się wejść w posiadanie tzw. Kuratorium Trzeźwości z dużą salą teatralną, wieloma pomieszczeniami na parterze i piętrze, co umożliwiło rozwinięcie pracy oświatowej<sup>76</sup>. W 1907 roku działała już biblioteka, liczne kursy dla analfabetów w mieście i na wsi, prowadzono akcje odczytową i wykładową<sup>77</sup>.

Dwudziestego piątego listopada 1907 roku podczas Ogólnego Zebrania PMS prezes Macierzy Antoni Osuchowski referował główne problemy i kwestie wymagające podjęcia stosownych decyzji oraz przedstawiał informacje bieżące. Między innymi zaprezentował dane statystyczne obrazujące strukturę i zakres pracy PMS. W 1907 roku funkcjonowało 781 kół instytucji, władze zatwierdziły 141 szkół, w tym dwie średnie w Pułtusku i Łęczycy. Ponadto istniała szkoła średnia w Płocku, która skupiała 467 uczniów, szkoła średnia podlaska w Siedlcach z 329 uczniami, szkoła średnia czteroklasowa w Wieluniu i Sieradzu. W roku sprawozdawczym założyła Macierz 317 ochronek oraz 505 bibliotek i czytelni; istniał Uniwersytet Ludowy w Warszawie i tego typu placówki przy 12 kołach terenowych<sup>78</sup>. Ze wszystkich instytucji oświatowych Macierzy z nauki korzystało 63 000 osób z ochronek 14 401 dzieci, z bibliotek 44 544 osoby. Zebrano na działalność Towarzystwa kwotę 810 673 ruble, nie licząc darowizn w postaci nieruchomości. Największymi darczyńcami byli: mec. Zurakowski, który zapisał testamentem dla Macierzy 30 000 rubli oraz Towarzystwo Kredytowe z wpłatą coroczną

---

<sup>74</sup> Instytucje oświatowe w gminie wilanowskiej, Kwitariusz sygn. 10, Zespół Archiwum Wilanowskie, w: AGAD oraz Koło PMS w Wilanowie; protokoły posiedzeń Koła PMS nr 1, nr 3, sygnatura 3, tamże.

<sup>75</sup> *Polska Macierz Szkolna, Koło w Pabianicach – Na pamiątkę dwudziestolecia Koła Polskiej Macierzy Szkolnej w Pabianicach 1905–1925*, Pabianice 1926, s. 5.

<sup>76</sup> Tamże, s. 6.

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> *Dzieło Samopomocy Narodowej...*, dz. cyt., s. 74.



w wysokości 10 000 rubli<sup>79</sup>, Karolowa Szlenkierowa przeznaczyła w listach zastawnych 100 000 rubli<sup>80</sup>.

Oslabienie ruchu rewolucyjnego, duże wpływy i popularność Macierzy we wszystkich warstwach społecznych oraz istniejący na terytorium Królestwa Polskiego stan wojenny spowodowały decyzję władz, na mocy której jej działalność uległa likwidacji. Niektórzy członkowie Zarządu sądzili, że było to tylko chwilowe zawieszenie pracy Towarzystwa, jednak rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych położyło kres złudzeniom. Władze, wyjaśniając powody zamknięcia instytucji, wskazywały na jej działania niezgodne z *Ukazem cara z 14 października 1905 roku o zakładach naukowych prywatnych w Królestwie Polskim*, prowadzące do podnoszenia wśród ludu ducha nacjonalistycznego, wyeliminowania ze składu Towarzystwa najspokojniejszych działaczy na rzecz separatystów polskich. Dokument podpisał 14 grudnia 1907 roku gen. Gubernator Grigorij Skałon<sup>81</sup>. Dwudziestego czwartego stycznia 1908 roku Zgromadzenie Ogólne Polskiej Macierzy Szkolnej powzięło decyzję o skasowaniu szkół, ochron, czytelni, domów ludowych. Muzeum szkolne przekazano tym instytucjom, którym według ustaw przysługiwało prowadzenie takich placówek.

Zarząd Macierzy postanowił jednocześnie wesprzeć te instytucje swoim kapitałem. Zostawiono nienaruszony jedynie fundusz żelazny PMS<sup>82</sup>. Wyplacono m.in. 93 000 rubli Seminarium w Ursynowie z zastrzeżeniem nienaruszalności 25 000 jako kwoty zwrotnej w przypadku odnowienia działalności PMS. Zastrzeżono pozostanie w Zarządzie Seminarium Mieczysława Brzezińskiego oraz ks. Jana Gralewskiego i Ignacego Chrzanowskiego. Dziesięć tysięcy rubli przekazano Towarzystwu Wpisów Szkolnych na wpisy dla uczniów i urządzenie bursy, a ponadto 25 000 rubli na początkowe szkoły prywatne z polskim językiem wykładowym. Wsparto Towarzystwo Zjednoczonych Ziemianek sumą 10 000 rubli na prowadzenie ochronek, czytelnie i szkołę ochraniarek. Towarzystwo Krajoznawcze, któremu przekazano Muzeum Szkolne, otrzymało kolejne 10 000 rubli Zasilono kursy pedagogiczne Antoniny Walickiej kwotą 12 000 rubli, a Uniwersytetowi Ludowemu Adama Jacynowskiego przekazano 5000 rubli<sup>83</sup>.

Tak zakończyła się batalia Polskiej Macierzy Szkolnej o możliwość edukacji w języku polskim wielu dzieci Królestwa. Organizacja związana z Kościołem Katolickim i Ligą Narodową szerzyła oświatę w duchu chrześcijańskim i narodowym. Zbierane fundusze, zwłaszcza w dniu trzeciego maja, przypominały społeczeństwu polskiemu o tej doniosłej rocznicy konstytucji.

Popularność Macierzy i jej szybki wzrost organizacyjny, a także działalność pod hasłem „Przez oświatę do wolności” nie uszła uwadze władz i w ramach represji

<sup>79</sup> Tamże, s. 75.

<sup>80</sup> Tamże, s. 74, por. też. s. 84.

<sup>81</sup> „Głos Polski”, 21 grudnia 1907 rok.

<sup>82</sup> „Przewodnik Oświatowy”, marzec 1908 rok, s. 90.

<sup>83</sup> Tamże, s. 91–92.

porewolucyjnych zdecydowanie zamknęły Polską Macierz Szkolną, a wraz z nią inne „niebezpieczne” instytucje, takie jak np. Uniwersytet dla Wszystkich, który dawał wiedzę robotnikom w podstawowym zakresie.

O tym, jak wielkie wzburzenie społeczne wywołała decyzja gubernatora Skąłona, może świadczyć opinia zamieszczona na łamach „Czerwonego Sztandaru” – organu prasowego SDKPiL. „W naszym kraju, w którym tyle ciemnoty, tyle analfabetów, w którym tak strasznie pilno elementarnej oświaty, organizacja pomysłana była przede wszystkim jako środek przeciwko rewolucji [...] Pomimo to PMS była jedyną większą instytucją oświatową, w której dziesiątki tysięcy proletariuszy i ich dzieci mogły znaleźć wyjście z nędzy analfabetyzmu i znaleźć choć odrobinę elementarnej oświaty. I dzika łapa caratu chwyciła ją i zdusiła”<sup>84</sup>. Prasa pedagogiczna podkreślała zmarnowanie pracy ludzi zaangażowanych w krzewienie oświaty pod znakiem Macierzy, „a co najdotkliwsze, to, że energia społeczna w kierunku pracy twórczej na polu oświaty uległa rozbiciu”<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Cyt. za: Z. Kmiecik, *Ruch oświatowy na wsi: Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963, s. 54.

<sup>85</sup> „Przewodnik Oświatowy”, marzec 1908.

## Z ZABORÓW... GALICYJSKA „SZKOŁA” WOBEC PROBLEMÓW ROZWOJU OŚWIATY W KRÓLESTWIE POLSKIM (1905–1918)

*Z dumą i radością śledziliśmy tu w Galicji,  
jak rośnie dzieło oświaty narodowej  
w kraju wyzwolonym, w Królestwie,  
gdzie do niedawna uczono przy drzwiach zamknię-  
tych, skrycie,  
pod ziemią, gdzie za naukę tę znoszono ciężkie prze-  
śladowania<sup>1</sup>*

Gdy na przełomie XIX i XX wieku Polacy w Królestwie Polskim wciąż walczyli o prawo do nauczania w języku ojczystym i bojkotowali szkolnictwo rosyjskie<sup>2</sup>, rodacy mieszkający na terenach Galicji już od wielu lat korzystali z szerszych możliwości w zakresie rozwoju narodowej oświaty. Autonomia galicyjska zapewniła im nie tylko język polski jako wykładowy, lecz także umożliwiła organizowanie towarzystw oświatowych i nauczycielskich, zwoływanie Kongresów Pedagogicznych czy dynamiczny rozwój czasopism pedagogicznych<sup>3</sup>. Nauczyciele galicyjscy, korzystając ze sprzyjającej sytuacji politycznej już w 1868 roku, powołali Towarzystwo Pedagogiczne i periodyk „Szkoła”, który niebawem stał się jego oficjalnym organem prasowym<sup>4</sup>. Z oczywistych względów pismo to zajmowało się przede

<sup>1</sup> *Strajk nauczycielstwa ludowego w Królestwie*, „Szkoła” 1917, nr 2–3, s. 70.

<sup>2</sup> Na temat sytuacji oświaty w zaborze rosyjskim szerzej m.in.: Z. Kmiecik, *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963; R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982; K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968; E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim*, Warszawa 1968; L. Szymański, *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław 1983; *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. R. Kucha, K. Poznański, Lublin 1989; K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 1–3, Warszawa 2001–2004.

<sup>3</sup> Ten rozwój odzwierciedla m.in. seria wydawnicza „Galicja i jej dziedzictwo” wydawana w Rzeszowie od 1994 roku.

<sup>4</sup> Szerszych informacji na temat czasopisma „Szkoła” można poszukiwać m.in. w następujących publikacjach: A. Karbowski, *Polskie czasopisma pedagogiczne*, Warszawa 1912; „Szkoła” 1892, nr 1 (poświęcony w większości jubileuszowi i historii pisma); 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*

wszystkim problemami nauczycieli galicyjskich, jednak na jego łamach odnaleźć można również wiele informacji dotyczących pozostałych dwóch zaborów<sup>5</sup>, a zwłaszcza terenów Królestwa Polskiego.

Wpłynęła na to przede wszystkim postawa twórców i redaktorów tego pedagogicznego periodyku. Uznawali oni, że nie będą ograniczać się jedynie do spraw szkolnictwa galicyjskiego, gdyż czytelnicy powinni być zainteresowani ogólnym rozwojem oświaty na ziemiach polskich. Już w 1870 roku na łamach „Szkoły” pisano, że „stan szkół naszych nie może i nie powinien być obojętny dla innych polskich prowincji, tak jak my chętnie donosimy o wszystkim, co się szkół polskich, gdziekolwiek one są, tyczy”. Jednocześnie podkreślano zrozumienie dla nikłej współpracy z pismem nauczycieli z terenów zaboru rosyjskiego: „Że prowincje pod zaborem rosyjskim zostające nie biorą prawie żadnego w «Szkołę» udziału to sobie łatwo wytłumaczyć można”<sup>6</sup>.

„Doniesienia o stanie oświaty w innych krajach należących do b. Rzeczypospolitej Polskiej” wchodziły w zakres zainteresowań Redakcji od początku istnienia pisma<sup>7</sup>. Tendencje te dostrzec można także w pierwszej połowie XX wieku. Przykładowo w roku 1914 apelowano do czytelników: „Redakcja «Szkoły» uprasza życzliwych nam członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i przyjaciół Towarzystwa naszego o łaskawe nadsyłanie nam wiadomości z terenu Królestwa w sprawach szkolnych”<sup>8</sup>. Dwa lata później deklarowano: „Pragnęliśmy i pragniemy przede wszystkim dać możliwie dokładny obraz ruchu szkolnego na uchodźstwie i na obszarach ziem polskich zajętych przez wojska austriackie i niemieckie, a staraniem naszym będzie obraz ten coraz więcej uzupełniać”<sup>9</sup>.

W pierwszym dziesięcioleciu XX wieku informacje na temat oświaty w Królestwie Polskim można było odnaleźć w dziale zatytułowanym „Szkolnictwo krajowe i zagraniczne”. Początkowo w 1905 roku był on dzielony na trzy części: (a) szkolnictwo narodowe i krajowe, (b) austriackie, (c) pozakrajowe – zagraniczne, a sprawy zaboru rosyjskiego umieszczano w pierwszej z nich. Rok później

---

*reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868–1869*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 43, nr 5, s. 289–300; A. Stopińska-Pająk, *Wkład czasopisma „Szkoła” w rozwój myśli pedagogicznej*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1997, s. 169–179; A. Wałęga, *Galicyjska „Szkoła” jako przykład czasopisma pedagogicznego okresu zaborów*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici-Pedagogika”, t. XXIX, Toruń 2013, s. 9–28; A. Wałęga, „Szkoła” najstarsze galicyjskie czasopismo pedagogiczne wobec myśli pedagogicznej pozytywizmu warszawskiego, w: *W stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, red. H. Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 110–119.

<sup>5</sup> Wspomina o tym J. Wnęć, *Problemy polskiego szkolnictwa zaboru pruskiego i rosyjskiego na kartach „Szkoły” 1868–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, nr 24, s. 23–46.

<sup>6</sup> Redakcja, *Do czytelników „Szkoły”*, „Szkoła” 1870, nr 1, s. 2.

<sup>7</sup> Por. *Zaproszenie do przedpłaty na tygodnik pedagogiczny „Szkoła” na rok 1873*, „Szkoła” 1872, nr 50, s. 393.

<sup>8</sup> L.S., *Stan obecny szkolnictwa w Królestwie Polskim*, „Szkoła” 1914–1915, nr 9–10, s. 437.

<sup>9</sup> *Rok 48-my wydawnictwa „Szkoły”*, „Szkoła” 1916, nr 1, s. 4. Por. zamieszczona na początku tego rocznika Odezwa „Koledzy i Koleżanki”.

połączono szkolnictwo narodowe z austriackim, a informacje o rozwoju oświaty w Królestwie Polskim zamieszczono w spisie treści w dziale „Szkolnictwo pozakrajowe”. Ukazywały się one jednak niekiedy nadal pod ogólnym hasłem: „Sprawy szkolnictwa narodowego”. Gdy w 1909 roku pismo powróciło do swojej pierwotnej formuły miesięcznika, scaliło te dwa działy w jeden. Wkrótce zresztą pojawiły się nowe działy: „Oświata u obcych” oraz „Szkolnictwo krajowe i z zaborów”. Powróciła też Kronika, w której regularnie informowano o sytuacji w Królestwie Polskim. Z kolei w 1913 roku wydzielono dla informacji o polskiej oświacie nowy dział zatytułowany „Szkolnictwo polskie u nas i za granicą”, który był obecny w strukturze pisma do 1918 roku.

W latach 1905–1918 czytelnicy „Szkół” byli więc regularnie i wyczerpująco informowani o sytuacji nauczycieli i uczniów z zaboru rosyjskiego. W zasadzie w każdym roczniku poświęcano tym zagadnieniom uwagę. Zastanawia jedynie zupełny brak tego typu tekstów w numerach „Szkół” z 1909 roku. Było to zapewne spowodowane II Kongresem Pedagogicznym we Lwowie oraz skupieniem uwagi Redakcji na problemach nauczycieli i szkół zaboru austriackiego (m.in. na ankietach szkolnych). Czytelników informowano jednak w tym czasie o rozwoju oświaty w Rosji<sup>10</sup>.

Jeszcze zanim w 1905 roku rozpoczął się strajk szkolny w Królestwie Polskim na łamach „Szkół” pisano o naciskach rusyfikacyjnych wobec nauczycieli szkół ludowych na tych terenach i przedstawiano ogólny zły stan tych placówek<sup>11</sup>. Podejmowano wówczas także takie zagadnienia, jak walka o nauczanie w języku polskim w seminariach nauczycielskich oraz żądania nauczania w tym języku religii i uznawania praw do nauczania języka ojczystego w szkołach ludowych<sup>12</sup>. Jednocześnie w tym samym okresie czytelnicy pisma byli informowani o instytucjach wychowawczych działających na terenie Warszawy, takich jak ogrody Raua<sup>13</sup>. Mogli też przeczytać wspomnienie pośmiertne o jednym z reprezentantów ruchu warszawskich pozytywistów Piotrze Chmielowskim<sup>14</sup>. Autorką dwóch ostatnich tekstów była współpracująca z galicyjskim periodykiem Aniela Szcycówna.

Na początku roku 1905 pismo informowało swoich czytelników o sytuacji szkolnictwa w Królestwie Polskim w artykule pod wymownym tytułem *Sprawy szkolnictwa narodowego*<sup>15</sup>. Poruszono w nim m.in. kwestie uchwał 22 zjazdu nauczycieli ludowych, który odbył się w Warszawie i dotyczył przede wszystkim

---

<sup>10</sup> *Sprawa powszechnego nauczania w Rosji*, „Szkola” 1909, nr 4, s. 244–245; W.K., *Szkolnictwo ludowe w Rosji*, „Szkola” 1909, nr 8–9, s. 554–566; S. Pawęcki, *Przegląd czasopism pedagogicznych rosyjskich*, „Szkola” 1909, nr 10, s. 519–520.

<sup>11</sup> W. Studnicka, *Szkoły ludowe w Królestwie Polskim*, „Szkola” 1904, nr 28 i 29, s. 220–222, 228–229.

<sup>12</sup> *Szkolnictwo w Królestwie Polskim*, „Szkola” 1904, nr 49, s. 434–435.

<sup>13</sup> A. Szcycówna, *Instytucje wychowawcze w Warszawie (ogrody dziecięce im. Raua)*, „Szkola” 1904, nr 2–4, s. 10–12, 18–20, 26–28.

<sup>14</sup> „Szkola” 1904, nr 18, s. 139–144.

<sup>15</sup> *Sprawy szkolnictwa narodowego*, „Szkola” 1905, nr 2, s. 13–14.



debat nad koniecznością zaprowadzenia na terenie Królestwa nauczania w języku polskim oraz bojkotu rosyjskich zarządzeń oświatowych.

„Szkoła” przedrukowała też list Henryka Sienkiewicza dotyczący reformy szkolnej w Królestwie Polskim. Autor postawił w nim retoryczne pytanie o to „Czy istniejąca dotychczas szkoła rosyjska i rusyfikacja wytworzyła przyjaciół państwa i społeczeństwa?”. Przypomniął główne założenia polityki oświatowej Aleksandra II, Mikołaja Milutina czy Aleksandra Apuchtina i tak ocenił jej skutki: „Oto szkoła stała się wprost katownią i nieszczęściem społecznym i tragedią dla wychowañców. Lata dziecinne i lata młodości zmieniły się w Królestwie Polskim, literalnie, w lata niedoli i męczarni”<sup>16</sup>. W jego ocenie taka sytuacja była szkodliwa zarówno dla Polaków, jak i dla Rosjan. Kierując do władz apel o wyrażenie zgody na funkcjonowanie prawdziwie polskich szkół, ironicznie wypowiedział się na temat osób, które obawiają się, że takie placówki wychowują obywateli wrogich wobec państwa rosyjskiego. Sienkiewicz zauważył, że obywatele o takim nastawieniu już istnieją, a wychowały ich właśnie zrusyfikowane szkoły.

W tym samym roku „Szkoła” zamieściła na swych łamach również fragment odezwy Związku Towarzystw samopomocy społecznej i koła właścicieli realności i lokatorów w Warszawie dotyczący pomysłu ufundowania „wolnej szkoły polskiej” i bojkotu szkół rosyjskich. Komentarz „Szkoly” potwierdzał poparcie, jakie nauczyciele galicyjscy okazywali swoim kolegom z zaboru rosyjskiego: „Zamieszczając powyższą wiadomość nie mamy dość słów zachęty dla Braci naszej w Królestwie do wytrwania na drodze obranej. Wolność i swobody obywatelskie nie przychodzą same, lecz trzeba je zdobywać poświęceniem i ofiarnością. My Polacy pod zaborem austriackim wiemy bardzo dobrze o tym”<sup>17</sup>.

Należy zaznaczyć, że Redakcja „Szkoly” starała się uwrażliwiać swoich czytelników na trudną sytuację Polaków w zaborze rosyjskim i wielokrotnie informowała o różnych przejawach udzielanego im wsparcia duchowego i materialnego. Podkreślano, że solidarność z mieszkańcami Królestwa Polskiego wyrażali nauczyciele galicyjscy, m.in. zrzeszeni w Towarzystwie nauczycieli i nauczycielek szkół ludowych. Świadczyła o tym chociażby przyjęta na walnym zgromadzeniu tego Towarzystwa rezolucja o następującej treści: „Nauczycielstwo ludowe krakowskie poczuwa się do obowiązku oświadczenia publicznie, że cała akcja ludowa mająca na celu zdobycie tak świętych praw narodowych, jak i ogólnoludzkich, jest dla nas nad wyraz sympatyczną, młodzieży zaś szkolnej, która w walce o nadanie szkole charakteru na wskroś polskiego, poniosła nawet życie w ofierze, wyraża cześć i podziw”<sup>18</sup>.

Także Towarzystwo Pedagogiczne kilka razy apelowało o udzielanie przez czytelników „Szkoly” pomocy materialnej nauczycielom ludowym w Królestwie. Po

<sup>16</sup> H. Sienkiewicz, *O reformie szkolnej w Królestwie Polskim* [przedruk listu otwartego z dziennika „Ruś”, „Szkoła” 1905, nr 12, s. 90].

<sup>17</sup> *Wolna szkoła polska*, „Szkoła” 1905, nr 28, s. 219.

<sup>18</sup> *Nauczycielstwo krakowskie a walka o szkołę polską w Królestwie*, „Szkoła” 1905, nr 12, s. 95.



raz pierwszy w 1905 roku<sup>19</sup>, ponownie w 1906 i 1908. Tak uzasadniano wówczas tę inicjatywę: „Ale w dobie dzisiejszej musimy się poczuwać, bardziej niż kiedykolwiek, do trójzaborowej łączności. Na nas też spada obowiązek wspierania moralnie i materialnie każdego usiłowania, mającego na celu opór przeciwko uciskowi i pracę nad podniesieniem szerokich warstw ludowych”<sup>20</sup>. Zarząd Główny Towarzystwa wyraźnie formułował swoje stanowisko w tej sprawie: „Niech każdy Polak przyczyni się w miarę możliwości do spełnienia obowiązku narodowego, niech nie dozwoli, by nędza, a może i śmierć głodowa stała się udziałem tych, którzy za sprawę narodową wyrzekli się osobistej wolności i szczęścia swych rodzin. – Zabezpieczenie ofiarom dzikości rosyjskiej choćby najskromniejszych środków do życia jest naszym obowiązkiem. Wydatna pomoc ofiarowana braciom naszym, nie tylko podtrzyma szlachetne usiłowania, lecz przekona równocześnie rząd rosyjski, że na nic się zdadzą choćby najgwałtowniejsze represje wówczas, gdy w obronie gnębitej zasady staje cały naród polski do walki z wrogiem a w obronie uciśnionych”<sup>21</sup>.

„Szkoła” obszernie cytowała też inne czasopisma wspierające walkę o szkołę polską w Królestwie jak wydawany od 1912 roku w Krakowie periodyk nauczycielski „Dla przyszłości”, o którym pisano: „Pismo to (mówiąc nawiasem niecenzuralne) poświęcone jest organizowaniu nauczycielstwa do walki z systemem rosyjskim i przynosi szereg charakterystycznych notatek ze szkolnictwa i stosunków szkolnych panujących w zaborze tamtejszym”<sup>22</sup>.

Z kolei w 1915 roku pismo informowało, że w ramach działającego we Lwowie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych powstała idea gromadzenia i wysyłania podręczników dla polskich prywatnych szkół średnich w Królestwie: „[...] sympatyczną tę akcję należy uważać za początek zawiązania ściślejszych stosunków pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich w Galicji oraz w Królestwie Polskim”<sup>23</sup>.

Analizując teksty dotyczące ogólnego stanu i rozwoju oświaty w Królestwie Polskim, jakie na przestrzeni lat 1905–1918 były zamieszczane na łamach „Szkoły”, można wyróżnić kilka głównych, regularnie podejmowanych przez Redakcję zagadnień. Czytelnicy pisma na bieżąco byli informowani o rozwoju szkolnictwa w zaborze rosyjskim – od szkół ludowych, przez szkoły średnie – i to zarówno te rządowe, jak i, zwłaszcza po 1905 roku, prywatne<sup>24</sup> – po placówki kształcenia

<sup>19</sup> Odezwa, „Szkoła” 1906, nr 5, s. 33–34.

<sup>20</sup> Walka o szkołę polską w zaborze rosyjskim, „Szkoła” 1908, nr 20, s. 154.

<sup>21</sup> Nauczycielstwo w Królestwie, „Szkoła” 1906, nr 8, s. 58.

<sup>22</sup> [Przegląd czasopism: „Dla przyszłości”], „Szkoła” 1912, nr 5, s. 372.

<sup>23</sup> Pomoc szkolna dla Królestwa Polskiego, „Szkoła” 1914–1915, nr 9–10, s. 474.

<sup>24</sup> M.in. Szkolnictwo w Królestwie Polskim, „Szkoła” 1906, nr 2, s. 13–14; N.R., Szkolnictwo w Królestwie Polskim, „Szkoła” 1907, nr 23, s. 179–181; Sprawy szkolne w zaborze rosyjskim, „Szkoła” 1910, nr 1, s. 42–45; S.P., Szkolnictwo pod zaborem rosyjskim, „Szkoła” 1910, nr 3, s. 182–184; Szkoły prywatne w zaborze rosyjskim, „Szkoła” 1910, nr 5, s. 339–340; Statystyka szkolnictwa w Królestwie, „Szkoła” 1910, nr 7–8, s. 473–474; Polskie szkoły średnie w Królestwie, „Szkoła” 1913, nr 12, s. 884; Stan obecny szkolnictwa w Królestwie Polskim, „Szkoła” 1916, nr 1–2, s. 41–45; Sprawy szkolne na ziemiach zajętych przez armię niemiecką, „Szkoła” 1916, nr 1–2, s. 45–51; L. Stachoń, Stan szkolnictwa początkowego i średniego w Królestwie Polskim, „Szkoła” 1917, nr 2–5, s. 76–80, 111–114, 163–164; Stan szkolnictwa

zawodowego (m.in. szkoły rolnicze<sup>25</sup>, szkoły gospodarstwa wiejskiego dla kobiet<sup>26</sup>) i wyższego (Uniwersytet Warszawski, Politechnika<sup>27</sup> czy różnorodne kursy, jak Towarzystwo Kursów Naukowych<sup>28</sup>). Wiele uwagi poświęcano zwłaszcza różnorodnym formom kształcenia nauczycieli, czyli seminariom nauczycielskim – rosyjskim i polskim, kursom zawodowym czy planom powołania Instytutu Pedagogicznego<sup>29</sup>.

Należy podkreślić, że nie ograniczano się jedynie do przedstawiania czytelnikom sytuacji polskiego szkolnictwa na tych terenach, podejmowano także kwestie działalności różnorodnych towarzystw i organizacji kulturalnych czy oświatowych, takich jak Polska Macierz Szkolna<sup>30</sup>, Towarzystwo Kolonii Letnich<sup>31</sup>, Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego<sup>32</sup>, Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności<sup>33</sup>, Towarzystwo Higieniczne<sup>34</sup>, czy wreszcie Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi<sup>35</sup>. Przedmiotem zainteresowania Redakcji były także działania Towarzystwa

---

w miastach Królestwa Polskiego, „Szkola” 1918, nr 8–9, s. 251–252; *Statystyka dzieci szkolnych w Warszawie*, „Szkola” 1918, nr 4, s. 163; *Dzieci szkolne wielkiej Warszawy*, „Szkola” 1918, nr 8–9, s. 250.

<sup>25</sup> *Szkolnictwo rolnicze w Królestwie*, „Szkola” 1917, nr 9–10, s. 343.

<sup>26</sup> P. Zabawska (Capi), *Szkoły gospodarstwa wiejskiego dla dziewcząt w Królestwie Polskim, Morawach i Galicji*, „Szkola” 1912, nr 9–11, s. 560–566, 632–643, 715–724.

<sup>27</sup> M.in. *Wysłane do Warszawy adresy* [do Senatu Uniwersytetu i Politechniki od ZG PTP], „Szkola” 1914–1915, nr 9–10, s. 483–484; *O uniwersytet polski w zaborze rosyjskim*, „Szkola” 1916, nr 3, s. 98; *Uniwersytet Warszawski*, „Szkola” 1916, nr 10, s. 362–363.

<sup>28</sup> *Towarzystwo Kursów Naukowych w Warszawie*, „Szkola” 1914, nr 7–8, s. 356; *Kursy wyższe w Warszawie*, „Szkola” 1914–1915, nr 9–10, s. 473–474.

<sup>29</sup> „Szkola” 1918, nr 6–7, s. 205.

<sup>30</sup> Por. m.in. „Szkola” 1906, nr 28, s. 214, nr 32, s. 246; *Pierwsi nauczyciele Polskiej Macierzy Szkolnej w Królestwie Polskim*, „Szkola” 1907, nr 28, s. 221; *Polska Macierz Szkolna pod zaborem rosyjskim*, „Szkola” 1907, nr 51, s. 402.

<sup>31</sup> Por. „Szkola” 1913, nr 9, s. 617–618.

<sup>32</sup> Por. „Szkola” 1913, nr 9, s. 616–617. Wydrukowano wówczas wygłoszony podczas posiedzenia tego Towarzystwa referat Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej dotyczący reform wychowawczych w Niemczech na przykładzie działalności placówki Pestalozzi–Froebel Haus.

<sup>33</sup> *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności*, „Szkola” 1914, nr 7–8, s. 355–356. Z okazji setnej rocznicy powstania Towarzystwa przypomniano jego działalność na rzecz wychowania dzieci biednych i osieroconych m.in. w ochronkach i placówkach nauki zawodu. Tak oceniano te działania: „W zakładach powyższych Towarzystwo wychowuje według zasad moralnych, dając w możliwym zakresie wiadomości naukowe i fachowe 10 tysiącom sierot i dzieci biednych mieszkańców Warszawy i przysparza społeczeństwu corocznie poważną liczbę młodzieży zdrowej moralnie i od dzieciństwa zahartowanej do pracy”, tamże, s. 356.

<sup>34</sup> Por. „Szkola” 1913, nr 7–8, s. 524.

<sup>35</sup> Por. J. Ciembroniewicz, *Pierwsze sprawozdanie Towarzystwa Badań nad Dziećmi*, „Szkola” 1908, nr 14, s. 110; „Szkola” 1910, nr 3, s. 195; „Szkola” 1913, nr 7–8, s. 525; *Moralność dzieci warszawskich*, „Szkola” 1917, nr 6, s. 222. W 1908 roku J. Ciembroniewicz zachęcał nauczycieli galicyjskich do podjęcia współpracy z tym Towarzystwem. W 1911 roku „Szkola” (nr 11, s. 233–236) opublikowała kwestionariusz badania inteligencji u dzieci z prośbą o przesyłanie wyników do Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi w Warszawie lub do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie. Rok później (nr 10, s. 670–672) udośćniono czytelnikom kolejny kwestionariusz tego Towarzystwa dotyczący wypracowań uczniów.

Naukowego w Warszawie<sup>36</sup>, Towarzystwa Czytelni miasta Warszawy<sup>37</sup> czy funkcjonowanie warszawskich ogrodów im. W.E. Raua<sup>38</sup>.

Redakcja zamieszczała również wszelkie projekty reform oświatowych, zarządzeń władz i manifestów towarzystw nauczycielskich dotyczących terenów zaboru rosyjskiego<sup>39</sup>. Opublikowała także treść polskiego memoriału szkolnego, który w 1905 roku do Petersburga zawiozła delegacja warszawska na czele z Aleksandrem Świętochowskim i hrabią Tyszkiewiczem<sup>40</sup>. Na bieżąco zatem informowano czytelników o kolejnych decyzjach władz rosyjskich. W większości oceniano je jako znikome ustępstwa na rzecz polskiego szkolnictwa, konkludując, że taka postawa zaborcy „otrzeźwi tych, co się jeszcze łudzili, że w Petersburgu uwzględnią naszą odrębność narodową i wynikające stąd potrzeby”<sup>41</sup>.

Gdy jednak car Mikołaj II ogłosił manifest i pojawiły się projekty reformy szkolnictwa elementarnego w Rosji, na łamach „Szkola” wyrażano nadzieję, że „[...] Dla Polaków pod zaborem rosyjskim świta nowa era”<sup>42</sup>. Niektórzy autorzy sugerowali nawet, że „szkoła carska w Królestwie Polskim przestała istnieć”<sup>43</sup>. Jednocześnie zdawano sobie sprawę z tego, że zatwierdzone przez cara wnioski w sprawie reform dla Królestwa Polskiego nie odpowiadają w pełni polskiemu postulatowi i powinno się je uważać jedynie za pierwsze przejawy dalszych zmian<sup>44</sup>. Aby wyraźnie wskazać, że zmiany te są nieodzowne, na łamach pisma analizowano m.in. treść broszury Adolfa Sulijowskiego pt. *Miasto analfabetów* ukazującej skutki fatalnego stanu oświaty w Królestwie Polskim na przykładzie Warszawy<sup>45</sup>.

Podobnie postąpiono, gdy w 1913 roku wypracowano nowy projekt ustawy o szkołach prywatnych w Rosji. „Szkoła” przypominała wówczas interpelacje Koła Polskiego, w których zwracano uwagę na niezgodne z obowiązującym prawem

<sup>36</sup> *Towarzystwo Naukowe w Warszawie*, „Szkola” 1911, nr 4, s. 225–227.

<sup>37</sup> „Szkola” 1913, nr 9, s. 618; „Szkola” 1914, nr 7–8, s. 356.

<sup>38</sup> S. Zdziarski, *Warszawskie Ogrody im. W.E. Rau’a w roku 1912*, „Szkola” 1913, nr 7–8, s. 520–524. Autor, podziwiając dokonania tej instytucji, konstatował: „Kapitał żelazny instytucji wynosił 324 561 rb 81 kopiejek. Nic tedy dziwnego, że wobec cyfr powyższych jakże nikłą wydaje się działalność naszych stowarzyszeń mających na celu krzewienie gier wśród młodzieży?! Że nie dorównują one ani w drobnej części ogrodom warszawskim, tego nie potrzeba dowodzić. Gdzież jednak u nas w Galicji znajdzie się taki ofiarny Rau?!”, tamże, s. 524.

<sup>39</sup> *Por. Nowy ukaz*, „Szkola” 1905, nr 24, s. 187; *Zwolnienie więzów*, „Szkola” 1905, nr 27, s. 109–110; *Epokowa chwila*, „Szkola” 1905, nr 44, s. 361–362; *Projekt reformy szkolnictwa elementarnego w Rosji*, „Szkola” 1905, nr 44, s. 263–264; *Projekt Rady Szkolnej w Warszawie*, „Szkola” 1916, nr 8–9, s. 316–317; *Projekt statutu „Komisji Oświecenia Publicznego”*, „Szkola” 1916, nr 7, s. 261.

<sup>40</sup> *Polski memoriał szkolny*, „Szkola” 1905, nr 13, s. 97–99.

<sup>41</sup> *Rozczarowanie*, „Szkola” 1905, nr 17, s. 133. *Por. Nowy Ukaz*, „Szkola” 1905, nr 24, s. 187; *Zwolnienie więzów*, „Szkola” 1905, nr 27, s. 209–210.

<sup>42</sup> *Epokowa chwila*, „Szkola” 1905, nr 44, s. 362.

<sup>43</sup> *Dla przyszłości*, „Szkola” 1905, nr 34, s. 265.

<sup>44</sup> *Zwolnienie więzów*, „Szkola” 1905, nr 27, s. 209–210. Prezentowano je w tekście pt. *Projekt reformy szkolnictwa elementarnego w Rosji*, „Szkola” 1905, nr 44, s. 263–264.

<sup>45</sup> A.J. Mikulski, *Miasto analfabetów*, „Szkola” 1905, nr 44, s. 364–365.

zarządzenia władz oświatowych<sup>46</sup>, szczegółowo opisywała przebieg obrad, ich efekt końcowy, który poddała ocenie. Uznano, że projekt ten nie spełnił wszystkich oczekiwań Polaków, stanowił jednak istotny krok naprzód, gdyż wydawane dotychczas dość dowolnie okólniki zastępował konkretnym rozporządzeniem prawnym<sup>47</sup>.

Na łamach „Szkół” regularnie donoszono również o kolejnych represjach władz rosyjskich wobec polskiej oświaty, o zamykaniu szkół oraz niechętnym i rzadkim wyrażaniu zgody na otwieranie nowych prywatnych placówek edukacyjnych<sup>48</sup>. Próbowano wyjaśniać czytelnikom przyczyny takiej właśnie postawy zarobcy: „Rządowi rosyjskiemu bardzo nie na rękę jest polskie szkolnictwo średnie, jeden z najważniejszych dorobków naszych w okresie tzw. rewolucyjnym. Utrzymywana wielkim nakładem kosztów szkoła prywatna polska stoi nieskończenie wyżej od rosyjskiej, rządowej, a rezultaty jej pracy są znacznie donioślejsze, aniżeli szkoły rosyjskiej. Rząd rosyjski prześladuje ją nieustannie”<sup>49</sup>.

Przedstawiano „statystyki szkół” Królestwa, zwracając uwagę na ich fatalną kondycję oraz podkreślając, że jedyną alternatywę stanowią szkoły prywatne, których funkcjonowanie zależy wyłącznie od hojności społeczeństwa<sup>50</sup>. Krytykowano też wyznaczanych przez Rosjan wizytatorów Okręgu Naukowego Warszawskiego: „Pan ten, sprowadzony umyślnie aż gdzieś z Kaługi, w dziwny sposób rozumie swe zadanie: zapominając, iż nie jest agentem ochrony, lecz – bądź co bądź – urzędnikiem ministerstwa oświaty, wprowadza system szpiegowski”<sup>51</sup>.

Taka stylistyka była charakterystyczna dla wielu tekstów publikowanych w „Szkole”. Pojawiała się ona także w ich tytułach, takich jak np. *Nowy zamach na szkoły polskie*. Użyto go przy prezentowaniu planów nauczania w szkołach prywatnych historii literatury powszechnej w języku rosyjskim, co ewidentnie było sprzeczne z obowiązującymi przepisami prawnymi, czyli ustawą o szkołach prywatnych. Redakcja nazwała te plany „nowym barbarzyńskim gwałtem wymierzonym przeciwko polskiej oświacie”<sup>52</sup>. Starano się wówczas wskazywać postawy, jakie społeczeństwo polskie winno zajmować wobec polityki rosyjskich władz oświatowych: „Co przeciwstawić można tym orgiom głupoty kancelaryjnej i bezprawia? [...] Społeczeństwo rozumie już, że: tylko łączne, świadome celów swoich i dróg działanie zbiorowe; że – na razie – należy przede wszystkim stać twardo przy tym, co nam dotychczas przyznano, co prawną jest naszą własnością; śledzić uważnie zabiegi gorliwych sług ministerstwa oświaty, wskazywać głośno na każde nadużycie, na każde przekroczenie prawa, a nade wszystko: rozporządzeń bezprawnych nie wykonywać!”<sup>53</sup>.

<sup>46</sup> *O szkolnictwo polskie pod zaborem rosyjskim*, „Szkola” 1913, nr 5, s. 348.

<sup>47</sup> *O szkoły prywatne w Królestwie*, „Szkola” 1913, nr 7–8, s. 518–520.

<sup>48</sup> *Szkoły prywatne w zaborze rosyjskim*, „Szkola” 1910, nr 5, s. 339–340.

<sup>49</sup> *Represje szkolne*, „Szkola” 1911, nr 6, s. 479.

<sup>50</sup> *Statystyka szkolnictwa w Królestwie*, „Szkola” 1910, nr 7–8, s. 473–473.

<sup>51</sup> Sł. P., *Szkolnictwo pod zaborem rosyjskim*, „Szkola” 1910, nr 3, s. 182–184.

<sup>52</sup> *Nowy zamach na szkoły polskie*, „Szkola” 1910, nr 11, s. 696.

<sup>53</sup> *Sprawy szkolne w zaborze rosyjskim*, „Szkola” 1910, nr 1, s. 44.

W regularnie publikowanych tekstach przedstawiających aktualny stan szkolnictwa w Królestwie Polskim wiele uwagi poświęcano zwłaszcza negatywnej selekcji na stanowiska nauczycieli. Przytaczano nawet tak jaskrawe historie, jak ta: „Krąży opowieść o dyrektorze gimnazjum, który bezpośrednio przed objęciem stanowiska tego pełnił funkcję lokaja u ministra oświaty i był prawie analfabetą. Wykładał on historię w ten sposób, że opowiadał uczniom bajki”<sup>54</sup>. Równie nisko oceniano kadre seminariów nauczycielskich: „Głównymi kierownikami zakładu byli urzędnicy, których do Królestwa przyznała żądza złota i rangi, ci «wychowawcy» pod względem znajomości duszy dziecka polskiego byli analfabetami, nie posiadali żadnej inteligencji, a pod względem ogólnopedagogicznym byli wprost niepoczytalni”<sup>55</sup>. Dlatego natychmiast informowano czytelników o wszelkich pozytywnych zmianach w tym zakresie, takich jak powołanie pierwszego polskiego seminarium nauczycielskiego w Królestwie<sup>56</sup> czy kursy pedagogiczne organizowane dla nauczycieli szkół ludowych prowadzonych przez Polską Macierz Szkolną<sup>57</sup>.

Redakcja „Szkola” przypominała także swoim czytelnikom osiągnięcia Królestwa Polskiego w zakresie zwalczania analfabetyzmu dzięki *Elementarzowi* Konrada Prószyńskiego Promyka<sup>58</sup>. W 1911 roku zamieszczono przedruk tekstu o nietypowej wsi na Podlasiu pt. *Wieś bez szkoły i analfabetów*. Jej bohaterem był pasterz owiec Piotr Banasiuk, który podjął trud nauczania innych mieszkańców – dzieci oraz dorosłych czytania i pisania<sup>59</sup>. Rok później powrócono do tego tematu w szerszym kontekście rozwoju pracy oświatowej na terenach zaboru rosyjskiego. W tekście zatytułowanym *Promienny krzyż i jego cień* pojawiło się przypuszczenie, że Banasiuk, sam niegdyś analfabeta, nauczył się czytania i pisania właśnie na tym elementarzu. Autor Teodor Bernadzikiewicz z uznaniem pisał o koncepcjach Promyka: „Alfabet nigdy nie powinien być sam przez się «celem», lecz «środkiem» do zdobycia oświaty i kultury. Tak też pojmował sprawę w Królestwie Polskim Konrad Prószyński, który [...] starał się o to, żeby równocześnie z alfabetem podawać ludowi wszechstronną i kształcącą lekturę [...] W Królestwie, właśnie tam, gdzie elementarz Promyka wraz z literaturą oświatową przygotował teren, wre teraz robota kulturalna w całej pełni”<sup>60</sup>. Prószyński został uznany za wizjonera i twórcę idei powszechnej organizacji oświatowej do spraw zwalczania analfabetyzmu i zachęcania do samokształcenia<sup>61</sup>. Do tego tematu powrócono w 1914 roku przy

<sup>54</sup> N.R., *Szkolnictwo w Królestwie Polskim*, „Szkola” 1907, nr 23, s. 179.

<sup>55</sup> [Przegląd czasopism: „Dla przyszłości”], „Szkola” 1912, nr 5, s. 372.

<sup>56</sup> *Pierwsze polskie seminarium nauczycielskie w Królestwie Polskim*, „Szkola” 1907, nr 33–34, s. 265.

<sup>57</sup> *Pierwsi nauczyciele Polskiej Macierzy Szkolnej w Królestwie Polskim*, „Szkola” 1907, nr 28, s. 221.

<sup>58</sup> W 1906 roku (nr 16, s. 122–123) opublikowano okolicznościowy tekst pt. *Jubileusz „Promyka”*, w którym przypomniano czytelnikom sylwetkę i działalność Konrada Prószyńskiego.

<sup>59</sup> *Z zaboru rosyjskiego: Wieś bez szkoły i analfabetów*, „Szkola” 1911, nr 11, s. 696–697.

<sup>60</sup> T. Bernadzikiewicz, *Promienny krzyż i jego cień*, „Szkola” 1912, nr 5, s. 331.

<sup>61</sup> Na marginesie należy przypomnieć, że w 1909 roku podczas II Kongresu Pedagogicznego we Lwowie lekcje praktycznego nauczania dorosłych analfabetów według metody Promyka prowadził jego syn Kazimierz. Por. *Program szczegółowy Zjazdu*, „Szkola” 1909, nr 10, s. 590.



okazji opublikowania pracy Władysława Grabskiego pt. *O nauczaniu powszechnym i zakładaniu szkół ludowych*. Czytelnicy „Szkoly” mogli ocenić fatalny stan szkół Królestwa Polskiego, który ukazano na tle rozwoju innych krajów<sup>62</sup>.

Wiele spośród zamieszczanych w „Szkole” tekstów dotyczących rozwoju rodzimej oświaty w Królestwie Polskim w latach 1905–1918 miało charakter informacyjny. Były to, czasem dość krótkie, doniesienia czy sprawozdania zawierające m.in. dane statystyczne lub fragmenty ustaw i rozporządzeń. Często były one jednak opatrzone niezwykle wymownymi komentarzami wyrażającymi niepokój o dalsze losy szkół, nauczycieli i uczniów na terenach zaboru rosyjskiego i wyraźnie potępiającymi władze rosyjskie. Jednocześnie autorzy przybliżający czytelnikom sytuację tamtejszej oświaty potrafili wyeksponować osiągnięcia rodaków i zawstydzić mieszkańców Galicji, którzy w o wiele korzystniejszych warunkach politycznych nie podejmowali niektórych działań, takich jak zwalczanie analfabetyzmu czy rozwój na szerszą skalę instytucji dbających o aktywność fizyczną dzieci.

Z oczywistych względów sytuacja oświaty na terenach zaboru rosyjskiego stała się przedmiotem szczególnego zainteresowania „Szkoly” w przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości<sup>63</sup>. To przecież w Warszawie kształtowały się nowe władze nadzorujące rozwój szkolnictwa, to tam zapadały ważne decyzje. Nic zatem dziwnego, że inaugurując rocznik 1918 Redakcja deklarowała: „[...] baczna uwagę poświęcać będziemy temu wszystkiemu, co na wszystkich ziemiach polskich, a głównie na terenie ziem tzw. Królestwa Polskiego tworzyć się będzie. W ścisłym związku z całym nauczycielstwem polskim zdążać będziemy do odbudowy wolnej, narodowej szkoły polskiej, dla wolnej, niepodległej i zjednoczonej Polski”<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Z zaborów: *Królestwo*, „Szkola” 1914, nr 1, s. 19–21.

<sup>63</sup> Por. „Szkola” 1918 (zwłaszcza w numerze 3 zamieszczono liczne wiadomości na ten temat, m.in. streszczono tymczasowe przepisy o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim, przedstawiono uchwały Zjazdu delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych z grudnia 1917 roku).

<sup>64</sup> *Od Redakcji*, „Szkola” 1918, nr 1, s. 3.



# PROPAGOWANIE PEDAGOGIKI FRYDERYKA FROEBLA W WARSZAWSKIM PIŚMIENNICTWIE PERIODYCZNYM DRUGIEJ POŁOWY XIX I POCZĄTKÓW XX WIEKU

Od drugiej połowy XIX wieku problematyka szeroko pojętej oświaty stawała się przedmiotem coraz większego zainteresowania dużej części inteligencji polskiej Królestwa Polskiego<sup>1</sup>. W głoszonych postulatach i dyskusjach wielką wagę przywiązywano nie tylko do poprawy sytuacji szkolnictwa, ale wskazywano także na konieczność zmian w wychowaniu i kształceniu małego dziecka<sup>2</sup>. Poszukując w tej dziedzinie nowatorskich projektów, chętnie sięgano do tych zagranicznych doświadczeń i osiągnięć, które zdobyły uznanie w wielu krajach europejskich. Do jednej z takich innowacji pedagogicznych należała koncepcja edukacji przedszkolnej autorstwa Fryderyka Froebła, której najważniejszy element stanowił nowy typ placówki edukacyjnej dla najmłodszych, określony mianem ogródka dziecięcego.

Poglądy Froebła na dziecko i jego wychowanie w wieku przedszkolnym były już znane niektórym działaczom oświatowym Królestwa Polskiego od końca lat 30. XIX wieku. Dowiadujemy się o tym ze wspomnień pośmiertnych o Teofilu Nowosielskim, w których informowano nie tylko o kolejach życia, objęciu kierownictwa pierwszej ochronki Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności i pracach związanych z kształceniem opiekunów małego dziecka, ale także podkreślano, że podczas pobytu naukowego w Niemczech zapoznał się on z metodą froebłowską, którą po powrocie do kraju polecał jako przepis na reformę pracy pedagogicznej w ochronach oraz receptę na unowocześnienie przygotowania domowego dzieci do szkoły elementarnej<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. np. R. Wroczyński, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź 1950; tenże, *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955.

<sup>2</sup> A.G., *Wielkie projekta i małe czyny*, „Kronika Rodzinna” 1882, nr 2, s. 39–40. Zob. też B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968, s. 37–38, 63–73.

<sup>3</sup> J.I. Starożyk, *Ś.p. Teofil Nowosielski*, „Kłosy” 1889, nr 1228, s. 28–29; E.J., *Teofil Nowosielski*, „Tygodnik Ilustrowany” 1889, nr 315, s. 21–22; J.I. Starożyk, *Ś.p. Teofil Nowosielski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1889, nr 3, s. 35–36 i nr 4, s. 47–48.

W upublicznionej na łamach „Kłosów” treści listu do Stanisława Jachowicza, datowanego na pierwsze dni stycznia 1839 roku, T. Nowosielski tak pisał o potrzebie wdrożenia do praktyki wychowawczej projektu niemieckiego pedagoga: „Metoda Fröbela do każdej rodziny zaprowadzoną być może, a każda matka ujrzałaby jej zbawienne skutki; wszelako najpożyteczniej mogłaby się zastosować we wszystkich Domach Ochrony, dlatego osobliwie, że prowadzi dzieci do praktycznego życia, wpoi w nie zamiłowanie do pracy i pokochanie cnoty; przytem przysposobić je potrafi do każdego stanu, kunsztu, rzemiosła, ponieważ wszelkie do tego w sobie zawiera żywioły; słowem, całemu swojemu odpowie przeznaczeniu”<sup>4</sup>.

Spośród wielu wydawnictw periodycznych ukazujących się w Warszawie w drugiej połowie XIX i pierwszych latach XX wieku, największą rolę w promowaniu froebliżmu odegrał „Przegląd Pedagogiczny”, który powstał w 1882 roku i od początku swojego istnienia przyczyniał się do rozbudzania w społeczeństwie polskim nowego sposobu myślenia o sprawach wychowania i nauczania<sup>5</sup>. Należy jednak zauważyć, że na długo jeszcze przed wydaniem pierwszego numeru tego specjalistycznego czasopisma dla nauczycieli i wychowawców, z pedagogiką F. Froebela zapoznawały czytelników inne drukowane wówczas periodyki, przede wszystkim „Przegląd Tygodniowy”, „Bluszcz”, „Kłosy”, „Opiekun Domowy”, „Kronika Rodzinna” oraz „Tygodnik Ilustrowany”. Pierwsze artykuły na ten temat zaczęto zamieszczać na ich łamach w latach 60. XIX wieku<sup>6</sup> i miały głównie charakter krótkich adnotacji.

Taką rolę spełniał przekaz dotyczący wzorcowego oddziału froebelowskiego, który został zorganizowany w 1868 roku przy IX Ochronie im. ks. Baudouina Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Pisano, że inicjatorem przedsięwzięcia był Adam Wiślicki, który przekonał do swojego pomysłu kierownika tego zakładu wychowawczego – Jana Gautiera, a także grono wychowawców, na czele z Wandą Skłodowską, zaliczaną wówczas do wpływowych osób w środowisku nauczycielskim. Ponadto podkreślano, że realizacją pierwszego na ziemiach polskich eksperymentu w dziedzinie wychowania przedszkolnego zainteresowała się uczennica Stanisława Jachowicza – Teresa Mleczkowska, włączając się aktywnie w sprawowanie merytorycznego nadzoru nad wdrażaniem projektu do codziennej praktyki wychowawczej<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> J.I. Starożyk, *Ś.p. Teofil Nowosielski...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>5</sup> Zob. Z. Kmiecik, *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864–1885)*, Warszawa 1971, s. 177. Zob. też B. Sandler, *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>6</sup> Warto odnotować, że pierwszym czasopismem wydawanym w Warszawie, które zapoznało czytelników z pedagogiką F. Froebela był „Bluszcz”. Zob. *Z dziecięcego świata*, „Bluszcz” 1866, nr 31, s. 133–134.

<sup>7</sup> *Egzamina w ochronkach warszawskich*, „Przegląd Tygodniowy” 1867, nr 35, s. 274; S. Miaskowski, *Kwestia ogrodów froebelowskich u nas*, „Bluszcz” 1868, nr 17, s. 101; *Egzamin odbyty d. 27 sierpnia w Ochronie ks. Baudouina przy ulicy Pivnej w Warszawie, z oddziałem dzieci prowadzonych według metody Froebela, pedagoga niemieckiego*, „Tygodnik Ilustrowany” 1868, nr 37, s. 124–125; *Jeszcze słówko*

Do jednych z ważniejszych działań redaktorzy pism tygodniowych zaliczali podawanie czytelnikom komunikatów o dostępnych na rynku księgarskim wydawnictwach, które dotyczyły pedagogiki Froebela. Wychodząc z założenia, że ten rodzaj doniesień może przyczynić się do zwielokrotnienia liczby wychowawców zainteresowanych wprowadzeniem metody tego pedagoga do codziennej praktyki wychowawczej, zachęcano do lektury książki pt. *Dziecinne ogrody. Nowa metodyka wychowania i nauczania Fryderyka Froebela*<sup>8</sup> oraz dzieła zatytułowanego *Ogródek dziecięcy: metoda wychowania, nauczania i zajmowania dzieci*<sup>9</sup>. Zapraszano także do prenumeraty wydawanej przez „Przegląd Tygodniowy” serii książeczek pod wspólnym tytułem *Sztuka wychowawczego bawienia dzieci podług Fr. Froebela*<sup>10</sup>, na którą składało się dziewięć opracowań dotyczących: daru pierwszego, daru drugiego, daru trzeciego i daru czwartego, a także układania patyczkami, malowania, wzorów rysunków w kratce, tkactwa dziecięcego, wykluwania i wyszywania, wycinania z papieru oraz nowej metody nauki czytania<sup>11</sup>.

Aby oddalić często pojawiające się wśród wychowawców oskarżenia wobec zwolenników metody Froebela, że zupełnie zapominają o tym, że jej wykorzystanie wymaga specjalnych urządzeń, w które nie można zaopatrzyć się w sklepach, postanowiono do każdej książeczki dołączyć pudełko ze specjalnie wyprodukowanymi zabawkami. Nakłaniając do podjęcia decyzji o subskrypcji wydawnictwa, skierowano do czytelników następujące słowa: „Wszystkie [...] dary Froebela, wszystkie jego zajęcia nieprzeliczone, wydawać będziemy oddzielnie, pojedynczemi zeszytami, a nie tylko opracowane teoretycznie, ale i z dodaniem samych przyrządów lub materiałów niezbędnych. Tym sposobem, nawet ci, którym by całość

---

*o metodzie Froebela*, „Kronika Rodzinna” 1868, nr 3, s. 43; *Metoda Froebela*, „Kronika Rodzinna” 1868, nr 24, s. 384; *Egzamin froebelski w Ochronie ks. Baudouina*, „Przegląd Tygodniowy” 1869, nr 34, s. 286; *Teatrzyk dziecienny w Ochronie imienia ks. Baudouina*, „Kronika Rodzinna” 1869, nr 10, s. 160; *Teresa Mleczkova*, „Kłosa” 1885, nr 1033, s. 248.

<sup>8</sup> *Dziecinne ogrody. Nowa metodyka wychowania i nauczania Fryderyka Froebela*, tłum. i oprac. K. Kuwicyńska, Drezno 1864.

<sup>9</sup> Zob. *Ogródek dziecięcy: nowa metoda wychowania, nauczania i zajmowania dzieci*, podług pism Fryderyka Froebela skreślił H. Goldhammer, Warszawa 1872. Kryjący się pod kryptonimem P.Ch. recenzent tej książki, przedstawiając o niej opinię, stwierdził, że o ile metoda Froebela jest interesująca i z powodzeniem może zostać zastosowana w placówkach grupujących większą liczbę dzieci, o tyle nie nadaje się zupełnie do pracy z jednym, czy też nawet z trojgiem dzieci. Dlatego wykluczał jej wykorzystanie w wychowaniu domowym i traktował jako nieprzydatną w polskich warunkach, ponieważ wymaga założenia publicznych ogródków dziecięcych, w których przebywałyby większa liczba dzieci. Zob. *Biblioteczka domowa*, „Opiekun Domowy” 1873, nr 40, s. 319.

<sup>10</sup> *Wydawnictwo froebelskie*, „Przegląd Tygodniowy” 1868, nr 31, s. 273–274; M. Kamiński, *Pierwszy dar Froebela*, „Opiekun Domowy” 1868, nr 36, s. 288; *Metoda Froebela*, „Kronika Rodzinna” 1868, nr 24, s. 384; *Wydawnictwa Przeglądu Tygodniowego*, „Przegląd Tygodniowy” 1871, nr 1, s. 1–2.

<sup>11</sup> Przeprowadzona kwerenda w księżnicach polskich wykazała, że prawdopodobnie z całej serii zachowały się w zbiorach bibliotecznych tylko dwie książeczki: *Sztuka wychowawczego bawienia dzieci podług Fr. Froebela: układanie patyczkami (pudełko napelnione patyczkami drewnianemi): z dodaniem Powiastek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1868; *Abecadlik zastosowany do nowej metody nauki czytania w czterech do ośmiu tygodniach*, ułożony przez ks. W. Bujakowskiego, Warszawa 1869.

metody wydała się zbyt systematyczną, w szeregu wydanych zajęć wychowawczych dla dzieci, znajdą mnóstwo takich, jakie przy zwykłym trybie wychowania z korzyścią zastosowane być mogą. Każde bowiem zajęcie, robota lub zabawka froebelska, opatrzona będzie instrukcją użycia, która zawrze też i część metodyczną nauki. Po ukończeniu wydawnictwa, metoda cała stanie się jasną i przystępną we wszystkich szczegółach”<sup>12</sup>.

Zachęcając do zakładania ogródków dziecięcych, redakcje warszawskich tygodników nie tylko przedstawiały na szpaltach swoich pism mniej bądź bardziej obszerną biografię Froebela, podkreślając, jakie znaczenie dla jego myśli wychowawczej miały studia nad twórczością Johanna Heinricha Pestalozziego oraz osobiste doświadczenia nauczycielskie<sup>13</sup>, ale także zapoznawały z istotą i metodami pracy pedagogicznej w tego typu placówkach. Najwięcej uwagi poświęcono zajęciom dzieci, na które składały się dwie grupy zabaw: zabawy rozwijające siły fizyczne oraz zabawy rozwijające siły umysłowe. Stwierdzano, że do pierwszej zalicza się różnorodne gry i tańce, powolne i szybkie marsze oraz naśladowanie wykonywanej pracy przez różnych rzemieślników, np. kowala, szewca, stolarza, kaletnika, czy tkacza. Przekonywano, że wszystkie te czynności wzmacniają ciało, rozwijają mięśnie, uczą zręczności, wspierają zdolności, wyostrzają spostrzeganie, ułatwiają rozpoznanie, kto, co robi i jak robi, a także przyuczają do współpracy z innymi. Wyjaśniano ponadto, że do tej grupy zabaw należą czynności, które dzieci są zobowiązane wykonywać w ogrodzie<sup>14</sup>. Pisano: „Każde dziecko ma oddzielną grządkę i pracuje na niej w czuła pocie: kopie, grabi, sieje, zasadza gałązki, robi klombiki, dróżki, wysadza kamykami, kwiatami, a wszystko wedle woli dziecka, aby się wyjawiała jego skłonność ku czemuś. A jaka to radość tych dzieci, gdy zobaczą na swych grzędach wschodzącą roślinkę, rozkwitający kwiatek, dojrzewający owoc!”<sup>15</sup>.

Omawiając z kolei grupę zabaw rozwijających umysł dziecka, zauważano, że do ich organizacji w ogródku dziecięcym należy wykorzystywać opracowany przez Froebela specjalny zestaw pomocy dydaktycznych<sup>16</sup>, który określano mia-

<sup>12</sup> *Wydawnictwo froebelskie...*, dz. cyt., s. 273.

<sup>13</sup> Zob. np. *Z dziecięcego świata...*, dz. cyt., s. 133–134; H. Wernic, *Froebel i ogródki dzieciinne*, „Opiekun Domowy” 1873, nr 36, s. 285–286; *Fryderyk Fröbel i ogródki dzieciinne*, „Kłosy” 1882, nr 891, s. 58–59 i nr 892, s. 77–78.

<sup>14</sup> Zob. np. S. Miaskowski, *Kwestia ogrodów froebelskich...*, dz. cyt., s. 102; I. Krajewski, *Z pedagogiki. Ogrody dzieciinne Froebela*, „Bluszcz” 1867, nr 53, s. 251 i 1868, nr 1, s. 8; M. Kretkowska, *O ochronach wiejskich*, „Świat Kobiety” 1905, nr 15, s. 143.

<sup>15</sup> A. Makowiecki, *Ogrody froebelskie*, „Opiekun Domowy” 1868, nr 32, s. 250.

<sup>16</sup> W większości artykułów opublikowanych w prasie tygodniowej jedynie wymieniano, jakie zabawki Froebel zalecał w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Wyjątkiem w tym zakresie był podzielony na trzy odcinki obszerny artykuł Henryka Wernica, w którym nie tylko dokładnie opisał każdy dar Froebela, ale także wyjaśnił, na czym polega ich wykorzystywanie w nauczaniu oraz jaka jest rola tych pomocy metodycznych w rozwoju osobowości dziecka. Zob. H. Wernic, *Froebel i ogródki dzieciinne*, „Opiekun Domowy” 1873, nr 36, s. 285–286; nr 37, s. 293–294; nr 38, s. 300–301.

nem podarków. Charakteryzując poszczególne z nich, wskazywano, że miały one umożliwiać dzieciom samodzielne dochodzenie do wiedzy, dzięki nauczeniu ich umiejętności przypatrywania się przedmiotom i rozumienia różnych możliwości przeznaczania rzeczy, opanowywania czynności rozróżniania i porównywania różnych obiektów, rozpoznawania ich kolorów, zrozumienia kategorii ilości oraz pojmowania różnorodności ruchów<sup>17</sup>.

Jeden z publicystów tak pisał o walorach metody Froebela, którą zalecał wykorzystywać w pracy pedagogicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym: „Zabawek przeróżnych jest wiele; przechodzi się od jednych do drugich; ciągle różnorodność bawi umysł, zachęca do dalszej nauki i zabawy [...] Co więcej metoda Froebela ma w sobie dobre? Oto – że nie dozwala próżnować, że pod postacią zabawy zniewala niejako do ciągłego ruchu, na poły fizycznego, na poły umysłowego; tym sposobem dziecko ze swych pierwocin nawyka do pracy, a odzwyczajają się od próżniactwa, i tak wychowane nigdy na starość nie wyjdzie na pieczeniara, patrzącego, gdzie się z komina kurzy, nigdy nie zostanie próżniakiem, żyjącym z łaski drugich lub przezuwającym majątek pracy ojców uzbierany, nigdy nie założy beczynnicy rąk i poziewaniem nie będzie skracał dni życia, które wówczas jest tylko życiem, gdy jest zajęte pracą”<sup>18</sup>.

Odnosząc się do stanowiska przeciwników ogródków dziecięcych, którzy twierdzili, że tworzenie takich placówek jest niszczeniem „świętości ogniska rodzinnego” i pozbawianiem matki jej przyrodzonego prawa do bycia nauczycielką własnego dziecka, redaktorzy pism tygodniowych wyrażali pogląd, że wypowiedzi tego typu z jednej strony wynikają z niedostatecznej wiedzy o metodzie Froebela, która jest przeszkodą w ogarnięciu jej istoty i zrozumieniu, na czym rzeczywiście ona polega, z drugiej natomiast – wypływają z zachowawczości myślenia i braku postawy otwartości oraz uprzedzeń do nowych rozwiązań w organizacji wychowania przedszkolnego<sup>19</sup>.

O ile wspomniane warszawskie czasopisma odegrały z pewnością istotną rolę w zapoznawaniu opinii publicznej z pedagogiką Froebela, dzięki udostępnianiu swych łam dla tej problematyki, o tyle kierowany do czytelników przekaz nie miał charakteru systematycznego i uporządkowanego. Zwykle, od czasu do czasu, poruszano zagadnienia wychowania małego dziecka, kreśląc wyrywkowo różne jego wątki. Inaczej do nowych tendencji płynących z Niemiec podchodził „Przegląd Pedagogiczny”, który od pierwszych lat swego istnienia uczynił popularyzowanie froebelizmu wśród nauczycieli i rodziców jednym z głównych priorytetów własnego programu wydawniczego. Jego funkcjonowanie na rynku edytorskim z roku

---

<sup>17</sup> S. Miaskowski, *Kwestia ogrodów froebelskich...*, dz. cyt., s. 102; Zob. także: A. Wiślicki, *Ogródek froebelski w Warszawie*, „Józefa Ungra Kalendarz Ilustrowany na rok zwyczajny 1871”, Warszawa 1870, s. 168–171; H. Wernic, *Froebel i ogródki dzieciinne*, dz. cyt., nr 37, s. 293–295 i nr 38, s. 300.

<sup>18</sup> A. Makowiecki, *Ogrody froebelskie...*, dz. cyt., s. 250.

<sup>19</sup> Zob. I. Krajewski, *Z pedagogiki. Ogrody dzieciinne Froebela*, „Bluszcz” 1868, nr 1, s. 8; H. Wernic, *Froebel i ogródki dzieciinne...*, dz. cyt., nr 38, s. 301.



na rok przynosiło coraz więcej tekstów dających wyczerpujący obraz nowatorskiej metody. Pisano o jej założeniach pedagogicznych i psychologicznych, zaletach wychowania w ogródkach dziecięcych, pojmowaniu i znaczeniu zabawy oraz materiałach niezbędnych do organizowania tej formy aktywności, udzielano praktycznych wskazówek na temat przeprowadzania zajęć z kilkulatkami, tłumaczono wartość wczesnego instytucjonalnego przygotowywania dziecka do nauki szkolnej<sup>20</sup>.

Z uwagi na niemal całkowity brak ogródków dziecięcych na terenie Warszawy, już w początkach lat 80. XIX wieku starano się zachęcać miejscowych nauczycieli i pedagogów do ich zakładania. W 1884 roku z troską donoszono: „Dziwno nam, że ta wyborna metoda froeblovska tak mało u nas znalazła dotychczas uznania i poparcia w sferach inteligentnych [...]. Wszakże znikąd nie dochodzą głosy domagające się założenia szkoły gier i zabaw dla dzieci”<sup>21</sup>.

W 1888 roku „Przegląd Pedagogiczny” przystąpił do regularnego drukowania materiałów dydaktycznych, mających za zadanie służyć konkretną i praktyczną pomocą wychowawczyniom placówek froeblovskich. Przygotowany przez Marię Weryho cykl pt. „Zabawy i zajęcia dzieci w wieku przedszkolnym”, krok po kroku wprowadzał zainteresowane osoby w tajniki pracy z najmłodszymi. Pokazywano, w jaki sposób powinny być prowadzone zajęcia z modelowania z wykorzystaniem zwilżonego piasku i gliny, z zapoznawania z figurami i bryłami geometrycznymi na przykładzie kwadratu i sześciangu z zastosowaniem patyczków i grochu, z tkactwa oraz wyszywania. Wiele miejsca poświęcano na instruktażowe „lekcje”, których podstawą stawały się dary Froebła<sup>22</sup>.

W roku 1890 pojawiła się seria artykułów zamieszczanych pod wspólnym tytułem „Czym zająć dzieci?”, w swej większości autorstwa Marii Weryho, adresowana do matek, upowszechniająca w środowisku rodzinnym froeblovskie idee. Chodziło tu przede wszystkim o przedstawienie różnorodnych form organizowania czasu wolnego dzieciom, angażujących ich zmysły i zmuszających do wszelkiego rodzaju aktywności<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Zob. np. F. Łagowski, *Słówko o edukacji początkowej. Ogródki dziecięce, klasa podwstępna*, „Przegląd Pedagogiczny” 1887, nr 3, s. 17–18; *Ogródek dziecięcy i jego twórca Fryderyk Froebel*, „Przegląd Pedagogiczny” 1887, nr 10, s. 78–83; J. Strzemeska, *Pogląd Fröbela na zabawę i jej materiał*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, nr 10, s. 109–110, nr 11, s. 126–127 i nr 12, s. 140–142; I. Moszczeńska, *Przygotowanie przedszkolne do nauki szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1900, nr 11, s. 124–125 i nr 12, s. 136–137; J. Unsztichtówna, *Ogródki froeblovskie. Kilka uwag z praktyki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 15, s. 169–171; I.M., *Ogródek froeblovski jako instytucja państwowa*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 21, s. 242–246; Z. Roszkowska, *O zajęciach froeblovskich (Spostrzeżenia z praktyki)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1893, nr 1, s. 14–15.

<sup>21</sup> S. Stradom, *Potrzeba zakładania ogródków dziecięcych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1884, nr 9/10, s. 302.

<sup>22</sup> Zob. np. „Przegląd Pedagogiczny” 1888, nr 4, s. 38–39; nr 6, s. 66–67; nr 8, s. 92–93; nr 9, s. 103–104; nr 14, s. 162; nr 15, s. 173; nr 16, s. 186–187; nr 17, s. 198; nr 18, s. 206–207; nr 19, s. 219–220; nr 22, s. 255–256; 1889, nr 1, s. 7–9; nr 14, s. 155–156; nr 15, s. 165–166.

<sup>23</sup> Zob. np. „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 1, s. 6; nr 4, s. 39; nr 6; s. 64–65; nr 9, s. 99–100; nr 11, s. 126; nr 14, s. 165.



Największym jednak dokonaniem „Przeglądu Pedagogicznego” w obszarze uprzystępniania i popularyzowania wiedzy na temat rozwiązań wychowawczych proponowanych przez niemieckiego pedagoga, a także ich przekładania na język praktyki, była inicjatywa, która pojawiła się za czasów, kiedy kierowanie pismem spoczęło w rękach Jana Władysława Dawida<sup>24</sup>. Od 1891 roku przez kolejnych czternaście lat do periodyku dołączano dodatek pt. „Ogródek Dziecięcy”, noszący podtytuł „Gry – Pogadanki – Praca Ręczna”. Nad jego stroną merytoryczną czuwała początkowo wspomniana już Maria Weryho, a następnie obowiązki redaktorki przejęła Jadwiga Chrzęszczewska.

Każdy kilkustronicowy zeszyt przynosił artykuły, w których skupiano się na udzielaniu wskazówek pedagogicznych przydatnych w kontaktach z dziećmi, rad odnoszących się do prowadzenia z nimi rozmówek, podpowiadaniu obszarów tematycznych, mogących stać się przedmiotem zajęć z wychowankami, propozycjach zabaw i robótek ręcznych, objaśnianiu istoty metody Froebła. „Ogródek Dziecięcy” ze względu na przyjęcie formy „wkładki” do „Przeglądu Pedagogicznego”, kompletowany oddzielnie, stawał się swoistym pedagogiczno-metodycznym przewodnikiem-podręcznikiem nie tylko dla wychowawczyń placówek dla dzieci najmłodszych, ale także dla rodziców, szczególnie tych zaangażowanych w prawidłowy rozwój własnego potomstwa<sup>25</sup>.

Istotnym elementem lansowania ogródków dziecięcych było informowanie czytelników „Przeglądu Pedagogicznego” o ich popularności w krajach europejskich oraz Stanach Zjednoczonych. Z zadowoleniem donoszono, że w Belgii pierwszą taką placówkę powołano już w 1857 roku, a szeroko zakrojone rozpowszechnianie metody Froebła w środowiskach pedagogicznych i rządowych spowodowało, że władze oświatowe podjęły decyzję o przekształceniu wszystkich istniejących ochronek w zakłady froebłowskie, które przyjmowały różne nazwy: „Ecoles gardiennes”, „Jardin d’enfant” lub „Ecoles enfantines”. Podkreślano, że utworzone w tym samym czasie stałe kursy dla ochraniarek zapewniały regularny dopływ odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. Odnotowywano, że pod koniec lat 80. XIX wieku tylko w Brukseli było objętych bezpłatną opieką w ogródkach dziecięcych, zorganizowanych na bardzo wysokim poziomie, przeszło 2000 wychowanków w wieku przedszkolnym<sup>26</sup>.

W czasopiśmie przywoływano doświadczenia czeskich szkółek froebłowskich, których początki sięgały 1862 roku. Zauważano, że po prawie trzydziestu latach od tej daty w Pradze było ich aż szesnaście, a każda zatrudniała przełożoną i trzy nauczycielki. Zwracano ponadto uwagę, że charakteryzowały się one bogactwem wyposażenia i pomocy naukowych<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> J.W. Dawid objął redakcję „Przeglądu Pedagogicznego” w 1890 roku i sprawował ją do końca 1897 roku.

<sup>25</sup> Patrz: Roczniki „Przeglądu Pedagogicznego” z lat 1891–1903.

<sup>26</sup> M. Weryho, *Ogródki froebłowskie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1889, nr 23, s. 247–248.

<sup>27</sup> J. Kietlińska, *Dział pedagogiczny na wystawie w Pradze Czeskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 18, s. 210–211.

Przybliżając natomiast rozwiązania przyjęte w Szwajcarii, zaznaczano, że w 1876 roku zreformowano tam szkolnictwo w takim kierunku, który pozwolił wyeliminować z wiejskich i miejskich placówek przeznaczonych dla dzieci 3–6-letnich wszelkiego rodzaju nauczanie niedostosowane do tego wieku i zastąpić je zajęciami froeblovskimi z przewagą gimnastyki i śpiewu. Podano także informację, że pięć lat później na terenie tego kraju funkcjonowało 106 ogródków dziecięcych, podkreślając, że powstawały one zarówno z inicjatywy państwa, jak i osób prywatnych. Te pierwsze były finansowane przez poszczególne kantony, natomiast drugie – pobierały od rodziców stosowne opłaty. Ogródki rządowe pozostawały pod ścisłym nadzorem władz oświatowych, które czuwały nad poprawną realizacją programów wychowawczych<sup>28</sup>.

Również prezentacja amerykańskiego dorobku w obszarze nowego podejścia do opieki nad małym dzieckiem miała spełniać podobną rolę, jaką pełnił cykl wszystkich publikacji poświęconych placówkom funkcjonującym na podstawie założeń pedagogiki Froebela. Mimo że idee niemieckiego uczonego na tym kontynencie wprowadzano w życie stosunkowo późno, bo dopiero od 1870 roku, to dzięki licznym stowarzyszeniom popierającym froebelizm oraz zabiegom władz lokalnych w końcu XIX wieku w Stanach Zjednoczonych było już ponad 4300 ogródków publicznych i prywatnych skupiających w swoich murach blisko 190 000 dzieci. Liczna kadra wychowawczyń pobierała nauki w dwuletnich zakładach naukowych, zdobywając wiedzę i umiejętności z zakresu śpiewu, rysunku, modelowania, opowiadania bajek i powiastek, a nawet elementów literatury, psychologii i nauk przyrodniczych<sup>29</sup>.

Swoje miejsce na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” znalazły również krótsze lub dłuższe wzmianki na temat systematycznego rozwoju zakładów froeblovskich na terenie Warszawy. Skrzętnie odnotowywano pojawianie się kolejnych nowych placówek wraz z ich adresami, a czasami i komentarzami na temat założycieli<sup>30</sup>. Pojawiały się anonse typu: „Z d. 1 września [1890 r.] p. Maryja Kellerówna otwiera nowy zakład pożytecznych zajęć i zabaw dla dzieci, w rodzaju froeblovskim. Znając osobiście przymioty przyszłej kierowniczkii, jej zamiłowanie do dzieci i pedagogiczne uzdolnienie, zakład ten śmiało rodzicom polecić możemy. Mieścić się on będzie na rogu ulicy Nowo-Miodowej i Senatorskiej”<sup>31</sup>. Zamieszczane dane miały z jednej strony uświadamiać czytelnikom, że w społeczeństwie wzrasta zainteresowanie ogródkami dziecięcymi, z drugiej – wzbudzać i rozbudzać to zain-

---

<sup>28</sup> M. Weryho, *Ogródki froeblovskie w Szwajcarii. Notatki z podróży*, „Przegląd Pedagogiczny” 1886, nr 18, s. 573–574 i nr 19, s. 581–586; M. Grochowska, „Ogródek dziecięcy”: gry – pogadanki – praca ręczna, „Przegląd Pedagogiczny” 1892, nr 5, s. 69.

<sup>29</sup> M.L. *Ogródki dziecięce za oceanem*, „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 5, s. 76; J.Ch., *Dziennik ogródka froeblovskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1901, nr 14, s. 187, s. 187–188; nr 17, s. 223–224; nr 18, s. 235–236.

<sup>30</sup> Zob. np. *Zakład Froeblovski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 12, s. 141; *Szkoły Froeblovskie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1893, nr 3, s. 33; *Kronika bieżąca*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898, nr 8, s. 119.

<sup>31</sup> *Zakład Froeblovski...*, dz. cyt., s. 141.

teresowanie. Publikowanych liczb wynika, że o ile w roku 1902 było otwartych w Warszawie 10 zakładów froeblovskich, to w roku 1907 funkcjonowało ich już 38, a sześć lat później – 53<sup>32</sup>.

Niezależnie od popularyzowania w środowisku warszawskim placówek dla najmłodszych dzieci, starano się jednocześnie pokazywać, że nie wszystkie one spełniały oczekiwane wymagania. Drukowano ostrzeżenia przed wychowawczyniami, które „polegają tylko na ślepym naśladownictwie, a położonym ich brakuje nie tylko studiów specjalnych, ale nawet «świadomości tego, o czym mówią»”<sup>33</sup>. Innym razem, zarzucając brak fachowości w działalności wielu „szkółek” dla dzieci w wieku przedszkolnym, pisano: „nie mało dziś widzimy kierowniczek «zakładów froeblovskich» [...], których całe przygotowanie ogranicza się do tego, iż przyswoiły sobie technikę froeblovskich gier i zajęć, i wyuczyły się kilkunastu frazesów o «celach i zadaniach metody froeblovskiej». Co gorsze zaś, są one przekonane, że niczego więcej im nie potrzeba, że w «metodzie froeblovskiej» zdobyły jakiś specyfik pedagogiczny, który wystarcza dla osiągnięcia wszelkich zadań początkowego wychowania i kształcenia”<sup>34</sup>.

Przytoczone treści wskazują, że „Przegląd Pedagogiczny”, będąc gorącym orędownikiem powoływania ogródków dziecięcych, nie pozostawał bezkrytyczny wobec braków profesjonalnej działalności niektórych z nich. W jednoznacznie wyrażonych postulatach w artykule wstępnym z 1896 roku na temat konieczności dokonania rewizji w kształceniu froeblowek, który odbił się echem w warszawskiej prasie, domagano się, aby personel niższy placówek dla dzieci najmłodszych, który zwykle posiadał ukończoną szkołę elementarną i kursy z zakresu metody Froebła, uzyskiwał na nich wyłącznie wiedzę praktyczną. To stanowisko wynikało z niedostatku posiadania wiedzy ogólnej, co utrudniało lub wręcz uniemożliwiało tym osobom właściwe zrozumienie wykładanych koncepcji filozoficzno-pedagogicznych.

W sposób zdecydowany wyrażano też pogląd na edukowanie kierowniczek ogródków, które z reguły były absolwentkami szkół średnich. Ponieważ posiadały one merytoryczne podstawy do wysiłku intelektualnego, postulowano w trakcie kształcenia specjalistycznego nie tylko zapoznanie z szerokim repertuarem zajęć ogródkowych, zabaw i gier, ale przede wszystkim zgłębianie zawilości założeń teoretycznych różnych systemów wychowawczych. Uzyskanie przez wychowawczynie przygotowania do pracy z dziećmi, zgodnie z nakreślonymi wskazaniem, uznano za warunek niezbędny do traktowania placówek przedszkolnych jako godnych popularyzowania i polecenia środowiskom rodzinnym<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> Por. *Kalendarz Informacyjno-Encyklopedyczny na rok zwyczajny 1902*, Warszawa 1902, s. 386; *Kalendarz..., na rok zwyczajny 1907*, Warszawa 1907, s. 661; *Kalendarz..., na rok zwyczajny 1913*, Warszawa 1913, s. 223.

<sup>33</sup> *Szkoły Froeblovskie...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>34</sup> *W sprawie zakładów Froeblovskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1892, nr 21, s. 273.

<sup>35</sup> D., *Nasze froeblanki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1896, nr 20, s. 361–362; M. Weryho, *Wychowawczynie Froeblanki*, „Kurier Warszawski” 1896, nr 309, s. 2 i nr 310, s. 1; J. Weznaki, *Na widowni*, „Głos” 1896, r. 47, s. 1116–1117.

## ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, należy stwierdzić, że propagowanie pedagogiki Fryderyka Froebła w warszawskich wydawnictwach periodycznych drugiej połowy XIX i pierwszych latach XX wieku miało charakter ciągły i odbywało się wielotorowo. Redakcje czasopism, zamieszczając na swoich łamach szczegółowe informacje i opracowania na temat koncepcji wychowania przedszkolnego tego niemieckiego pedagoga, z jednej strony przekonywały szerokie kręgi wychowawców do wdrażania prezentowanych rozwiązań w gotowej postaci do praktyki wychowawczej, z drugiej – zachęcały do twórczego ich przeobrażania i nadawania im takiego kształtu, aby uwzględniały miejscowe uwarunkowania oraz odpowiadały możliwościom i potrzebom edukacyjnym polskiego dziecka.

Spełniły się zatem, w dużym stopniu, słowa apelu Bolesława Prusa, który w jednej ze swoich *Kronik* pisał: „Sądzimy, że prasa warszawska i prowincjonalna dobrze zrobią, jeśli pomyślnie poruszą sprawę ogródków dziecięcych, stawiając zarazem dwie propozycje: 1. Aby nauczyciele prywatni [...] starali się poznać metodę Froebła praktycznie [...]; 2. Aby publiczność warszawska i prowincjonalna postarała się o zaprowadzenie jak największej ilości ogródków. Nie zapominajmy, że zdrowe dzieci to zdrowa przyszłość kraju”<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> B. Prus, *Kroniki*, t. II, Warszawa 1953, s. 486.

## WOKÓŁ MYŚLI O NAUCZYCIELU FELIKSA JEZIERSKIEGO

Gdyby sformułować pytanie, dlaczego warto podkreślić współcześnie przemyslenia o nauczycielu Feliksa Jezierskiego, można odpowiedzieć następująco: domagał się odnajdywania i realizowania podstawowych wartości humanistycznych, co nie jest bez znaczenia w odniesieniu do problemów naszej rzeczywistości.

W prezentowanym opracowaniu zostaną przedstawione wybrane z książki *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego*<sup>1</sup> przemyslenia Feliksa Jezierskiego, ujęte w obszarach, będących wynikiem inspiracji, jakie to opracowanie niesie w swojej treści właśnie dla poważnego traktowania człowieka, czyli podstawowego wyznacznika pracy każdego nauczyciela.

Rozpocznijmy zatem tę pedeutologiczną podróż, w której bardzo ważną rolę odgrywa nauczyciel przewodnik, czyli ktoś z charyzmą, wiedzą, zasługujący na szacunek, sprawiedliwy w swych działaniach, ale również pomysłowy, bogaty w dobro i oczywiście komunikujący się z uczniami. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga bowiem mistrzostwa, opiekuńczości, swoistego zapału oraz zdolności przewidywania podejmowanych decyzji. Właśnie Jezierski przedstawia następujące podejście do nauczyciela lidera: „rola przewodnika w tej drodze jest bardzo trudną do schwytania, a jednak bardzo ważną: a toli łatwiej jest ogarnąć jej stronę ujemną. Masz więc unikać jak najstaranniej wszelkiego obrażania czułości. Aby obrazić je w młodzieńcu dosyć jest o jeden stopień swoim czuciem z jego czuciem się minąć. [...] Jeden środek przesadzony, jeden zbyt mocny krok, wyraz, spojrzenie, może dziecko zranić na sercu śmiertelnie. Pamiętaj więc, im mniej użyłeś środków do naprawiania, skarcenia ucznia, a zatem im więcej takich stopni zostaje ci w zapasie, tem jesteś potężniejszy. Kto wyczerpał już wszystkie, kto się wyrzucił z upomnień, z pogroźek, temu oczywiście nie pozostaje żaden już środek, chyba jeden, najnikczemniejszy – terroryzm”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego*, Warszawa 1847, wersja elektroniczna, CBN POLONA.

<sup>2</sup> Tamże, s. 25–53.



Oczywiście słowo „terroryzm” ma tu odniesienie do braku nauczycielskich umiejętności, dalekie od rozumienia tego, czym jest rozsądna dyscyplina i co uwzględniają prawidłowości kierowania klasą uczniowską. Jest tu zauważalny bardzo silny akcent wychowawczy, ale czy praca nauczyciela z uczniami nie rozpoczyna się właśnie od tego kontekstu? Być z zespołem uczniów, ale bez powtarzalnego i nudnego schematu własnych poczynań, zdecydowanie zaś z docenionym przez nich autorytetem – to właśnie jest bardzo ważne. W tym obszarze warto więc wskazać na autorytet statutowy, charyzmatyczny, zawodowy i moralny, co podkreśla Alena Vališová: „autorytet prawny – bywa utożsamiany z autorytetem formalnym, czy autorytetem pozycji społecznej. Autorytet charyzmatyczny – wpływa z naszej osobowości, ma moc oddziaływania przez promieniowanie energią, zdrową samoświadomością, komunikacyjnymi umiejętnościami, życzliwością i taktem. Autorytet zawodowy – wynika z profesjonalnych umiejętności i wiedzy osoby. Autorytet moralny – jest efektem rozwoju uczciwości i odpowiedzialnego stosunku do samej siebie, do innych osób i wobec świata”<sup>3</sup>.

Ważne jest oczywiście, aby tych autorytetów nie zmarnować, bowiem ich interpretacje nie tylko wymagają pytań o nas samych, ale przede wszystkim ujawniają kategorie niezbędne w pracy nauczyciela, czyli tworzące wymienione rodzaje. Jezierski wyraźnie więc wskazywał na potrzebę wycucia, kultury osobistej nauczyciela, miary oddziaływań czy koniecznego myślenia o efektach własnej pracy zawodowej. Te przemyślenia możemy zatem uznać za bardzo ciekawe i ciągle aktualne.

Jeżeli nauczyciel przyjął tę szczególną rolę przewodnika z charyzmą, ma przed sobą kolejne zadanie – ukazywać uczniom tajemnice świata i nauki, aby budzić ich zachwyt, zdziwienie, ale przede wszystkim działanie, aby doświadczali rzeczywistości, rozumieli ją i rozsądnie przekształcali ku jego trwaniu i docenianiu moralnej wrażliwości człowieka. Jezierski podejmował również ten aspekt, podkreślając wagę kształtowania pojęć i dochodzenia uczniów do wiedzy. „Praca nauczyciela [...], polegać powinna nie na rozwijaniu indywidualności ucznia, ani też na dostarczaniu mu dużego zasobu wiedzy empirycznej, lecz na «wydobyciu z ucznia ukrytych w jego umyśle pojęć». Czynność nauczyciela jest więc swego rodzaju majeutyką: nauczyciel «elektryzuje» umysł ucznia, rozbudza w nim ze snu pierwotne, wrodzone pojęcia, pomaga mu samodzielnie je rozwijać, odkrywać ich wzajemne związki”<sup>4</sup>.

Ten aspekt jest dla pracy nauczyciela szczególnie ważny, dostrzegamy tu bowiem nie tylko potrzebę prawidłowości kształtowania pojęć, motywowania uczniów do wskazywania i rozwiązywania problemów, rozumienia „pośredniej” roli nauczyciela w tym zakresie, ale również dostrzegania indywidualności ucznia, nie zaś jej pomijania, jak wskazywał Jezierski. Nie można bowiem marginalizować w pracy z uczniami zasady indywidualizacji i zespołowości, gdyż ma ona nie tylko

<sup>3</sup> A. Vališová, *Autorytet jako problem pedagogiczny*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 244–245.

<sup>4</sup> A. Walicki, *Lata 1815–1863*, w: *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815–1918*, red. A. Walicki, Warszawa 1986, s. 100.

znaczenie wychowawcze, ale także dydaktyczne, ukierunkowane na rozwijanie posiadanych przez uczniów zdolności oraz stwarzania przez nauczyciela takich możliwości w klasie, które umożliwią wszystkim uczniom zarówno rozkwit życia umysłowego, jak i społecznego.

Niezbędne jest więc odkrywanie uczniowskich możliwości, ale także prawidłowe kształtowanie pojęć, stanowiących przecież esencję całościowego i myślowego odbierania rzeczywistości. To zadanie szczególne dla nauczyciela, bowiem „z początku używa się danego słowa na oznaczenie pewnych przedmiotów lub sytuacji. Następnie jego zastosowanie zostaje rozszerzone tak, aby objęło ono również przedmioty podobne pod pewnymi względami do poprzednich. W toku rozwoju pojęcia takie rozszerzenie dokonuje się parokrotnie. Za każdym razem nowo dołączony zbiór przedmiotów posiada jakieś własności z pewnymi przedmiotami dołączonymi wcześniej. W wyniku tego powstaje zakres, którego elementy nie posiadają cech wspólnych i zarazem odróżniających je od innych przedmiotów. Istnieją wszakże cechy wspólne poszczególnym parom podzbiorów, z których ten zakres się składa. Utworzonemu w ten sposób pojęciu odpowiada pewien zespół znaczeń, który za Wittgensteinem można nazwać rodziną znaczeniową”<sup>5</sup>.

Takie podejście może pomóc nauczycielowi stworzyć podstawę kształtowania pojęć, ma bowiem przynieść nie tylko poznanie pojęciowe, lecz także właściwe wnioskowanie i kształtowanie kultury intelektualnej uczniów.

Drogi do rozumienia rzeczywistości są oczywiście bardzo różne, wiele tu zależy od odwagi nauczycieli skierowanej na niekonwencjonalność i konieczności podejmowania przez nich wzajemnej współpracy. Przecież bardzo chętnie oglądany obecnie przez uczniów film *Przebudzenie Mocy* może być wykorzystywany twórczo przez nauczycieli np. matematyki, fizyki, języka polskiego, historii czy plastyki. Uczestnictwo uczniów w takich lekcjach będzie więc nie tylko wiązało się z ich aktywnością i zainteresowaniem, lecz także z wiedzą przekazywaną w bardzo atrakcyjnej formie i niewymuszającej nadrzędności nauczyciela w tych działaniach.

Oczywiście, proces nauczania–uczenia się nie przynosi tylko sukcesów, zatem zdaniem Jezierskiego „nie należy zbyt drażnić czułości, nie zakładaj tryumfu na tem, żeś uczucia dotkliwemi obrazami rozrzewnił, żeś mu wszystkie najokropniejsze strony jego zboczenia wystawił, bo wówczas ogarnąć go może jakiś czas moralne zwątpienie o samym sobie, a kto się widział tak upokorzonym, trudnej i długiej pracy potrzeba, aby w nim na nowo odbudować nadzieję i wiarę w podobieństwo powetowania tego, co stracił, albo nagrodzenia tego, co uszkodził. W takim razie uczeń stanie się podobnym do ciągle wytężonej struny, która zbyt wysokiego stroju nie mogąc już utrzymać, zerwie się, albo dosuwając mniej, sfałszuje dźwięk swój prawdziwy”<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978, s. 184.

<sup>6</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 54.

Nie tylko chodzi w tym ujęciu o rozważę, przezorność i wydajność czasu lekcji, aby uczniowie zrozumieli omawiane zagadnienia, ale głównie o tworzenie obrazu szkoły kompetentnej „w kształtowaniu relacji: wartości – wiedza – umiejętności – kompetencje oraz w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych”<sup>7</sup>. Takie podejście nauczyciela do swych działań może przynieść bardzo korzystne rezultaty, ponieważ uwydatnią one swoiste rozwinięcie tych kategorii. Pisał zatem Jezierski: „działaj, a zawsze mocą głębokiego uznania, że coś uczynił dla dzieci, czynisz dla przyszłej społeczności: posiejesz błogie szlachetne myśli, zejdzie pszenica, a jeżeli zaśpisz, z pszenicą zejdzie i kąkol pospołu”<sup>8</sup>.

Jest to szczególnie kontekst dla działań nauczyciela, gdyż podkreśla nie tylko zaangażowanie i potrzebę pasji, ale także poczucie odpowiedzialności za wykonywaną pracę, która nie może być powierzchowna, ale bardzo głęboka, nie może być udawana, ale respektowana, bowiem stanowi o wadze jej dzielenia się z innymi, aby działać edukacyjnie na wszystkich szczeblach życia społecznego. Twierdzi zatem Christopher Day, że „każdy, kto pracuje z dziećmi i młodzieżą, kto przyglądał i przysłuchiwał się nauczycielom «kochającym» swoją pracę oraz dzieci i młodzież stwierdzi, że nauczycielskie powołanie polega – być może przede wszystkim na miłości. [...] Najważniejsze jest, aby w codziennym życiu, wśród natłoku osobistych i zawodowych spraw, znaleźć czas na spełnienie tej miłości. Ponieważ wyrażenie celów, pasja i nadzieja na to, że praca nauczyciela znajdzie odbicie w życiu uczniów, leżące u podstaw nauczania, niezwykle ważne jest zachęcenie nauczycieli do znalezienia czasu na regularną analizę tych wartości oraz wspieranie ich w tych wysiłkach”<sup>9</sup>.

Podkreślenie miłości w pracy nauczycielskiej jest bardzo piękne, i choć zarazem bardzo oczywiste, to chyba również niemożliwe. Szkoda, że ta kategoria ma zbyt często uproszczony charakter, a przecież daje do zrozumienia, że z niej powstaje nowa jakość, swoiste wydarzenia relacyjne, które mogą mieć co prawda jakieś wady, ale są przede wszystkim prawdziwe. Właśnie w tym docenianiu miłości powinna być budowana wspólna droga zaufania. Nie można więc tego marnować i działać niewykwalifikowaną interpretacją podstawowych warunków funkcjonowania szkoły, bo jak podkreśla John Stossel „uczniowie jednego z nowojorskich liceów powiedzieli nam, że ich nauczyciele nie przykładają się do pracy. „Stoję przed klasą, dziś na szóstej lekcji, bo nie wiem, gdzie jest nasza nauczycielka” – opowiadał jeden z licealistów. – „Jeden z nauczycieli mówi nam, że pracuje tu, żeby mieć ubezpieczenie zdrowotne”. Wydaje się to dziwne, bo nauczyciele, których znam, chcą pomagać dzieciakom w nauce. Dla niektórych uczenie jest pasją. Zapisują się na dodatkowe kursy, żeby dowiedzieć się, jak być lepszymi pedagogami. Niektórzy płacą z własnej kieszeni za poznawanie najnowszych technik.

<sup>7</sup> Cz. Banach, *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań 2005, s. 13.

<sup>8</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 94.

<sup>9</sup> Ch. Day, *Nauczyciel z pasją*, Gdańsk 2008, s. 36.

A jednak ciągle słyszeliśmy od uczniów: „Są tacy nauczyciele, którzy mówią: «Nic mnie to nie obchodzi, i tak mi płacą». Nie powinno mnie to dziwić. Jeśli wszyscy zarabiają tyle samo i w zasadzie dostają gwarancję zatrudnienia, mają niewielką motywację, żeby się bardziej starać”<sup>10</sup>.

To oczywiście, że nie można generalizować, ale mądre podejście do wykonywanych zadań jest kluczową sprawą, bo skoro nauczyciel ma dostarczać wielu przykładów, ma być ciekawą osobą, to już tylko te dwie kategorie nie będą należyście realizowane, gdy zabraknie myślenia nad tym, że „sprawność nabywania i stosowania umiejętności, wiedzy i sposobów myślenia u ucznia zależy od tego, jak bardzo sprzyjający lub aktywizujący okazuje się kulturowy «zestaw narzędzi», którego uczącemu się dostarcza nauczyciel. Symboliczny zestaw narzędzi, oferowany przez kulturę, sam bowiem aktualizuje zdolności ucznia, określając nawet to, czy w ogóle zaistnieją w jakimkolwiek sensie praktycznym”<sup>11</sup>.

I ponownie odnieśmy ten aspekt do przykładu szkół amerykańskich. Joel Klein, kanclerz szkół publicznych w Nowym Jorku „skarżył się, że tolerujemy mierność, bo nauczyciele zarabiają tyle samo, bez względu na to, czy są świetni, czy przeciętni, czy znacznie poniżej przeciętnej”<sup>12</sup>. W dalszej części jest stwierdzenie, że „Klein nadal płaci setkom nauczycieli, którzy są uważani za niekompetentnych, brutalnych lub mających na koncie przewinienia na tle seksualnym. Nowojorskie władze szkolne boją się pozwolić tym pedagogom uczyć, więc umieszczają ich w tzw. gumowych pokojach (ang. *rubber rooms*). Nie są to pomieszczenia wykonane z gumy – tak tylko nazywa się miejsca, gdzie władze oświatowe odizolowują nauczycieli, których boją się dopuścić do uczniów. Nauczyciele czytają tu sobie gazety, grają w karty i rozmawiają. Kiedy tak marnują czas, pobierają pensje, co kosztuje nowojorskich podatników 20 milionów dolarów rocznie”<sup>13</sup>.

Takie oblicze pracy nauczycieli jest zaskakujące, a przykład amerykańskiej edukacji niesie zarazem ważne następstwa także dla naszej rzeczywistości nauczycielskiej, odnoszące się nie tylko do potrzeby samokształcenia, pomysłowości, umiejętności tworzenia relacji czy świata wartości, ale także do podkreślania swoistej dumy z bycia nauczycielem. To jest właśnie kategoria, która powinna promować szlachetność, poczucie wyjątkowości nauczycielskiej misji, podkreślanie wartości środowiska nauczycielskiego czy też poważnego traktowania swojej działalności. W tym ujęciu bardzo cenne są słowa Feliksa Jezierskiego „powtarzam: dla dzieci zachowaj pełną powagi miłość, dla młodzieńców, pełną szlachetności powagę. W pierwszym więc razie czucie, w drugim zaś rozum ma być w Twoim postępowaniu cechą pierwszego rzędu!”<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Tamże, s. 187–188.

<sup>11</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 101.

<sup>12</sup> J. Stossel, *Mity, kłamstwa i zwykła głupota*, Warszawa 2008, s. 189.

<sup>13</sup> D. Weisberg, za: tamże, s. 191.

<sup>14</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 62.

Nie można oczywiście tego założenia realizować przy zachowaniu wyłącznie „technicznego” stylu pracy z uczniami, ale wówczas, gdy będzie to proces tworzony osobowo, czasami nieuchwytnie, albo tajemniczo, czy też jako dający radość wyboru wielu możliwości. Na pewno jednak wyeksponowana jest tu kategoria mądrości, stanowiąca nie tylko ważną kategorię pedeutologiczną, ale także będąca dla nauczyciela swoistą charakterystyką jego kunsztu zawodowego. Zdaniem Zbigniewa Pietrasieńskiego „osobnik mądry – o czym najlepiej zaświadczył Sokrates – umie patrzeć głęboko na własną wiedzę i zna jej niedoskonałość, ograniczoność, zdaje sobie sprawę, że to, co dla innych jest niezachwianą prawdą, opiera się nieraz na kruchym fundamencie przypuszczeń”<sup>15</sup>.

Przedstawione dotychczas przemyślenia Jezierskiego wskazują więc wyraźnie na wzorzec nauczyciela dlatego dobrego, bo rozsądnie przejętego swoją działalnością. Nie dostrzegamy w tych stwierdzeniach wzorca idealnego, nawet nieosiągalnego, ale podejście bardzo humanistyczne, wydobywające najważniejsze ogniwa pracy z drugim człowiekiem, chociaż zarazem bardzo trudne realizacyjnie, gdy zabraknie indywidualnego myślenia o sobie jako nauczyciela oraz grupowego, tworzącego nauczycielską więź i możliwości dla rozwoju szkoły. Ten wybór nie może być pozbawiony swoistej aktywności na rzecz odkrywania osobistych zalet i ich doskonalenia, a także rozpatrywania nauczycielskiej osobowości. Te kategorie mają zarazem doprowadzić uczniów do zachwycania się uczestnictwem w lekcjach, do budowania przezeń właśnie swojej mądrej przyszłości. Nauczyciele natomiast mają dbać zdecydowanie o swój stan! To podkreślił następująco Jezierski „już to podobno wątle stanowisko i licha uciecha, kiedy ów przeznaczony na mistrza mąż, osłania się urzędem, prawami stanu (swojego), kiedy wyrzuciwszy się ze środków najwłaściwszych (naukowych) okopuje się twierdzą przywilejów. Przez takie zboczenie od prawdy i godności pojęcie zawodu przewodnika musi koniecznie ucierpieć i zachwiać się na długo”<sup>16</sup>.

Zauważmy, że Feliks Jezierski nie tylko upomina się o powagę nauczycielskiego stanu, lecz również nie zgadza się na pomijanie w pracy nauczycielskiej rozpatrywania jej strony naukowej. Nie przyjmuje, aby nauczyciela chroniły przywileje, nie zaś jego rzetelnie wypracowane osiągnięcia. Zależy mu więc na wizerunku nauczyciela zaangażowanego w dzieło intelektualne, wychowawcze, stanowe i przyszłościowe. To bardzo interesujące założenie, niosące właśnie filozofię, dobro, bycie osobowe, przynależność do szczególnej grupy zawodowej czy konieczność dzielenia się wieloma wartościami z innymi na rzecz pomyślności przyszłych pokoleń. Nauczyciel przeznaczony na mistrza – to sformułowanie jest bardzo poruszające wewnętrznie, gdyż mistrz nie tylko prowadzi, ale także daje swoim uczniom możliwości odkrywania świata samodzielnie, prowokuje do myślenia, zaskakuje, ujawnia tylko niektóre czynniki złożonego zadania, słucha i wnikliwie

<sup>15</sup> Z. Pietrasieński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1961, s. 203.

<sup>16</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 67.



weryfikuje tok współpracy z uczniami. Jest też zdyscyplinowany, nie oczekuje na wyróżnienia i przede wszystkim bardzo szanuje swoich uczniów.

Ciekawy przykład w tym kontekście podaje Dalajlama: „W Indiach żył kiedyś nauczyciel, który miał wielu uczniów; pewnego razu poprosił ich, aby poszli kraść. Nauczyciel ów był członkiem kasty braminów i był bardzo ubogi. Powiedział swoim uczniom, że gdy bramini są ubodzy, mają prawo kraść. [...] Uczniowie mieli już wyruszyć na złodziejską wyprawę, gdy nauczyciel spostrzegł, że jeden z uczniów stoi w milczeniu z pochyloną głową. Nauczyciel spytał go, dlaczego się nie rusza. Uczeń odparł: «To, do czego nas teraz zachęcasz, sprzeciwia się dharmie, nie sądzę więc, abym mógł to uczynić». Ucieszyło to bramina, który rzekł: «Sprawdziłem waszą wiedzę. Chociaż wszyscy jesteście moimi uczniami i wszyscy byliście mi oddani, różnica pomiędzy wami tkwi w waszym osądzie. Ten oto chłopiec jest bardzo oddany, lecz gdy zachęciłem was do zrobienia czegoś złego, on potrafił dostrzec, że jest niezgodne z dharumą, i nie chciał tego uczynić. To bardzo dobrze. Jestem waszym nauczycielem, musicie jednakże dokładnie analizować moje rady i nigdy, gdy sprzeciwiają się one dharmie, nie wolno wam ich słuchać»<sup>17</sup>.

Dostrzegamy tutaj prowokację ze strony nauczyciela, ale z oczekiwaniem na reakcje uczniów. Ważna jest tu bowiem swoista czujność, umiejętność obserwacji, wnioskowania czy też posiadanie systemu wartości. Mistrz bowiem nie działa ramowo, ale twórczo i tym właśnie czynnikiem przekonuje do siebie swoich uczniów. To nauczyciel, który jest w szkole i poza nią autorytetem wiedzy i wartości. Ponownie warto w tym kontekście przytoczyć słowa Feliksa Jezierskiego: „[...] ty, kochany nauczycielu jesteś gospodarzem i sternikiem wszystkich pojedynczych rozmów, a przez nie zarazem rozumu massy; i tu dopiero otwiera się cały blask twojego powołania; masz nauczyć massę; dziełem twoim ma być mądrość pokolenia! Jako dobry gospodarz, znasz dokładnie umysłowy dobytek każdego; wiesz, do czego jest zdolny i czego już nabył, czyli mówiąc po prostu, znasz od stóp *każdego* ucznia w *szczególności*. Idzie więc teraz o to: jak połączyć ogół ze szczegółami, indywidualium z masą; jak zarazem uczyć każdego i zarazem wszystkich?»<sup>18</sup>.

To bardzo ważny fragment w naszych rozważaniach. Nie tylko z racji potrzeby umiejętnego poznawania uczniów przez nauczyciela, lecz również odniesień do łączenia indywidualnych predyspozycji uczniów w taką całość, która umożliwi zarówno ich twórcze uczestnictwo w lekcjach, jak i przede wszystkim wielostronny rozwój. Z uznaniem należy podkreślić, że Jezierski zwracał na to uwagę, ponieważ są to kwestie ciągle aktualne i zarazem nie zawsze potwierdzające umiejętności nauczycieli w tym zakresie. Zdaniem Andrzeja Janowskiego „są dwa czynniki nie tyle zapewniające, co przybliżające szanse na to, że ktoś zechce zostać nauczycielem osiągnięciem pożądanym efekty: kompetencja w zakresie nauczania przedmiotu

<sup>17</sup> Dalajlama, *Droga do wolności*, Poznań 2003, s. 39.

<sup>18</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 147.

i kompetencja w zakresie dawania sobie rady z klasą i problemami wewnątrz niej się pojawiającymi”<sup>19</sup>.

Oczywiście warto tu również uwzględnić nauczycielskie drogi poznawania uczniów i stronę realizacyjną zasad kształcenia oraz wychowania w szkole. Przedstawione odniesienie Jezierskiego w tej kwestii daje nauczycielowi bardzo wyraźną wskazówkę, że nie należy niszczyć uczniowskiej dociekliwości, ujawnianych możliwości, wreszcie spontaniczności. Właściwa wiedza o uczniach ma prowadzić do efektów, ale dodajmy, że tych prawdziwych, nie zaś zapisanych. Wówczas proces kształcenia i wychowania nabierze charakteru prawidłowości. Zatem „nauczyciel powinien być *miłośnikiem* zawodu swojego i *przyjacielem* dzieci. [...] Niem powinien oddychać cały system postępowania i uczenia”<sup>20</sup>.

W odniesieniu do omawianych zagadnień, nie można pominąć także kultury pracy nauczyciela z uczniami. Ten aspekt pojawia się podczas lektury głównego opracowania tego artykułu. Należy zatem zwrócić m.in. uwagę na kwestię nauczycielskiego humoru, gdyż ta kategoria nie jest zbyt doceniana, a jednak ma swoje znaczenie, bo jak pisał Fiodor Dostojewski: „chciałem, powiadam, pożartować sobie tylko tak, dla humoru niby, gdyż pan Naprawnik to nasz słynny rosyjski dyrygent, a my właśnie gwoli harmonii naszego przedsiębiorstwa potrzebujemy też jakby dyrygenta... Przecie rozumnie wytłumaczyłem i porównałem, nieprawdaż? A on: «Przepraszam, powiada, jestem sprawnikiem i nie pozwolę stroić żartów z mego tytułu». Odwrócił się i wychodzi. Ja za nim w te pędy i wołam: «Tak, tak, pan jesteś sprawnik, a nie Naprawnik». «Nie, powiada, jeśli się raz rzekło, to znaczy Naprawnik». I wyobraźcie sobie, panowie, cały nasz interes spalił na panewce! I wciąż ja tak jakoś, i zawsze to samo. Swoją grzecznością sam sobie szkodę wyrządzam”<sup>21</sup>.

To bardzo ciekawy fragment dla naszych przemyśleń, humor bowiem nie tylko potrzebuje od nas dystansu do samych siebie, inteligencji i emocji, ale także przewidywania, wyczucia następstw i taktu. Jest to bardzo specyficzna kategoria również dla pracy nauczycielskiej, gdyż nie może łączyć się z ośmieszaniem uczniów, poniżaniem ich, aby wywołać pustą reakcję śmiechu, czy też z zachowaniem nauczyciela nieznajdującym u uczniów poważania. Nauczyciel z poczuciem humoru jest bardzo lubiany przez uczniów, ale podkreślmy raz jeszcze, musi to być humor wysokiej jakości, nie zaś jego obraz mistyfikacyjny.

Pisał zatem Jezierski o humorze nauczyciela następująco: „rzeczywiście nie ma przykładu, aby jadowita humorystyka zbudowała co kiedy, bo z naturą jej, z jej tonem nie zgadza się, aby kiedy wystąpiła na pole działania dodatnio. Jeżeli więc ty Nauczycielu, jako człowiek towarzystwa, zawieszony w atmosferze wyobrażeń czasu i miejsca, w których żyjesz, jeżeli sam, mimowoli wciągnąłeś w siebie tego

<sup>19</sup> A. Janowski, *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa 2002, s. 7.

<sup>20</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 88.

<sup>21</sup> F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, Warszawa 1984, s. 53.

oddechu szkodliwego, o zaklinam cię, te wszystkie nałogi, tę panującą chętkę kąsania, zostaw za progami świątyni, do której wchodzisz, a której łono święte, uroczyste i niewinne, jak łono morskie, nie może ścierpieć nic zepsutego! Ironia, wylana raz tylko przypadkiem na ucznia, zostawia w jego czystym, nieskażonym dostąd sercu żądło<sup>22</sup>.

Jest to ponowne odwołanie się do kultury pracy z uczniem, nie tylko traktujące bardzo wzniosłe szkołę, ale także podkreślające kwestię okazywania mu szacunku. Można też odnieść się tu do terminu „ironia”, który w rozumieniu Jezierskiego ujmował szyderstwo czy złośliwość w wypowiedzi pozornie aprobującej, można zaś też przyjąć jej inne znaczenie, polegające na okazaniu poczucia, które nie deprecjonuje drugiej osoby, a bliższe jest właśnie taktowi w tworzonych relacjach. I tu mamy sedno sprawy: nie należy nikogo obrażać! Jest to szczególnie ważne w zespołach nauczycielskich, a także w komunikacji nauczycieli z uczniami.

To bardzo ważne, że Jezierski zwrócił na to uwagę, ponieważ strona emocjonalna uczestnictwa uczniów w życiu szkoły przekłada się na ich późniejsze funkcjonowanie w innych obszarach kontaktów międzyludzkich, a wskazana tu kategoria ironii ma być rozumiana nie w znaczeniu poniżającym, ale w zachowaniu miary oddziaływań, w potrzebie budowania godności człowieka, który w szkole (według Jezierskiego to świątynia) ma odnaleźć swoją wartość. To przepiękne zadanie wychowawcze jest jednak kierowane do nauczycieli z powołaniem, do tych, którzy nie boją się spotykać z uczniami niosącymi codziennie do szkoły zaskakujące sekwencje zdarzeń czy też własne problemy i radości. To są nauczyciele wnikający w sens inkontrologii.

Bardzo interesujący jest również omawiany przez Jezierskiego kontekst powagi nauczyciela, czyli nie tylko budującej jego taktowne zachowanie, lecz także potwierdzającej pewną dostojność, klasę, prestiż czy cieszenie się nią u innych. Jest to dla nauczyciela szczególna kategoria, wyznacza bowiem odbieranie go z szacunkiem, jak też odnoszenie się do siebie z szacunkiem. Zatem „powaga nauczyciela jest to pewien system praw moralnych, zebrany najprzód na drodze tradycyjnej, to jest przez ciągłe podanie następujących po sobie i przekazujących sobie pojęcia o tem prawie, pokoleń – w takim następstwie podań miejscowych, to prawo przybiera z czasem postać teorii trwałej, zakorzenionej i uświęconej; po wtóre na drodze całkiem indywidualnej, to jest kiedy ustalone i podaniem między młodzieżą uświęcone pojęcie godności nauczycielskiej, zabiera jeszcze więcej siły przez przymioty i faktyczny wpływ osoby pewnej, w danym czasie i miejscu – to pojęcie wyobrażającej, jako jej właściwy nabytek<sup>23</sup>”.

Jest to dostrzeżenie roli nauczyciela zarówno w perspektywie tradycji, jak i w realizacji potrzeb społecznych. Został tu ujawniony bardzo prestiżowy obraz nauczyciela, którego rola dla każdego pokolenia stanowi wagę jego działalności społecznej, bowiem jej efekty są przekazywane z pokolenia na pokolenie.

<sup>22</sup> F. Jezierski, *Nauczyciel ze stanowiska moralnego...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>23</sup> Tamże, s. 65.

To przedstawiona pewna świetność społeczna nauczyciela, budząca estymę i jego wiarygodność. Ważna jest tu również jego działalność naukowa, mająca przełożenie na odbiór społeczny, przede wszystkim w odniesieniu do kształtowania jego pełnej tożsamości. Według Jezierskiego „nauczyciel jest średnim ogniwem pomiędzy oświatą naukową (Literaturą) a oświatą powszechną: on teoryje sprowadza na poziom; on udostępnia te szczytne odkrycia uczonych, które inaczej nie stałyby się nigdy chlebem powszednim narodu, krótko mówiąc: on jest tym łącznikiem (copula), przez który naród, jako massa działająca instynktownie, z natury, bez uznania, wznosi się do orzeczenia siebie w filozofii, historii i wyznaniu wiary towarzyskiej”<sup>24</sup>.

Zauważalne jest zatem, że Feliks Jezierski nie ogranicza roli nauczyciela tylko do zadań w szkole, ale nadaje mu znaczenie zdecydowanie bardziej szerokie, umożliwiające szerzenie myśli naukowej w społeczeństwie i inspirujące do tworzenia własnej myśli i osiągnięć. Ale musi to być zawsze autentyczne, bo „kiedy mówca sam oddycha silnem przekonaniem, to uczucie pali się w jego słowach; spojrzenie, usta, sam ruch przemawia za niego; głos wyparty ciśnieniem wewnętrznej pewności w przedmiocie, wydziera się z piersi z siłą pioruna. Solista lub chwalcza z okoliczności zżyma usta, wymusza z siebie westchnienie; słowa jego wloką się zwyczajnie jak najęte; zimna postawa, giesta rozlazłe i usypiające wydają go zupełnie. Ten sam związek zewnętrznego układu z przekonaniem zastosować można do każdego, a zatem i do nauczyciela. Gdy wchodzisz do zgromadzenia uczniów, kiedy jeden Twój pogląd przeleci po całej ich massie, ochoczość i zadowolenie wewnętrzne podzielać się będzie między tobą a nimi; na czele twojem, na obliczu, na wejrzeniu całem zajaśnieje wyraźnie cecha indywidualności, pierwsze słowo twoje będzie dla nich przymierzem i rękojmią twojej miłości”<sup>25</sup>.

Zauważamy tym samym, jak ważne są nauczycielskie umiejętności komunikacyjne, a także operowanie głosem, mimiką czy pomysłem na zainteresowanie słuchaczy odnośnie do odbioru przekazywanych informacji. Jest to bardzo ciekawe, że Jezierski, formułując przecież wiele lat temu swoje przemyślenia, zawarł w nich niezwykłą jakość pedeutologiczną. Poszukiwał bowiem nie nauczyciela wspaniałego przez pryzmat sformułowań, ale prawdziwego, którego wartość stanowi interpretacja tych słów, wdrażanie do praktyki oraz wzbogacanie przez inne dziedziny nauki. Jest to warte docenienia również dlatego, że nauczyciel według Niego jest takim przewodnikiem, który ma doprowadzić swoich uczniów do rozumienia rzeczywistości, ale przez pryzmat wielu odniesień obejmujących m.in. pojęcia rzeczywistości, wykorzystywanie posiadanego potencjału, odrzucanie niewiedzy, dbałość o innych czy zamiłowania do wykonywanych działań i czynności.

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 157–158.

<sup>25</sup> Tamże, s. 95–96.

## ZAKOŃCZENIE

Warto zatem na zakończenie tej podróży pedeutologicznej z Feliksem Jezierskim przytoczyć jeszcze jeden fragment jego przemyśleń: „Nauczycielu, zręcznym i wszechstronnym użyciem swojego wpływu doprowadzisz tę małą społeczność do takich wyobrażeń, aby szlachetność w ich przekonaniu była probierczym kamieniem nie tylko ich czynów, ale i samej teorii sądenia czynów”<sup>26</sup>.

Dobry nauczyciel tworzy dobrych ludzi. Niech to przesłanie będzie prowadziło nauczycieli we współczesnej szkole do osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych, sprawiając radość odkrywania wiedzy, przyjemność przebywania w społeczności kulturalnej i życzliwej sobie, dając też bardzo silne przekonanie, że warto być nauczycielem, ale zdecydowanie z prawdziwego wyboru.

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 75–76.



# RECEPCJA ZACHODNIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W TWÓRCZOŚCI IZABELI MOSZCZEŃSKIEJ (1864–1941)

## UWAGI WSTĘPNE

Celem opracowania jest próba zaprezentowania zachodniej myśli pedagogicznej w twórczości autorki drugiej połowy XIX i początków XX wieku<sup>1</sup>. Chodzi mianowicie o związaną z Królestwem Polskim i Galicją Izabelę Moszczeńską<sup>2</sup>. Należy ona do grupy przedstawicielek polskiej literatury pedagogicznej tego okresu, autorek dzieł teoretycznych z dziedziny pedagogiki. W pracy pt. *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna* została wymieniona obok takich twórczyń, jak: Eleonora Ziemięcka, Narcyza Żmichowska, Lucyna Mieroszewska, Maria Ilnicka, Anastazja Dzieduszycka, Waleria Marrené-Morzowska czy Felicja Boberska<sup>3</sup>.

Trzeba zaznaczyć, że twórczość pisarska kobiet w ogóle rozwinęła się szczególnie w okresie pozytywizmu, a Warszawa była głównym ośrodkiem upowszechniania tego nurtu. Wówczas to do obiegu krytycznego weszła kategoria tzw. literatury kobiecej<sup>4</sup>. Warto także pamiętać, że nie miały wpływ na pisarstwo rodzimych

---

<sup>1</sup> Posługując się określeniem zachodnia myśl pedagogiczna, odwołuję się do terminu zaproponowanego przez Kazimierza Sońnickiego w pracy pt. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

<sup>2</sup> Na temat życia i działalności pedagogicznej i społecznej I. Moszczeńskiej czytelnik znajdzie informacje w następujących pracach: W. Winclawski, *Słownik biograficzny socjologii polskiej*, t. 3, Toruń 2007, s. 344–345; A. Stopińska-Pająk, *Myśl pedagogiczna i działalność oświatowa Izabeli Moszczeńskiej (1864–1941)*, w: *Szkice pedagogiczne z historii psychologii*, red. W. Bobrowska-Nowak, Katowice 1989; tejże, *Wkład Izabeli Moszczeńskiej w rozwój polskiego ruchu kobiecego*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze*, red. W. Jamrozek, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 2001, t. 2; R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1963; *Polski słownik biograficzny*, t. 22, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977; A. Skład, *Iza Moszczeńska o wychowaniu fizycznym*, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1967, nr 8.

<sup>3</sup> I. Kosmowska, D. Milkuszyc, A. Szcówna, *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna*, Warszawa 1912, s. 4–9.

<sup>4</sup> Warto też zaznaczyć, że dorobek I. Moszczeńskiej stanowi ok. 1000 prac, z czego 28 tytułów to wydawnictwa książkowe. A. Stopińska-Pająk, *Myśl pedagogiczna i działalność oświatowa...*, dz. cyt., s. 37.

autorek miały tendencje europejskie. Wiele z nich świetnie orientowało się w stanie zachodniej literatury pedagogicznej i dorobku jej przedstawicieli. Znajomość tę potwierdzają liczne prace wskazujące na potrzebę reform, zwłaszcza jeśli chodzi o sferę edukacji i wychowania kobiet<sup>5</sup>. W tym kontekście warto zatem zapytać, jakie elementy zachodniej myśli pedagogicznej przeniknęły do pisarstwa Moszczeńskiej?

Na podstawie analizy jej prac można stwierdzić, że wiele zaczerpnęła z reformatorskiego nurtu przełomu XIX i XX wieku zwanego nowym wychowaniem. Jak powszechnie wiadomo, ruch pedagogiczny „nowe wychowanie” rozwinął się znacząco właśnie w pierwszej połowie XX wieku w wielu krajach Europy. Kolebką nurtu w Europie była Francja, ale znany i realizowany był również w Szwajcarii, Niemczech, Anglii i w Rosji (Moskwa, Petersburg – Ośrodek Pedagogiki Eksperymentalnej). Dotarł również na inne kontynenty.

Właściwy rozwój i rozkwit nowego wychowania przypada na ostatnie dziesięciolecie XIX wieku, a jego górną granicą jest wybuch II wojny światowej. Głównym hasłem była odnowa szkoły, a więc treści oraz metod kształcenia i wychowania. Na terenie Niemiec jego odpowiednikiem była pedagogika reformy, natomiast w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej był to tzw. progresywizm. Zjawiska te stanowiły reakcję na rygoryzm, przesadny intelektualizm, jak również formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej. Przedstawiciele tego nurtu koncentrowali swoją uwagę przede wszystkim na przekonaniu, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania.

Ponadto podkreślano, że procesy te muszą uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, a także odwoływać się do jego aktywności i tym samym dawać uczniowi szansę twórczego działania. Nowej wizji szkoły towarzyszyły takie hasła, jak: „szkoła aktywna”, „szkoła na miarę dziecka”, „szkoła pracy”, wychowująca „do życia i przez życie”, „nauczanie przez działanie,..”. Wśród głównych przedstawicieli i teoretyków tego nurtu wymienia się w literaturze takich myślicieli, jak: Édouard Claparède, Owidiusz Decroly, Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, Adolphe Ferrière, Celestyn Freinet, a w Polsce Henryk Rowid, Janusz Korczak<sup>6</sup>. Jak stwierdza Jędrzej Sob-

---

<sup>5</sup> Do grona autorek poruszających tę problematykę z pewnością należy zaliczyć Anastazję Dzieduszycką, Antoninę Machczyńską czy Felicję Boberską. Na uwagę zasługują następujące ich prace: F. Boberska, *O kształceniu charakteru: odczyt dla kobiet miany na rzecz Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie d. 28 lutego 1881 roku*; tejsze, *Pisma Felicji z Wasilewskich Boberskiej*, Lwów 1893; A. Dzieduszycka, *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom szkół ludowych i uczennicom seminarium nauczycielskich żeńskich*, Kraków 1883; tejsze, *O szkołach wyższych dla kobiet w kraju naszym*, „Kronika Rodzinna” 1881; A. Machczyńska, *Z dziejów wychowania żeńskiego w Galicji*, „Bluszczy” 1901, tejsze, *Młoda nauczycielka. Dziełko poświęcone zakładom wychowania płci żeńskiej*, Poznań 1863.

<sup>6</sup> Patrz: L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice współczesnej*, Warszawa–Wilno 1938; J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Bydgoszcz 1998; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

czak, zasługą tego nurtu było przyczynienie się do pogłębienia problematyki pedagogicznej<sup>7</sup>.

Zainteresowanie Moszczeńskiej nowym wychowaniem było w dość dużym stopniu zasługą jej współpracy z Janem Władysławem Dawidem, który to z kolei jest uznawany za jednego z pierwszych tłumaczy prac sygnalizujących nadejście tego nurtu<sup>8</sup>. Warto także w tym miejscu zauważyć, że Moszczeńska była związana z czasopismami, które na swoich łamach prezentowały nowatorskie rozwiązania dotyczące spraw oświaty i wychowania. Wśród nich znalazły się m.in. „Przegląd Pedagogiczny” oraz pismo „Nowe Tory”.

### DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNO-OŚWIATOWA IZABELI MOSZCZEŃSKIEJ

Można powiedzieć, że Moszczeńska była szczególnie interesującą autorką tej epoki, a także wybitną działaczką na polu emancypacji kobiet<sup>9</sup>. Jej doświadczenia edukacyjne upłynęły pod znakiem romantyzmu i tradycji powstańczych (edukacja domowa) oraz pozytywizmu (nauka na pensji)<sup>10</sup>. Z kolei lata jej największej aktywności zawodowej i twórczej pedagogicznej przypadają na ważny i interesujący okres, zarówno w literaturze, jak i historii.

W 1890 roku pracowała jako prywatna nauczycielka domowa u ks. Radziwiłła w Nieświeżu, a następnie u rodziny Wathelmów w Warszawie. W 1891 roku założyła pensję dla dziewcząt<sup>11</sup>. Jednocześnie w tym okresie opracowywała tłumaczenia książek z języka niemieckiego i angielskiego z zakresu wychowania, a także publikowała własne prace. Studiowała również na tajnym uniwersytecie latającym. Z kolei w Rzeczy cy uczyła wiejskie dzieci, co z pewnością rozbudziło w niej zamiłowania pedagogiczne i zainteresowanie oświatą.

Trzeba też przypomnieć, że jako kobieta niezwykle aktywna zawodowo działała w ruchu kobiecym w Poznaniu, a także wzięła udział w międzynarodowym kongresie kobiecym w Berlinie. Z kolei we Lwowie aktywnie uczestniczyła w organizacjach kobiecych. W roku 1899 przeniosła się do Warszawy, gdzie zbliżyła się do kręgów Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS), biorąc aktywny udział w występującej przeciwko endecji „Kuźnicy”. W 1905 roku musiała opuścić Królestwo i przeniosła się do Galicji.

Ponadto ważną sferą jej działalności była popularyzacja oświaty wśród osób dorosłych. Potwierdzeniem tej aktywności była współpraca Moszczeńskiej z wieloma instytucjami oświatowymi, m.in.: Uniwersytetem dla Wszystkich,

<sup>7</sup> J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice..., dz. cyt., s. 12.

<sup>8</sup> J.W. Dawid był autorem przekładu z języka francuskiego pracy Edmonda Demolins pt. *Nowe wychowanie*, Warszawa 1900.

<sup>9</sup> A. Stopińska-Pająk, *Myśl pedagogiczna i działalność oświatowa...*, dz. cyt., s. 39; tejeż, *Wkład Izabeli Moszczeńskiej w rozwój...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>10</sup> W. Winclawski, *Słownik biograficzny socjologii polskiej...*, dz. cyt., s. 344–345.

<sup>11</sup> Tamże.

Stowarzyszeniem Kursów dla Analfabetów Dorosłych, a także Kółkami Staszica, czy Towarzystwem Kultury Polskiej.

Była także aktywną uczestniczką ruchów feministycznych oraz społeczno-oświatowych i inicjatorką założenia Ligi Kobiet. Natomiast w Kole Pracy Kobiet przy Muzeum Przemysłu i Handlu w Warszawie zajmowała się warunkami pracy kobiet w fabrykach. W „Czytelni dla Kobiet”, której była przewodniczącą, prowadziła odczyty i wykłady o emancypacji kobiet. Problematyka kobieca, zwłaszcza oświatowa, znalazła odbicie w bogatej publicystyce Moszczeńskiej. W początku XX wieku polskie kobiety miały pewność, że Polska, która się odrodzi, będzie także ich państwem, stąd na równi z mężczyznami działały w sprawie narodowej. Po wybuchu I wojny światowej rozpoczęła uczestnictwo w Polskiej Organizacji Narodowej. Gdy kraj odzyskał suwerenność, Moszczeńska rozpoczęła współpracę z Wojskowym Instytutem Naukowo-Wydawniczym oraz z licznymi czasopismami, gdzie publikowała liczne felietony na tematy związane zarówno z pedagogiką, jak i z polityką społeczną<sup>12</sup>.

Równie ważnym kierunkiem działalności Moszczeńskiej była współpraca z Dawidem, organizatorem zespołowych badań psychologiczno-pedagogicznych nad umysłowością dzieci. Impulsem do współpracy Moszczeńskiej z Dawidem było opublikowanie przez niego *Programu postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*<sup>13</sup>. W swych pracach stosował nowoczesne, wypróbowane za granicą metody, np. kwestionariusze, psychogramy. Izabela Moszczeńska i Aniela Szcycówna właśnie na podstawie opracowanego przez Dawida kwestionariusza przeprowadziły badania wśród dzieci warszawskich<sup>14</sup>. Badania te posłużyły Dawidowi do zaprezentowania ich w pracy pt. *Zasób umysłowy dziecka: przyczynek do psychologii doświadczałnej*<sup>15</sup>, a udział Moszczeńskiej w pracach zespołu badawczego został przez niego bardzo wysoko oceniony. Trzeba więc zauważyć, że doświadczenie to miało istotny wpływ na dalszą pracę tej autorki, było wydarzeniem dla niej niezwykle inspirującym i cennym<sup>16</sup>.

Podsumowując bogate w doświadczenia życie Moszczeńskiej, warto podkreślić, że poza niezaprzeczalną aktywnością na rzecz niepodległości Polski, niemałe znaczenie odgrywała jej praca wśród kobiet i dla kobiet. Przejawy tej działalności były bardzo różnorodne. Począwszy od ogromnego osobistego zaangażowania m.in. w sprawy Ligi Kobiet, kół pracy, towarzystw społeczno-oświatowych i innych instytucji, skończywszy na wielu publikacjach,

---

<sup>12</sup> K. Wasilkowska-Frelichowska, *Liga kobiet polskich*, [http://ligakobietpolskich.pl/?page\\_id=146](http://ligakobietpolskich.pl/?page_id=146) (dostęp 03.08.2015); [http://ligakobietpolskich.pl/wp-content/uploads/2013/12/Korzenie-si%C4%99gaj%C4%85-Rzeczy\\_K.-Wasilkowska-Frelichowska.pdf](http://ligakobietpolskich.pl/wp-content/uploads/2013/12/Korzenie-si%C4%99gaj%C4%85-Rzeczy_K.-Wasilkowska-Frelichowska.pdf) (dostęp 04.09.2015).

<sup>13</sup> J.W. Dawid, *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*, Warszawa 1887.

<sup>14</sup> A. Stopińska-Pająk, *Mysł pedagogiczna i działalność oświatowa...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>15</sup> J.W. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka: przyczynek do psychologii doświadczałnej*, Warszawa 1895.

<sup>16</sup> I. Moszczeńska, *Moje wspomnienia o J.W. Dawidzie*, „Wiadomości Literackie” 1934, nr 17.

prezentujących „świeże” spojrzenie na ówczesne problemy kobiet, szkolnictwa i społeczeństwa polskiego.

#### ELEMENTY ZACHODNIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W TWÓRCZOŚCI IZABELI MOSZCZEŃSKIEJ

Analizując twórczość Moszczeńskiej, warto podkreślić w niej dwa ważne kierunki. Jest ona bowiem autorką wielu prac zwartych, rozpraw pedagogicznych i artykułów publikowanych w różnych czasopismach. Były to m.in. takie pisma, jak „Przegląd Pedagogiczny”, „Przegląd Poznański”, „Kurier Warszawski”, „Przegląd Tygodniowy”, „Zagon”, „Nowe Tory”, „Panteon”, „Prawda”, „Zaranie”. Drugim ważnym kierunkiem jej piśmiennictwa były przekłady dzieł z języków obcych. Szczególne zainteresowanie przejawiała autorka publikacjami przedstawicieli takich dyscyplin, jak: psychologia, pedagogika oraz socjologia. Wśród prac, których przekładu się podjęła, znalazły się dzieła reprezentantów m.in. Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Francji oraz Szwecji. W kręgu jej zainteresowań znajdowali się tacy twórcy, jak: Charles Hanford Henderson<sup>17</sup>, John Lubbock<sup>18</sup>, James William<sup>19</sup>,

---

<sup>17</sup> Charles Hanford Henderson (1861–1941), amerykański pedagog i autor. Urodzony w Filadelfii, ukończył studia na Uniwersytecie Pensylwanii, był wykładowcą w Franklin Institute. Henderson był główną postacią w tworzeniu obozów edukacyjnych dla chłopców. Opowiadał się za przebudową szkoły odpowiednio do charakteru i potrzeb dziecka. Był także płodnym pisarzem, który pisał o edukacji progresywnej, m.in. podręcznik szkoleniowy dla chłopców. Jego teksty naukowe publikowane były w takich czasopismach, jak „Popular Science”. I. Moszczeńska była tłumaczką jego pracy *Nowe wychowanie. What is to be educated*, Warszawa 1925.

<sup>18</sup> John Lubbock (1834–1913), angielski antropolog, archeolog, biolog, polityk i arystokrata. Od 1870 był członkiem parlamentu. Jako archeolog interesował się szczególnie prehistorią Europy. Był autorem prac: *Prehistoric Times* (1865); *Ants, Bees, and Wasps* (1882) i *The Pleasures of Life* (1887–1889). I. Moszczeńska była tłumaczką jego pracy pt. *Wartość życia*, Warszawa 1912.

<sup>19</sup> William James (1842–1910), amerykański filozof, psycholog, psychofizjolog, psycholog religii, prekursor psychologii humanistycznej i fenomenologii. W filozofii współtwórca pragmatyzmu – metody filozoficznej, oceniającej twierdzenia metafizyczne według praktycznych konsekwencji. Jego zdaniem także poglądy religijne i wiara powinny być oceniane w ten sposób. Tylko wiara może powodować, że przyjmujemy religię (*the will to believe*): mamy do tego prawo, gdyż i tak jesteśmy na nią zdani – w praktyce postępujemy tak, jakbyśmy wierzyli, że Bóg istnieje, albo, że nie istnieje. Wiele uwagi James poświęcił analizie doświadczenia. W metafizyce James uważał, że składniki rzeczywistości są współzależne od sąsiadujących składników (ten pogląd nazwał synechizmem), ale niezależne od całości (ten pogląd określał jako tychizm). Z tego wynikało, że mogą powstawać rzeczy nowe, a w świecie istnieje wolność. James wniósł liczący się wkład do psychologii, był zwolennikiem funkcjonalizmu i prekursorem zarówno behawioryzmu, jak i psychologii humanistycznej, autorem dogłębnych analiz i samoobserwacji „strumienia świadomości” oraz słynnego pytania „Czy świadomość istnieje?” (1905). Wniósł do psychologii wiele interesujących idei: charakterystyki świadomości za pomocą pięciu cech, twórca tzw. fizjologicznej teorii uczuć (teoria Jamesa–Langego). Był także założycielem pierwszego psychologicznego laboratorium eksperymentalnego w 1875 roku. I. Moszczeńska była autorką przekładu jego pracy pt. *Pogadanki pedagogiczne*, Warszawa 1927.



Ludwig Woltmann<sup>20</sup>, James Sully<sup>21</sup>, Harm de Raaf<sup>22</sup>, Stephen Sheldon<sup>23</sup>, Ellen Key<sup>24</sup>, Gustave Le Bon<sup>25</sup>.

Przegląd dorobku wymienionych autorów pozwala na stwierdzenie, że w większości zajmowali się w swej twórczości m.in. psychologią (rozwojową, wychowawczą i społeczną), pedagogiką, antropologią, filozofią, teoriami socjologicznymi. Prowadzili także badania w zakresie psychologii eksperymentalnej. Były to więc często prace wywodzące się z nurtu nowego wychowania, a także prezentujące zagadnienia np. psychologii dla nauczycieli, ocenę i krytykę ówczesnego stanu szkolnictwa danego kraju oraz propozycje reform zgodnie z nowymi nurtami w pedagogice i psychologii.

---

<sup>20</sup> Ludwig Woltmann (1871–1907) był niemieckim antropologiem, zoologiem i teoretykiem marksizmu. Jego idee zostały opublikowane głównie czasopiśmie „Przegląd Polityczny-Antropologiczny” oraz w publikacji pt. *Antropologia polityczna* z 1903 roku. Inne prace tego autora to: *System of moral consciousness, with a special presentation of the ratio of the critical philosophy to Darwinism and Socialism*, 1898; *The Darwinian theory and socialism. A contribution to the natural history of human society*, 1899; *Historical materialism. Presentation and critique of the Marxist world outlook*, 1900. I. Moszczeńska przetłumaczyła pracę pt. *Teoria Darwina i demokracja społeczna. Przyczynek do historii naturalnej ludzkiego społeczeństwa*, Warszawa 1902.

<sup>21</sup> James Sully (1842–1923) był angielskim psychologiem. Otworzył eksperymentalne laboratorium psychologii na University College w Londynie w 1889 roku. W 1901 roku był jednym z członków założycieli Brytyjskiego Towarzystwa Psychologicznego. I. Moszczeńska dokonała przekładu jego pracy pt. *Dusza dziecka*, Warszawa 1921.

<sup>22</sup> H. de Raaf, *Psychologia elementarna*, Warszawa 1910.

<sup>23</sup> Stephen Sheldon, *Postępowanie człowieka: kurs wstępny psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1927.

<sup>24</sup> Ellen Key (1849–1926), szwedzka pisarka, nauczycielka, pedagożka i działaczka ruchu kobiecego. Była prekursorką ruchu reformy pedagogicznej. Wiązała idee społeczne i filozoficzne z koncepcją skrajnie indywidualistycznego wychowania, w którym respektuje się prawo dziecka do swobodnego rozwoju. Autorka i współautorka wielu publikacji. I. Moszczeńska dokonała przekładu dwóch prac tej autorki: *Stulecie dziecka*, Warszawa 1904; *Trwonienie sił kobiecych*, Warszawa 1905.

<sup>25</sup> Gustave Le Bon (1841–1931), francuski socjolog i psycholog. Le Bon i Gabriel Tarde są uznawani za inicjatorów psychologii społecznej i głównych przedstawicieli psychologizmu w socjologii. Le Bon po ukończeniu studiów lekarskich i uzyskaniu stopnia doktora medycyny został wysłany przez rząd francuski do Indii (1884) w celu zbadania zabytków archeologicznych. Następnie podróżował po Europie, Afryce Północnej i Azji; był inicjatorem i wydawcą serii „Bibliothèque de Philosophie scientifique”. Główną dziedziną jego zainteresowań była psychologia społeczna, a zwłaszcza psychologia tłumu i zbiorowości, ale interesował się także anatomią, fizjologią, antropologią, fizyką, chemią, etnopsychologią i historią cywilizacji, etnografią, archeologią i paleografią oraz teorią wychowania i psychologią wychowawczą. Jako pierwszy dokonał psychologicznej analizy zachowania tłumu ludzkiego, którą ujął w słynnej książce pt. *Psychologia tłumu* wydanej w 1895 (wyd. pol. 1986). Jego zdaniem w wyniku następstw rewolucji przemysłowej życie polityczne zaczynają opanowywać tłumy, które pod względem psychologicznym są tworem anormalnym, ponieważ rządzą nimi popędy i cechują je zachowania irracjonalne, ze skłonnością do ulegania sugestii; wychodząc z tych przesłanek, Le Bon krytykował socjalizm (w pracy pt. *Psychologia socjalizmu*, wyd. pol. 1997) i syndykalizm oraz wszelkie tendencje egalitarne. Był również autorem antyintelektualnej koncepcji, według której ustroje społeczne wywodzą się z instynktów ludzkich. I. Moszczeńska dokonała przekładu jego pracy pt. *Psychologia wychowania*, Warszawa 1920.

Można więc zadać pytanie o to, jakie były pobudki samej autorki przekładów do podjęcia się tego zadania? Otóż w *Przedmowie tłumacza* do pracy Sully'ego pt. *Dusza dziecka* Moszczeńska stwierdziła, że: „przyswojenie tak cennej i pożytecznej książki naszemu piśmiennictwu wydało mi się rzeczą tym ważniejszą, że nasza własna literatura pedagogiczna zbyt bogatą nie jest, i, że ludzie pracujący w tym kierunku koniecznymi obcymi pracami naukowymi posiłkować się muszą”<sup>26</sup>. Była więc zdania, że rodzima literatura specjalistyczna jest niewystarczająca i pragnęła uzupełnić te braki, tłumacząc prace zachodnich autorów.

Odbiorcami tych publikacji mieli być nie tylko nauczyciele, ale także kierowniczki ogródków froeblovskich oraz rodzice, którzy chcą być świadomi czynników wpływających na proces wychowania. Moszczeńska jako autorka przekładów była także świadoma pewnych trudności, o których informowała swoich czytelników. Gdy było to konieczne, objaśniała wymagające dodatkowych uwag kwestie (np. różnice w zachowaniu i myśleniu dzieci różnych narodowości i wychowywanych w różnych kręgach kulturowych). Podobnie w przypadku tłumaczenia pracy z języka angielskiego pt. *Pogadanki moralne dla dzieci* autorstwa Fredericka Jamesa Goulda. Moszczeńska wskazywała na brak w dotychczasowej literaturze tego rodzaju publikacji oraz na konieczność oddania do rąk czytelnika takiego opracowania<sup>27</sup>.

Ważne słowa, z punktu widzenia odbiorów literatury pedagogicznej i psychologicznej zachodnich autorów, wypowiedziała Moszczeńska w *Przedmowie do pracy* Le Bona pt. *Psychologia wychowania*. Stwierdziła w niej, że: „każde rozświetlenie zagadnień pedagogicznych, każde spopularyzowanie nowych dróg i metod, w pewnej mierze toruje drogę przyszłym reformom”<sup>28</sup>. Była więc zwolenniczką przybliżania rodakom tendencji i nurtów dominujących na świecie i mających swoje odzwierciedlenie w tamtejszej literaturze. Ponadto często podkreślała, że choć zrozumienie niektórych zagadnień polskiemu nauczycielowi lub rodzicowi będzie sprawiać trudności, to przecież jest wiele pojęć, procesów czy mechanizmów uniwersalnych, zarówno w pedagogice, jak i psychologii. Należy zatem, w jej opinii, popularyzować zachodnie piśmiennictwo.

Zasługi Moszczeńskiej w popularyzacji zachodniej myśli pedagogicznej nie polegały jedynie na przekładzie dzieł z języków obcych. Koncepcje tłumaczonych przez nią autorów wykorzystywała bowiem w swoich autorskich pracach. Pojawia się więc pytanie o to, do jakich idei zgodnych z nurtem nowego wychowania odwoływała się Moszczeńska? Przegląd jej prac pozwala na stwierdzenie, że głosiła hasła demokratyzacji oświaty. Była także zwolenniczką teorii, że szkoła powinna zapewniać swoim podopiecznym swobodny i wszechstronny rozwój. Opowiadała się za kształceniem twórczych jednostek, przy współpracy szkoły i domu. Wskazywała na znaczenie wychowania fizycznego oraz higienę w rozwoju człowieka.

<sup>26</sup> I. Moszczeńska, *Przedmowa tłumacza*, w: J. Sully, *Dusza dziecka...*, dz. cyt., s. 1.

<sup>27</sup> L.F. Gould, *Pogadanki moralne dla dzieci*, Warszawa 1907.

<sup>28</sup> I. Moszczeńska, *Przedmowa tłumacza*, w: G. Le Bon, *Psychologia wychowania...*, s. V.

Głosiła również hasła szkoły świeckiej. Wreszcie zwracała uwagę na potrzebę zmian w kwestii oceniania osiągnięć szkolnych ucznia. Formułując swoje postulaty, powoływała się na takich twórców, jak Ellen Key, James Sully czy Georges Demeny<sup>29</sup>.

Prezentacji najważniejszych, dojrzałych poglądów na temat wychowania, będących wynikiem wieloletniego doświadczenia na polu edukacji, podjęła się w swojej pracy autorskiej pt. *Zasady wychowania*, która ukazała się w 1907 roku. Zaprezentowała tam najistotniejsze zagadnienia związane z tym procesem. Były to mianowicie: cel wychowania, wychowanie fizyczne, wychowanie fizyczne i odżywianie, zmysły i ich kształcenie, wychowanie estetyczne, wychowanie moralne oraz wychowanie umysłowe<sup>30</sup>. Słusznie praca ta została bardzo pozytywnie przyjęta i oceniona przez ówczesne środowisko pedagogiczne. Podkreślano, że publikacja ta wypełnia lukę w literaturze pedagogicznej, a przy tym zawiera nowoczesne i wszechstronne ujęcie procesu wychowania.

Co ważne, autorka trafnie i nowocześnie określiła jego cele. Podkreśliła, że ma ono na celu nie tylko przystosowanie do aktualnych warunków otaczającego świata, ale może przede wszystkim do umiejętności zmieniania, przeobrażania i kreowania nowej rzeczywistości społecznej. Zwracała tym samym uwagę na to, że uczeń-wychowanek ma nie tylko potrafić funkcjonować w zastanych warunkach, ale powinien być również „człowiekiem jutra”<sup>31</sup>. Pisała zatem: „Stworzenie nowych ludzi, aby oni mogli nowe ideały w życie wcielić, jest to przeprowadzanie reform społecznych od korzenia i zapewnienie im trwałej postawy. To też możemy przyznać słuszność Ellen Key, gdy silnie akcentuje, że mimo wszelkie zewnętrzne przeobrażenia nic się w gruncie rzeczy nie zmieni, póki ludzie zostaną ci sami i tacy sami”<sup>32</sup>.

Pod wpływem nurtu nowego wychowania Moszczeńska opowiadała się więc za ideą kształcenia jednostek twórczych, będących zdolnymi samodzielnie rozwijać swoją osobowość. W tym procesie szczególną rolę nakładała także na rodziców, których pouczała o konieczności wykorzystania i odpowiedniego pokierowania wrodzonymi skłonnościami dziecka. Była przekonana o tym, że stworzenie dziecku od najmłodszych lat odpowiednich warunków zarówno w sferze doświadczeń intelektualnych, jak i społeczno-moralnych może przynieść bardzo dobre efekty w jego dojrzałym, samodzielnym życiu. Ponadto twierdziła, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie powinni zapominać o pozostawieniu mu niezbędnego zakresu swobody<sup>33</sup>. W tej sferze wymagana jest jednak ostrożność, ponieważ źle rozumiana, niczym nieskrępowana swoboda może prowadzić do niebezpiecznej w wychowaniu samowoli<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> G. Demeny, *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, Paryż 1902.

<sup>30</sup> I. Moszczeńska, *Zasady wychowania*, Warszawa 1907.

<sup>31</sup> Tamże, s. 15.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tejże, *Samodzielność i odpowiedzialność dziecka*, Warszawa 1929.

<sup>34</sup> Tamże, s. 24–25.

W podobnym tonie, mówiąc o kształceniu jednostek twórczych, wypowiadała się o człowieku. Rozumiała go jako całość cech i właściwości, a co z tego wynika konieczności oddziaływania na wszystkie jego sfery (wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, estetyczne). Stanowisko to było wynikiem zarówno doświadczeń zawodowych autorki (badania prowadzone przez Dawida i Szycównę), jak i jej wiedzy dotyczącej praw rozwoju psychofizycznego człowieka. W swoich poglądach zwracała uwagę na to, że żadnej z wymienionych sfer funkcjonowania człowieka nie można wyróżnić i postawić przed innymi. Każda z nich jest tak samo ważna, tym samym kształcenie i rozwijanie każdej z nich jest równie istotne i nie może być pominięte w procesie wychowania. Zatem wychowanie fizyczne powinno dążyć do tego, by organizm człowieka funkcjonował poprawnie i był filarem życia psychicznego. Z kolei rolą wychowania estetycznego miało być kształtowanie wrażliwości dziecka na piękno otoczenia, a szczególnie przyrody. Wychowanie moralne, w opinii autorki, powinno przygotować młodzież do dorosłego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia. W tej sferze ogromną rolę przypisywała Moszczeńska atmosferze domu rodzinnego oraz przykładowi matki i ojca. Natomiast wychowanie umysłowe miało być narzędziem kształtowania intelektu młodych ludzi, rozwijania sił umysłowych, co w efekcie daje jednostkę w pełni dojrzałą i samodzielną<sup>35</sup>.

Nowoczesne poglądy autorki miały szansę zostać zaprezentowane podczas wiecu nauczycielskiego, zorganizowanego przez Polski Związek Nauczycielski (PZN) w Warszawie w 1905 roku<sup>36</sup>. Obok takich pedagogów, jak: Władysław Bukowiński, Stefania Sempołowska, Stanisław Kalinowski, Helena Radlińska, głos zabrała również Moszczeńska. Wygłoszone wówczas wypowiedzi koncentrowały się głównie wokół sprawy tzw. nowej szkoły i jej kształtu. Także wystąpienie autorki nawiązywało do tej ważnej kwestii. W jej ocenie zreformowana polska szkoła miała zapewnić młodzieży swobodny i wszechstronny rozwój. Widać tu wyraźnie wpływy idei nowego wychowania, a zwłaszcza poglądów Key i *Stulecia dziecka*<sup>37</sup>. Praca ta ukazała się w przekładzie Moszczeńskiej w 1904 roku, a wraz z jej pojawieniem się zaczęto baczniej przyglądać się sprawie praw dziecka. *Stulecie dziecka* odegrało więc w środowisku nauczycielskim istotną rolę, prowokując do dyskusji, pytań, refleksji nad takimi zagadnieniami, jak szacunek wobec dziecka, swobodna i demokratyczna szkoła itp. Kierunek zaprezentowany przez szwedzką pisarkę – pajdocentryzm, stał się więc podstawą teoretyczną nowego ruchu pedagogicznego<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Tejże, *Zasady wychowania*, dz. cyt., s. 288.

<sup>36</sup> Tejże, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905.

<sup>37</sup> A. Stopińska-Pajak, *Myśl pedagogiczna i działalność oświatowa...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>38</sup> Ellen Key postulowała nowy kierunek dla szkoły i wychowania, bez podziału na klasy i biurokratycznego podejścia. Proponowała specjalistyczne pracownie zajęć, brak podziału na grupy według wieku uczniów, współpracę domu ze szkołą, a także zachęcała do tego, by umożliwić każdemu uczniowi rozwój osobowości w najlepszy dla niego sposób. Patrz: E. Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt.

Podobne postulaty zgłosiła także Moszczeńska na łamach czasopisma „Nowe Tory”<sup>39</sup>, zwracając uwagę na potrzebę demokratyzacji oświaty<sup>40</sup>, a sam artykuł jej autorstwa pt. *Polityka w wychowaniu* stał się programem ideowym tego popularnego wówczas pisma. Wskazywała w nim nową, ważną rolę dla pedagogów, a mianowicie zadanie nowego wychowania moralnego. Ponadto dodawała, że przemiany polityczne i społeczne nie są bez wpływu na ówczesnych młodych ludzi. Trzeba zatem przygotować ich do świadomego udziału w życiu politycznym. Brak należytych reakcji ze strony władz oświatowych, nauczycieli i wychowawców młodzieży może doprowadzić do tego, jak ostrzegała, że ów młody człowiek może stać się biernym, niemyślącym samodzielnie narzędziem w rękach władzy. Pisała więc: „My jednak, dla których umieć rozkazywać i umieć słuchać dawno już przestało być ideałem moralnego wychowania [...] przygotowując młodzież do życia, musimy się liczyć również z obowiązkiem przygotowania jej do życia politycznego, to jest czynić to, czego do tej pory nie czyniono wcale”<sup>41</sup>.

Od elementach europejskiej myśli pedagogicznej, na którą wyraźnie oddziaływało nowe wychowanie, w twórczości Moszczeńskiej można także mówić w podejściu do zagadnień higieny i wychowania fizycznego. Należy powiedzieć, że była ona członkinią Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego<sup>42</sup>, a dokładnie Wydziału Higieny Wychowawczej oraz Komisji Gier i Zabaw dla Dzieci i Młodzieży powstałej przy tym Wydziale. Wśród istotnych efektów prac tego organu było utworzenie Ogrodów Dziecięcych im. W.E. Raua oraz Instytutu Higieny Dziecięcej im. barona de Lonvala<sup>43</sup>.

Z kolei Moszczeńska w artykule pt. *Nadużycia higieny*, który ukazał się na łamach czasopisma „Przegląd Pedagogiczny”<sup>44</sup>, zwróciła szczególną uwagę na zagadnienie higieny i podjęła się krytyki zasad panujących zwłaszcza w rodzinach mieszczań-

<sup>39</sup> Czasopismo „Nowe Tory” skupiało wokół siebie lewicę nauczycielską i było organem prasowym Sekcji Szkół Średnich PZN, a I. Moszczeńska chętnie publikowała na jego łamach. Ukazywało się w Warszawie, w latach 1906–1914. Problematyka, którą podejmowali autorzy związani z pismem, dotyczyła przede wszystkim zagadnień wychowania oraz polityki kulturalno-oświatowej.

<sup>40</sup> I. Moszczeńska, *Polityka w wychowaniu*, „Nowe Tory” 1906, nr 2, s. 113.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Warszawskie Towarzystwo Higieniczne zostało założone w 1898 roku. W skutek wieloletnich i uporczywych starań grona zapalonych działaczy higienistów, pedagogów, inżynierów, prawników, polityków oraz lekarzy skupionych wokół Józefa Polaka, redaktora czasopisma „Zdrowie”, udało się zorganizować Warszawskie Towarzystwo Higieniczne (WTH). W marcu 1898 roku Towarzystwo uzyskało statut prawny swojej działalności. W Petersburgu zatwierdzono statut WTH. Pierwsze posiedzenie organizacyjne członków Towarzystwa odbyło się dnia 1 czerwca 1898 roku. Spośród 38 członków założycieli w tajnym głosowaniu wybrano 12 członków wchodzących w skład Rady Zarządzającej: Włodzimierz Brodowski, Bolesław Gepner, Alfons Grotowski, Julian Kosiński, Kajetan Mościcki, Franciszek Nowodworski, Aleksander Głowacki (Bolesław Prus), Witold Szumlański, Stanisław Libicki, Józef Polak, Stanisław Markiewicz, Władysław Leppert oraz członków zastępców i komisji rewizyjnej. W 1932 roku WTH przekształcono w Polskie Towarzystwo Higieniczne. Patr.: [www.pth.pl](http://www.pth.pl) (dostęp 05.09.2015).

<sup>43</sup> A. Stopińska-Pająk, *Myśl pedagogiczna i działalność oświatowa...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>44</sup> I. Moszczeńska, *Nadużycia higieny*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, nr 19.



skich. Wskazała na tak ważny rozwój fizyczny dziecka, na brak zainteresowania ze strony rodziców tym rozwojem, jak również brak hartowania dzieci, zapewnienia im prawidłowych warunków rozwoju (np. zabaw ruchowych na świeżym powietrzu) w tak ważnym dla nich okresie<sup>45</sup>. W swym piśmarstwie propagowała wiedzę na temat wychowania fizycznego, jego znaczenia dla prawidłowego rozwoju jednostki<sup>46</sup>. Zachęcała, by szerzyć tę wiedzę zarówno wśród nauczycieli, rodziców i opiekunów, jak i wśród dzieci i młodzieży. Można zatem bez trudu zauważyć inspirację twórczością Key, która pisała o znaczeniu wychowania fizycznego w rozwoju młodego człowieka. Wskazywała, że już Michel de Montaigne twierdził, że zarówno gry i zabawy fizyczne, jak i muzyka czy taniec, w takim samym stopniu co książka, składają się na wychowanie człowieka<sup>47</sup>.

Nie tylko wychowanie fizyczne i jego rola dostarczało tematów do dyskusji. Także sprawa świeckiego charakteru szkoły była podejmowana np. na łamach ówczesnej prasy. Głos w tej sprawie zabrała również Moszczeńska. W opinii autorki religia powinna być wyeliminowana z nauczania szkolnego. Zgadzała się w tej kwestii z Key, która twierdziła, że ze względu na dobro dziecka i społeczeństwa należy religię usunąć z programu kształcenia. Ponadto naukę religii określała jako najbardziej demoralizujący czynnik wychowania. Poznawane bowiem na lekcjach religii twierdzenia Starego Testamentu obalane są przez fakty, o których mowa na lekcjach historii bądź przyrody, a zasady zawarte w Nowym Testamencie przekreślane są przez codzienną praktykę życiową wielu ludzi. Sądziła, że zamiast wpajać dzieciom wiarę w ojcowską Opatrzność Boską, lepiej wychowywać ją w przekonaniu o nienaruszalnej prawidłowości zjawisk świata<sup>48</sup>. Podobnie Moszczeńska była zdania, że treści religijne bardzo trudno jest pogodzić, bądź wcale nie są możliwe do pogodzenia z przedmiotami ogólnokształcącymi<sup>49</sup>. Była zatem zwolenniczką uznania religii za indywidualną, prywatną sprawę każdego człowieka, tym samym popierając ideę zniesienia przymusu religijnego.

Innym ważnym problemem, wywołanym niejako przez przedstawicieli nurtu nowego wychowania, była sprawa ocen szkolnych i świadectw, a więc systemu oceniania ucznia. Moszczeńska była w tej dyskusji zdania, że należy zrezygnować z dotychczasowych rozwiązań. W swym piśmarstwie domagała się innych niż

---

<sup>45</sup> Tematyki tej dotyczyły następujące artykuły autorstwa I. Moszczeńskiej: *Dzieci w Warszawie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898; *Jedna z psychicznych stron zabawy*, „Przegląd Pedagogiczny” 1899; *Zakłady wychowawcze dla słabowitych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898; *Higiena ubogich*, „Głos” 1900; *Nadużycia higieny*, dz. cyt. i in.

<sup>46</sup> I. Moszczeńska, *Zasady wychowania*, dz. cyt., s. 39–129. Autorka poświęciła dwa obszernie rozdziały tej pracy wychowaniu fizycznemu. Prezentowała w nich zadania wychowania fizycznego, zagadnienia higieny w wychowaniu, prawidłowego odżywiania, ubierania dzieci, warunków mieszkaniowych, hartowania, ruchu i gimnastyki, a także opieki nad chorymi dziećmi.

<sup>47</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, dz. cyt., s. 102–103.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Podkreślała, że szczególnie trudno naukę religii pogodzić z przedmiotami przyrodniczymi. Patrz także: I. Moszczeńska, *Religia w szkole*, „Nowe Tory” 1906, nr 3; teje, *Rzym przemówił*. Encyklika, „Młodość” 1906, nr 2; teje, *O wychowaniu religijnym*, „Panteon” 1907, nr 1.

znane dotąd metod określenia zdolności i postępów ucznia. Nie negowała jednak, by uczeń w szczególnych okolicznościach powtarzał klasę. Argumentowała swoje stanowisko potrzebą ogólnego, elementarnego wykształcenia, jakim powinien się legitymować każdy obywatel<sup>50</sup>. Opowiadała się za tym, by najpierw zająć się sprawą analfabetyzmu wśród społeczeństwa, a więc upowszechnić oświatę. Dopiero wówczas możliwe jest, w opinii Moszczeńskiej, wprowadzanie nowatorskich pomysłów czy przeprowadzanie eksperymentów<sup>51</sup>. Jak czytamy w jej pracy na temat nowych wyzwań dla polskiego szkolnictwa: „naprawdę troszczyć się wypada o to, by szkół było jak najwięcej, później dopiero, by to były szkoły wzorowe”<sup>52</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Podsumowując przywołane ustalenia, można stwierdzić, że Moszczeńska była niezwykle aktywna zawodowo i twórczo. Aktywność ta miała z pewnością wpływ na kształt jej poglądów pedagogicznych. Do ważnych zawodowych doświadczeń z pewnością należy zaliczyć okres współpracy z Dawidem w zakresie badań psychologiczno-pedagogicznych nad umysłowością dzieci. Z kolei przekłady licznych prac, szczególnie z dziedziny pedagogiki i psychologii, tej autorki wskazują na znajomość światowej literatury specjalistycznej, pod której była wpływem. Wyraźnie widoczne są inspiracje zachodnią myślą pedagogiczną, zwłaszcza dorobkiem nurtu nowego wychowania. Należy też podkreślić zasługi Moszczeńskiej w popularyzacji zachodniej myśli pedagogicznej, co czyniła w pracach autorskich. Przekłady prac jej autorstwa i koncepcje tłumaczonej przez nią zachodnich twórców były wykorzystywane także w późniejszych latach.

Teksty Moszczeńskiej opublikowane m.in. na łamach ówczesnej prasy, w których postulowała konieczne zmiany, mogą stanowić bardzo dobry punkt wyjścia do rozważań współczesnych twórców, wychowawców, a także rodziców. Szczególnie dlatego, że przemyślenia autorki dotyczą ważnych kwestii społecznych i wychowawczych, i nie straciły wiele ze swojej aktualności.

---

<sup>50</sup> I. Moszczeńska, *Promocja*, „Nowe Tory” 1907, nr 3, s. 267.

<sup>51</sup> Tejże, *Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań*, Warszawa 1917.

<sup>52</sup> Tamże, s. 54.

# PRZYSZŁYM HISTORYKOM SZKÓŁ W POLSCE...<sup>1</sup>

## MYŚLI O WYCHOWANIU HENRYKA WIERCIEŃSKIEGO

Tytułowa postać Henryka Wiercieńskiego należała do pokolenia powstańczego 1863 roku. Podobnie jak wielu mu podobnych podzielił los zesłańca, wpisał się też w popowstaniowy nurt pamiętnikarski. Po powrocie z zesłania został znanym w regionie publicystą i społecznikiem, postacią ogólnie szanowaną w środowisku lubelskim, toteż uwagę jego osobie poświęcali liczni historycy<sup>2</sup>. Rozpatrywali przy tym poszczególne aspekty jego życia: twórczości i działalności.

Celem prezentowanego szkicu nie jest szczegółowe przytaczanie chlubnego życiorysu powstańca, który zresztą najobszerniej został opisany przez niego samego w *Pamiętnikach*<sup>3</sup>, a ostatnio w pracy A. Kapronia<sup>4</sup>. Nie chcąc tutaj przywoływać ogólnie znanych faktów, przypomnijmy jedynie jego najważniejsze zasługi dla regionu lubelskiego. Podejmiemy natomiast próbę nakreślenia pewnego rodzaju myśli przewodniej wszelkich decyzji i działań H. Wiercieńskiego, którą możemy odnieść do szeroko pojmowanej idei wychowania i kształcenia narodowo-patriotycznego. Dla historyków wychowania interesujące może być również wykorzystanie pomysłów Lublinianina jako materiału polemicznego we współczesnym nauczaniu i kształceniu zarówno uczniów, jak i pedagogów: w tym specjalnie nauczycieli

---

<sup>1</sup> Biblioteka Wojewódzka im. H. Łopacińskiego, Zbiór Rękopisów (dalej: B.W.H.Ł., Z.R.), *Wypracowania szkolne i pozaszkolne ucznia klasy VII gimn. Lublin, w roku 1859/60*, sygn. 1472, s. 11(3).

<sup>2</sup> Por.: K. Sochaniewicz, *Trybun Ziemi chełmskiej – Henryk Wiercieński*, Zamość 1918; tegoż, *Henryk Wiercieński jako badacz ziem wschodnich Rzeczypospolitej*, Lublin 1925; J. Władziński, *S.P. Henryk Wiercieński*, „Głos Lubelski” 1923, nr 286; W. Śladkowski, *Henryk Wiercieński*, „Z otchłani wieków” 1959, z. 3; J. Willaume, *Henryk Wiercieński – badacz ziemi chełmskiej*, „Ziemia Chełmska”, Materiały z sesji naukowej odbytej w Chełmie 21 czerwca 1959 roku, Lublin 1961; S. Kieniewicz, *Posłowie*, w: *Spiskowcy i partyzanci 1863 roku*, red. H. Kieniewicz, Warszawa 1967; S. Bubiń, *Henryk Wiercieński (1843–1923)*, „Kurier Lubelski” 1973, nr 248; A. Koprukowniak, *Poglądy H. Wiercieńskiego w kwestii niemieckiej. Szkice z dziejów polskiej myśli politycznej*, red. J. Jachymek, A. Koprukowniak, Lublin 1987; W. Mich, *Działalność społeczno-polityczna H. Wiercieńskiego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” sectio F. (1980–1981); A. Matczuk, *Działalność bibliotekarska H. Wiercieńskiego*, „Folia Bibliologica”, t. XLIV/XLV (1996/1997); A. Kaproń, *O Henryku Wiercieńskim*, Szczecin 2009.

<sup>3</sup> *Henryk Wiercieński. Pamiętniki*, oprac. A. Zajączkowski, Lublin 1973.

<sup>4</sup> Por. A. Kaproń, *O Henryku Wiercieńskim*, dz. cyt.

historii i wychowania obywatelskiego. Same poglądy H. Wiercieńskiego są bowiem w stanie i dzisiaj sprowokować atrakcyjną dyskusję na temat współczesnego pojmowania zadań i celów kształcenia i wychowania. Oprócz tego możemy je wykorzystać jako przykład postawy społeczno-politycznej (w tym przypadku byłaby to opcja narodowa) pokolenia powstańczego.

Zatem nasze rozważania będą składać się z dwu części. W pierwszej z nich przypomnimy samą postać. Rozwiniemy tu również pewne wątki z jego dorobku, które wskazują na to, że pamiętnikarz posiadał bardziej wnikliwy niż jemu podobni zmysł obserwacji i umiejętność refleksji wobec otaczającego go świata, w tym środowiska wychowawczego. W drugiej części artykułu wskażemy na wybrane z dorobku Wiercieńskiego teksty sprzed odrodzenia państwowości polskiej, które z pożytkiem możemy wykorzystać w toku kształcenia historyczno-obywatelskiego uczniów. Na końcu umieszczono aneks, w którym znalazły się dwa młodzieńcze wypracowania szkolne o wpływie historii i literatury na wychowanie, w tym wychowanie narodowe.

Cezura czasowa oparta o materiał archiwalny obejmuje okres od lat 1859/1860 do 1917 roku. Dzięki refleksji retrospektywnej zawartej w pamiętnikach sięga czasów wczesnego dzieciństwa Henryka Wiercieńskiego.

Przypomnijmy najważniejsze elementy życiorysu późniejszego powstańca. Urodził się 15 lipca 1843 roku w Kłodnicy na Lubelszczyźnie. Pochodził z rodziny ziemiańskiej. O Wiercieńskich pisał już Kajetan Koźmian w swoich pamiętnikach<sup>5</sup>. Korzenie rodziny opisuje Andrzej Zajączkowski we wstępie do publikacji zatytułowanej *Henryk Wiercieński. Pamiętniki*<sup>6</sup>. Znajdziemy tam też interesujące uwagi o ewolucji społecznej ziemiaństwa po uwłaszczeniu na przykładzie rodzin spokrewnionych i spowinowaconych z Wiercieńskimi.

Jako gimnazjalista młody Henryk pobierał nauki w Lublinie, w Gimnazjum Gubernialnym, w klasie historyczno-filologicznej; skończył je z sukcesem (otrzymał srebrny medal z języka rosyjskiego)<sup>7</sup>. Następnie studiował krótko w Kijowie, a potem w Warszawie. W 1863 roku przystąpił do powstania. Po miesiącu walk dostał się do niewoli i więzienia, a następnie został zesłany na Syberię. Owocem tego pobytu są *Pamiętniki* wydawane po powrocie z zesłania (1869 rok) – najpierw w częściach, kolejno: w prasie lokalnej jako wspomnienia szkolne, potem wspomnienia z samego zesłania<sup>8</sup>. One to stanowią, obok bogatej publicystyki: wydawnictw książkowych, artykułów, memoriałów i listów, główne źródło poznania postaci, refleksji i zaangażowania społecznego H. Wiercieńskiego.

---

<sup>5</sup> Por.: <https://books.google.pl/books?hl=pl&id=EmA6AAAACAAJ&q=wiercie%C5%84ski#v=snippet&q=wiercie%C5%84ski&f=false> (dostęp 12.09.2015).

<sup>6</sup> *Henryk Wiercieński. Pamiętniki*, dz. cyt., s. 5–28.

<sup>7</sup> Wystawił go na licytację dobroczynną po ogłoszeniu *Aktu 5-go listopada* wraz z *Orderem św. Stanisława*, który otrzymał w ramach zasług na stanowisku sędziego gminnego, patentem ukończenia gimnazjum i dziesięcioma egzemplarzami książki pt. *Jeszcze raz o wydzieleniu Chełmszczyzny*; akcja nie powiodła się; por. „Ziemia Lubelska” 1916, nr 51, s. 3.

<sup>8</sup> A. Kaproń, *O Henryku Wiercieńskim*, dz. cyt., s. 222.

Zaznaczyć należy, że pisarstwo było wypadkową zarówno złej koniunktury gospodarczej, z którą musiał się zmierzyć Wiercieński po powrocie do swego majątku w Niezabitowie i koniecznością uzupełnienia budżetu domowego, jak i rzeczywistymi pasjami naszego bohatera. Współpracował z takimi tytułami, jak: „Ziemia Lubelska”, „Kurier Lubelski”, „Gazeta Warszawska”, „Głos Warszawski”, „Dzień”, „Ekonomista”, „Dziennik Ilustrowany”, „Świat”, „Gazeta Polska”, „Gazeta Rolnicza”, „Niwa”, „Wędrowiec”, „Wiek”, „Wisła”<sup>9</sup>. Był ławnikiem, sędzią, radcą Dyrekcji Szczegółowej Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego, działał w Oddziale Lubelskim Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, w Towarzystwie Biblioteki Publicznej w Lublinie<sup>10</sup>, szefował Sekcji Statystycznej Lubelskiego Obywatelskiego Komitetu Gubernialnego; wreszcie zajmowała go praca społecznikowska (opieka nad weteranami powstania 1863, akcje charytatywne) i polityczna (współpraca z Kołem Polskim w Dumie Państwowej i władzami oświatowymi, publicystyka polityczna).

Działalność ta powodowała, że powszechnie był postrzegany jako autorytet. Został odznaczony Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski. Umarł w Lublinie w 1923 roku<sup>11</sup>. Do końca angażował się w sprawy publiczne.

Wątki wychowawczy i dydaktyczny odnajdujemy już na pierwszych kartach pamiętników, kiedy ich autor wspomina swoją babkę<sup>12</sup> i cytuje z pamięci wierszyki oraz piosenki o wydźwięku patriotycznym, których go uczyła w dzieciństwie. Przypomina sobie również niańkę, doceniając jej znajomość wszelkich pieśni, baśni i legend („o młynarzach, zbójcach, zaklętych królewnach i tysięcznych cudownościach”)<sup>13</sup>. Wreszcie wspomina opowieści ojca o bohaterach narodowych, epizody nauki wierszy patriotycznych; przy czym potrafi również odtworzyć je w pamięci<sup>14</sup>. Wspominając wczesne dzieciństwo Wiercieński zapisuje bardzo ciekawą myśl, w której odnosi się do ducha nauczania w warunkach zniewolenia narodu, a która również pokazuje, wokół jakich problemów krążyły zainteresowania pamiętnikarza: „Doświadczyłem na sobie, że można rozkochać w sobie dzieci. Jest to wskazówka dla pedagogów polskich. Społeczeństwo polskie daje się zaprowadzić miodem choćby do piekła; pod batem – nie zechce iść nawet do nieba. Szczęściem dla nas, że pedagogowie obcy nie posiadają zalet ujmujących nas za serce”<sup>15</sup>.

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 211; W. Mich, *Działalność polityczna...*, dz. cyt., s. 93; Henryk Wiercieński. *Pamiętniki*, dz. cyt., s. 7.

<sup>10</sup> Wiercieński był w komitecie, który pertraktował z bratem zmarłego H. Łopacińskiego, Rupertem Janem, w sprawie odkupienia zbiorów za sumę 5000 rubli z funduszu Towarzystwa Biblioteki Publicznej, por. A. Kaproń, *O Henryku Wiercieńskim*, dz. cyt., s. 229.

<sup>11</sup> W. Mich, *Działalność społeczno-polityczna...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>12</sup> Fryderykę z Grundlichów Braun, *Henryk Wiercieński. Pamiętniki...*, dz. cyt., wkładka ilustracyjna.

<sup>13</sup> Tamże, s. 35.

<sup>14</sup> Tamże, s. 59.

<sup>15</sup> Tamże, s. 60.



W tekstach pamiętników Wiercieńskiego zauważamy też pewne uwagi o charakterze dydaktycznym, np. co do konieczności wytłumaczenia niezrozumiałego<sup>16</sup>, przystosowania zabiegów wychowawczych rodziców do poziomu poznawczego dziecka<sup>17</sup>. Wspomina pierwszych nauczycieli domowych, zaznaczając ich style nauczania i priorytety wychowawcze. Zdecydowanie przy tym, jak w już cytowanej myśli, ceni sobie u swych opiekunów łagodną sztukę pedagogii ponad perswazję siły.

Podobne uwagi odnajdujemy we wspomnieniach gimnazjalnych. Będą one się łączyć z późniejszą krytyczną refleksją podjętą w publikacjach odnoszącą się do stanu szkolnictwa i sztuki nauczania na ziemiach polskich, głównie zaboru rosyjskiego<sup>18</sup>. Autor *Pamiętników* przypomina np. sobie, że wymagania dla uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum lubelskim nie były wygórowane, a wszystkich obowiązywał jedynie egzamin z podstawowych umiejętności (religia, czytanie, pisanie po polsku i matematyka w zakresie czterech podstawowych działań). Interesująca jest uwaga dotycząca nauczania ortografii, które to wyzwanie według Wiercieńskiego powinna była podejmować szkoła („ortograficznego pisania od tej dziatwy nie wymagano rozumiejąc, że szkoła jest właśnie od tego, żeby prawidłowej pisowni uczyła”<sup>19</sup>). Z wyraźnym żalem wspomina o pamięciowym systemie nauki, rozumiejąc wynikającą stąd szkodę dydaktyczną, zwłaszcza dla przedmiotów przyrodniczych: fizyki, chemii i biologii<sup>20</sup>.

Zgodnie z manierą pamiętnikarską ówczesnych czasów przywołuje wspomnienia o nauczycielach. Uwagi Wiercieńskiego wykraczają tu jednak poza zwykle przyjęty kanon pamiętnikarski tamtych czasów: dotyczą bowiem nie tylko typów charakterów zapamiętanych nauczycieli, ale też reprezentowanego przez nich warsztatu pedagogicznego. Wyróżnił tu zdecydowanie Pawła Dębowskiego, nauczyciela historii powszechnej lubelskiego gimnazjum, który nigdy nie miał korzystać z kar cielesnych, chociaż, jak sam Wiercieński przyznawał: „byli między uczniami jego zdolniejsi i mniej zdolni, pilniejsi i zupełne próżniaki; nigdy przecież nie szukał on w karach środka na pilność swych uczniów”<sup>21</sup>. Wartościowe wydawały się Wiercieńskiemu postawa etyczna nauczyciela i stosowane metody dydaktyczne: wykład poszerzający podstawową wiedzę i metoda, którą nazywamy dziś studium przypadku. Czytamy zatem: „W czasie, kiedy nie wolno było wymówić słowa «ojczyzna» odnosząc ten wyraz do Polski, uczył nas [Dębowski] miłości kraju na wzorach wielkich mężów starożytnej Grecji i dawnego Rzymu,

<sup>16</sup> Por.: „Dla czytelnika dzisiejszego, który może nie wie, co to była «pańszczyzna», a do tego «pańszczyzna piesza» muszę zrobić wyjaśnienie”, tamże.

<sup>17</sup> Por.: „Gdyśmy już nieco rozumieli, ojciec uczył nas dziejów ojczystych”, albo: „wszystko to nie nadawało się dla dziatwy”, tamże, s. 64.

<sup>18</sup> Por.: *Szkolnictwo ...*, dz. cyt.

<sup>19</sup> Tamże, s. 71.

<sup>20</sup> „Nauk przyrodniczych uczono nas z książki stąd – dotąd, zjawisk fizycznych czy chemicznych nie oglądaliśmy nigdy”, tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

podnosząc bohaterstwo i obywatelskie cnoty: Miltiadesów, Leonidasów, Lykurgów i Regulusów, Scewolów i Cyncynatów”<sup>22</sup>.

Wiadomości o historii starożytnej studiował młody Wiercieński, posługując się podręcznikiem pt. *Historia Starożytna* A. Poplińskiego<sup>23</sup>. Po latach, w odrodzonej Polsce proponował Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uznanie jej jako obowiązującego podręcznika, pisząc: „Nie znam kursu historii starożytnej w języku polskim, która by wymowniej przemawiała do duszy młodzieży i gorącej prowadziła do naśladowania w bohaterstwie swych prawzorów”<sup>24</sup>.

Przyznaje przy tym, że „profesor” Dąbrowski wpłynął na umiejętności piarskie swych podopiecznych. Niewątpliwie, autor *Pamiętników* miał tu na myśli także własny przykład. Szczęśliwie w Bibliotece Wojewódzkiej im. H. Łopacińskiego w Lublinie zachowały się młodzieńcze wypracowania młodego Henryka. Depozyt ten zawdzięczamy samemu autorowi<sup>25</sup>. Jest on cennym dokumentem dla historii oświaty okresu przedpowstaniowego (wypracowania pochodzą z roku szkolnego 1859/1960). Znajdujemy tu zarówno ślad przedmiotowy nauczania, jak i sposób formułowania myśli przez gimnazjalistów. Elementy te ilustrują łącznie materiał nauczania, wiedzę ucznia oraz mentalność ówczesnego, nie tylko młodego pokolenia. Oto bowiem, dzięki przenikliwości umysłu młodego Henryka zachowała się ocenzone (i z odnośnymi uwagami na marginesach) karta wypracowania, odrzucona przez nauczyciela ze względu na wątki patriotyczne.

Interesujące dla podejmowanego tu tematu są też uwagi dotyczące widzenia przez młodzież roli historii i literatury w formowaniu charakterów kolejnych pokoleń. Młody Wiercieński wyróżnił tu takie obszary, jak: kształtowanie i zachowanie tożsamości narodowej człowieka, postaw patriotycznych, umiejętności odbioru wszelkich wytworów kultury. Podobny tok myślenia odnajdujemy w dojrzszych pracach, dla przykładu w tekście *Patriotyzm stosowany w życiu* z 1913 roku. Przytaczając hasło starożytnych: *Dulce et decus est pro patria mori/miło jest i pięknie umierać dla ojczyzny*, poszerzył swe rozważania o obszary aktywności ekonomicznej, dowodząc, że: „[...] patriotyzm domaga się czynu [...] na wszystkich polach działalności, dbałości o potrzeby i interesy wszystkich członków społeczeństwa, o potęgowanie ich sił i zasobów, o zaspokajanie ich potrzeb duchowych i cielesnych”. Na poparcie swych myśli przytaczał słowa cesarza Augusta do Senatu Rzymskiego: „Nie domy bowiem i portyki, nie budowle i pałace, stanowią ojczyznę [...] ojczyzna to obywatele rzymscy”<sup>26</sup>. W swych

<sup>22</sup> Tamże, s. 72; pisownia zgodna z oryginałem.

<sup>23</sup> Por. *Historia powszechna dla klas niższych i wyższych gimnazjalnych i realnych. T. 1, Dzieje Starożytne* przez A. Poplińskiego, Poznań 1854.

<sup>24</sup> W.B.P.H.Ł., Z.R., *W naszych sprawach. Memoriały i korespondencje H. Wiercieńskiego*, sygn. 1841, T. III, s. 180(198); pisownia zgodna z oryginałem.

<sup>25</sup> Teksty wypracowań znajdują się w aneksie, na końcu artykułu.

<sup>26</sup> H. Wiercieński, *Patriotyzm stosowany w życiu*, Warszawa 1913, s. 3 i 4.

poglądach wyraźnie opowiada się za solidaryzmem społecznym w dziedzinie ekonomicznej. Warto zwrócić uwagę, że potępiał emigrację zarobkową, uważając ją za sprzeniewierzenie się ojczyźnie. Samą pracę zaliczał do obowiązków patriotycznych<sup>27</sup>.

Kiedy prześledzimy dorobek Wiercieńskiego, zauważymy jego bardzo szerokie zainteresowania i gorące zaangażowanie w sprawy publiczne. Przede wszystkim jednak, co zaznaczono na początku tekstu, uderza jasno określona wizja pracy dla ojczyzny. Na niektórych z jego działań i idei ciążyły poglądy konserwatywne i pewne uwięzienie świadomości w uwarunkowaniach przeszłości (dla przykładu wspomniane pomysły na wskrzeszenie podręcznika Poplińskiego, czy udostępnianie własnych notatek jako materiału dydaktycznego w przyszłych szkołach)<sup>28</sup>. Nie można jednak odmówić Wiercieńskiemu zmysłu pewnego rodzaju wizjonerstwa i ducha walki o etykę w dziedzinie społecznej, zwłaszcza zaś w kwestii nauczania i wychowania. Przytoczmy fragment jednego z memoriałów, który został wystosowany 18 grudnia 1917 roku do „Inspektorów Dozorów i Kuratoriów szkolnych” jako list otwarty.

„Kardynalnem wymaganiem racjonalnej pedagogii jest zjednanie zaufania uczniów do słów nauczyciela. Zaufanie to osiągniętym być może wtedy, gdy słowa nauczyciela harmonizują z jego czynami, z jego życiem codziennym. Kłamca nie wpoi w młodzież prawdomówności, próżniak nie nauczy pracowitości, pijak nie przyczyni się do szerzenia wstrzemięźliwości [...] nie wolno nikomu narzucać przekonań, ale można słusznie wymagać, ażeby słowa i czyny harmonizowały ze sobą”<sup>29</sup>.

Przytoczony tekst potwierdza zaangażowanie Wiercieńskiego w sprawy wychowania publicznego. Odzwierciedla też jego przekonania o konieczności kształcenia charakterów i postaw etycznych młodego pokolenia na podstawie wzorców i autorytetów. Sam Wiercieński odnajdywał te ostatnie we własnej edukacji opartej o ideały społeczno-polityczne świata antycznego. Zauważyć należy, że zaprezentowano jedynie poglądy na wychowanie w pojęciu ogólnym. Nie rozważano innych elementów przekonań Wiercieńskiego związanych z koncepcjami narodu i państwa, które rozwijał po 1918 roku. Wybór taki był podyktowany czerpnięciem z czasowej literatury i obejmował dokumenty i koncepcje powstałe podczas niewoli państwa polskiego. Bez wątplenia jednak pedagogia ta wyrastała właśnie z troski o zachowanie potencjału narodu.

---

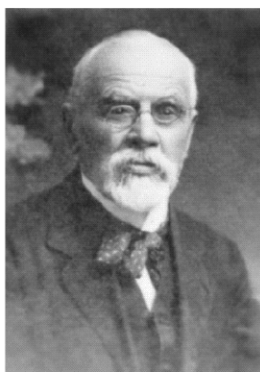
<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Por.: W.B.P.H.Ł., Z.R., *Rękopis H. Wiercieńskiego z 1909 r.*, sygn. 1905.

<sup>29</sup> Tamże, *W naszych sprawach. Memoriały i korespondencje H. Wiercieńskiego*, T. I, sygn. 1841, s. 35.



*Tablica na wspólnym grobie powstańców*



TABLICA UPAMIĘTNIAJĄCA HENRYKA WIERCIENSKIEGO I JEGO WIZERUNEK<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Tamże, sygn. 2055, k. 83, s. 2.

ANEKS<sup>31</sup>**Wypracowania szkolne i pozaszkolne ucznia klasy VII gimn. Lublin,  
w roku 1859/60<sup>32</sup>**

Po 66 latach ubiegłych [nieczytelne – przyp. J.B.-W.] je do Biblioteki, jako dokumenta:

- 1) Rozwoju umysłowego ćwiczeń ucznia, kończących szkoły;
- 2) Rozwoju ducha narodowego czasów tamtejszych;
- 3) Przyszłym historykom szkół w Polsce, by [nieczytelne – przyp. J.B.-W.] przydatna za materiał porównawczy.

26. VI – 916 r. – [podpis w prawym dolnym rogu – H. Wierciński – przyp. J.B.-W.]

kl. VII z r. 1859/60, nr 1; Ćwiczenia Polskie, A. Wierciński, kl. VII, gim. w fil.

**Temat: Stanowisko historii w życiu społecznym**

Nie czczą żądza nowości, ani próżna chęć popisywania się z wiadomości uczyniła historię jedną z najpotrzebniejszych nauk do dobrego wychowania, człowiek bowiem z wyższym ukształceniem nie może nie mieć czi dla przeszłości, która tem więcej obchodzić go musi, że przedstawia jego własne dzieje, że w historii głównym bohaterem jest człowiek ze wszystkimi swoimi słabościami i umiejętnościami, że tam wszyscy wszystko poczynawszy od największych poświęceń aż do najczarniejszych zbrodni. I natura zdaje się mieć swoją historię objawiającą się w stopniowym tworzeniu warstw ziemi, która prawdopodobnie musiała się ukształtować, zanim była zdolną przyjąć szczyt dzieł boskich – człowieka; w tworzeniu się wysp jednych, znikaniu drugich. Lecz natura nie miała swojej własnej natchnionej dłoni, która by jej kolejno przeniosła na kartę dziejową i przekazała ją potomności. Przeciwnie zaś człowiek, wyższy nad wszystkie istoty śmiertelne, jest w stanie unieśmiertelnic siebie. Zwierzęta tylko, istoty bezrozumne nie mają swej historii. Cała ich przeszłość kończy się wraz z ich życiem, gdy tymczasem człowiek ma za sobą wiele i spodziewa się żyć nadal przez tak długi lub jeszcze dłuższy przeciąg czasu, jaki upłynął od stworzenia świata, aż do wieku, w którym żyje. I tak weźmy pod uwagę Kartagińczyków, Greków i innych narodów; upadli pod razami barbarzyńskiego oręża, lecz historia podała ich imiona potomności chociaż umarli materialnie, żyć będą bez wątpienia moralnie do skończenia świata. Być może, że historycznie zamienią się w bajeczne podania, jak twierdzą niektórzy filozofowie, równocześnie, że i histologya starożytnych narodów jest zamazała, jak się wyrażają, historią, lecz i w tym stanie to jak pod powłoką mitu, ich sława znajdzie echo w umysłach potomności.

Historia jest przytem pocieszycielką upadających narodów, czego najwydatniejszy przykład zobaczymy na sobie. Jęcząc albowiem pod jarzmem obcego, nieprzyjaznego nam rządu widzając wszelkie usiłowania ku polepszeniu stanu naszej ojczyzny płonne,

<sup>31</sup> Aneks zawiera dwa wypracowania szkolne: *Stanowisko historii w życiu społecznym* oraz *Literatura ma uzacniać społeczeństwo*.

<sup>32</sup> B.W.H.Ł., *Wypracowania szkolne i pozaszkolne ucznia klasy VII gimn. Lublin, w roku 1859/60*, sygn. 1472; podwójna paginacja, zaczynająca się od s. 11/3.



musielibyśmy oddać się najczarniejszej rozpacz. Pamięć przecież na świetną naszą przeszłość, która, o czym nie można wątpić, nie będzie obrazem najodleglejszym pokoleniom na to, że żyć będziemy (tak jak i Rzymianie) wiecznie w pamięci potomności, nie powiem, że uspokaja lecz przynajmniej dozwala nie rozpaczac<sup>33</sup>.

Na marginesach znajduje się tekst drobnym drukiem:

Prof. Felix Jeziorski zwracając mi kajet z przekreślonym ustępem, mówi do mnie:

„rzuci to na ogień wieczny»; ustęp ten znamionujący ducha chwili, w której ćwiczenie było pisane zachować postanowiłem” – parafka autora.

s. 5 Równie potrzebna jest znajomość historii dla chcącego czytać poważniejsze utwory, mianowicie poetyczne, w których autorowie stwarzają wzniosłe przenośnie lub porównania, czynią swe dzieła niedostępnymi człowiekowi obcemu historycznie<sup>34</sup>.

### Temat: Literatura ma uzacniać społeczeństwo

Wyraz „literatura” w różnych czasach rozmaite przybierał znaczenia – W starożytności oznaczał prawie mechaniczną umiejętność czytania i pisanie ... [nieczytelne – przyp. J.B.-W.]

Cyzeron, mówiąc o Cezarze powiedział, że popierał „geniusz i literaturę” w naszych czasach zapewne inne pojęcie przywiązane jest do wyrazu „literatura”. Literatura obecnie, rzecz można, jest obrazem umysłowego rozwoju ludzkości, odzwierciedla uznanie, siłę narodu. Do niej zaliczają się wszystkie dzieła piśmiennicze odznaczające się treścią lub formą. O tej więc, podług dzisiejszych pojęć literaturze, o jej wpływie na społeczeństwo, kilka słów powiemy.

Literatura przede wszystkim wzmacnia społeczeństwo. Dość jest rzucić okiem na historię wewnętrzną narodów. – Zacznijmy od najstarożytniejszych: Babilonia, Assyrya i inne państwa nie miały pisarzy, zobaczmy co nam dzieje ich przedstawiają. Oto mamy przed oczyma niedojrzałą społeczność, która nie dążyła do uznania godności swojej krwi, która swego istnienia zostającą pod żelaznym berłem przesądu ciało z najdziwniejszych [nieczytelne – przyp. J.B.-W.] organizacye, itp. W Egipcie także nie wiemy o żadnych zabytkach literatury starożytnej i widzimy też tam, jakkolwiek rozwiniętą pod względem nauk, sztuk i rzemiosł społeczność, ale nie mogącą iść w porównanie z Izraelitami, kiedy u tych ostatnich literatura zaczęła się rozwijać; w Egipcie zaś widzimy ciągle kasty, doświadczające jak mało było uzacnianie jego społeczeństwo.

Pozostałe społeczności Grecka i Rzymska, ale ta byłaby bez wątpienia w gruzy się rozsypała, gdyby nie mądre prawa Solonów, Likurgów i innych znakomitych mężów. Ukazanie się utworów Homera, Pindara, Safony, oraz dzieł znakomitych historyków, jak Tucydidesa i innych w Grecji, a następnie utworów Wirgilego, Horacyusza, Tacyta, Cyzerona, Cezara w Rzymie, nie pozostały bez wpływu. Gdyby nie one być może by się rozprzął, namiętności wzięłyby górę nad zamięłowaniem tego, co jest wzniosłem, piękniejszym i obecnie, utwory przecież znakomitych autorów trzymały na wodzy tych, dla których

<sup>33</sup> Karta przekreślona dwiema poziomymi kreskami, ślady wydarcia i powtórnego wklejenia; na marginesach znajdują się uwagi kreślone pismem H. Wiercieńskiego, w tym, oprócz cytowanych w tekście głównym: „z powodu tego, że karta z kajetu wydarła ustęp konieczny napisano na następnej stronie”; pisownia oryginalna, tamże, s. 5.

<sup>34</sup> Tamże s. 5(6).

były pisane i jeżeli nie wykorzeniły złego zupełnie, nie mało się przyczyniły do utrzymania cnót dawnych gdzie indziej i do uzacnienia przynajmniej jakiejś części wspaniałego społeczeństwa.

Po upadku Zachodniego Państwa Rzymskiego wyżej stali Rzymianie od swoich zwycięzców, nie znających sztuki uprawiania druku. Ale i barbarzyńcy Ci za pierwszą literą przez nich nakreśloną rozpoczęli swoje uzacnianie.

Skutkiem stopniowego rozwoju literatury, postępowało też stopniowo i rozwinięcie się narodów średniowiecznych. – Weźmy np. Germana z IV w. (Kiedy literatura była tam nieznaną) i porównajmy go z rodakiem z czasów Karola Wł. Pierwszego ujrzymy okrytego skórą zwierzęcą, z maczugą przebywającego bory i ziemie dla upolowania zwierza lub zrabowania sąsiada.

Drugi ukaże się nam pełen powagi, upatrujący już nie tylko zysków materialnych, ale myślący o drugich i poczuwający potrzeby moralne.

Pójdźmy dalej i obaczmy czy poznany rycerz średniowieczny podobnym będzie do męża z XVI w. – dzisiaj literatura stoi na najwyższym szczeblu, na jakim jeszcze nie stała, społeczeństwo też ludzkie, pomimo stron ujemnych, może się poszczycić, że posunęło się daleko pod względem duchowym: Wprawdzie literatura jest niejako [przejawem(?) – przyp. J.B.-W.] umysłowego rozwinięcia narodu, lecz poeta i mędrzec podnieśli ten odzew uzacnionego, a tym sposobem czytający utwór skracają o pewną liczbę stopniowy swój postęp.

Szczególnie uzacnienie kraju za wpływem literatury daje się spostrzegać na zajęciach, z zapalem oddających się literaturze. Każdy z nich prawie jest człowiekiem ducha, bardzo mało albo wcale nie dbającym o tę znikomą skorupę, która go pokrywa ale wylanym dla dobra i postępu powszechnego, co jest szczytem i ostatecznym celem życia człowieka na tym świecie.

## JAN PAPŁOŃSKI – REKTOR WARSZAWSKIEGO INSTYTUTU GŁUCHONIEMYCH I OCIEMNIAŁYCH

Jan Papłoński<sup>1</sup> października 1864 roku objął po ks. Józefacie Szczygielskim, który przeszedł na emeryturę, stanowisko rektora Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Wtedy też Instytut przestał być instytucją dobroczynną, a stał się zakładem naukowym i przeszedł spod nadzoru Komisji Spraw Wewnętrznych pod kontrolę Komisji Oświecenia Publicznego i Wyznań Religijnych<sup>2</sup>.

Charakteryzując postać Jana Papłońskiego, Władysław Nowicki pisał, że był to: „mąż wzniosłej postawy, ujmującej powierzchowności, zręczny w obejściu, dowcipny w rozmowie, pociągający w oczach – wywierał do pewnego stopnia na otoczenie wpływ magiczny”<sup>3</sup>. Nieco inny obraz rektora przedstawił Aleksander Manczarski. Według niego Papłoński „w stosunkach z nauczycielami, aczkolwiek nie można go posądzać o niesprawiedliwość w ocenianiu pracy, był mało wyrozumiały i despotyczny. Niejednokrotnie przekraczał miarę w korzystaniu z praw, przysługujących zwierzchnikowi względem swych współpracowników”<sup>4</sup>.

Zaskakuje nieco fakt, że będąc rektorem szkoły dla dzieci niesłyszących, nigdy nie nauczył się posługiwać językiem migowym. Odnaczał się za to innymi cechami i przymiotami ważnymi przy pełnieniu tego rodzaju obowiązków, a mianowicie: „świadomością celów i środków, wiarą we własne siły, energią i wytrwałością,

---

<sup>1</sup> Na łamach „Pamiętnika...” z 1884 roku podano, że nominację na to stanowisko Papłoński otrzymał 2 października – „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1883/84”, t. 15, Warszawa 1884, s. 100; A. Manczarski zaś pisał, że 15 lutego 1864 roku Papłoński objął obowiązki zarządzającego Instytutem, a funkcję rektora zaczął pełnić 14 października – patrz A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych od roku 1817 do 1917*, Warszawa 1928, s. 74; rozbieżność dat może wynikać z posługiwania się kalendarzem juliańskim i gregoriańskim.

<sup>2</sup> Do 1863 roku Instytut był pod nadzorem Komisji Spraw Wewnętrznych i Duchownych – A. Manczarski, *O Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Przemówienie na obchodzie jubileuszowym Instytutu w d. 23 października 1917 roku*, Warszawa 1918, s. 10.

<sup>3</sup> W. Nowicki, *Dzieje Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817–1917 z okoliczności jubileuszu tegoż instytutu dnia 23 października 1917 roku*, Warszawa 1918, s. 34.

<sup>4</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 77.

praktycznością wielką, a nade wszystko niezwykłymi zdolnościami administracyjnymi”<sup>5</sup>.

Pomimo tych zdolności nie starał się samodzielnie<sup>6</sup> zarządzać placówką. W Instytucie utworzono Komitet Gospodarczy oraz Radę Pedagogiczną, które to organy miały wspólnie z rektorem podejmować najważniejsze decyzje odnoszące się czy to do spraw administracyjnych, czy też naukowych i wychowawczych.

Dwa lata po objęciu przez niego funkcji rektora został zatwierdzony statut Instytutu, który regulował zasady jego funkcjonowania. Określając cel działalności Instytutu, Papłoński pisał: „jednym z najważniejszych zadań Instytutu jest przysposobienie swych wychowalców i wychowanic do takich zajęć praktycznych, któreby mogły w późniejszym czasie dać jednym środki utrzymania, innym wypełnić życie pracą jeżeli nie dla korzyści materyjalnych o przynajmniej dla rozzerwania nudów życia odosobnionego”<sup>7</sup>. Od tego czasu zmieniono również sposób zbierania funduszy stypendialnych dla uczniów Instytutu. Wypłacane były one ze skarbu państwa, natomiast nie ściągano ich już od miast Królestwa Polskiego, z wyłączeniem Warszawy. Konsekwencją tego było rozpoczęcie przyjmowania na naukę do Instytutu już nie tylko niesłyszących i niewidomych z terenu Królestwa, ale także dzieci z Imperium Rosyjskiego. Ustanowiono również stypendia Instytutowe.

W początkowym okresie kierowania Instytutem opowiadał się za stosowaniem w nauczaniu dzieci niesłyszących metody wprowadzonej do nauczania już za czasów ks. Józefata Szczygielskiego, a więc metody ustno-mimicznej. Rozumiał jednocześnie znaczenie opanowania mowy dźwiękowej, która pomagała osobom z wadą słuchu w kontaktach ze środowiskiem ludzi słyszących. Uważał, że w przypadku dziecka niesłyszącego „mowa jest [...] konieczna do dalszego praktycznego życia; ma być ona przedmiotem nauki, ale nie środkiem do nabycia wiadomości”<sup>8</sup>. Elementem pomocniczym w nauczaniu, według niego, było także pismo. Metoda ustno-mimiczna była stosowana w Instytucie nawet po obradach Kongresu Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych, który odbył się w 1880 roku w Mediolanie. Na Kongresie została uchwalona rezolucja mówiąca o tym, że w szkołach dla niesłyszących powinna obowiązywać wyłącznie metoda ustna jako jedyna metoda, która jest słuszna i skuteczna.

Papłoński był zwolennikiem stosowania w nauczaniu metody pogłądowej. Dał temu wyraz m.in. w publicznym odczycie zorganizowanym dla Towarzystwa Osad Rolnych 18 i 20 marca 1879 roku, noszącym tytuł „Zasady i zakres wychowania domowego oraz historyja metody pogłądowej”. Jego zdaniem metoda

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 35.

<sup>6</sup> W pracach A. Manczarskiego możemy jednak przeczytać, że Papłoński nie uznawał samodzielności swych współpracowników – A. Manczarski, *O Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>7</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1876/77”, t. 8, Warszawa 1877, s. 187.

<sup>8</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 79.

ta „znakomicie przyczynia się do rozwinięcia władz umysłowych dziecięcia, że utrwała w pamięci obraz przedmiotu widzianego w naturze lub rysunku, że jest środkiem pomocniczym w nabywaniu pojęć tak oderwanych jak pojęcie o BOGU i duszy, że jest konieczną przy nauce historii, geografii, arytmetyki i geometrii, i że na koniec bez okazji i demonstracji nauka historii naturalnej, oraz fizyki i chemii jest najzupełniej bezsensowna”<sup>9</sup>.

Nie ograniczając się tylko do teorii, już wcześniej, w roku 1872 doprowadził do stworzenia przy Instytucie ogródka botanicznego, który znajdował się na placu na ulicy Książęcej. Uzasadniając potrzebę jego istnienia na łamach „Pamiętnika” z roku szkolnego 1871/1872, pisał: „głuchoniemi wiedzą o dębie, klonie, grabie, lecz drzew tych nigdy w naturze nie spotkali, nawet lipę i brzozę nie wszyscy widzieli, a tymczasem iluż to głuchoniemych poświęca się stolarstwu, tokarstwu, rzeźbiarstwu, szrotkarstwu, dla których znajomość różnych gatunków drzew i ich własności jest konieczną. Jak często spotykają się dzieci z rumiankiem, szalwią, miętą, a ziół tych w naturze nigdy nie widziały”<sup>10</sup>. Obserwacje w nim prowadzone miały właśnie służyć wykorzystywaniu tej metody w praktyce. Podobną funkcję pełniło muzeum pedagogiczne<sup>11</sup>. Jak pisał Manczarski: „kiedy więc Papłoński objął urzędowanie, Instytut posiadał niewielki zbiór przedmiotów, którymi nauczyciele posiłkowali się przy nauczaniu głuchoniemych. [...] Papłoński był artystą w swoim rodzaju. Pomysły miał genialne i realizować je umiał. Tworzył muzeum, które już wcześniej istniało, ale nadaje mu takie indywidualne piętno i ubiera w takie ramy, że to muzeum robi wrażenie rzeczy zupełnie nowej i powstanie swoje łączy ściśle z jego imieniem”<sup>12</sup>.

W trakcie jego kadencji na pewien czas wprowadzono dla dzieci z resztkami słuchu naukę gry na fortepianie, jednak nie przyniosła ona oczekiwanych rezultatów. Zajęcia takie prowadzono również dla uczniów niewidomych, a w roku 1875 powstała dla nich szkoła muzyczna, której inspektorem został Juliusz Stattler.

Nauka dzieci niesłyszących w Instytucie trwała 6 lat. Nauczano: języka polskiego, arytmetyki, geometrii, historii powszechnej, geografii, wiadomości z nauk przyrodniczych, kaligrafii, rysunków, religii, odczytywania mowy z ust, wiadomości o obowiązkach człowieka w stosunkach jego do rządu i społeczeństwa. Dla chłopców prowadzono naukę rzeźbiarstwa, rytownictwa i rzemiosł, a dla dziewcząt robót ręcznych. Później dodano jeszcze naukę krótkich wiadomości z higieny, a dla chłopców naukę drukarstwa<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> J. Papłoński, *Zasady i zakres wychowania domowego oraz historyja metody poglądowej*, Warszawa 1879, s. 4.

<sup>10</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1871/72”, t. 3, Warszawa 1872, s. 125.

<sup>11</sup> W. Nowicki pisał, że muzeum pedagogiczne uruchomiono w 1875 roku, patrz W. Nowicki, *Dzieje Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>12</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817–1917*, w: „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych” 1928, nr 2, s. 37.

<sup>13</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 80.



Nadal proponowano podopiecznym szeroki wachlarz zawodów, do wykonywania których mogli się przygotowywać. Dla chłopców przewidziane było szkolenie na introligatora, stolarza, tokarza (drewna, żelaza, mosiądzu i kości), ślusarza, krawca, szewca damskiego i męskiego, a od 1871 roku zecera i maszynistę drukarskiego, a dla dziewcząt była przewidziana nauka: naprawy i szycia bielizny oraz sukienek, znaczenia, haftu, dziergania, szycia na maszynie. Z jego inicjatywy powstał również warsztat rzeźbiarsko-kamieniarski. Kształcenie w zakresie szewstwa damskiego, ślusarstwa, rzeźbiarstwa-kamieniarstwa oraz drukarstwa zostało zapoczątkowane właśnie za czasów Papłońskiego<sup>14</sup>. Swą opinię na temat znaczenia szkolenia zawodowego wyraził słowami: „głuchoniemi w Instytucie Warszawskim uczą się różnych rzemiosł, które są w stanie zapewnić im w przyszłości środki utrzymania, nawet sztuki piękne, do których się przykładają, są dla nich niczym więcej jak rzemiosłem, to jest jednym ze sposobów mających w danym razie po opuszczeniu zakładu zapewnić im środki zarobkowania”<sup>15</sup>.

Poza przygotowaniem młodzieży do pracy, wyuczeniem zawodu, działalność warsztatów i pracowni żeńskich dostarczała również środków finansowych, które wykorzystywano na opłacenie ich funkcjonowania. W warsztatach i pracowni bowiem były realizowane zamówienia osób spoza Instytutu, zamówienia mieszkańców Warszawy.

Uczniowie niesłyszący po zakończeniu nauki przez rok uczyli się wybranego zawodu i chodzili do szkoły niedzielnej<sup>16</sup>, a uczennice pozostawały w Instytucie jeszcze przez 2–3 lata. Później pracownicy Instytutu pomagali swym wychowankom znaleźć pracę w warsztatach lub pracowniach. Jak pisał W. Stasinowski „dopiero po upływie 4–5 lat od ukończenia szkoły głuchy terminator mógł stanąć do egzaminu czeladniczego”<sup>17</sup>.

Nauka uczniów niewidomych trwała 8 lat. Uczono: czytania, pisania<sup>18</sup>, rachunków, religii, geografii, początków gramatyki, wiadomości z zoologii, historii powszechnej, botaniki, mineraologii, fizyki, stylistyki, historii literatury powszechnej, muzyki<sup>19</sup>. Nauczanie muzyki obejmowało grę na fortepianie i na skrzypcach oraz śpiew, a w późniejszym okresie także teorię muzyki i naukę gry na innych

---

<sup>14</sup> *Szkolenie zawodowe dzieci głuchych w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie w latach 1817–1970*, red. W. Stasinowski, Warszawa 1970, s. 15.

<sup>15</sup> Tamże, s. 22.

<sup>16</sup> W szkółce niedzielnej uczono: religii, języka polskiego, arytmetyki, stosunków społecznych oraz rysunków – A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 87.

<sup>17</sup> *Szkolenie zawodowe dzieci głuchych w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>18</sup> Kilka lat po objęciu przez Papłońskiego stanowiska rektora w Instytucie nastąpiło odejście od stosowania w nauczaniu niewidomych alfabetu Braille’a – A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 88.

<sup>19</sup> Tamże, s. 88.

instrumentach. Uczono ich również prac ręcznych i rzemiosła. Uczniowie niewidomi mogli korzystać z warsztatów: powroźniczego i szczotkarskiego<sup>20</sup>.

W 1869 roku Papłoński uzyskał od Komitetu Urządzającego w Królestwie Polskim część gmachu przy ulicy Pivnej. Zostało tam utworzone współmieszkanie (internat) ociemniałych. Jego organizacja była niezwykle ważna, ponieważ część absolwentów niewidomych, niemogących liczyć na wsparcie ze strony rodziny, po ukończeniu nauki w Instytucie nadal w nim pozostawała. Współmieszkanie przeznaczone było dla niewidomych mężczyzn. Działał przy nim warsztat słomiankarski i powroźniczy, a od roku 1874 także szczotkarski. Jak pisał W. Stasinowski „na piętrze [...] istniała za tamtych czasów pierwsza spółdzielnia inwalidów niewidomych”<sup>21</sup>.

Stając przed koniecznością zapewnienia miejsc w szkole coraz większej liczbie uczniów, w 1880 roku na ulicy Pivnej otwarto szkołę dla niesłyszących uczniów miejscowych. Dnia 21 sierpnia 1880 roku odbyło się uroczyste otwarcie szkoły, którą określano mianem Oddziałów Równoznacznych Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych<sup>22</sup>. Wiązano z nimi wielkie nadzieje, starano się wierzyć, że „[...] odtąd nie będzie już w Warszawie ani jednego głuchoniemego, któryby pozbawiony był możliwości odebrania takiego wykształcenia, do jakiego umysł jego zdolnym się okaże; po chlubnym bowiem ukończeniu trzech klas w oddziałach Równoznacznych, będzie na dalszą naukę przyjęty do Instytutu Warszawskiego”<sup>23</sup>. W oddziałach nie uczono jednak rzemiosła. Niemniej ich otwarcie miało istotne znaczenie, ponieważ zapewniając miejsce nauki dzieciom z Warszawy umożliwiły przyjmowanie do Instytutu dzieci zamiejscowych.

Uznając, że szkoła nie powinna koncentrować się wyłącznie na nauczaniu, Papłoński zwracał uwagę również na kwestie wychowania. Za jego czasów uczniom przyznawano nagrody koleżeńskie, dbano o to, by starsze uczennice opiekowały się młodszymi.

Papłoński, z polecenia hrabiego Tołstoja, odbywał liczne podróże<sup>24</sup>, zwiedzał europejskie instytuty dla niesłyszących i niewidomych, zapoznawał się ze stosowanymi w nich metodami nauczania osób niesłyszących, z osiągnięciami osób

---

<sup>20</sup> Warsztat powroźniczy został otwarty w roku 1866, a szczotkarski w 1871 – A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>21</sup> W. Stasinowski, *Tradycje i aktualne problemy Instytutu Głuchoniemych*, „Szkoła Specjalna” 1967, nr 4, s. 352.

<sup>22</sup> Lidia Karpińska podawała, że „oddziały równoznaczne” później zostały przeniesione na ulicę Podwale – L. Karpińska, *Zarys dziejów Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1817–1917*, w: red. O. Lipkowski, *O wychowaniu dzieci głuchych. W 150-lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, Warszawa 1967, s. 33, 37.

<sup>23</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1879/80”, t. 11, Warszawa 1880, s. 255.

<sup>24</sup> Papłoński wizytował te zakłady w latach 1869, 1871 i 1881. Zwiedzał zakłady w Europie Zachodniej, w: Wiedniu, Linz, Monachium, Nancy, Paryżu, Brukseli, Hildesheim, Berlinie, Weissenfels, Lipsku i Dreźnie oraz w Skandynawii – A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 76, 78.

zajmujących się kształceniem tej grupy dzieci i młodzieży<sup>25</sup>. Podejmował starania zmierzające do udoskonalenia metod wykorzystywanych w Instytucie. Rozumiał znaczenie zatrudniania wykwalifikowanej kadry, która we właściwy sposób mogła pracować z uczniami niesłyszącymi i niewidomymi. W związku z tym starając się udoskonalić przygotowanie nauczycieli do pracy z niesłyszącymi, doprowadził do utworzenia przez Komisję Oświecenia Publicznego seminarium nauczycielskiego. Czynnikiem, który również wpłynął na dostrzeżenie potrzeby zorganizowania seminarium, był brak dostatecznej liczby nauczycieli dla tej grupy dzieci. Jak pisał sam Papłoński „dyrektor Instytutu z różnych stron kraju tutejszego, ale i z innych gubernij Cesarstwa otrzymuje korespondencję, w których rodzice upraszają o zarekomendowanie Nauczyciela lub Nauczycielki do nauczania dzieci głuchoniemych w domu ich rodziców”<sup>26</sup>.

W 1872 roku został wydany i zatwierdzony przez zarządzającego ministerstwem, towarzysza ministra, sekretarza stanu I. Deljanowa „Przypis o urządzeniu praktycznych naukowo-wychowawczych zajęć w Warszawskim Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych”<sup>27</sup>. Zgodnie z tym dokumentem nauczyciele domowi lub początkowi mogli uczęszczać na zajęcia organizowane w Instytucie. Nauka w seminarium trwała rok, a po egzaminie końcowym słuchaczom przyznawano prawo do pracy w szkołach dla dzieci niesłyszących. Zdając sobie sprawę z tego, jak odpowiedzialna i trudna była praca nauczycieli w szkole dla niesłyszących i niewidomych, zwiększał ich wynagrodzenie.

Dążąc do pogłębienia swej wiedzy, potrzebnej przy pełnieniu funkcji rektora Instytutu zapoznawał się z literaturą podnoszącą kwestię wychowania oraz nauczania dzieci i młodzieży niesłyszącej i niewidomej, uczestniczył w Kongresie Ociemniałych zorganizowanym w ramach wystawy powszechnej odbywającej się w Wiedniu w 1873 roku. Prezentował dokonania Instytutu na wystawie w Paryżu w roku 1878. Dwa lata później przeprowadził doświadczenia związane z nowym w owym czasie wynalazkiem, którym był audiofon. Na ich podstawie uznał jednak, że jego wykorzystanie nie poprawia słuchu, nie pomaga w nauczaniu mowy dźwiękowej niesłyszących<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Do placówki warszawskiej natomiast przybywali nauczyciele z Lwowskiego Instytutu Głuchoniemych, w Instytucie tym zatrudniano również nauczycieli z Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych (dalej: WIGiO). W pracy z uczniami wykorzystywano podręczniki opracowane przez nauczycieli WIGiO, utrzymywano kontakt korespondencyjny, co umożliwiała nauczycielom placówki lwowskiej śledzenie zmian wprowadzanych w kształceniu dzieci niesłyszących – M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003, s. 51.

<sup>26</sup> W pierwszym roku zgłosiło się sześć kobiet i jeden mężczyzna, z liczby tej uprawnienia do nauczania dzieci niesłyszących uzyskały trzy kobiety – „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1872/73”, t. 4, Warszawa 1873, s. 252, 253.

<sup>27</sup> Tamże, s. 1–3.

<sup>28</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1879/80”, dz. cyt., s. 256–260.

W drugiej połowie XIX nadal istniała potrzeba przybliżenia szerszym kręgom społeczeństwa sytuacji osób niesłyszących i niewidomych, ich potrzeb i możliwości, a także pozyskania osób wspierających działalność Instytutu. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, Papłoński m.in. przywrócił zwyczaj organizowania corocznych publicznych egzaminów, podczas których były prezentowane osiągnięcia podopiecznych. Zapraszał znaczących gości z Warszawy i okolic, by odwiedzali placówkę, którą kierował. Placówka była często wizytowana przez wpływowe osobistości.

W roku szkolnym 1871/1872 w murach szkoły gościli: książe Piotr Jerzewicz Oldenburgski, księżna Barjatyńska, książe Olbriani oraz senator Witte, Kurator Okręgu Naukowego Warszawskiego i jego pomocnik Woroncow-Welijaminow<sup>29</sup>, w roku 1872/1873 wizyty złożyli: ponownie senator de Witte oraz jego pomocnik, a także biskup grodzieński Platon, biskup helenopolitański Sufragan Płocki, JKs. Gintow oraz przełożona Instytutu Ociemniałych w Finlandii – Emilija Ross<sup>30</sup>. W roku następnym byli to: hrabia Kotzebue, generał major Własów, Generał-Lejtenant Kostanda, rektor Uniwersytetu Warszawskiego Błachowieszczeński, lady Dunmor, hrabina Hortensja Małachowska, księżna Radziwiłłowa, hrabina Plater, hrabianka Julija Aleksandrowicz oraz hrabia Stanisław Zamojski<sup>31</sup>. W roku 1876/1877 do Instytutu przybyli z wizytą: carewicz Aleksander Aleksandrowicz z Marią Teodorówną oraz uczestnicy kongresu rosyjskich przyrodników<sup>32</sup>. Po kilku latach para carska odwiedziła Instytut ponownie. Car Aleksander III wraz z małżonką Marią Teodorówną oraz Wielki Książe Włodzimierz Aleksandrowicz zwiedzali placówkę także w roku 1884<sup>33</sup>.

Ponadto Papłoński zapoczątkował wydawanie w drukarni<sup>34</sup> placówki „Pamiętnika Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych”. Sam często pisał obszernie artykuły, które ukazywały się w czasopiśmie. Na jego łamach przedstawił m.in. historię Warszawskiego Instytutu, jego działalność, prezentował sylwetki osób wspierających działalność Instytutu, życiorys ks. Józefata Szczygielskiego, historię Szkoły Głuchoniemych i Instytutu Ociemniałych w Petersburgu, opisał kongres w sprawie wychowania niewidomych, który odbył się w Wiedniu w roku

---

<sup>29</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1871/72”, dz. cyt., s. 140–141.

<sup>30</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1872/73”, dz. cyt., s. 273.

<sup>31</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1873/74”, t. 5, Warszawa 1874, s. 314–315.

<sup>32</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1876/77”, dz. cyt., s. 232.

<sup>33</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1884/85”, t. 16, Warszawa 1885, s. 138.

<sup>34</sup> Drukarnia w Instytucie została utworzona w roku 1871 – L. Karpińska, *Zarys dziejów Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 34. W pierwszym roku działalności drukarni wykonano: komplet druków biurowych dla zakładu, program żywych obrazów organizowanych przez Deotymę oraz drugi tom „Pamiętnika...” – *Szkolenie zawodowe dzieci głuchych w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 69.

1873, apelował o tworzenie nowych szkół dla niesłyszących, ubolewając nad tym, że wiele spośród tych dzieci do szkół nie uczęszczało, opisał losy absolwentów placówki. W „Pamiętniku...” ukazywały się również tłumaczone przez niego teksty osób z zagranicy, które zajmowały się problematyką kształcenia niesłyszących.

Poza kolejnymi numerami „Pamiętników...” od momentu przejścia przez Papłońskiego odpowiedzialności za Instytut do roku 1879 zostały wydane ponadto następujące prace dla uczniów niesłyszących: *Przewodnik dla rodziców i nauczycieli do uczenia głuchoniemych wymawiania, czytania, pisania, poznawania mowy z ust oraz do poprawiania błędnego wymawiania, Kurs nauki języka dla oddziału głuchoniemych na klasę II-gą, Wzory kwiatów, Kurs nauki języka polskiego dla oddziałów głuchoniemych na klasę III, Systematyczny sposób wykładu religji i moralności dla głuchoniemych, używany i opisany przez nauczycieli religji, Kurs nauki języka polskiego dla oddziału głuchoniemych na klasę IV, Wiadomości ze świata roślinnego, Książka do czytania dla głuchoniemych, Rozmowy dla głuchoniemych, Kurs wymawiania, czytania i pisania na klasę I-szą oraz Słownik mimiczny. Dla uczniów niewidomych zaś wydrukowano: *Świętą ewangelję Św. Marka, Wiersze różne, Elementarz dla ociemniałych, Ave Maria, Metodę muzyczną oraz kalendarz*<sup>35</sup>.*

Wydawanie podręczników dla uczniów Instytutu miało ogromne znaczenie dla Papłońskiego. Zachęcał do ich opracowywania nauczycieli uczących w jego szkole, ale sam również angażował się w ich powstawanie. Podręczniki te były „układane z pomocą i pod główną redakcją niezmordowanego Dyrektora, który w powszedni dzień nie mając czasu, zamówił członków Komitetu na każdą Niedzielę i siedząc z nimi po kilka godzin z rzędu, snuje tę zacną i pracowitą nić dalej i dalej nie dla zysku, nie dla sławy, lecz dla tych małych napiętnowanych palcem gniewu Pańskiego”<sup>36</sup>.

W 1872 roku powstało Towarzystwo Głuchoniemych „Opatrzność”, później przemianowane na Towarzystwo Głuchoniemych Byłych Wychowawców Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. W 1883 roku Papłoński opracował Ustawę Towarzystwa Ociemniałych byłych wychowanków Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych oraz Ustawę Towarzystwa Głuchoniemych Byłych Wychowawców Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Jednym z podstawowych celów utworzenia obu tych towarzystw było niesienie absolwentom pomocy, przede wszystkim finansowej, ale także pomocy w znalezieniu pracy, wpieranie osób starszych i takich, które nie mogły podjąć pracy oraz wdów i sierot. Na łamach „Pamiętnika” drukowano sprawozdania finansowe z działalności Towarzystw<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1878/79”, t. 10, Warszawa 1879, s. 370–371.

<sup>36</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1883/84”, dz. cyt., s. 106.

<sup>37</sup> Fundusze towarzystw były wykorzystywane na wypłacanie zapomóg dla podopiecznych i ich rodzin, na zakup materiałów lub części potrzebnych do wykonywania zawodu, np. żelów, strun, na naprawy sprzętu, opłacenie mieszkania, finansowanie pogrzebów, zakupu leków, odzieży,



Starano się nadal otaczać swą opieką osoby, które ukończyły naukę w Instytucie, by nie zostały pozostawione same sobie. Papłoński uważał, że nie można pozostawiać osób opuszczających mury szkoły bez jakiegokolwiek pomocy, ponieważ wszelka praca, jaka zostawała włożona w ich przygotowanie w latach szkolnych, mogła zostać zniweczona. Między innymi właśnie w tym celu, w 1883 roku, została założona w budynku na ulicy Pivnej „Gospoda Głuchoniemych”. W miejscu tym „w niedzielę i święta, a czasem i w dni powszechnie członkowie Towarzystwa, głuchoniemi i głuchonieme, czytają czasopisma, zabawiają się w warcaby, szachy, domino, rozmawiają lub tańczą przy muzyce ociemniałych. Podczas świąt Bożego Narodzenia urządzają w Gospodzie dla dzieci stowarzyszonych tradycyjną choinkę, w karnawale wieczory tańczące i bale maskowe”<sup>38</sup>.

Dążąc do rozszerzenia działalności Instytutu, niesienia pomocy większej liczbie potrzebujących, podjął starania o stworzenie niższej szkoły rolniczej dla niesłyszących w majątku Uwieliiny koło Grójca. Potrzeba stworzenia tego typu szkoły wynikała, jak pisał A. Manczarski, z tego, że „90% głuchoniemych należało do stanu włościańskiego; ażeby więc głuchoniemym z tej warstwy społeczeństwa umożliwić zdobycie wykształcenia umysłowego i jednocześnie aby uchronić Warszawę od nadmiaru głuchoniemych, którzy po ukończeniu Instytutu i otrzymaniu wykształcenia rzemieślniczego po największej części zostawali w stolicy kraju, należy stworzyć dla nich taki warsztat pracy, przez który łączność ze wsią mieć będą”<sup>39</sup>. W szkole tej chłopcy mieli zdobywać wiedzę oraz przygotowywać się do pracy na roli i wykonywania określonego rzemiosła, dziewczęta zaś miały uczyć się ogrodnictwa, szycia grubego i gospodarstwa domowego<sup>40</sup>. Poza szkołą na tym terenie miał powstać również „1) przytułek dla starców i niedołącznych głuchoniemych i ociemniałych; 2) przytułek dla późno ociemniałych, b. wychowanków Instytutu; 3) schronisko i dom pracy dla mężczyzn, którzy już w wieku dojrzałym wzrok stracili; 4) zakład dla idiotów i 5) przytułek dla idiotów”<sup>41</sup>.

Papłoński bardzo szybko przystąpił do opracowywania statutów tych poszczególnych placówek. Spośród pięciu przygotował jednak tylko statut niższej szkoły rolniczej, przytułku dla starców i niedołącznych oraz zakładu dla idiotów. Władze utrudniały Papłońskiemu ostateczne przejęcie ziemi i założenie planowanych placówek, a ten zniechęcony tymi działaniami, a także z powodu choroby, porzucił realizację swych planów związanych z folwarkiem.

Zajmując się kwestiami finansowymi, zainicjował założenie kasy pożyczkowej dla pracowników Instytutu, a w 1874 roku także dla niewidomych wychowanków placówki.

---

leczenia – „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1872/73”, dz. cyt., s. 256.

<sup>38</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>39</sup> Tamże, s. 104.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże, s. 40–41.

W okresie kadencji Jana Papłońskiego systematycznie wzrastała liczba uczniów w Instytucie. Ich liczba w roku szkolnym 1884/1885, w porównaniu do roku 1864/1865 wzrosła dwukrotnie z 145 do 303<sup>42</sup>. Zwiększająca się liczba wychowanków Instytutu spowodowała za czasów Papłońskiego konieczność rozbudowy gmachu placówki<sup>43</sup>.

Papłoński nie ograniczał się wyłącznie do troski o uczniów Instytutu. Na łamach „Pamiętnika...” wskazywał na potrzebę tworzenia nowych szkół dla dzieci niesłyszących. Zdając sobie sprawę, że w owym czasie nie była znana władzom dokładna liczba dzieci i młodzieży pozbawionej słuchu, przyczynił się do zorganizowania ich spisu. W ciemnych barwach opisywał sytuację tej grupy niepełnosprawnych, którym ówczesne władze nie potrafiły pomóc we właściwy sposób. Przedstawił tak drastyczne przykłady, jak pomysł jednego z naczelników guberni, który „utyskując, że głuchonieme włóczęgi pochłaniają znaczną część kosztów przeznaczonych na utrzymanie aresztantów i przytem bez możności rekursu do gmin z których pochodzą, te bowiem nie są znane, proponował, aby w całym kraju wszystkim głuchoniemym, jak psom w Warszawie, zawieszano na szyi tabliczki z wypisaniem ich nazwisk oraz ze wskazaniem gmin i wsi, do których należą”<sup>44</sup>. Aby zapobiec realizacji tego typu propozycji uważał, że należy tworzyć szkoły. Jego zdaniem powinny one powstać w większych miastach, zwłaszcza w rejonach przemysłowych. Zdając sobie sprawę z trudności finansowych, na jakie mogły natrafić plany organizacji nowych szkół, opowiedział się przede wszystkim za rozwijaniem dobroczynności, zaangażowaniem społeczeństwa w niesienie pomocy, wspieranie potrzebujących.

Jan Papłoński za swą działalność na rzecz osób niesłyszących i niewidomych, za swe oddanie dla nich był bardzo ceniony i poważany przez swych współpracowników. W 1884 roku odbyły się w Instytucie uroczystości związane z dwudziestolecie sprawowania przez niego funkcji rektora. Podkreślano wówczas „cały szereg Jego czynów zawsze i wszędzie nacechowany gorącą miłością bliźniego; – jego energiję nie znającą żadnych przeszkód w osiągnięciu raz zamierzonego celu; – jego głęboką wiarę w to, że wszystko co jest podjęte w imię szlachetnej idei dobra publicznego, zawsze i wszędzie pomyślnym skutkiem uwieńczone bywa”<sup>45</sup>.

Funkcję rektora Instytutu Jan Papłoński pełnił do roku 1885. Niewątpliwie był osobą, której bardzo zależało na właściwym funkcjonowaniu placówki, ale także na tym, by w możliwie jak najpełniejszym zakresie nieść pomoc podopiecznym. Nie ograniczał się tylko do działań administracyjnych. Rozumiejąc potrzeby tej grupy dzieci, wychodził im naprzeciw. Dbał o rozwój szkolenia zawodowego,

---

<sup>42</sup> Dane za L. Karpińska, *Zarys dziejów Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>43</sup> Dobudowanie drugiego piętra rozpoczęto w 1873 roku, a zakończono w roku następnym.

<sup>44</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1876/77”, dz. cyt., s. 5–6.

<sup>45</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1883/84”, dz. cyt., s. 100.

wiedząc, że niezwykle istotne jest to, by niesłyszący i niewidomi mogli zarobić na własne utrzymanie. Dużą wagę przykładał do udoskonalania metod pracy z dziećmi i młodzieżą, do właściwego przygotowania wykwalifikowanych kadr. W kręgu jego zainteresowań znajdowali się również absolwenci Instytutu, którzy mogli liczyć na różnego rodzaju wsparcie.

Jego dwudziestoletnia kadencja na stanowisku rektora zdecydowanie przyczyniła się do rozwoju Instytutu. Jak sam pisał: „podnieść głuchoniemego do godności człowieka, rozbudzić w nim uśpionego ducha, oświecić jego rozum, wlać w niego zamiłowanie do dobrego i obudzić wstręt do złego, nie przez nadzieję nagrody lub z obawy kary, lecz przez uznanie szczytności pierwszego i nikczemności drugiego, dalej przyuczyć go do pracy rozumnej i pożytecznej, dać mu na koniec sposób pojmowania mowy cudzej i jasnego wyrażania własnej – oto jest cel, jak sobie wytykają przyjaciele ludzkości, gdy dokładają starań o pomnożenie środków kształcenia głuchoniemych”<sup>46</sup>.

Kontynuując działania swych poprzedników, rozwijał działające na terenie Instytutu muzeum<sup>47</sup>, wzbogacał księgozbiór, dbał o działalność wydawniczą, zachęcając do pisania nauczycieli.

Działania Papłońskiego sprawiły, że Instytut był uznawany za jeden z wiodących ośrodków kształcenia uczniów niesłyszących i niewidomych w Europie Zachodniej. Był znany nie tylko w samej Europie, ale także w Ameryce. Stąd liczni goście, którzy odwiedzali Instytut, by zapoznać się z zasadami jego funkcjonowania, metodami pracy wykorzystywanymi przez warszawskich nauczycieli.

Istotne jest również to, że ciesząc się poważaniem władz, mógł bronić Instytutu przed rusyfikacją.

Niestety wkrótce po śmierci Papłońskiego, po kilkunastomiesięcznych rządach ks. Teofila Jagodzińskiego, od 1887 roku, w związku z sytuacją ziem polskich i zastrzeżeniem polityki rusyfikacji, na czele placówki zaczęto stawiać Rosjan. W przeważającej części nie byli oni zainteresowani kontynuacją działań swych poprzedników i przyczynili się do zmniejszenia rangi i znaczenia Instytutu.

---

<sup>46</sup> „Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1876/77”, dz. cyt., s. 1.

<sup>47</sup> Jak podaje Eugeniusz Nurowski, muzeum to zostało stworzone za czasów Wawrzyńca Wysockiego – E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983, s. 58.

## WARSZAWSKA SZKOŁA RABINÓW W PROTOKOŁACH POSIEDZEŃ RADY WYCHOWANIA PUBLICZNEGO W LATACH 1845–1850

Rada Wychowania Publicznego funkcjonowała w latach 1833–1867 jako naczelną instytucją oświatową Królestwa Polskiego. Uprawnienia tej instytucji były początkowo bardzo szerokie, później zaś stopniowo ograniczane<sup>1</sup>. Niemniej w protokołach posiedzeń Rady za lata 1845–1850 zawarte są szczegółowo omawiane kwestie, dotyczące szkolnictwa elementarnego i średniego, państwowego i prywatnego, a także szkół wyższych. Głównym przedmiotem obrad były sprawy wnoszone przez władze Królestwa Polskiego, dyrektorów szkół, a także osoby prywatne, m. in. nauczycieli czy rodziców uczniów.

Wiele miejsca w protokołach obrad zajmują decyzje personalne, związane z obsadą etatów w szkołach, przeniesieniami, kształceniem nauczycieli i uzyskiwaniem uprawnień do pracy nauczycielskiej, udzielaniem urlopów, wynagradzaniem i karaniem pracowników oświaty. Znajdują się tam także informacje na temat wymienianych z nazwiska uczniów szkół średnich i półwyższych. Są to decyzje w sprawie przeniesienia lub wydalenia ze szkoły, przyznania ulgi w opłatach za naukę wnoszonych przez rodziców czy stypendiach z zapisów fundacyjnych i wypłacanych z kasy państwowej.

Rada podejmowała często decyzje w sprawie wyposażenia szkół i gabinetów naukowych. Dzięki funkcjonującemu w carskiej Rosji znacznie rozbudowanemu systemowi centralistycznego podejmowania decyzji, z protokołów posiedzeń Rady Wychowania Publicznego możemy poznać nie tylko istotne rozstrzygnięcia dotyczące rozwoju szkolnej infrastruktury, jak budowa nowych obiektów czy przebudowa gmachów szkolnych, ale także szczegółowe postanowienia dotyczące

---

<sup>1</sup> Na temat działalności Rady Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim zob.: T. Demidowicz, *Rada Wychowania Publicznego jako „główna zwierzchność szkolna” w Królestwie Polskim 1833–1839/40*, PHO, R. 35, 1992, z. 1/2 (135/136), s. 67–79; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1817–1915)*, Warszawa 1929; K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, cz. 1, *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839*, Warszawa 2001, s. 81–87.

zakupu książek i czasopism do bibliotek szkolnych, pomocy naukowych i realizacji drobnych prac związanych z utrzymaniem porządku w szkołach<sup>2</sup>.

Decyzje w wymienionych kwestiach dotyczyły także Szkoły Rabinów, funkcjonującej w Warszawie w latach 1826–1863. Szkołą kierował początkowo Antoni Eisenbaum<sup>3</sup>, a następnie Jakub Tugendhold<sup>4</sup>. Szkoła miała charakter publiczny, a jej program obejmował oprócz nauk judaistycznych także przedmioty ogólne. Szkoła podlegała kuratorowi warszawskiego okręgu naukowego i była utrzymywana z podatków żydowskich. Językiem wykładowym był język polski. Cel tej placówki stanowiło przygotowywanie kandydatów na stanowiska rabinów oraz nauczycieli szkół żydowskich, w rzeczywistości jednak stała się szkołą średnią, której absolwenci najchętniej podejmowali studia wyższe lub poświęcali się innym zawodom. Odegrała tym samym ogromną rolę w procesach modernizacyjnych Żydów w Królestwie Polskim<sup>5</sup>. Absolwenci Szkoły Rabinów stanowili m.in. dość liczną grupę współpracowników wychodzącego w latach 1866–1915 tygodnika „Izraelita”, znacząco wpływając tym samym na kształt liberalnej części społeczności żydowskiej w Warszawie<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. *Protokoły posiedzeń*, oprac. E. Kula, A. Massalski, t. 1, *Lata 1845–1846*, Łódź–Kielce 2014; t. 2, *Lata 1848–1850*, Łódź–Kielce 2015, *passim*.

<sup>3</sup> Antoni Eisenbaum (1791–1852), urodzony w Warszawie, wyznania mojżeszowego, edukację zdobył w Liceum Warszawskim i w drodze samokształcenia (krótco uczęszczał do Liceum Warszawskiego). Od 1826 roku nauczyciel historii i geografii w Szkole Rabinów, od 1829 roku gospodarz, od 1835 roku do śmierci dyrektor tej szkoły. Był redaktorem czasopisma polsko-żydowskiego „Dostrzegacz Nadwiślański” oraz członkiem Dozoru Szkół Elementarnych dla młodzieży żydowskiej. J. Schiller, *Portret zbiorowy. Nauczyciele warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998, s. 268–269; A. Eisenbach, *Emancypacja Żydów na ziemiach polskich 1785–1870 na tle europejskim*, Warszawa 1988, s. 282; *Polski słownik judaistyczny. Dzieje, kultura, religia, ludzie*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 372.

<sup>4</sup> Jakub Tugendhold ([1791] 1794–1871) ukończył liceum św. Elżbiety we Wrocławiu. W 1817 osiedlił się w Warszawie. Dwa lata później założył żydowską szkołę prywatną. W 1821 został sekretarzem Dozoru Szkół Elementarnych. Wielokrotnie wypowiadał się w kwestiach związanych z reformą szkolnictwa żydowskiego. W 1852, po śmierci A. Eisenbauma, został mianowany dyrektorem Szkoły Rabinów w Warszawie. Funkcję tę pełnił aż do czasu likwidacji Szkoły. Był autorem kilkunastu książek oryginalnych oraz tłumaczeń. *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, dz. cyt., s. 744–745.

<sup>5</sup> O warszawskiej Szkole Rabinów zob. m.in.: *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie w XIX stuleciu*, t. 1: *Szkolnictwo*, Warszawa 1907, s. 41–140; A. Sawicki, *Szkoła Rabinów w Warszawie (1826–1863)*. „Miesięcznik Żydowski” 1933, z. 3, s. 244–274; Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*, Warszawa 1994; A. Jagodzińska, *Warszawska szkoła rabinów w świetle źródeł misyjnych*, „Kwartalnik Historii Żydów” nr 1(249), 2014, s. 142–161.

<sup>6</sup> Do współpracowników „Izraelity” należeli m.in. Adolf Jakub Cohn, dr Izaak Cylkow, Leon Goldman, Jakub Graf, Hilary Glatstern, Dawid Halpern, dr Karol Hertz, Zygmunt Justman, Józef Kirsrot, Izaak Kramsztyk, Szymon Metal, Nahum Nirnstein, Hilary Nussbaum, Jakub Rotwand, Samuel Szoenhak i Saul Sorgenstein. „Izraelita” 1866–1915. *Wybór źródeł*, oprac. A. Jagodzińska, M. Wodziński, Kraków–Budapeszt 2015, s. 34.



Szkoła Rabinów w chwili powstania miała kłopoty finansowe, bowiem początkowo utrzymywała się z tzw. opłaty biletowej, której większą część przeznaczano na Komitet Starozakonnych oraz na żydowskie szkoły elementarne. W 1830 roku opłata ta została zniesiona decyzją rządu tymczasowego, a utrzymanie szkoły włączono do etatu edukacyjnego skarbowego<sup>7</sup>. Od 1837 roku wprowadzono opłaty za naukę od uczniów w wysokości 25 złotych polskich, co ze względu na ubóstwo większości uczniów właściwie nie zmieniło sytuacji finansowej szkoły. O przeznaczeniu tych środków na różne potrzeby Szkoły Rabinów decydowała Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a pieniądze były wypłacane z kasy ekonomicznej Urzędu Muncypalnego miasta Warszawy (od 1842 roku przemianowanego na magistrat)<sup>8</sup>. Dodać należy, że Szkoła Rabinów była obdarowywana różnymi niezbędnymi do właściwego funkcjonowania przedmiotami m.in. przez Mathiasa Rosena<sup>9</sup>, Józefa Janascha<sup>10</sup> i Henryka Natansona<sup>11</sup>.

Od 1826 roku szkoła mieściła się w wynajętym przez Antoniego Eisenbauma domu Antoniny Karolli przy ul. Gwardiańskiej nr 1972. W 1828 roku Szkołę Rabinów umieszczono w domu Józefa Janascha przy ul. Krochmalnej 959, gdzie funkcjonowała do 1838 roku. Przeniesiona została wtedy na ul. Nalewki 2257ab, skąd w 1846 roku przeniesiono ją do budynku rządowego przy ul. Gęsiej, gdzie działała aż do likwidacji w 1863 roku<sup>12</sup>. Przeprowadzka ta była konieczna, ponieważ właścicielka domu przy ul. Nalewki stwierdziła w sądzie, że nie zamierza dłużej wynajmować domu Szkole Rabinów. Rozpatrując sprawę lokalu dla szkoły Rada

<sup>7</sup> Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przeznaczyła na etat Szkoły Rabinów na rok 1831 kwotę 32 280 złotych polskich, a na stypendia 1800. *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 65, 121.

<sup>8</sup> Tamże, s. 67.

<sup>9</sup> Mathias Rosen (1807–1865), bankier, działacz gospodarczy i społeczny. Przewodniczący Dozoru Bóżniczego (1841–1842), następnie stał na czele Dozoru Szkół Elementarnych Wyznania Mojżeszowego (1842–1865). W 1862 roku został członkiem Rady Stanu. Autor wielu publikacji oraz haseł m.in. w *Wielkiej encyklopedii powszechnej* S. Orgelbranda. *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, dz. cyt., s. 432–433.

<sup>10</sup> Józef Janasz (Josca Janasch) (1784–1868) polski kupiec i przedsiębiorca żydowskiego pochodzenia. Trudnił się kupiectwem, był właścicielem nieruchomości w Warszawie. Prowadził również, czym zasłynął, wiele inwestycji publicznych. W uznaniu zasług otrzymał w 1844 roku zaszczytne dziedziczne obywatelstwo. Od 1842 roku był członkiem Dozoru Szkół Elementarnych dla młodzieży żydowskiej. K. Reychman, *Szkice genealogiczne*, Seria I, Warszawa 1936, s. 99; Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie...*, dz. cyt., s. 61–62.

<sup>11</sup> Henryk Natanson (1820–1895), finansista, księgarz i wydawca pochodzenia żydowskiego. Uczył się w Szkole Rabinów oraz w gimnazjum w Warszawie. Działacz społeczny, współautor (wspólnie z M. Rosenem) memoriału w sprawie reformy kształcenia Żydów pt. *Przedstawienie w sprawie wychowania krajowców wyznania mojżeszowego*. Radca handlowy Banku Polskiego, członek komitetu Giełdy Warszawskiej. W jego księgarni w Warszawie można było nabyć m.in. książki z zakresu judaistyki w wielu językach. S. Konarski, *Natanson Henryk (1820–1895)*, PSB, t. 22, s. 599–601; *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, dz. cyt., s. 215–216.

<sup>12</sup> A. Sawicki, *Szkoła Rabinów w Warszawie...*, dz. cyt., s. 244–274; Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie...*, dz. cyt., s. 78.

Wychowania Publicznego na posiedzeniu dnia 2/14 lipca 1845 roku, stwierdziła, że dotychczasowy czynsz znacznie przewyższa kwotę zaplanowaną na ten cel ze środków na utrzymanie szkoły. Ponadto podkreślono, że przenoszenie szkoły z domu prywatnego do drugiego domu prywatnego mogłoby spowodować uszkodzenie pomocy szkolnych oraz wyposażenia laboratoriów.

Dlatego, chcąc uniknąć wspomnianych niedogodności oraz uszczerbku majątku państwowego, Rada zdecydowała o przeniesieniu z dniem 1 października 1845 roku Szkoły Rabinów do budynku rządowego przy ul. Gęsiej nr 2247d, zajmowanego dotychczas przez 1. szkołę powiatową w Warszawie<sup>13</sup>. Postanowiono następnie, że wyposażenie znajdujące się w budynku przy ul. Gęsiej, takie jak krzesła, szafy, dzwonek i katedry pozostanie tam na potrzeby Szkoły Rabinów, natomiast umeblowanie będące dotychczas w posiadaniu tejże szkoły zostanie przekazane pierwszej szkole powiatowej, którą przeniesiono do budynku popaulińskiego<sup>14</sup>. Opłatę za czynsz ustalono w wysokości przewidzianej etatem szkoły na ten cel, tj. 540 rbs rocznie. Rada Wychowania zaleciła wówczas władzom Warszawy, aby w porozumieniu z dyrektorem II gimnazjum w Warszawie Janem Nepomucenem Karwowskim<sup>15</sup> podjęto działania, mające na celu urządzenie Szkoły Rabinów przy synagodze. Środki na czynsz w lutym 1846 roku polecono magistratowi Warszawy przekazać do Kasy Głównej Królestwa<sup>16</sup>. Na wniosek władz Warszawskiego Okręgu Naukowego Szkoła płaciła czynsz dwa razy w roku po 270 rbs.

Na posiedzeniu dnia 16/28 sierpnia 1845 roku Rada rozpatrywała wniosek dyrektora II gimnazjum w Warszawie dotyczący przeprowadzenia remontu budynku, do którego szkoła była przenoszona. Zdecydowano wówczas, że nie ma potrzeby dokonywania remontu, ponieważ, jak argumentowano na posiedzeniu, budynek zbudowano niedawno (*в недавнее время*) i znajduje się w dobrym stanie<sup>17</sup>. Gmach szkoły, jak wynika z kolejnych zapisów w protokołach, został jednak wyremontowany za pieniądze uzyskane z tytułu chesnego od uczniów, o czym zdecydowała Rada Wychowania, wyrażając zgodę w maju 1846 roku na zapłacie murarzowi Antoniemu Jabłczyńskiemu kwoty 111 rbs 72 i ½ kopiejki za prace remontowe i malarskie w budynku<sup>18</sup>. Z następnego protokołu posiedzenia Rady

<sup>13</sup> Szkoła powiatowa pierwsza została w 1845 roku przeniesiona na ul. Długą. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 93.

<sup>14</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, oprac. E. Kula, A. Massalski, t. 1, *Lata 1845–1846*, Łódź–Kielce 2014, s. 155.

<sup>15</sup> Jan Nepomucen Karwowski (1797–1855), absolwent Uniwersytetu Warszawskiego. Nauczyciel w Liceum Warszawskim, następnie w szkole wojewódzkiej w Łomży, w Lublinie, w Kaliszu i w Łomży. Od 1833 roku inspektor szkoły obwodowej na Muranowie, od 1834 dyrektor II gimnazjum w Warszawie przy ul. Leszno. Od 1837 roku nadzorował miejskie żydowskie szkoły elementarne. Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie...*, dz. cyt., s. 61; A. Massalski, *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007, s. 194.

<sup>16</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 1, dz. cyt., s. 213, 356–357.

<sup>17</sup> Tamże, s. 250.

<sup>18</sup> Tamże, s. 405.

z lipca 1846 roku dowiadujemy się, że dwóm innym osobom, Szejerowi Hein i I. Skwarcenszejnowi zapłacono 92 rbs 85 kop. za przewiezienie mebli do siedziby szkoły przy ul. Gęsiej, ale także za prace malarskie w budynku<sup>19</sup>.

Kolejne prace remontowe budynku przeprowadzono dopiero w 1848 roku. Rada zatwierdziła wówczas środki na ten cel w wysokości 40 rbs 42 kopiejki<sup>20</sup>. W roku 1849 malowanie, które wykonał rzemieślnik [?] Baumberg, kosztowało 111 rbs, którą to sumę Rada poleciła wydać z rezerwy szkoły<sup>21</sup>. W czerwcu 1849 roku Rada Wychowania poleciła zapłacić rzemieślnikowi [?] Izborowowi 15 rbs za zadanie wejścia do budynku<sup>22</sup>. W tym czasie wyremontowano w szkole dziewięć pieców, a jeden przebudowano. Za te prace Rada Wychowania Publicznego zgodziła się zapłacić 15 rbs 15 kopiejek. Wykonanie tych napraw zlecono zdunowi Edwardowi Szylingowi<sup>23</sup>.

Biorąc pod uwagę potrzebę wykonania natychmiastowych prac polegających na wyremontowaniu tynków, gzymsów i rynien ściekowych, Rada przyznała na ten cel latem 1850 roku 76 rbs 86 kopiejek. Równie pilny był remont studni, nawierzchni drogi wjazdowej oraz bramy, na co przewidziano kwotę 144 rbs 80 kopiejek. Wspomniane prace zalecono wykonać systemem gospodarczym, tzn. bez przetargu<sup>24</sup>. Ostatni w omawianym okresie remont wykonany w 1850 roku polegał na naprawie cembrowiny studni w budynku szkoły, na co Rada przeznaczyła, zgodnie z kosztorysem przedstawionym przez budowniczego Warszawskiego Okręgu Naukowego, kwotę 29 rbs 2½ kopiejki.

Odrębnego, niemniej bardzo ważnego zadania dotyczył zapis w protokołach posiedzeń Rady Wychowania Publicznego o przedłużeniu kontraktu z Pawłem Strzeleckim na czyszczenie tzw. wygódek czy też latryn (*отхожих мест*) na kolejne trzy lata z wynagrodzeniem za ten okres w wysokości 87 rbs 15 kopiejek<sup>25</sup>. Zgodnie z decyzją Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego, zapisaną w księdze posiedzeń tejże Rady, kontrakt miał zostać zawarty od 20 marca 1848 roku do 20 marca/1 kwietnia 1851 roku bez przetargu. Ustalenie to Rada Wychowania Publicznego poleciła przekazać Warszawskiemu Rządowi Gubernialnemu do wykonania<sup>26</sup>. Długo najwidoczniej trwały biurokratyczne procedury, bowiem kontrakt ten został zatwierdzony przez Radę rok później, na posiedzeniu 10/22 października 1849 roku<sup>27</sup>.

W protokołach posiedzeń Rady Wychowania Publicznego pojawiają się także rozstrzygnięcia dotyczące uczniów. Do kompetencji Rady należały decyzje

<sup>19</sup> Tamże, s. 429.

<sup>20</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 2, dz. cyt., s. 141.

<sup>21</sup> Tamże, s. 180.

<sup>22</sup> Tamże, s. 237.

<sup>23</sup> Tamże, s. 273, 308.

<sup>24</sup> Tamże, s. 385.

<sup>25</sup> Tamże, s. 63.

<sup>26</sup> Tamże, s. 96–97.

<sup>27</sup> Tamże, s. 284–285.

o przyjęciu do szkoły uczniów oraz zwolnieniu tych, którzy legitymowali się świadectwem ubóstwa, od opłaty czesnego. Rada zaakceptowała wnioski o zwolnienie z opłat Wolfa Landsteina, Mojżesza Hejsa i Jakuba Hejsa, syna nauczyciela żydowskiej szkoły elementarnej w Warszawie Dawida Waldenberga, Izraela Fruchtmana, Maurycego Sandzera [!] <sup>28</sup>. Wnioski takie wpływały do Rady tylko w latach 1845–1846. W kolejnych latach wnioski dotyczyły przyznania uczniom Szkoły Rabinów stypendiów. Przy tym należy wyjaśnić, że do 1838 roku połowa alumnów, czyli pensjonariuszy mieszkających w szkole, była przyjmowana bezpłatnie, zwalniano z opłat również wielu eksternów <sup>29</sup>. Od początku roku szkolnego 1838/1839 zlikwidowano utrzymywanie uczniów w szkole, przeznaczając wygosparowane w ten sposób pieniądze na stypendia dla zdolnych uczniów w wysokości 200 złotych polskich rocznie <sup>30</sup>.

Na posiedzenia Rady trafiały wnioski dotyczące przydzielenia stypendiów w przypadku odejścia ze szkoły lub śmierci ucznia, który taką pomoc miał przyznaną przez władze szkoły. W 1845 roku Rada zatwierdziła stypendium dla Jeruchima Asterbluma, ponieważ otrzymujący je dotychczas uczeń Józef Nelken opuścił szkołę <sup>31</sup>. Decyzja ta była ze wszelkich miar uzasadniona, bowiem z innych źródeł wynika, że uczeń J. Asterblum został wymieniony w sprawozdaniu ówczesnego zastępcy kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego, Pawła Muchanowa, jako jeden z dwóch, którzy w klasie V wyróżniali się w roku szkolnym 1844/1845 wynikami w nauce i w zachowaniu <sup>32</sup>.

W 1848 roku takich decyzji wydano kilka. Między innymi z powodu śmierci ucznia Mojżesza Bry stypendium w wysokości 30 rbs przyznano Berkowi (Bernardowi) Unslichtowi. Dwa wakujące stypendia po 30 rbs powierzono, na wniosek dyrektora II gimnazjum w Warszawie, Dawidowi Kantorowi i Aronowi Nassebergowi. Kolejne stypendia z wyrównaniem od 1 października 1847 roku otrzymali decyzją Rady Henryk Hendler, First [!] Leman [!] <sup>33</sup>, Juda Lukseberg, Maurycy Kassius, Szaja Sterling. W 1849 roku stypendia w tej samej wysokości 30 rbs otrzymali Lew Planer i Lew Centnerszwer, Józef Gordon, Wolf Mutermilch, Abraham Hirszfeld, Wolf Tanenbaum, Gustaw Grossman, Leon Mande, Szymek Szajdel <sup>34</sup>. Spośród tu wymienionych, trzech uczniów wyróżniono w sprawozdaniu ówczes-

<sup>28</sup> Nie było w Szkole Rabinów ucznia o takim nazwisku. Prawdopodobnie chodzi o Maurycego Salberga. *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 1, dz. cyt., s. 169, 182, 246, 347, 438, 483.

<sup>29</sup> J. Kirszrot, *Prawa Żydów w Królestwie Polskim. Zarys historyczny*, Warszawa 1917, s. 216.

<sup>30</sup> *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 67.

<sup>31</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 1, dz. cyt., s. 132.

<sup>32</sup> *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie zakładów naukowych specjalnych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1845 r.*, w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe*, wybór i oprac. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 155; „Kurier Warszawski” nr 251 z 22.09.1845, s. 1.

<sup>33</sup> Nie było w Szkole Rabinów ucznia o takim imieniu i nazwisku. Możliwe, że chodziło o kogoś z uczniów o nazwisku Lesman.

<sup>34</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 2, dz. cyt., s. 10, 76, 116, 238, 299.

snego kuratora WON, P. Muchanowa, za wyniki w nauce i sprawowanie w roku szkolnym 1849/1850: J. Gordon, W. Tanenbaum i L. Planer<sup>35</sup>. W 1850 roku Rada przyznała stypendium Abrahamowi Klejnerowi oraz Jakubowi Żurkowskiemu<sup>36</sup>.

Jak widać, przedstawiane na posiedzeniach Rady Wychowania Publicznego wnioski o przyznanie stypendiów były przygotowane solidnie i poprzedzone analizą osiągnięć uczniów. Czasem zawodzili sami uczniowie już po otrzymaniu stypendium. Na przykład w tym samym roku 1850 stypendiów zostali pozbawieni decyzją Rady Wychowania Publicznego Izaak Guttentag i Salomon Mejerwasser, za zaniedbania w nauce i porzucenie szkoły. Postanowiono nie przyjmować tych uczniów ponownie do Szkoły Rabinów<sup>37</sup>.

Uczniowie byli obowiązani zapisać się na kolejny rok szkolny w ustanowionym przez szkołę terminie. Jeśli tego z jakiegoś powodu nie zrobili, decyzję o przyjęciu do Szkoły Rabinów podejmowała Rada Wychowania Publicznego. Stało się tak w odniesieniu do m.in. Mendela Wolberga, którego Rada na posiedzeniu w marcu 1845 roku zdecydowała przyjąć do szkoły, mimo że uczeń zgłosił się bardzo późno<sup>38</sup>.

Rok szkolny w Szkole Rabinów był dostosowany do świąt żydowskich i zaczynał się 1 października, a kończył 31 sierpnia, ponieważ na wrzesień przypada najczęściej dni świątecznych. Kwestię tę regulował art. 50 *Planu ogólnego zaprowadzenia Szkoły Rabinów* z 1826 roku. W roku szkolnym 1844/1845 kurs nauki zakończył się 2/14 września, a następny rok szkolny 1845/1846 rozpoczął się 30 października/11 listopada 1845 roku<sup>39</sup>. Zapisy do Szkoły Rabinów odbywały się dwa razy w roku, a uczniowie byli informowani m.in. na łamach prasy o terminach zapisów<sup>40</sup>.

W Szkole odbywały się też egzaminy dające uprawnienia do wykonywania funkcji rabina. Między innymi Rada wyraziła zgodę w czerwcu 1845 roku na dopuszczenie Mortki Grunbauma do egzaminu na tytuł rabina<sup>41</sup>. Byłego ucznia szkoły, wspomnianego już Józefa Nelkiena zatrudniono na stanowisku pedela i równocześnie pisarza z wynagrodzeniem 90 rbs rocznie, po śmierci pełniącego te funkcje Samuela Karlsbada. Rada zatwierdziła tę zmianę na posiedzeniu 26 lutego/10 marca 1845 roku<sup>42</sup>. Pieniądze na nagrody książkowe dla uczniów oraz na

<sup>35</sup> *Sprawozdanie kuratora P. Muchanowa o stanie specjalnych zakładów naukowych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1850 r.*, w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim...*, dz. cyt., s. 208.

<sup>36</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 2, dz. cyt., s. 335.

<sup>37</sup> Tamże, s. 423.

<sup>38</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 1, dz. cyt., s. 108.

<sup>39</sup> *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., Dodatek I: *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie zakładów naukowych specjalnych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1845 r. ...*, dz. cyt., s. 153.

<sup>40</sup> Na przykład na II półroczu roku szkolnego 1845/1846 zapisy odbywały się od 12/24 kwietnia do 2/14 maja 1845 roku. W ogłoszeniu zamieszczono również informację, że po upływie oznaczonego terminu żaden uczeń nie zostanie przyjęty bez decyzji kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego. „*Kurier Warszawski*” nr 104 z 21 kwietnia 1846, s. 494–495.

<sup>41</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 1, dz. cyt., s. 169.

<sup>42</sup> Tamże, s. 91.



przybory piśmienne Rada przyznała w 1845 roku z sum nadzwyczajnych Szkoły w wysokości 119 rbs 95 kopiejek<sup>43</sup>. W 1847 roku na ten cel zatwierdzono kwotę 119 rbs 90 kopiejek z tych samych środków.

Rada Wychowania Publicznego wydawała co roku decyzje dotyczące wynagrodzeń dla nauczycieli. Na posiedzeniu 15/27 stycznia 1845 roku nauczycielowi śpiewu Jerzemu Gukel przyznano 90 rbs<sup>44</sup>, a nauczycielowi historii i geografii Abrahamowi Paprockiemu<sup>45</sup> przyznano 150 rbs wynagrodzenia rocznie. Identyczne decyzje w odniesieniu do tych dwóch nauczycieli podjęto jeszcze na posiedzeniach w latach 1849 oraz 1850<sup>46</sup>. J. Gukel uczył śpiewu wybranym, ch uczniów ze wszystkich klas Szkoły Rabinów. Uczniowie ci byli podzieleni na dwa oddziały. W każdym z tak utworzonych oddziałów odbywały się dwie godziny lekcji śpiewu tygodniowo<sup>47</sup>. W 1850 roku Rada na posiedzeniu 19 czerwca/1 lipca zatwierdziła do czasowego używania w Szkole Rabinów książkę A. Paprockiego, pt. *Krótki rys dziejów ludu izraelskiego od jego początku aż do naszych czasów*. Równocześnie Rada zobowiązała autora do dokonania w drugim wydaniu tej pracy poprawek, zgodnie z przedstawionymi mu uwagami<sup>48</sup>. O tym, że nauczyciele nie otrzymywali niekiedy wynagrodzenia w terminie, świadczy decyzja Rady z 30 marca/11 kwietnia 1850 roku dotycząca wypłacenia nauczycielowi języka niemieckiego w Szkole Rabinów, Karolowi Lange<sup>49</sup>, pensji w wysokości 360 rbs od 19 grudnia 1849 roku ze środków etatowych placówki<sup>50</sup>.

Zatwierdzanie wniosków władz Warszawskiego Okręgu Naukowego o przyznanie nagród pieniężnych dla nauczycieli Szkoły Rabinów także należały do

---

<sup>43</sup> Tamże, s. 311.

<sup>44</sup> Jan Jerzy Gukel, urodzony ok. 1807 roku na Śląsku był wyznania rzymskokatolickiego. Zatrudniono go w 1839 roku w wyniku wprowadzenia do planu nauczania śpiewu. Jego umiejętności w zakresie nauczania tego przedmiotu potwierdził były dyrektor Konserwatorium w Warszawie, Józef Elsner. *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 83.

<sup>45</sup> Abraham Paprocki (1813–1852), publicysta, sekretarz Dozoru Szkół Elementarnych dla młodzieży żydowskiej. Ukończył Szkołę Rabinów w 1831 roku i przez kilka lat uzupełniał wiedzę na drodze samokształcenia. Od 1832 roku pracował w Szkole Rabinów, w 1836 roku został w niej nauczycielem historii i geografii. Autor pierwszego w Polsce podręcznika historii Żydów pt. *Krótki rys dziejów ludu izraelskiego od jego początku aż do naszych czasów (dla Izraelitów)*, Warszawa 1850; A. Eisenbach, *Paprocki Abraham (1813–1852)*, PSB, t. 25, s. 177; *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, dz. cyt., s. 289–290.

<sup>46</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, dz. cyt., t. 1, s. 53–54; t. 2, s. 180, 327.

<sup>47</sup> *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie zakładów naukowych specjalnych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1845 r. ...*, dz. cyt., s. 154.

<sup>48</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 2, dz. cyt., s. 383.

<sup>49</sup> Karl Heinrich Lange (1802–1855) duchowny ewangelicki, pochodził z Prus, ukończył Uniwersytet w Królewcu. W latach 1831–1849 pastor w Mariampolu. W miejsce zburzonej sali modlitewnej zbudował tu murowany kościół. Był nauczycielem religii ewangelickiej w szkole średniej w Mariampolu, a od 1850 roku w Szkole Rabinów w Warszawie. E. Kneifel, *Die Pastoren der Evangelisch-Augsburgischen Kirche in Polen*, Eging [1964], s. 120; A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 239.

<sup>50</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 2, dz. cyt., s. 354.

kompetencji Rady Wychowania Publicznego. W 1845 roku Rada zatwierdziła nagrodę w wysokości 300 rbs dla dyrektora II Gimnazjum w Warszawie, J. Karwowskiego. W uzasadnieniu decyzji podano, że dyrektor J. Karwowski od 1837 roku, kiedy wszedł w skład Rady Szkoły Rabinów, gorliwym wypełnianiem obowiązków znacznie przyczynił się do poprawy działalności Szkoły<sup>51</sup>. W sprawozdaniu wicekuratora Pawła Muchanowa z 1845 roku została zamieszczona informacja, że dyrektor J. Karwowski „w każdą niedzielę i w każde katolickie święto wizytował szkołę i w czasie swej obecności doglądał właściwego prowadzenia wykładów przez nauczycieli, sprawdzał wiadomości uczniów i wnikał we wszystkie szczegóły, zarówno w części dotyczącej nauczania, jak i spraw gospodarczych”<sup>52</sup>.

Szkoła była ponadto wizytowana w tym roku przez kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Mikołaja Okuniewa<sup>53</sup>, przez ministra sekretarza stanu Królestwa Polskiego, tajnego radcę [Ignacego] Turkułła<sup>54</sup>, a także przez niektórych członków Rady Wychowania Publicznego. Wprawdzie w sprawozdaniu P. Muchanow nie pisał o wynikach wizytacji, jednak wydaje się, że były one pozytywne, skoro jeszcze w tym samym roku w listopadzie przyznane zostały nagrody pełniącemu funkcję dyrektora Antoniemu Eisenbaumowi oraz siedmiu nauczycielom Szkoły Rabinów, ze środków na czesne, wpłacane przez uczniów<sup>55</sup>. Oprócz dyrektora nagrody otrzymali nauczyciele: Teofil Rybicki<sup>56</sup> – 120 rbs, Feliks Zochowski<sup>57</sup>

<sup>51</sup> *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 130.

<sup>52</sup> *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie zakładów naukowych specjalnych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1845 r. ...*, dz. cyt., s. 156.

<sup>53</sup> Mikołaj Okuniew (1788–1850), wyzn. prawosławnego. Generał major/lejtant armii rosyjskiej, uczestnik kampanii napoleońskiej i wojny polsko-rosyjskiej w latach 1830–1831. Od 1837 roku członek Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego Królestwa Polskiego. W latach 1839–1850 kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego. T. Mantuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie...*, dz. cyt., s. 61, 89.

<sup>54</sup> Ignacy Turkułła h. Ostoja (1798–1856), minister sekretarz stanu Królestwa Polskiego w latach 1832–1856, rzeczywisty tajny radca, senator, pochodził z Galicji. I. Ihnatowicz, *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, t. 2, Warszawa 1971, s. 172; *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 3, *Polityka oświatowa caratu w latach 1834–1861*, Warszawa 2004, s. 6.

<sup>55</sup> *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, t. 1, dz. cyt., s. 313.

<sup>56</sup> Teofil Rybicki (1805–1859), pochodził z Pułtuska, wyznania rzymskokatolickiego. Ukończył Uniwersytet Warszawski, Wydział Filozoficzny. Studiował jeszcze w Wiedniu i w Paryżu. Wykładał chemię, fizykę oraz nauki przyrodnicze w warszawskich szkołach średnich oraz na Kursach Dodatkowych Pedagogicznych. W Szkole Rabinów uczył fizyki i chemii w latach 1836–1850. Był autorem prac z zakresu chemii i technologii chemicznej. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 362–363; J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 380.

<sup>57</sup> Feliks Zochowski (1802–1868), pochodził z powiatu węgrowskiego, wyznania rzymskokatolickiego. Ukończył Uniwersytet Warszawski. Był nauczycielem geografii, historii i języka polskiego w warszawskich szkołach średnich. W Szkole Rabinów uczył języka polskiego w latach 1829–1830 i 1832–1848. Autor prac dotyczących gramatyki polskiej, m.in. *Mownia języka polskiego*, Warszawa 1852. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 488.

i Ludwik Marchand<sup>58</sup> – po 60 rbs, Abraham Buchner<sup>59</sup> i Jakub Centnerszwer<sup>60</sup> – po 50 rbs, Jakub Elzenberg<sup>61</sup> – 45 rbs, August Wolf<sup>62</sup> – 70 rbs, sekretarz Dozoru Abraham Paprocki – 75 rbs.

Oprócz A. Buchnera, uczącego w klasach III i IV języka hebrajskiego i Starego Testamentu, przedmiot ten wykładany był w klasach I i II przez Heymana Liebrechta<sup>63</sup>. Nauczyciel ten uczył również, oprócz A. Wolfa, języka niemieckiego. Język polski wykładany był przez J. Elzenberga i F. Żochowskiego i obydwaj zostali nagrodzeni. W 1848 roku miejsce Żochowskiego zajął Antoni Czajkowski<sup>64</sup>. Języka

---

<sup>58</sup> Ludwik Marchand (1807–1861), pochodził z guberni moskiewskiej, wyznania rzymskokatolickiego. Ukończył prywatną szkołę w Moskwie. Od 1830 roku nauczyciel prywatny. W latach 1835–1848 był nauczycielem języka rosyjskiego w Szkole Rabinów w Warszawie, następnie do 1859 roku był inspektorem szkoły powiatowej w Wieluniu. Emeryturę otrzymał w 1861 roku. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 337; A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 269; M. Czapska, *Prywatne szkoły średnie w Królestwie Polskim w latach 1831–1862*, Kielce 2002, s. 231.

<sup>59</sup> Abraham Buchner (1789–1869), pochodził z Krakowa, wyznania mojżeszowego, posiadał wykształcenie domowe. W Szkole Rabinów uczył języka hebrajskiego i religii mojżeszowej w latach 1826–1859. Prywatny nauczyciel języków francuskiego i niemieckiego. Po reorganizacji Szkoły przeniósł się do Częstochowy, gdzie zmarł. Autor wielu podręczników, m.in. używanego w Szkole Rabinów *Katechizmu religijno-moralnego dla izraelitów*, Warszawa 1836, przetłumaczonego z języka hebrajskiego na język polski przez Jehudę Rosenbluma (tytuł oryginału hebrajskiego *Doresch Tobb*, Warszawa 1825). J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 248; M. Bałaban, *Buchner Abraham (1789–1869)*, PSB, t. 3, s. 77.

<sup>60</sup> Jakub Centnerszwer (1789–1880), urodził się w Warszawie, wyznania mojżeszowego. Studiował na Uniwersytecie w Berlinie. W Szkole Rabinów uczył matematyki w latach 1826–1862. Autor prac z matematyki. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 251; S. Dickstein, *Centnerszwer Jakub (1789–1880)*, PSB, t. 3, s. 229.

<sup>61</sup> Jakub Elzenberg (Elsenberg) (1820–1886), urodzony w Warszawie, wyznania mojżeszowego, pochodzenia mieszczańskiego, ukończył Szkołę Rabinów. Nauczyciel języka polskiego w tej szkole. Po zamknięciu Szkoły Rabinów powołany na członka czteroosobowej komisji, mającej wydawać rabinom świadectwa kwalifikacyjne. Zwolennik asymilacji Żydów. Autor licznych prac z zakresu religii. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 269; A. Zahorski, *Elzenberg Jakub (1820–1886)*, PSB, t. VI, s. 239; *Polski słownik judaistyczny...*, t. 1, dz. cyt., s. 389.

<sup>62</sup> August [Abraham] Wolf, ur. ok. 1793 roku w Wielkim Księstwie Poznańskim, wyznania rzymskokatolickiego, ukończył gimnazjum we Wrocławiu. W latach 1828–1850 był nauczycielem języka niemieckiego w Szkole Rabinów oraz w elementarnej szkole prywatnej w Warszawie. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, dz. cyt., s. 420–421.

<sup>63</sup> Heyman Liebrecht, ur. w 1806 roku w Warszawie, wychowanek warszawskiej Szkoły Rabinów, od 1833 roku uczył w tej Szkole Biblii i gramatyki hebrajskiej. Jako uczeń był wyróżniony za pilność i postępy w nauce w 1827 roku, jako nauczyciel także cieszył się bardzo dobrą opinią. Równocześnie nauczał prywatnie języka hebrajskiego. *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 57, 82; Z. Borzymińska, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie...*, dz. cyt., s. 271.

<sup>64</sup> Antoni Czajkowski (1815–1869), wyznania rzymskokatolickiego, pochodzenia szlacheckiego. Ukończył wojewódzką szkołę księży pijarów w Warszawie. W latach 1835–1868 nauczyciel języka polskiego w szkołach średnich Królestwa Polskiego. W Szkole Rabinów uczył w latach 1848–1862. Autor podręczników i artykułów dotyczących gramatyki języka polskiego. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 109.

rosyjskiego uczył w młodszych klasach Bernard Lessman<sup>65</sup>, w starszych – wspomniany L. Marchand. W 1849 roku miejsce L. Marchanda zajął Andrzej Rydecki<sup>66</sup>. Matematyki oprócz J. Centnerszvera, który uczył w klasach II–IV, uczył w I klasie Bernard Lessman. Nauki przyrodnicze, tj. zoologia, botanika, fizyka, chemia, geografia matematyczna i mineralogia, były wykładane przez dwóch nauczycieli – T. Rybickiego oraz Szymona Pisulewskiego<sup>67</sup>. Rybicki wykładał fizykę i chemię, pozostałe w tej grupie przedmioty – Pisulewski. Po odejściu T. Rybickiego fizyki uczył Jan Koncewicz<sup>68</sup>. Geografię powszechną i historię wykładał A. Paprocki.

Nagrodzeni zostali więc wybrani nauczyciele tzw. przedmiotów głównych. Nie znajdujemy wśród nagrodzonych nauczycieli religii wyznania mojżeszowego ani nauczyciela śpiewu. Zwraca też uwagę fakt, że do nagrody nie byli przedstawiani nauczyciele – absolwenci Szkoły Rabinów. Otóż zarówno alumni tzw. bezpłatni oraz stypendyści za pomoc, jaką otrzymali podczas nauki, byli zobowiązani po ukończeniu szkoły do odpracowania trzech lat w charakterze rabina lub nauczyciela. Ponieważ wiele osób kończących Szkołę Rabinów nie miało powołania do żadnego z tych zawodów, po przepracowaniu obowiązkowych lat prosili o zwolnienie<sup>69</sup>. Nauczyciele tacy jak Abraham Paprocki należeli do chlubnych wyjątków.

W 1845 roku Rada postanowiła wyrazić podziękowanie przewodniczącemu Dozoru Szkół Elementarnych Wyznania Mojżeszowego Mathiasowi Rosenowi za

---

<sup>65</sup> Bernard Lessman (Lesman) (1813[1815]–1878) urodził się w Łęczycy, absolwent warszawskiej Szkoły Rabinów. Wydawca i księgarz, od 1838 roku uczył matematyki w Szkole Rabinów. Przetłumaczył i opracował na potrzeby młodzieży polskiej mające po kilka i kilkanaście wydań podręczniki do nauki języka niemieckiego i francuskiego: *Nowe zadania do gramatyki francuskiej Chapsala i Noela*, Warszawa 1857, II wyd. 1865; *Nowa gramatyka niemiecka... według Ahna i Beckera*, Warszawa 1863. Przetłumaczył też François Fénélon *Przygody Telemaka*, Warszawa 1859; *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, dz. cyt., s. 30–31; Wykaz prac B. Lessmana zob.: <http://worldcat.org/identities/viaf-102155131/> (dostęp 30.04.2016).

<sup>66</sup> Andrzej Rydecki (1815–1904), był guwernerem niższym prywatnym. W 1849 roku mianowany nauczycielem języka rosyjskiego w Szkole Rabinów. Mianowanie podpisał namiestnik Królestwa, hr I. Paskiewicz-Erywański. W 1856 roku oceniony przez władze oświatowe Królestwa jako pracowity i gorliwy w pełnieniu służby. Po likwidacji Szkoły Rabinów został tłumaczem w Komisji Rządowej Sprawiedliwości, „Kurier Warszawski” nr 54 z 25 lutego 1849 roku, s. 1; A. Massalski, *Tajny raport Pawła Muchanowa dla ministra Awrama Siergiejewicza Norowa z 1856 r. Przyczynek do dziejów oświaty polskiej w okresie międzypowstaniowym*, „Przegląd Historyczny” 1989, nr 3, s. 409; *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 77–78.

<sup>67</sup> Szymon Pisulewski (1808–1859), urodził się w Osieku w pow. sandomierskim, wyznania rzymskokatolickiego, pochodzenia mieszczańskiego. Ukończył Uniwersytet Warszawski. Do 1856 roku wykładał nauki przyrodnicze w szkołach średnich Warszawy. W latach 1856–1859 adiunkt gabinetów Warszawskiego Okręgu Naukowego. Autor podręczników i rozpraw naukowych. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 327–328.

<sup>68</sup> Jan Koncewicz (1795–1859), pochodził z woj. podlaskiego, wyznania rzymskokatolickiego, pochodzenia szlacheckiego. Ukończył wydział filozoficzny Uniwersytetu Warszawskiego, następnie kształcił się jako stypendysta w Niemczech, Anglii i Francji. Nauczyciel w szkołach średnich Kielc i Warszawy. W Szkole Rabinów pracował w latach 1849–1852. Redagował m.in. „Roczniki Gospodarstwa Krajowego”. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>69</sup> *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie...*, dz. cyt., s. 81–82.



pracowitość i gorliwość w wypełnianiu obowiązków. Podobne podziękowania wyrażono na wniosek dyrektora II warszawskiego gimnazjum w 1848 roku<sup>70</sup>.

Do Rady Wychowania Publicznego trafiały także wnioski dotyczące wszczęcia procedur dotyczących przyznania emerytur nauczycielom. W omawianym pięcioletniu na posiedzenie Rady trafiły dwa takie wnioski. W 1846 roku przedstawiono wniosek Zarządu Warszawskiego Okręgu Naukowego w sprawie zezwolenia Abrahamowi Paprockiemu na wniesienie emerytalnej składki za czas od 20 października/1 listopada 1832 roku do 19/31 grudnia 1834 roku od otrzymywanego wówczas wynagrodzenia w Szkole Rabinów w wysokości 90 rbs. Zdaniem Rady należało, zgodnie z istniejącymi uregulowaniami, zwrócić się o przygotowanie odpowiedniego rozporządzenia w tej sprawie do Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu<sup>71</sup>. Rada zatwierdziła ponadto w kwietniu 1849 roku wniosek władz Warszawskiego Okręgu Naukowego w sprawie wystąpienia do Komisji Emerytalnej w sprawie przebiegu służby nauczyciela Szkoły Rabinów Augusta Wolfa w celu wyjednania dla niego emerytury, na podstawie obowiązujących przepisów Rady Państwa<sup>72</sup>.

Jedyny wniosek o zapomogę, jaki wpłynął pod obrady Rady Wychowania, dotyczył wsparcia dla nauczyciela Abrahama Buchnera. W rozpatrywanym wniosku była zawarta informacja, że decyzją namiestnika Królestwa Polskiego należy przyznać 50 rbs zapomogi byłemu nauczycielowi Szkoły Rabinów, A. Buchnerowi. Rada zaakceptowała wniosek o przyznanie zapomogi 12/24 stycznia 1848 roku<sup>73</sup>. Jest to obecnie jedyna informacja, mówiąca o tym, że ten nauczyciel nie pracował w Szkole Rabinów w roku szkolnym 1847/1848. Wiadomo bowiem, że w następnym roku szkolnym 1849/1850 uczył w tej szkole języka hebrajskiego oraz Starego Testamentu w klasach II, IV i V po 5 godzin tygodniowo w każdej klasie<sup>74</sup>.

Oprócz spraw finansowych, takich jak przyznawanie wynagrodzeń czy nagród nauczycielom, do uprawnień Rady Wychowania Publicznego należało udzielenie zgody na dodatkowe zatrudnienie nauczyciela Szkoły Rabinów. Zgodę taką uzyskał 10/22 grudnia 1845 roku wspomniany wcześniej Ludwik Marchand (zaczynał on karierę nauczycielską w 1830 roku jako nauczyciel prywatny), który ponownie, już jako zatrudniony w Szkole Rabinów, starał się o zezwolenie na nauczanie w szkołach prywatnych<sup>75</sup>.

Wśród różnorodnych problemów Szkoły Rabinów, jakie rozstrzygała Rada Wychowania Publicznego, przeważały kwestie związane z finansowaniem wynagrodzeń dla nauczycieli, stypendiów dla uczniów oraz prac remontowych w budynku

---

<sup>70</sup> Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim..., t. 1, dz. cyt., s. 318; Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim..., t. 2, s. 156.

<sup>71</sup> Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim..., t. 1, dz. cyt., s. 520.

<sup>72</sup> Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim..., t. 2, dz. cyt., s. 209.

<sup>73</sup> Tamże, s. 17.

<sup>74</sup> Sprawozdanie kuratora P. Muchanowa o stanie specjalnych zakładów naukowych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1850 r...., dz. cyt., s. 207.

<sup>75</sup> Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim..., t. 1, dz. cyt., s. 324.



Szkoły. Środki na te zadania Rada polecała czerpać albo z czesnego opłacanego przez uczniów, albo z sum nadzwyczajnych Szkoły, jakie wygospodarowywano z kwot otrzymanych w ramach etatu placówki. Prośby i wnioski dotyczące Szkoły Rabinów rozpatrywano wśród innych, podobnych, odnoszących się do różnych szkół Królestwa Polskiego. Rada Wychowania Publicznego na ogół przychyliła się do wniosków przedstawianych przez dyrektorów szkół oraz władze Warszawskiego Okręgu Naukowego. Scentralizowany system zarządzania oświatą w Królestwie Polskim, narzucony przez carat, uniemożliwiał kierownictwu Szkoły samodzielne podejmowanie decyzji w zaprezentowanych kwestiach.

## FORMACJA INTELEKTUALNA I ASCETYCZNA W SEMINARIUM GŁÓWNYM WARSZAWSKIM

W początkach istnienia Królestwa Polskiego władze wyznaniowe i oświatowe przystąpiły do kompleksowej reformy systemu kształcenia teologicznego. Głównym i najważniejszym elementem postulowanych zmian było powołanie Seminarium Głównego – instytucji w zamierzeniach władz wyznaniowych prestiżowej, kształcącej elitę duchowieństwa, przyszłych biskupów, pracowników konsystorskich, egzaminatorów dla kandydatów na beneficja oraz profesorów seminariów diecezjalnych.

Prace nad *ratio studiorum* Seminarium Głównego były prowadzone w Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: KRWRiOP) równoległe z przygotowaniem nowego programu kształcenia dla seminariów diecezjalnych. Sekcja duchowna miała w momencie powoływania tej uczelni gotowe wzorce programowe, a co więcej – bogate doświadczenie wyniesione z dyskusji, jaka została podniesiona w sprawie reformy *ratio studiorum* dla seminariów diecezjalnych oraz proponowanych wówczas podręczników.

W przyjętym przez sekcję duchowną 12 lipca 1823 roku *Projekcie urzędzenia Głównego Seminarium* znalazł się program nauczania oraz szczegółowy plan zajęć rozpisany na poszczególne dni tygodnia. Podobnie jak w propozycjach zawartych w *Projekcie urzędzenia seminariów diecezjalnych* z 2 listopada 1820 roku, formacja alumnów Seminarium Głównego trwała cztery lata, przy czym dwa pierwsze z nich przeznaczano na edukację w zakresie nauk przygotowawczych, a dwa kolejne – na kształcenie w zakresie nauk głównych. Do tych pierwszych zaliczano: język grecki wraz z literaturą grecką, język hebrajski wraz z literaturą w tym języku, historię powszechną, logikę, filozofię, metafizykę, fizykę, matematykę wyższą, psychologię empiryczną, antropologię pragmatyczną, prawo naturalne, introdukcję do Pisma św., archeologię biblijną, hermeneutykę. Program ten różnił się zatem nieco od *Projektu urzędzenia seminariów diecezjalnych* z 2 listopada 1820 roku. Pominięto w nim nauczanie geografii, języka polskiego i historii literatury polskiej. Nauki główne obejmowały następujące dyscypliny: Pismo św., patrystyka, prawo kanoniczne, teologia moralna, teologia pastoralna,

teologia dogmatyczna, homiletyka, historia Kościoła, nauka rytuału, ceremonie kościelne, śpiew<sup>1</sup>.

Przerwa wakacyjna trwała od 1 sierpnia do 25 września. Alumni za zgodą regensa wydaną na piśmie mogli udać się wówczas do domu rodzinnego lub krewnych. Po powrocie zdawali relacje ze swoich zajęć, a także przedstawiali opinię wystawioną przez proboszcza miejsca pobytu wakacyjnego. Ferie świąteczne trwały od 24 grudnia do 2 stycznia oraz od niedzieli kwietnej do niedzieli przewodniej. W okresie tym nie prowadzono wykładów, alumni jednak wykorzystywali ten czas do ćwiczeń duchowych.

Po ukończeniu czteroletniego cyklu edukacji oraz napisaniu rozprawy na wyznaczony przez regensa temat absolwenci otrzymywali stopień magistra teologii, uzyskując od rektora Uniwersytetu Warszawskiego dyplom podpisany także przez dziekana Wydziału Teologicznego. Przed ukończeniem kształcenia każdy z kleryków przyjmował święcenia kapłańskie oraz odbierał od regensa świadectwo swojego sprawowania wraz z oceną zdolności<sup>2</sup>.

Program kształcenia teologicznego przyjęty w Seminarium Głównym w Warszawie odpowiadał panującemu w tym okresie także w innych ośrodkach profilowi formacji. Podział na dyscypliny przygotowawcze i główne był stosowany w seminarium austriackich. W latach 1822–1826 z inspiracji ks. Michała Bobrowskiego<sup>3</sup> próbowano bezskutecznie system ten wprowadzić również w Seminarium Głównym w Wilnie, gdzie *ratio studiorum* obejmował następujące dyscypliny: Pismo św., teologia dogmatyczna, teologia moralna, teologia pastoralna, archeologia biblijna, historia Kościoła, prawo kanoniczne, homiletyka, język hebrajski, literatura łacińska, polska i grecka, logika, historia naturalna, botanika, higiena. Program przyjęty w uczelni warszawskiej był zatem szerszy niż w Seminarium Głównym w Wilnie i brał pod uwagę panujące w tym okresie tendencje do uzupełniania kształcenia przedmiotami humanistycznymi i przyrodniczymi<sup>4</sup>.

Tygodniowy rozkład zajęć w Seminarium Głównym przebiegał według następującego wykazu<sup>5</sup>:

<sup>1</sup> Szczegółowy rozkład poszczególnych zajęć w czteroletnim cyklu kształcenia, zob.: W. Gliński, *Reformy kształcenia duchowieństwa diecezjalnego w Królestwie Polskim w latach 1815–1837*, Łódź 2009, s. 211–213.

<sup>2</sup> Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (dalej: AGAD), Centralne Władze Wyznaniowe Królestwa Polskiego (dalej: CWWKP), *Akta dotyczące się Seminarium Głównego w Warszawie*, sygn. 0369, *Projekt urządzenia Głównego Seminarium Duchownego przyjęty na posiedzeniu Sekcji Duchownej Rzymskokatolickiej 12 VII 1823 r.*, s. 588–589.

<sup>3</sup> Zob. W. Charkiewicz, *Bobrowski Michał*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 2, red. W. Konopczyński, Kraków 1936, s. 160–161.

<sup>4</sup> W. Worotyński, *Seminarium Główne w Wilnie. Drugi okres dziejów i zniesienie (1816–1833)*, Wilno 1838, s. 124–137.

<sup>5</sup> AGAD, CWWKP, *Akta dotyczące się Seminarium Głównego w Warszawie*, sygn. 0369, *Projekt urządzenia Głównego Seminarium Duchownego...*, dz. cyt., s. 583–585.

DNI TYGODNIA	GODZ.	RODZAJ ZAJĘĆ
PONIEDZIAŁKI	5 <sup>00</sup>	Pobudka
	5 <sup>30</sup> – 6 <sup>00</sup>	Modlitwy poranne, medytacja
	6 <sup>00</sup> – 7 <sup>00</sup>	Nauki prywatne
	7 <sup>00</sup>	Msza św.
	Po Mszy św. do godz. 8 <sup>00</sup>	Śniadanie
	8 <sup>00</sup> – 11 <sup>00</sup>	Wykłady
	11 <sup>00</sup> – 11 <sup>30</sup>	Nauki prywatne
	11 <sup>30</sup> – 12 <sup>00</sup>	Obiad
	12 <sup>00</sup> – 13 <sup>00</sup>	Wspólna rekreacja
	13 <sup>00</sup> – 15 <sup>00</sup>	Nauki prywatne
	15 <sup>00</sup> – 17 <sup>00</sup>	Wykłady
	17 <sup>00</sup> – 18 <sup>00</sup>	Rekreacja i lektura prywatna
	18 <sup>00</sup> – 18 <sup>30</sup>	Wspólna lektura książki duchownej
	18 <sup>30</sup>	Kolacja, podczas której odbywała się głośna lektura książki z historii Kościoła polskiego
	Po kolacji do 20 <sup>45</sup>	Czas wolny
20 <sup>45</sup>	Modlitwy wieczorne, rachunek sumienia (pół godziny), spoczynek	
WTORKI, CZWARTKI, PIĄTKI	5 <sup>00</sup>	Pobudka
	5 <sup>30</sup> – 6 <sup>00</sup>	Modlitwy poranne, medytacja
	6 <sup>00</sup> – 7 <sup>00</sup>	Nauki prywatne
	7 <sup>00</sup>	Msza św.
	Po Mszy św. do godz. 8 <sup>00</sup>	Śniadanie
	8 <sup>00</sup> – 11 <sup>00</sup>	Wykłady
	11 <sup>00</sup> – 11 <sup>30</sup>	Nauki prywatne
	11 <sup>30</sup> – 12 <sup>00</sup>	Obiad
	12 <sup>00</sup> – 13 <sup>00</sup>	Wspólna rekreacja
	13 <sup>00</sup> – 14 <sup>00</sup>	Zajęcia z rytuału (we wtorki) lub praktyki duszpasterskie (w czwartki) bądź też zajęcia ze śpiewu (w piątki)
	14 <sup>00</sup> – 15 <sup>00</sup>	Nauki prywatne
	15 <sup>00</sup> – 17 <sup>00</sup>	Wykłady
	17 <sup>00</sup> – 18 <sup>00</sup>	Rekreacja i lektura prywatna
	18 <sup>00</sup> – 18 <sup>30</sup>	Wspólna lektura książki duchownej
	18 <sup>30</sup>	Kolacja, podczas której odbywała się głośna lektura książki z historii Kościoła polskiego

DNI TYGODNIA	GODZ.	RODZAJ ZAJĘĆ
	Po kolacji do 20 <sup>45</sup>	Czas wolny
	20 <sup>45</sup>	Modlitwy wieczorne, rachunek sumienia (pół godziny), spoczynek
ŚRODY I SOBOTY	5 <sup>00</sup>	Pobudka
	5 <sup>30</sup>	Modlitwy poranne
	6 <sup>00</sup> – 6 <sup>30</sup>	Konferencja ascetyczna regensa lub wiceregensa
	6 <sup>30</sup> – 7 <sup>30</sup>	Nauki prywatne
	7 <sup>30</sup>	Msza św.
	Po Mszy św. do godz. 9 <sup>00</sup>	Śniadanie
	9 <sup>00</sup> – 11 <sup>00</sup>	Wykłady
	11 <sup>00</sup> – 11 <sup>30</sup>	Nauki prywatne
	11 <sup>30</sup> – 12 <sup>00</sup>	Obiad
	12 <sup>00</sup> – 17 <sup>00</sup>	Rekreacja (przechadzka z wiceregentem lub jednym profesorów lub ćwiczenia prywatne)
	17 <sup>00</sup> – 18 <sup>00</sup>	Rekreacja i lektura prywatna
	18 <sup>00</sup> – 18 <sup>30</sup>	Wspólna lektura książki duchownej
	18 <sup>30</sup>	Kolacja, podczas której odbywała się głośna lektura książki z historii Kościoła polskiego
	Po kolacji do 20 <sup>45</sup>	Czas wolny
	20 <sup>45</sup>	Modlitwy wieczorne, rachunek sumienia (pół godziny), spoczynek
NIEDZIELA I ŚWIĘTA	5 <sup>00</sup>	Pobudka
	5 <sup>30</sup>	Modlitwy poranne, medytacja
	6 <sup>00</sup> – 6 <sup>30</sup>	Konferencja ascetyczna regensa lub wiceregensa
	6 <sup>30</sup>	Czas wolny, śniadanie, przygotowanie do Mszy św.
	10 <sup>00</sup>	Msza św. śpiewana
	11 <sup>30</sup> – 12 <sup>00</sup>	Obiad
	12 <sup>00</sup> – 15 <sup>00</sup>	Rekreacja
	15 <sup>00</sup>	Nieszpory
	18 <sup>30</sup>	Kolacja, podczas której odbywała się głośna lektura książki z historii Kościoła polskiego
	Po kolacji do 20 <sup>45</sup>	Czas wolny
	20 <sup>45</sup>	Modlitwy wieczorne, rachunek sumienia (pół godziny), spoczynek



Przytoczony program zajęć, aczkolwiek wprowadzał monotony tryb, nie był jednak wypełniony ponad miarę wykładami. Biorąc pod uwagę, że trzy dni w tygodniu (środy, soboty i niedziele) miały charakter rekreacyjny, można stwierdzić, że umożliwiał on łączenie studiów i pracy z odpoczynkiem i rozrywką. Regulamin seminaryjny dopuszczał bowiem jako formy rekreacji grę w warcaby, szachy i kręgle.

Klerycy byli zobowiązani do uczestniczenia we wszystkich przepisanych zajęciach. Wymagano od nich postawy szacunku okazywanego przełożonym, posłuszeństwa, uległości oraz sumiennego przestrzegania zasad regulaminu. Co miesiąc przystępowali do sakramentu spowiedzi. Dwa razy w roku uczestniczyli w pięciodniowych rekolekcjach: na początku roku akademickiego i w okresie Wielkiego Postu. Opieka duchowa nie miała jednak charakteru stałego. Spowiednik nie mieszkał bowiem w budynku seminaryjnym i był jedynie proszony przez regensa do wypełnienia posługi w charakterze szafarza sakramentu pokuty. Nie spełniał on jednak w sensie ścisłym funkcji ojca duchownego. Art. 6 dekretu Aleksandra I z 11/23 listopada 1824 roku stanowił, że funkcję tę pełnić będzie kapłan nominowany przez arcybiskupa warszawskiego<sup>6</sup>. Zadania kierownictwa duchowego realizował regens, który towarzyszył klerykom podczas ich porannej medytacji i wygłaszał konferencje ascetyczne.

Klerycy mieli też obowiązek noszenia odpowiedniego stroju duchownego. Regulamin wymagał od nich postawy skromności i dbałości o porządek, zachowywania podczas studium ciszy. Przede wszystkim jednak poddawał ich wnikliwej kontroli w zakresie kontaktów ze środowiskiem zewnętrznym. Pracownicy sekcji duchowej pomni doświadczeń wyniesionych z funkcjonowania Wydziału Teologicznego, którego studenci niejednokrotnie brali udział w organizacjach spiskowych, starali się ograniczyć kontakty alumnów Seminarium Głównego ze światem zewnętrznym. Zakazane były wszelkie potajemne związki, ustne lub pisemne, zarówno z osobami mieszkającymi w budynku seminaryjnym, jak i spoza Seminarium. Każdy alumn chcąc wyjść na miasto, musiał uzyskać zgodę regensa lub wiceregenta, a obwarowane było to też pewną procedurą, której celem było poddanie kontaktów ze światem zewnętrznym wnikliwej kontroli. Po uzyskaniu zgody przełożonego alumn udawał się do furtiana, który na specjalnym bilecie odnotowywał godzinę wyjścia i powrotu; z biletem tym alumn udawał się ponownie do przełożonego, od którego uzyskał pozwolenie na opuszczenie budynku seminaryjnego.

Każdemu wychodzącemu z Seminarium klerykowi towarzyszył też socjusz. Kontroli poddano też wizyty składane klerykom przez osoby ich odwiedzające. Izolacja kleryków ze światem zewnętrznym była tak dokładna i przemyślana, że zadbano o to, aby otwory okienne pomieszczeń, w których mieszkali alumni nie wychodziły na ul. Główną. Pokój gościnny usytuowano natomiast w takim

---

<sup>6</sup> Tamże, *Akta KRWRiOP dotyczące się Seminarium Głównego w Warszawie*, sygn. 0370, *Dekret Aleksandra I z 11/23 listopada 1824 r.*, s. 30.

miejscu, aby regens mógł obserwować przez okno własnego mieszkania osoby składające wizytę i sam jej przebieg. Niewątpliwie zasady te stwarzały atmosferę nieufności i podejrzliwości – nie tylko pomiędzy przełożonymi i ich podopiecznymi, ale także pomiędzy samymi alumnami. Regens miał bowiem prawo wydać polecenie alumnom zrelacjonowania spraw w *naznaczonych przez siebie materiach*<sup>7</sup>.

Wszelka niesubordynacja kleryków mogła być karana ojcowskim upomnieniem, upomnieniem publicznym, trzydniowymi rekolekcjami, na które regens mógł wysłać kleryka w porozumieniu z profesorami i po powiadomieniu o tym arcybiskupa warszawskiego. Najsurowszą karą było usunięcie z Seminarium Głównego. Mogła ją jednak nałożyć sekcja duchowna, a o jej zastosowaniu informowała KRWRiOP<sup>8</sup>.

Zasady funkcjonowania Seminarium Głównego w Warszawie w zakresie dyscypliny i formacji ascetycznej były zbliżone do modelu, jaki upowszechnił się w tego rodzaju instytucjach na ziemiach polskich. W seminariach galicyjskich po reformach podjętych przez arcybiskupa Andrzeja Alojzego Ankwicza w formacji seminaryjnej akcentowano konieczność kształtowania postaw posłuszeństwa i lojalności nie tylko wobec przełożonych kościelnych, ale także wobec władzy państwowej, zgodnie z zasadami józefińskimi wyznaczającymi duchownym rolę urzędników państwowych. W podobnym duchu utrzymany był kierunek wychowania w Seminarium Głównym w Warszawie. W instytucji tej zabrakło jednak osobnego urzędu spirytualnego, który z inspiracji Jakuba Frinta<sup>9</sup> upowszechniał się w seminariach austriackich oraz w seminariach galicyjskich. Pod tym względem Seminarium Głównie zachowało charakter wsteczny, ograniczając kierownictwo duchowe do obowiązku comiesięcznego kontaktu ze spowiednikiem i łącząc funkcje ojca duchownego z funkcjami regensa<sup>10</sup>.

W porównaniu z analogiczną uczelnią, Seminarium Głównym w Wilnie, ośrodek warszawski był też bardziej zamknięty, afiliowany formalnie do Wydziału Teologicznego, faktycznie jednak izolowany od środowiska uniwersyteckiego. Klerycy seminarium wileńskiego uczestniczyli wraz ze studentami świeckimi w wykładach z przedmiotów nieteologicznych, uczęszczali do biblioteki uniwersyteckiej, brali udział w uroczystych inauguracjach i zakończeniach roku akademickiego<sup>11</sup>. Alumni warszawscy mogli co prawda ubiegać się o nagrody za lepsze prace konkursowe na Uniwersytecie Warszawskim i tam też przeprowadzano promocje na stopnie magistra – kontakty te jednak miały charakter bardzo ograniczony. W okresie powstania listopadowego prasa liberalna zarzucała tej uczelni nadmier-

---

<sup>7</sup> Tamże, *Akta dotyczące się Seminarium Głównego w Warszawie*, sygn. 0369, *Projekt urzędzenia Głównego Seminarium Duchownego...*, dz. cyt., s. 573, 582.

<sup>8</sup> Tamże, s. 588.

<sup>9</sup> Zob. L. Grzebień, *Frint Jacob*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, red. L. Bieńkowski i in., Lublin 1989, kol. 718.

<sup>10</sup> M. Rechowicz, *Karność alumnów w galicyjskim Seminarium Generalnym (1790–1819)*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 1956, R. 3, z. 1, s. 126–129.

<sup>11</sup> W. Worotyński, *Seminarium Głównie w Wilnie...*, dz. cyt., s. 193.

ną izolację, która miała sprzyjać kształtowaniu ignorancji i braku zrozumienia wobec wydarzeń świata zewnętrznego. O panujących na ten temat opiniach pisała 17 kwietnia 1831 roku w liście do biskupa Karola Skórkowskiego hrabina Anna z Jabłonowskich Wodzicka, zarzucając Seminarium Głównemu, że izoluje młodzież duchowną, a tym samym nie sprzyja kształtowaniu postaw patriotycznych, a także uniemożliwia należyłą formację duszpasterzy, będących przewodnikami ludu<sup>12</sup>.

W przyjętym Seminarium Głównym w Warszawie modelu formacji intelektualnej i ascetycznej można stwierdzić dążenie do rozszerzenia programu kształcenia o dyscypliny pozateologiczne – zgodnie z założeniami, że absolwenci zasila w przyszłości kadry pedagogiczne. Pod tym względem *ratio studiorum* odpowiadało panującym w tym czasie nowoczesnym wymogom kształcenia duchowieństwa. Izolacja kleryków od świata zewnętrznego w obawie przed wpływami kierunków rewolucyjnych uwsteczniła jednak tę instytucję. W opinii współczesnych uchodziła ona za konserwatywną i wyalienowaną z szerszej przestrzeni społecznej, co z pewnością nie sprzyjało kształtowaniu postawy duszpasterzy zintegrowanych ze środowiskiem pastoralnym.

W porównaniu z innymi seminariami, choćby w zaborze austriackim, omawiana uczelnia była pozbawiona urzędu spirytualnego, co także było jej elementem zachowawczym. Stworzony model formacji łączył więc dwie tendencje: pierwszą – zmierzającą do podniesienia poziomu kształcenia, oraz drugą – polegającą na ograniczeniu wpływów przed rozwijającymi się wówczas kierunkami ideologicznymi, wobec których władze państwowe i kościelne zachowywały dużą nieufność i rezerwę. Ponieważ w założeniu twórców Seminarium Głównego instytucja ta miała kształcić również kadry profesorskie na potrzeby seminariów diecezjalnych, mankamentem programowym był ponadto brak specjalizacji studiów<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> M. Godlewski, *Epizod z dziejów Seminarium Głównego w Warszawie 1831 roku (z niewydajnych źródeł)*, „Collectanea Theologica” 1949, R. 21, s. 22, 26–27.

<sup>13</sup> J. Łupiński, *Alumni diecezji sejneńskiej czyli augustowskiej w Seminarium Głównym w Warszawie w latach 1825–1835*, „Łomżyńskie Wiadomości Diecezjalne” 2002, R. 63, nr 4, s. 134.

## POCZĄTKI KSZTAŁCENIA AKUSZEREK W CZĘSTOCHOWIE

Pomoc kobietom rodzącym od najdawniejszych czasów spoczywała w rękach prostych niewiast, posiadających elementarną, opartą zazwyczaj na własnym doświadczeniu, tradycji, wierzeniach i obserwacjach wiedzę na temat przebiegu porodu. Kobiety „babiące” potrafiły pomóc rodzącej tylko wówczas, gdy poród przebiegał prawidłowo. W sytuacjach, gdy pojawiały się komplikacje, były bezsilne, a swoją niewiedzę próbowały zatuszować „magicznymi” praktykami i zaklęciami<sup>1</sup>.

Domorośle akuszerki przychodziły do porodu prosto z pola, obcierały jedynie ręce fartuchem i przystępowały do „badania” położnicy. Często, kiedy poród się przedłużał, były częstowane przez przyszłych ojców gorzałką, a kiedy następowała właściwa akcja porodowa nie były w stanie w jakikolwiek sposób pomóc rodzącej<sup>2</sup>. Tego typu zachowania doprowadzały najczęściej do śmierci matki i noworodka. Mimo tych okrutnych praktyk nie było w zwyczaju wzywać do porodu lekarza, gdyż zagadnienia związane z tym aktem należały do niezwykle intymnych i otaczano je fałszywie pojętą wstydlivością, zabraniającą kobiecie szukać pomocy u mężczyzny. Zawód położnej zaś stał bardzo nisko w hierarchii społecznej, nie traktowano go adekwatnie do swej istoty i rangi<sup>3</sup>.

O przerażających praktykach babek samouków pisało wielu światłych lekarzy. Opisywali sposoby zachowania się bab i jednocześnie domagali się od władz państwowych radykalnych kroków mających na celu zapewnienie położnicom fachowej opieki okołoporodowej<sup>4</sup>. Niestety głosy te najczęściej pozostawały bez

<sup>1</sup> S. Liebeskind, *Kilka stron z historii położnictwa*, „Położna” 1928, nr 2, s. 20.

<sup>2</sup> Z. Łapiński, *Stan położnictwa przed powstaniem szkół położnych*, „Polski Tygodnik Lekarski” 1976, nr 36, s. 1598.

<sup>3</sup> Z. Słomko, E. Waszyński, *Rozwój ginekologii od empirii do nauki*, w: *Ginekologia*, red. Z. Słomka, t. 1, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2008, wyd. 2, s. 32; Z. Filar, *Szkic historyczny początków położnictwa*, „Położna” 1952, nr 1, s. 9.

<sup>4</sup> Jan Różański pod koniec XVIII wieku pisał o tym następująco: „[...] jest niepodobne do wierzenia, jak wiele i jak nieznośnych mąk przez nieumiejętność bab cierpią matki przy najnaturalniejszych nawet zwężeniach, a to najosobliwiej na wsiach, i miasteczkach pomniejszych, acz pełno

żadnej reakcji. Ten stan rzeczy zaczął ulegać zmianie dopiero pod koniec XIX wieku wraz z pojawieniem się naukowego zainteresowania położnictwem oraz na skutek ogromnej śmiertelności rodzących kobiet i nowo narodzonych dzieci. Właśnie wtedy zaszła silna potrzeba rozwiązania w jakiś sposób tego problemu i zapewnienia w miarę możliwości jak największej grupie kobiet, głównie tych najuboższych, profesjonalnej pomocy położniczej<sup>5</sup>.

Drogą prowadzącą do tego, by zapewnić rodzącym kobietom fachową opiekę było stworzenie placówek przygotowujących przyszłe akuszarki. Pierwsze tego typu szkoły powstały w wielu krajach europejskich już w XVIII wieku. Także w Polsce w drugiej połowie tegoż stulecia i na początku XIX wieku pojawiły się pierwsze szkoły położnicze. Niestety ich liczba nie zwiększała się sukcesywnie, ale pozostawała bez zmian przez niemal całe XIX stulecie, a liczba kończących je akuszerki była zbyt mała, by sprostać stale rosnącym potrzebom. Porody w omawianym okresie były odbierane w domach. Nikt nie myślał nawet nad tym, aby utworzyć specjalne placówki, zapewniające profesjonalną pomoc, do których kobiety mogłyby udać się na czas porodu. Nieliczne, wykwalifikowane położne zatrudniane w miastach i powiatach często miały do obsłużenia wiele miejscowości, a biorąc pod uwagę odległości i sposoby ich pokonywania, nie były w stanie zawsze dotrzeć na czas do rodzącej, nie mówiąc już o zapewnieniu przewidzianej przepisami opieki matce i noworodkowi. Wobec takich faktów stan pomocy położniczej pod koniec XIX stulecia w Królestwie Polskim był wysoce niezadowolający. W Królestwie Polskim w omawianym okresie funkcjonowała zaledwie jedna taka placówka, która nie była w stanie wykształcić odpowiedniej liczby położnych<sup>6</sup>. Niedobór akuszerki był szczególnie dotkliwy na krańcach Królestwa Polskiego, a zwłaszcza na wsiach.

Według danych statystycznych w roku 1887 we wszystkich guberniach Królestwa Polskiego było zaledwie 750 dyplomowanych akuszerki (czyli takich, które ukończyły szkołę akuszerki przy warszawskim Instytucie Położniczym) i 329 niedyplomowanych (czyli absolwentek szkoły babek wiejskich). W Warszawie na

---

jest tego okrucieństwa [...] że niewiasty męczennicami, baby zaś ich tyrankami wyzutymi z czułości i litości zwać się mogą, bo po długich męczarniach zadanych, życie na ostatek niewiastom wdzierają”. J. Różański, *Sztuka babienia, dziełko bardzo potrzebne nie tylko odbierającym po wsiach dzieci przy położu, lecz też i wszystkim, którzy oddaleni będąc, nie mają sposobności poradzenia się i wzywania na ratunek w tej sztuce biegłych, gdyż za jej pomocą pomyślnie ratować mogą położnice częstokroć dla niedostatku należytej pomocy na wielkie wystawiane niebezpieczeństwa*, Warszawa 1792, s. III–IV.

<sup>5</sup> B. Urbanek, *Droga do zawodu akuszarki na ziemiach polskich w XIX w. (w zaborze rosyjskim i austriackim)*, w: *Zawód położnej na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. B. Urbanek, Katowice 2004, s. 11.

<sup>6</sup> O warszawskiej szkole akuszerki zob. M. Stawiak-Ososińska, *Szkoła akuszerki w Warszawie w latach 1802–1832*, w: *Dzieje kształtowania się polskich instytucji oświatowych*, red. E.A. Mierzwa, Piotrków Trybunalski 2002, s. 91–108; tejsze, *Kształcenie położnych w Warszawie w latach 1833–1862 (w świetle aktualnych badań)*, w: *Nauka i oświata a społeczności lokalne na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. W. Caban, Kielce 2003, s. 63–72; tejsze, *Zarys dziejów warszawskiej szkoły akuszerki w latach 1862–1905*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2005, t. 15, s. 85–99.



jedną akuszerkę przypadało 716 kobiet, w miastach gubernialnych, w których było 167 000 mieszkańców – ok. 3000 kobiet na jedną akuszerkę, natomiast w miastach powiatowych i wsiach gdzie zamieszkiwało ok. 3 200 000 kobiet jedna akuszerka przypadała na 300 000 kobiet<sup>7</sup>.

W latach 80. XIX wieku na łamach prasy warszawskiej rozgorzała ogromna dyskusja o braku jakiegokolwiek ochrony ciężarnych kobiet oraz o ich traktowaniu przez pracodawców i społeczeństwo<sup>8</sup>. Powoli zaczęły się też pojawiać głosy, aby w obliczu niedoboru akuszerek, które mogłyby dojść lub dojechać do położnicy i objąć ją swoją opieką przez wymagany ustawowo okres, szukać innego rozwiązania tego problemu. Zaczęto wówczas po raz pierwszy propagować utworzenie specjalnych miejsc, w których ubogie ciężarne mogłyby w odpowiednich warunkach sanitarnych, higienicznych i socjalnych odbyć poród i potem spokojnie wrócić do domu. Podnoszono także kwestię znalezienia skutecznego rozwiązania problemu niedoboru położnych<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> A. Walther, *Pomoc dla położnic w guberniach Królestwa Polskiego w r. 1887*, „Zdrowie” 1888, nr 36, s. 292.

<sup>8</sup> „Położenie kobiet ciężarnych niezamężnych zwłaszcza w końcu brzemienności jest w naszym kraju bardzo opłakane. Pospolicie kobiety takie próbują zajmować się pracą dopóki stan w jakim się znajdują na to jeszcze pozwala, często jednak jest on związany z takimi dolegliwościami które cięższą pracą zajmować się nie pozwalają, a w wielu przypadkach wysiłek jest wręcz szkodliwy dla zdrowia. Kobiety takie opuszczają swoje obowiązki, zwłaszcza, że i sami chlebodawcy obawiając się w każdej chwili rozpoczęcia porodu zwykli ten rodzaj pracownic z domów swoich usuwać. Nieszczęśliwe kobiety umieszczają się wtedy na komornym gdzie w krótkim czasie topnieją ich szczupły majątek pieniężny i widzą się wtedy w położeniu bez wyjścia. Najczęściej stukają one do bram szpitalnych, lecz tu jeśli brzemienność nie jest dotknięta ciężką chorobą przyjętą nie bywa, a jeśli i jest przystanią dla swoich dolegliwości i niemożności zajmowania się pracą to pomieszczenie w szpitalu dla chorych obłożnie, do rzeczy przyjemnych a nade wszystko zdrowych zaliczonym być nie może. Innego jednak pomieszczenia u nas dla tego rodzaju kobiet nie ma, gdyż istniejący instytut położniczy na mocy ustawy i szczupłej liczby łóżek które rezerwować musi dla rodzących – brzemiennych przyjmować nie może. Położenie takich kobiet jest opłakane, zalewają się łzami, bo nie mają gdzie pójść”, w: J. Kuniewicz, *Dom przedporodowy*, „Zdrowie” 1886, nr 11, s. 2–3.

<sup>9</sup> „A ileż to biednych kobiet przez takie znachorki bywa okaleczonych w czasie porożu, albo dostaje choroby, której przez całe życie później pozbyć się, nie może Ilek dzieci zaraz po urodzeniu się umiera! Do każdej położnicy należałoby wzywać akuszerkę, pewną, która potrafi obchodzić się z chora i z dzieckiem, i nie zabije chorej swymi lekami, Ale cała trudność w tym, że takich akuszerek po wsiach i miasteczkach jest mało; rzadko która parafia i gmina akuszerkę posiada, i ta wszystkim w rozległej okolicy nastarczyć nie może. Gminy jednak i parafie powinny postarać się, o to, żeby tej biedzie zaradzić. Niech każda gmina, albo przynajmniej po parę gmin mniejszych w sąsiedztwie leżących sprowadzi akuszerkę do siebie i zapewni jej stałe utrzymanie. Wszyscy gospodarze mogą składać co rok choćby po złotówce na płacę dla akuszerki, a dwory chętnie by pewnie dały i po parę, rubli lub po korcu zboża. Zebrania gminne powinny zająć się tą sprawą, a czytelnicy nasi, którzy na zebraniach bywają, mogliby wszystkich gospodarzy do tego zachęcić swą radą. Zechciejcież czytelnicy mieć to sobie w pamięci! Idzie tu przecież o zdrowie i bezpieczeństwo waszych żon i dzieciaków”, w: *Znachorki i potrzeba akuszerek gminnych*, „Gazeta Świąteczna” 1883, nr 117, s. 2.

Istotnym krokiem w celu polepszenia sytuacji samotnych i biednych kobiet będących w ciąży było tworzenie przytułków położniczych. Pierwsze z nich pojawiły się w Warszawie w 1882 roku. Bezpośrednim bodźcem do utworzenia takich miejsc było zamknięcie z powodu rozprzestrzeniania się gorączki połogowej i ogromnej śmiertelności położnic jedynego przytułku położniczego mieszczącego się przy Instytucie Położniczym w Warszawie. Na łamach prasy medycznej pojawiły się artykuły, w których domagano się stworzenia większej liczby przytułków dla ubogich rodzących, w których miałyby zapewnione odpowiednie warunki i fachową pomoc lekarską<sup>10</sup>. Niewątpliwie do utworzenia przytułków przyczynił się warszawski przemysłowiec i finansista Stanisław Kronenberg, który na ich założenie i zaopatrzenie w niezbędny sprzęt przeznaczył 10 000 rubli. Rada Miejska Dobroczynności Publicznej, mając tak ogromny zastrzyk pieniędzy, wyszukała odpowiednie budynki i zdecydowała się na utworzenie pięciu przytułków położniczych, których finansowanie miało spoczywać na magistracie miasta Warszawy (rocznie na ten cel miało być przeznaczane 9000 rubli). W 1887 roku uruchomiono szósty przytułek. Przewidziana na utrzymanie przytułków kwota szybko okazała się niewystarczająca. Zdecydowano wówczas o jej zwiększeniu do 15 000 rubli, ale te fundusze także były nieadekwatne do wciąż rosnących potrzeb. W 1906 roku warszawskie przytułki położnicze dysponowały 73 łóżkami<sup>11</sup>.

Powoli obok rządowych placówek zaczęły pojawiać się prywatne pokoje porodowe, zakładane głównie przez lekarzy położników lub wykwalifikowane akuszerki. Opieka i warunki higieniczne musiały nie być w nich jednak zadowalające, ponieważ co jakiś czas w prasie warszawskiej pojawiały się informacje o zamknięciu któregoś z nich, albo o konieczności objęcia nad nimi kontroli<sup>12</sup>.

Na wzór Warszawy tworzone przytułki położnicze także w innych miastach Królestwa Polskiego. Zazwyczaj ich powstanie było nierozzerwalnie związane z osobą niezwykle zaangażowanego w sprawy społeczne lekarza, któremu nie był obojętny los rodzących ubogich kobiet. Aby taka placówka zaistniała, trzeba było niezwyklej determinacji w znalezieniu odpowiedniego budynku lub chociażby lokalu, załatwianiu zezwoleń i stałego finansowania. Uruchomienie bowiem takiej instytucji nie było sprawą łatwą. Pomoc świadczona najuboższym kobietom decydującym się urodzić w przytułku była nieodpłatna. Dlatego ważne było znalezienie stałego źródła dochodów, by placówka miała szansę przetrwać. Wszystkie

---

<sup>10</sup> „Miasto liczące blisko 400 000 mieszkańców i nie posiadające przytułku dla rodzących, jest w każdym razie anomalią, którą należało by jak najszybciej usunąć. Skutki takiego stanu rzeczy są najfatalniejsze. Biedne kobiety nie mogące w domu odbyć słabości, kryją się po rozmaitych wstrętnych norach, które mieszkaniem akuszerki nazywamy i tam nie tylko one, ale i nowonarodzone dzieci najstraszniejszym chorobom ulegają”, w: „Medycyna” 1882, nr 21, s. 353.

<sup>11</sup> J. Jaworski, *Pomoc położnicza dla ludności m. Warszawy w zakładach położniczych miejskich. W oświetleniu sprawozdania Wydziału Dobroczynności Publicznej (zestawienia, uwagi, refleksje)*, „Gazeta Lekarska” 1912, nr 5, s. 146.

<sup>12</sup> M. Zweigbaum, *O przytułkach położniczych i pokojach u akuszerki*, „Gazeta Lekarska” 1890, nr 39, s. 786–787.

tworzone wówczas przytułki powstawały pod auspicjami lokalnych Towarzystw Dobroczynności.

Jednym z miast, w którym powstał przytułek położniczy, była Częstochowa, pozostająca w czasach Królestwa Polskiego w Guberni Piotrkowskiej. W obrębie tej guberni było zaledwie 327 akuserek, z czego w miastach powiatowych i na wsiach pracowało zaledwie 88<sup>13</sup>. Pomoc rodzącym niosły podobnie jak we wcześniejszych okresach baby wiejskie, które nie przestrzegały podstawowych zasad higieny<sup>14</sup>.

Inicjatorem utworzenia przytułku położniczego w Częstochowie był lekarz Gracjan Pisarzewski<sup>15</sup>, znakomity i wzięty położnik, który doskonale znał realia i warunki, w jakich odbywały porody najuboższe kobiety. W szczególnie trudnej sytuacji były młode samotne, porzucone kobiety w ciąży, często ostro potępiane przez społeczeństwo, niemające dokąd pójść i gdzie urodzić. „Ktokolwiek znał opłakane warunki w jakich pozostawały dawniej biedne rodzące kobiety nieraz przez wszystkie opuszczone poniewierane za grzech swój a często i nie swój i haniebnie wyzyskiwane przez rozmaite procederyzystki, ten dopiero zrozumie całą doniosłość w wielkie dobrodziejstwo przytułku”<sup>16</sup>.

Piszewski był lekarzem miejskim i z racji swojego stanowiska miał dobre relacje z miejscową administracją rosyjską. Od niej bowiem wymagane było zezwolenie na uruchomienie przytułku położniczego. Trudno powiedzieć, jak długo trwały zabiegi i czynności pozwalające na uruchomienie placówki<sup>17</sup>. Jego upór

---

<sup>13</sup> J. Jaworski, *Rozmieszczenie lekarzy i akuserek w guberniach Królestwa Polskiego*, „Gazeta Lekarska” 1911, nr 22, s. 591.

<sup>14</sup> B. Korybut-Daszewicz, *Co zrobić w sprawie poprawienia pomocy akuszeryjnej na wsi*, „Zdrowie” 1899, nr 171, ser. 1, s. 483–485.

<sup>15</sup> Gracjan Pisarzewski (1862 [1863]–1907) lekarz, działacz społeczny, pochodził z Włodawy, był synem Anieli ze Świerczyńskich i Stanisława Pisarzewskich. Jego ojciec był aptekarzem. Po ukończeniu gimnazjum w Siedlcach podjął studia na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego. Po ukończeniu studiów pracował w Warszawie w szpitalu wolskim jako asystent, potem był lekarzem w Rawie (w guberni piotrkowskiej). W 1891 roku objął posadę lekarza miejskiego i fabrycznego w Częstochowie i tu pracował do śmierci. Był doskonałym położnikiem, prowadził rozległą praktykę. Z jego inicjatywy powstał w Częstochowie przytułek położniczy i szkoła akuserek. Był człowiekiem prawym, uczynnym, mocno zaangażowanym w walkę o podniesienie poziomu higieny i zapewnienie profesjonalnej opieki położniczej. S. Nowak, *Z moich wspomnień*, cz. 2, *Częstochowa (lipiec 1902–lipiec 1914)*, Częstochowa 1933, s. 13; *Uczczenie pamięci dr. Gracjana Pisarzewskiego*, „Goniec Częstochowski” 1907, nr 279, s. 2; „Tydzień” (Piotrków 11(23) luty 1896) 1896, nr 8, s. 4; P. Szarejko, *Słownik lekarzy polskich XIX wieku*, t. 3, „Semper”, Warszawa 1995, s. 326–327.

<sup>16</sup> *Uczczenie pamięci dr. Gracjana Pisarzewskiego*, dz. cyt., s. 2.

<sup>17</sup> O zabiegach dr. Pisarzewskiego tak pisał dr Władysław Biegański: „Trzeba sobie tylko uprzytomnić warunki naszego życia sprzed 10 lat, żeby zrozumieć ile to starań, ile zbiegów, ile nawet forteli trzeba było użyć, żeby uzyskać pozwolenie i środki na otwarcie miejskiego przytułku położniczego. Starania nieprzerwanie trwały kilka lat, nim ostatecznie w 1899 r. udało się otworzyć tak bardzo potrzebny zakład, który był zarazem jednym z pierwszych na prowincji”. Za: A.J. Zakrzewski, *Spółeczeństwo pracowników ochrony zdrowia w Częstochowie na przełomie XIX/XX wieku*, w: *Spółeczeństwo Częstochowy w latach 1918–1939*, red. R. Szwed i W. Palus, Częstochowa 1997, s. 404.

i zapobiegliwość zaowocowały uzyskaniem zezwolenia od Ministra Spraw Wewnętrznych. Dnia 8 sierpnia 1899 roku odbyło się uroczyste otwarcie przytułku położniczego. Poświęcenia dokonał ks. Wojciech Helbich<sup>18</sup>. W prasie gubernialnej pojawiła się o tym fakcie następująca notatka: „Stosownie do brzmienia ustawy, przytułek ten stanowi oddzielną całość, nic wspólnego z miejscowym szpitalem nie mającą, lecz podlegającą Radzie pow. Tow. Dobroczynności. Byt przytułku w Częstochowie jest zapewniony dzięki stałej zapomodze magistratu w ilości 1500 rbl. rocznie, które tenże zbiera od właścicieli domów w Częstochowie, przelewając jako fundusz przytułku do kasy Tow. Dobroczynności. Oprócz tej sumy stałej, przewidywanym jest jeszcze dochód z dobrowolnych ofiar, przedstawień teatralnych, koncertów itp. na rzecz przytułku. Objasniamy przede wszystkim, że kobiety za utrzymanie i pomoc lekarską w przytułku absolutnie nie płacą. Opiekunką przytułku została małżonka miejscowego lekarza pani Drabczykowa<sup>19</sup>, której zabiegom i energii przytułek zawdzięcza nader szybkie i umiejętne gospodarskie urządzenie. Lekarzami przytułku są pp. doktorzy: Pisarzewski i Pietrasiewicz<sup>20</sup>. Lokal przytułku jest względnie bardzo wygodny. Mieści się on przy ulicy Teatralnej w domu p. Klukasa i składa się z 4 pokoiów i kuchni. Jeden pokój przeznaczonym jest dla stale mieszkającej w przytułku akuszereki; pozostałe zaś 3 pokoje, przeznaczone dla chorych, są widne, dość obszerne i mają tę wielką dogodność, iż do każdego z nich jest oddzielne wejście z korytarza. Łóżek dla chorych tymczasowo jest 5. W kuchni znajduje się wanna i aparat do sterylizowania narzędzi. Oprócz tego w suterenie, mieści się pralnia. Istnienie w Częstochowie tego rodzaju przytułku choć w części zapobiegnie dającemu się to odczuwać dotąd zupełnemu brakowi jakiej takiej opieki nad położnicami. Statystyka wskazuje, iż rok rocznie w Częstochowie umiera przeciętnie około 200 noworodków nieprawych!”<sup>21</sup>. Rocznie do odbycia porodu w przytułku zgłaszało się ok. 100 kobiet.

<sup>18</sup> Wojciech Helbich (1869–1937), wikariusz parafii św. Zygmunta w Częstochowie (1897–1899), prefekt szkół miejskich i prywatnych (1901–1906), proboszcz w Pabianicach, kapelan szpitala w Skierniewicach i Ciecchocinku, duszpasterz robotników i wielu innych grup zawodowych. J. Dębiński, *Helbich Wojciech*, w: *Włocławski słownik biograficzny*, t. 4, red. S. Kunikowski, Włocławek 2006, s. 53–55.

<sup>19</sup> Karolina Faustyna z Szumańskich Drabczykowa, żona Teodora Drabczyka, miejscowego lekarza, propagatora kultury fizycznej.

<sup>20</sup> Józef Pietrasiewicz (1871–?) lekarz, nauczyciel, pochodził z Częstochowy. Ukończył Wydział Lekarski Uniwersytetu Warszawskiego (1896). Początkowo pracował jako lekarz w Siewierzu. W 1898 roku po śmierci Lamparskiego dyrektora jednej ze szkół w Częstochowie przejął obowiązki kierownika tej placówki, porzucając na jakiś czas zawód lekarza. Po upadku szkoły powrócił do zawodu i od 1902 roku był współpracownikiem Gracjana Pisarzewskiego w przytułku położniczym. Po śmierci Pisarzewskiego (1907) objął kierownictwo przytułku i szkoły położniczej. Pracował także jako lekarz fabryczny. Udzielał się też społecznie; był prezesem chóru „Lutnia” i Częstochowskiego Towarzystwa Pożyczkowo-Oszczędnościowego. W 1914 roku został powołany do wojska rosyjskiego. W 1924 roku zamieszkiwał w miejscowości Zawitaja w ZSRR, gdzie był lekarzem 7 rejonu kolei amurskiej. P. Szarejko, *Słownik lekarzy polskich XIX wieku*, t. 4, Warszawa 1997, s. 300; S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>21</sup> „Tydzień” 1899, 1(13) sierpnia, nr 33, s. 1.

Tak stosunkowo niewielka liczba porodów była spowodowana prawdopodobnie brakiem zaufania do tego typu placówek, „zakorzenionymi przesądami ludności; zamożniejsze kobiety patrzyły na zakład z lekceważeniem, uboższe uważały udawanie się do przytułku za rzecz dla siebie poniżającą; poród w przytułku był w ich mniemaniu synonimem bezdomności”<sup>22</sup>.

Gracjan Pisarzewski, zdając sobie sprawę z tego, że do przytułku przybywało stosunkowo mało ubogich kobiet, a na wsiach w dalszym ciągu brakowało wykwalifikowanych akuserek, zdecydował się – wzorując się na przytułkach warszawskich<sup>23</sup> – uruchomić przy częstochowskim przytułku położniczym szkołę akuserek II rzędu<sup>24</sup>. Rozpoczął zatem kolejne starania o wydanie zezwolenia, tym razem na uruchomienie szkoły. Jego zabiegi zostały uwieńczone sukcesem. Minister Spraw wewnętrznych 3 listopada 1905 roku wydał zgodę na otwarcie miejskiej szkoły położniczej w Częstochowie.

Nie wiadomo, jak długo przytułek mieścił się na ul. Teatralnej. Z późniejszych wzmianek na jego temat wynika, że funkcjonował na ul. Jasnogórskiej 24. Budynek, do którego został przeniesiony, wyglądem przypominał dworek i był znacznie większy od poprzedniego lokum<sup>25</sup>. Być może przeniesienie związane było z tym, że do uruchomienia szkoły niezbędne było większe zaplecze. W „nowym” budynku funkcjonowały bowiem trzy niezależne od siebie instytucje: przytułek położniczy, prywatny gabinet ginekologiczny (prowadzili go dwaj położnicy Gracjan Pisarzewski i Józef Pietrasiewicz) oraz szkoła akuserek. Szkoła posiadała własną salę wykładową „znajdującą się w bocznej oficynie tegoż domu”. W budynku było też mieszkanie dla akuszerki zarządzającej przytułkiem<sup>26</sup>.

Uroczyste otwarcie szkoły akuserek nastąpiło „o godzinie 12.00 w południe” 8 czerwca 1906 roku. Aktu tego dokonał inspektor gubernialny lekarski Brandt<sup>27</sup>. Do szkoły przyjmowano uczennice zgodnie z publikacją „Przepisy przyjęć do instytucji szkolenia położniczego i szkół akuserek”, czyli kobiety między 18. a 35. rokiem życia, potrafiące czytać i pisać, które musiały złożyć u prowadzącego szko-

<sup>22</sup> S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>23</sup> O jednej ze szkół przy przytułku położniczym w Warszawie, zob. M. Stawiak-Ososińska, *Anna Tomaszewicz Dobrska i jej działalność oświatowa wobec kobiet*, w: *Wokół historii wychowania. W stulecie śmierci Jana Wł. Dawida*, red. H. Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 147–157.

<sup>24</sup> W 1901 roku ukazały się „Przepisy przyjęć do instytucji szkolenia położniczego i szkół akuserek”, na mocy których w Królestwie miały być dwa typy szkół położniczych: szkoły przygotowujące tzw. akuszerki pierwszorzędowe (z dłuższym czasem kształcenia, obszerniejszym programem, przygotowujące głównie akuszerki miejskie) oraz szkoły kształcące akuszerki II rzędowe (z krótszym czasem kształcenia, węższym zakresem nauczania, przygotowujące położne do pracy na wsi). Zob. *Prawiła prijema w rodospomagatelnije ucziebnyje zawiedienija i powiwalnyje szkoły*, Archiwum Państwowe w Białymstoku (dalej: APB), Rząd Guberni Łomżyńskiej, sygn. 1813, k. 27–33.

<sup>25</sup> J. Sętowski, *Miejski Przytułek Położniczy w Częstochowie (1899–1912). Przyczynek do dziejów instytucji ochrony zdrowia w mieście*, „Almanach Częstochowy” 2004/2005, t. 14, s. 174–175.

<sup>26</sup> *W sprawie pomocy lekarskiej*, „Goniec Częstochowski” 1907, nr 46, s. 1.

<sup>27</sup> „Wiadomości Częstochowskie. Dziennik Polityczny, Społeczny, Ekonomiczny i Literacki poświęcony sprawom miejscowym i zagłębia dąbrowskiego” 1906, nr 96, s. 3.



łę: metrykę urodzenia, świadectwo o odbytym szczepieniu ospy, świadectwo zdrowia wydane przez fizyka zaświadcujące o braku przeciwwskazań zdrowotnych i jakichkolwiek fizycznych niedoskonałości, zezwolenie na pobyt na czas nauki w mieście, świadectwo policyjne o „prowadzeniu się”, dwie fotografie, oprócz tego od mężatek wymagano pisemnej zgody męża na odbycie nauki w szkole położniczej, od panien pisemnej zgody rodziców lub opiekunów, od wdów aktu śmierci męża<sup>28</sup>.

Nauka w szkole akuszerki w Częstochowie trwała rok. Kurs był podzielony na dwa semestry. Szkoła utrzymywała się wyłącznie z opłat wnoszonych przez uczennice w wysokości 100 rubli za cały okres nauki. Na każdym kursie było zazwyczaj 10–12 kobiet<sup>29</sup>. Warunki, w jakich funkcjonowała placówka, były bardzo dobre. „Uczennice mogą korzystać z obfitego materiału naukowego, ponieważ oprócz dostatecznej liczby modeli, atlasów, książek specjalistycznych itp. przytułek daje opiekę i pomoc lekarską przeszło 160 rodzącym rocznie akuszerka więc ma możliwość przez czas swojej praktyki dostatecznie oswoić się z wybraną przez nią specjalnością i wyjść ze szkoły całkowicie wykwalifikowana”<sup>30</sup>. Zajęcia z adeptkami akuszerki odbywały się codziennie. Prowadzili je Gracjan Pisarzewski i Józef Pietrasiewicz. W trakcie kursu teoretycznego odbywającego się w pierwszym semestrze nauki uczennice zgodnie z programem kształcenia musiały opanować:

1. ogólną wiedzę o budowie anatomicznej człowieka (szkielet człowieka i jego kości, budowa miednicy kobiecej, mięśnie, układ pokarmowy, krwioobieg, układ oddechowy, układ nerwowy, organy czucia, układ moczowy, zewnętrzne i wewnętrzne organy płciowe kobiety);
2. szczegółowe wiadomości z zakresu sztuki położniczej (na czym polega badanie zewnętrzne i wewnętrzne, co to jest i na czym polega jajczkowanie, miesiączkowanie, co to jest ciąża i jakie są jej objawy, sposoby rozpoznawania ciąży, jak wygląda dojrzały płód, co to jest pępowina, łożysko, błony i wody płodowe, jakie położenie płodu jest prawidłowe, jakie mogą być inne rodzaje położenia płodu i części przodującej, przebieg porodu i jego trzy fazy, jakie jest znaczenie pęcherza płodowego w czasie porodu, na czym polega adaptowalność główki w czasie porodu – wpływ jej wielkości na przebieg porodu, warunki i wymagania dla aseptycznego prowadzenia porodu – wybór pomieszczenia i przygotowanie go, łóżko dla rodzącej, przygotowanie do porodu akuszerki i położnicy, sposoby mycia rąk, sposoby dezynfekcji rodzącej, dezynfekcyjne roztwory – przygotowanie i dozowanie, zasady obowiązujące osoby pomagające położnicy i okoliczności wykluczenia możliwości uczestnictwa przy porodzie, pomoc w czasie otwarcia macicy oraz przy wydalaniu

<sup>28</sup> Prawiła prijema w rodospomagatielnyje ucziebnyje zawiedienija i powiwalnyje szkoły, APB, Rząd Guberni Łomżyńskiej, sygn. 1813, k. 27.

<sup>29</sup> J. Jaworski, *Z powodu zamknięcia szkoły babek wiejskich – refleksje i projekty*, „Gazeta Lekarska” 1911, nr 3, s. 92.

<sup>30</sup> „Wiadomości Częstochowskie. Dziennik Polityczny, Społeczny, Ekonomiczny i Literacki poświęcony sprawom miejscowym i zagłębia dąbrowskiego” 1906, nr 96, s. 3.

- plodu i w okresie poporodowym, jakie mogą być nieprawidłowe położenia płodu i na czym polega pomoc przy nich, sposoby wykonywania ręcznego wewnętrznego obrotu płodu, co robić, gdy wypadnie pępowina lub owinie się wokół szyi dziecka, jakie kroki podjąć, gdy zdarzy się krwotok w czasie ciąży i porodu, po czym określić położenia dziecka, co to jest poronienie, jak poznać wąską miednicę i jaki ma ona wpływ na przebieg porodu, jakie mogą być nieprawidłowości w trakcie ciąży, kiedy mogą wystąpić nadmierne wymioty, zaparcia, obrzęki węzłów i żył, co to jest ciąża pozamaciczna, czym charakteryzuje się okres poporodowy, jego prawidłowy przebieg i odchylenia od normy, jak przebiega czyszczenie poporodowe, jak powinna wyglądać opieka w okresie poporodowym, jak troszczyć się o piersi położnicy, o czym świadczą drgawki w czasie ciąży, porodu i w stanie poporodowym, jak postępować, gdy występuje niedostateczne poporodowe kurczenie się macicy, jakie są przyczyny zachorowań poporodowych – ich główne objawy i leczenie, przepisy dotyczące praw i obowiązków akuserek, wiedza o substancjach leczniczych wykorzystywanych w praktyce położniczej);
3. wiadomości o chorobach kobiecych (nieprawidłowości w miesiączkowaniu i ich główne przyczyny, upławy i przyczyny je wywołujące, ogólna wiedza o ostrym i chronicznym zapaleniu żeńskich organów płciowych, wypadnięcie macicy, łagodne nowotwory macicy i jajników, rak macicy);
  4. zasady opieki nad noworodkami (podwiązanie pępowiny, termin odpadnięcia pępowiny i troska o pępek, gnicie i krwawienie z pępka, sposoby cucenia noworodków, kąpanie niemowlaka, jego łóżko i ubranie, troska o oczy i skórę noworodka, wiedza o żółtaczce u noworodków, karmienie noworodków piersią matki, mamki i krowim mlekiem, opieka nad wcześniakami);
  5. inne podstawowe wiadomości medyczne (postępowanie przy wypadkach zagrażających życiu, krwotoki, stan półomdlenia, przegrzanie, powieszenie, zamrożenie i odmrożenie, oparzenia, zwichnięcie, zatrucia, ukąszenia wściekłych i jadowitych zwierząt)<sup>31</sup>.

W drugim semestrze uczennice miały zajęcia praktyczne na fantomach i przy rodzących w przytułku położniczym ubogich kobietach. Po ukończeniu pełnego kursu, te z nich, które opanowały wymaganą wiedzę i praktycznie niezbędne umiejętności, były dopuszczane do egzaminów końcowych. Egzaminy składały się z części teoretycznej i praktycznej. W czasie pierwszej z nich uczennice musiały odpowiedzieć ustnie na zadawane pytania, w części praktycznej wykonać zleconą czynność na fantomie<sup>32</sup>. Egzaminy odbywały się w budynku szkoły, przed komisją, w skład której wchodził inspektor lekarski i nauczyciele szkoły akuserek<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> *Prawila prijema w rodospomagatielnyje ucziebnyje zawiedienija i powiwalnyje szkoły*, APB, Rząd Guberni Łomżyńskiej, sygn. 1813, k. 32–33.

<sup>32</sup> Tamże, k. 27.

<sup>33</sup> J. Jaworski, *Z powodu zamknięcia szkoły babek wiejskich...*, dz. cyt., s. 92.

Trudno powiedzieć, jak długo funkcjonowała częstochowska szkoła położnych. Ze wzmianek wynika, że do 1911 roku wykształciła 95 akuszerok<sup>34</sup>. Nie wiadomo, czy udało się jej przetrwać w czasie I wojny światowej. Jej ówczesny dyrektor Józef Pietrasiewicz został powołany do armii carskiej, a o innych lekarzach zaangażowanych w prowadzenie działalności edukacyjnej w placówce nie udało znaleźć się żadnych informacji. Miejska szkoła akuszerok w Częstochowie stanowi doskonały przykład tego, jak wiele można osiągnąć i zrobić na rzecz lokalnego środowiska.

---

<sup>34</sup> Tamże, s. 92.

# FORMY EDUKACJI ŻEŃSKIEJ W KRÓLESTWIE POLSKIM (1815–1864) NA TLE POGŁĄDÓW NAUKOWYCH I PUBLICYSTYCZNYCH

## WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI, CEZURA CZASOWA I RODZAJ ŹRÓDEŁ

Kwestie dotyczące jednakowego wychowania i kształcenia obu płci były rozważane po raz pierwszy w Polsce przez członków Komisji Edukacji Narodowej (dalej: KEN, 1773), a końcem tego nowoczesnego procesu stał się 1894 rok, kiedy to młode kobiety rozpoczęły studia w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Wybrany temat do analizy ma na celu ukazanie zmian w wyznaczonej cezurze czasowej w rozwijających się formach wychowania i kształcenia dziewcząt oraz kobiet pod wpływem określonych uwarunkowań politycznych, ekonomicznych, społecznych, a także precyzowanych poglądów naukowych i publicystycznych.

Termin „wychowanie” w tym opracowaniu jest rozumiany jako zamierzone i świadome podejmowanie czynności, mających na celu ukształtowanie osobowości płci żeńskiej, według społecznie akceptowanego wzoru wychowawczego. Natomiast kształcenie (edukacja) zostało ujęte jako świadome, planowe, zamierzone i systematyczne oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na uczennicę, zapewniając jej wykształcenie ogólne lub zawodowe<sup>1</sup>.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można stwierdzić, że decyzje KEN i ich przejawy w postaci poglądów na temat kształcenia dziewcząt w XIX wieku oraz zakładane instytucjonalne formy edukacji żeńskiej w ponad stuletnim okresie spowodowały zmiany w myśleniu samych zainteresowanych o własnych możliwościach intelektualnych, emocjonalnych i działaniowych, a także w ujawnianiu się u kobiet potrzeby podejmowania pracy zawodowej.

W związku z tym, w niniejszym eseju podjęto próbę nie tylko ustalenia form edukacji żeńskiej w Królestwie Polskim, ale także nakreślenia kierunku zmian i przyczyn, z jakich one wyrosły. Mając na uwadze realizację tego zadania, sprecyzowano następujące pytania badawcze:

- 1) Jakie tradycje dotyczące edukacji dziewcząt i uwarunkowania polityczno-ekonomiczne, a także społeczne miały wpływ na kształtowanie się poglądów na

---

<sup>1</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984.

kształcenie dziewcząt w okresie poprzedzającym Królestwo Polskie oraz w czasie jego funkcjonowania?

- 2) Jaki był ideał kobiety i w jakim kierunku ewoluował w okresie od przełomu XVIII/XIX wieku do końca XIX wieku?
- 3) W jakich instytucjonalnych formach odbywała się edukacja żeńska w Królestwie Polskim oraz jakie były jej rezultaty?

Mając na uwadze przytoczone pytania badawcze, niniejszy tekst oparto materiałach źródłowych, opracowaniach historycznych, historyczno-pedagogicznych oraz prasie publicystycznej i naukowej. W trakcie analizy wewnętrznej dokumentów starano się wyodrębnić składniki pierwszoplanowe, czyli myśli przewodnie i istniejące między nimi związki, podobieństwa oraz różnice<sup>2</sup>, aby uzyskać obiektywną wiedzę na wybrany temat.

#### TENDENCJE DOTYCZĄCE WYCHOWANIA ŻEŃSKIEGO W LITERATURZE NAUKOWEJ I PUBLICYSTYCZNEJ OD CZASÓW KEN DO KOŃCA KRÓLESTWA POLSKIEGO NA TLE OKOLICZNOŚCI POLITYCZNYCH, EKONOMICZNYCH I SPOŁECZNYCH

Tradycyjny model wychowania akceptowany i wdrażany w Polsce od okresu średniowiecza, związany z prowadzeniem przez dziewczęta gospodarstwa domowego<sup>3</sup>, dopiero KEN uznała za szkodliwy, podobnie jak modne wychowanie „francuskie”. Zaleciła ona kształcić dziewczęta tak, aby wiedziały, że „kobieta nie na to jest stworzona, aby być nieczynną częścią narodu”<sup>4</sup>.

Z wizerunku Polek przedstawionego przez Adama Czartoryskiego (1734–1823) wynika, że dotychczasowe wychowywanie na pensjach nie dawało im pełnej możliwości życia, gdyż nie miało celu, było niepraktyczne, kosmopolityczne, nie patriotyczne. Orędownik nowoczesnego wychowania żeńskiego uważał, że kobiety nie angażowały się w sprawy narodowe i obywatelskie, gdyż prowadzący pensje cudzoziemcy nie przywiązywali wagi do przygotowania dziewcząt do służby Ojczyźnie<sup>5</sup>.

Podobną opinię na ten temat miał Grzegorz Piramowicz (1735–1801). Dlatego w zakończeniu metodyki wychowywania i nauczania dzieci wiejskich obu płci, sekretarz KEN zamieścił wskazówki przydatne dla mistrzyń, które od czasu KEN musiały nowoczesnie uczyć dziewczęta<sup>6</sup>. Czartoryski bowiem w zatwierdzonych urzędowo „Przepisach od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom i mi-

<sup>2</sup> B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa–Poznań 1985.

<sup>3</sup> H. Barycz, *Karta z dziejów staropolskiego wychowania dziewcząt*, Kraków 1948.

<sup>4</sup> Por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 234.

<sup>5</sup> A. Czartoryski, *Drugi list IMC Pana Doświadczynskiego do przyjaciela swego względem edukacji córek*, Warszawa 1782, s. 31–45, w: *Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji)*. Wybór źródeł, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 295–300.

<sup>6</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, Wrocław–Kraków 1953.



strzyniom dane”, sprecyzował zbiór nakazów i poleceń dla osób nauczających dziewczęta. Jasno wynika z nich, że ich edukacją będą mogły kierować tylko osoby, które uzyskały stosowne uprawnienia od KEN. Musiały one według zaleceń wychowywać i nauczać dziewczęta nie tylko na pensjach, ale także w szkołach parafialnych, gdyż kobiety miały być dobrymi matkami, żonami i obywatelkami<sup>7</sup>.

Z perspektywy czasu można uznać, że charakter wszelkich założeń i działań KEN był postępowy. Wytyczne dały kolejnym reformatorom oświaty rzeczowe podstawy do nowego myślenia o wychowaniu i kształceniu kobiet polskich bez względu na ich pochodzenie. I chociaż Polska przestała istnieć po trzecim rozbiórce jako państwo<sup>8</sup>, to prace KEN i jej ideał wychowania dziewcząt wyznaczyły kierunek działalności oraz poglądów głoszonych przez pedagogów XIX wieku, a w tym funkcjonujących w Królestwie Polskim (1815–1864).

Ostatni rozbiór Polski w 1795 roku zapoczątkował długie dziesiątki lat, w których Polacy przejawiali różne sposoby życia i myślenia. Warto podkreślić, że społeczność bogatej szlachty i mieszczan była zafascynowana francuską kulturą oraz zwyczajami tego kraju. Dlatego za wszelką cenę starała się pozyskać Francuzki (które nie koniecznie były wykształcone w jakiegokolwiek dziedzinie) za nauczycielki edukujące swoje dzieci. Najważniejszymi ich walorami była znajomość języka francuskiego (nie zawsze dobrze opanowana) i umiejętność gry na fortepianie.

Kierunek tej edukacji młodego pokolenia stał się mało przydatny po wielkim kryzysie ekonomicznym w rolnictwie w latach 1800–1830<sup>9</sup>. Wywołał niedostatek finansowy nie tylko w przychodach bogatych właścicieli ziemskich oraz przedsiębiorców, ale także spowodował zubożenie dotychczasowej biedoty społeczeństwa polskiego. Poza tym zniszczenie kraju wojnami napoleońskimi i upadek handlu na skutek włączenia Księstwa Warszawskiego (1807–1815) do systemu kontynentalnego wyludnionego narodu, spowodowały jeszcze większe niż dotychczas załamanie życia w rodzinach ziemiańskich, szczególnie szlacheckich oraz mieszczańskich. Niekorzystne zaś zjawiska ogólnozyciowe z kolei zmuszały mentalnie ojców do refleksji i podejmowania decyzji (dotychczas niepopularnych) o konieczności kształcenia córek w specjalnościach praktycznych<sup>10</sup>.

W świetle tych faktów polityczno-społecznych i oświatowych, inteligencja, a w tym reformatorki życia społecznego zaczęły zauważać i nagłaśniać problemy kobiet, m.in. dotyczące ich wychowania i kształcenia. Najbardziej wyrazistą prekursorką nowego spojrzenia na tę kwestię stała się Klementyna Hoffmanowa z Tańskich (1798–1845), urodzona w rodzinie warszawskiej średniozamożnej szlachty. Pedagog za podstawowy cel uznała: wprowadzenie takich zmian w wychowaniu dziewcząt, aby jego efektem stało się ukształtowanie dobrej Polki

---

<sup>7</sup> A. Czartoryski, *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom i mistrzyniom dane*, Warszawa 1775, w: S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej...*, dz. cyt., s. 309–313.

<sup>8</sup> *Dzieje Polski*, red. J. Topolski, Warszawa 1976.

<sup>9</sup> *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918*, t. I, red. S. Michalski, Warszawa 1982.

<sup>10</sup> *Dzieje Polski*, dz. cyt.

i prawdziwej kobiety<sup>11</sup>. Jej twórczość i działalność pedagogiczna oraz literacka obfitują w treści uzasadniające ten cel.

Uważała, że: „Mężczyzna nie jest w niczym bardziej człowiekiem niżli białogłowa”<sup>12</sup>. Sens tych słów wynika z doświadczenia pedagogicznego, które K. Hoffmanowa nabyła po objęciu w 1826 roku stanowiska profesora wykładającego „naukę obyczajową” w Instytucie Rządowym Wychowania Płci Żeńskiej (Instytucie Guwernerek) i w trakcie pełnienia funkcji wizytatorki szkół oraz pensji żeńskich w Warszawie w latach 1828–1830<sup>13</sup>. Przygotowanie zaś teoretyczne zdobyła, uzupełniając wykształcenie domowe samokształceniem podczas pisania książek na temat m. in. modelu wychowania kobiet.

Rzeczowa i wnikliwa obserwatorka życia rodzinnego, aczkolwiek bardzo młoda, wydała pierwszą książkę pod pseudonimem „Młoda Polka”. Ukazała w niej poglądy dotyczące obowiązków (co do własnej osoby) dziewcząt i kobiet w zakresie zdrowia, wyglądu i macierzyństwa, a w tym pielęgnacji dziecka. Zwróciła uwagę na to, że prawdziwa piękność kobiety tkwi w jej sercu i duszy. Omawiała także zasady dobrej żony oraz matki, a także przedstawiła ich obowiązki w kontekście miłości do Boga i w wierności do tradycji polskiej rodzinie<sup>14</sup>.

Zastanawiając się nad przydatnością tej pozycji w ówczesnych okolicznościach polityczno-ekonomicznych naszego narodu, w sytuacji, kiedy wśród Polaków (szczególnie mniej zamożnych płci męskiej) było coraz więcej zapobiegliwych ojców o dobry los córek pod względem ekonomicznym należy przyjąć, że autorka nie była propagatorką zbyt rewolucyjnych przemian społeczno-obyczajowych. Myśląc jednak o potrzebie prowadzenia ogólnej edukacji kobiet, można uznać, że Tańska-Hoffmanowa miała doskonałą znajomość nie tylko ówczesnych warunków społecznych, ale także intuicję, ponieważ wiedziała, co może wprowadzić nie tylko na karty książki.

Dwadzieścia lat później orędowniczka edukacji dziewcząt i kobiet znów omawiała wizerunek kobiety, jednak analizowała go od strony charakteru, możliwości psychicznych i fizycznych oraz przydatności społecznej<sup>15</sup>. Podobnie jak wcześniej, za główny cel w życiu niewiasty uznała rodzinę. Poza tym kobieta, według Hoffmanowej, powinna być dobrą córką, siostrą, żoną, matką, gospodynią, krewną i chrześcijanką.

Pedagog, wychodząc z założenia, że kobieta jest istotą o wiele mniej skomplikowaną niż mężczyzna, twierdziła, że ma ona, w odróżnieniu od mężczyzny, ważną cechę, zwaną prostotą duszy, serca i umysłu. Wyprowadziła z tego wniosek dotyczący inności ich charakterów. Te powodują, że chociaż kobiety i mężczyźni

---

<sup>11</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *O powinnościach kobiet*, Warszawa 1849, t. I–IV; por. S. Król, *101 kobiet polskich*, Warszawa 1988.

<sup>12</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *O moralności dla kobiet*, Kraków 1841, s. 14.

<sup>13</sup> *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.

<sup>14</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie iéy rady dla córki*, Warszawa 1819.

<sup>15</sup> K. Tańska-Hoffmanowa, *O moralności dla kobiet*, dz. cyt.

mają jakiś jeden wspólny cel, to dążą do jego realizacji zupełnie innymi drogami. Ponadto uważała, że serce kobiety ma dużą przewagę nad sercem mężczyzny (i jak to sama najlepiej określa Hoffmanowa) „[...] żywość, moc uczucia, niepojęta i nieprzebrana czułość kieruje naszym losem, moralnością, postępowaniem, szczęściem”<sup>16</sup>. W związku z tym za główne cechy charakteru kobiety uznała: uczucia, imaginację, próżność silnie podsycaną przez mężczyzn. Cecha osobowa wymieniona na końcu, jest według autorki, źródłem jej wszelkich wad, nieszczęść i przykrości, dlatego kobieta powinna pracować nad sobą, czyli doskonalenie<sup>17</sup>.

Treści tej pozycji Hoffmanowej nasuwają czytelnikowi dość oczywisty wniosek, że proponowane przez pedagoga kształcenie kobiet musiało mieć określone ramy. Nie mogło wykraczać poza ówczesny powszechnie akceptowany pogląd, jeśli chodzi o możliwości niewiasty i cel wychowania, do jakiego była stworzona „przez świat mężczyzn”. Pisarka, kreśląc wzorzec kobiety niepełny rozwojowo i społecznie, wyraźnie odcięła się od jej wychowania w rozumieniu entuzjastek. Te, w latach 40. XIX wieku, starały się uzasadnić kobietom potrzebę wychodzenia z ciasnego kręgu domowego ogniska i konieczność przygotowywania się poprzez edukację do podejmowania samodzielnej aktywności w życiu, a w tym pracy zawodowej.

Zmiany myślenia niewiast o sposobie rozwiązywania „spraw kobiet” w ramach ruchu emancypacyjnego nie były przypadkowe, gdyż rozgrywały się na podłożu gwałtownych przeobrażeń w stosunkach ekonomicznych, społecznych i politycznych. Po upadku powstania listopadowego (1830) rozpoczęty proces uprzemysłowienia w Królestwie Polskim napotykał na przeszkody, którymi stały się: konfiskata majątków szlacheckich, spekulacja majątkami, wysoki pomór bydła, głód itd. Dopiero w latach 70. XIX wieku, gdy rząd carski wprowadził wysokie taryfy dla obcego przemysłu, otworzyły się możliwości dla przemysłu w Królestwie. Rodzime produkty mogły być eksportowane na rynki rosyjskie, a w następstwie tego procesu rozwijały się (w krótkim czasie) okręgi przemysłowe<sup>18</sup>. Zmianom gospodarczym towarzyszyły dość szybkie, niestety niekorzystne przemiany społeczne – głównie bogacenie się burżuazji i pauperyzowanie szlachty. Do tych zjawisk przyczyniły się również upadek powstania styczniowego (1864) i reforma uwłaszczeniowa przeprowadzona w tym samym roku<sup>19</sup>.

W świetle zaistniałych zmian wydawało się, że nadszedł korzystny czas dla zrozumienia przez niewiasty, że mają takie samo prawo do kształcenia, jak mężczyźni. Niestety, ciągle ogół kobiet nie dał się przekonać, że posiada porównywalne z nimi zdolności.

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 56.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> *Dzieje szkolnictwa i oświaty...*, dz. cyt.; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.

<sup>19</sup> *Dzieje Polski*, dz. cyt.

Według Anastazji Dzieduszyckiej utwierdzały w tym niewiasty następujące kierunki poglądów na ich temat:

- kobieta jest mniej zdolna od mężczyzn, a ta niższość umysłowa wynika z fizycznego ustroju ciała, czyli mniejszej wagi oraz objętości mózgu i siły mięśni;
- Bóg stworzył kobietę do życia uczuciowego i wrażeń, mężczyznę zaś do życia czynu i myśli;
- kobieta jest istotą zdolniejszą od mężczyzny, jednak ta wyższość mogłaby stać się groźna dla spokoju rodzinnego i społecznego, dlatego należy niewiasty przekonywać o ich umysłowej ciemnocie (dla dobra ogółu)<sup>20</sup>.

Wszystkie przywołane rodzaje poglądów świadczyły o tym, że jeszcze w drugiej połowie XIX wieku same kobiety nie dopuszczały możliwości innego wychowania swej płci niż dotychczasowe. Wciąż niewiele z nich uważało (zresztą podobnie jak autorka), że niewiasta powinna mieć takie samo wykształcenie, jak mężczyzna.

Dlatego A. Dzieduszycka określiła cel, podmiot i środki do realizacji nowoczesnego spojrzenia na wychowanie dziewcząt. Według niej celem edukacji dziecka bez względu na płeć powinno być przygotowanie zdolności do życia, czyli zrównoważenie rozwoju sił fizycznych, umysłowych i moralnych umożliwiające jednostce działanie we wszystkich kierunkach. Środkami zaś do urzeczywistnienia tego rodzaju osobowości miały być: religia, wykształcenie umysłowe, charakteru i woli (moralne) oraz higiena<sup>21</sup>.

Pedagog, przez tak sprecyzowane poglądy na wychowanie, wykazała, że model wychowania K. Hoffmanowej ma znamiona staropolskiego wychowania dziewcząt, które rozwijało u kobiet takie cechy osobowe, jak: gorąca wiara, „bogobożność”, zamiłowanie do obowiązków domowych, uległość w stosunku do rodziców i męża, przestrzeganie surowych obyczajów w rodzinie i pracowitość. Według Dzieduszyckiej, jego autorka nie brała pod uwagę potrzeb wynikających z obecnej rzeczywistości i zainteresowań niewiast. Wyjaśniała ona również bogatym rodzicom, że wychowując córki na tego rodzaju pensjach, powodują, że w przyszłości nie będą miały one zdolności i kompetencji potrzebnych nie tylko do pracy zawodowej, ale także do życia<sup>22</sup>. Warto dopowiedzieć, że funkcjonujący staropolski system wychowania żeńskiego wspierany był poglądami psychologów, uważających kobiety za mniej zdolną od mężczyzny. Według nich, dlatego nauka „nie przynosi jej pożytku, a nawet szkodzi”.

Pod koniec XIX wieku tego rodzaju spojrzenie na możliwości kształcenia dziewcząt było krytykowane coraz częściej przez pisarzy, publicystów oraz naukowców, m.in. przez Jana Władysława Dawida (1859–1914) i Elizę Orzeszkową (1941–1910).

<sup>20</sup> A. Dzieduszycka, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Warszawa 1874.

<sup>21</sup> Tamże, s. 47–48.

<sup>22</sup> Por. tamże.

Pisarka m.in. uważała, że tylko gruntowne i rzeczowe przygotowanie dziewcząt umożliwi im w dorosłym życiu godziwą pracę na własne utrzymanie oraz stanie się użyteczną częścią społeczeństwa. W związku z tym proponowała zakończenie edukacji kobiet na poziomie wyższym<sup>23</sup>. Istotną kwestią stawało się dla niej zreformowanie ówczesnego szkolnictwa żeńskiego nieprzydatnego w życiu. Uznana przez entuzjastki za duchową przywódczynię, określiła myśl przewodnią ich ruchu społecznego. Reformatorki dążyły do uzyskania przez kobiety takiego samego prawa obywatelskiego i społecznego, jakie posiadali mężczyźni. Dlatego domagały się dla dziewcząt systemu kształcenia identycznego z tym, w jakim byli kształceni chłopcy.

Orzeszkowa stanowisko to uzasadniała, kierując się podstawami psychologii i pedagogiki. Zwróciła uwagę na to, że trudno oczekiwać od dziewczynek, które uczą się tylko między 5. a 10. rokiem życia, aby mogły przyswoić sobie konkretną wiedzę i rozwinąć określone zdolności intelektualne w tak krótkim czasie i tak wcześnie. Za korzystny zaś czas dla edukacji dzieci orędowniczka równych praw obywatelskich dla obu płci uznała lata między 8. a 20. rokiem życia. Natomiast lata między 16. a 20. rokiem życia uważała za najbardziej owocne w kształceniu zawodowym. Pedagog twierdziła na podstawie psychologii, własnego życia i obserwacji innych kobiet, że dopiero po 22. roku życia są one dojrzałe fizycznie, emocjonalnie, psychicznie i społecznie do wszechstronnych działań, a w tym do pracy zawodowej<sup>24</sup>.

Prekursorki „kwestii kobiecych” znalazły zwolenników swych idei wśród naukowców i publicystów. Jednym z nich był psycholog J.W. Dawid. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych dzieci twierdził, że wszelkie różnice w stanie umysłowym dziewcząt i chłopców wynikają z ich różnic w wychowaniu<sup>25</sup>. Kontynuatorka zaś jego myśli, Aniela Szcówna (1869–1921) ustaliła, że podczas kwalifikowania osoby do pracy zawodowej należy kierować się jedynie uzdolnieniami człowieka, a nie płcią<sup>26</sup>.

Podobne poglądy dotyczące edukacji kobiet precyzował publicysta Aleksander Świętochowski (1849–1938). W jego ocenie dotychczasowe kształcenie żeńskie było archaiczne, nie nadążało za rozwojem nauk. W wielu artykułach zamieszczonych w cyklu „Nowe drogi” w „Przeglądzie Tygodniowym Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” eksponował znaczenie wychowania kobiet w rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Uważał, że obecna niewiasta ma wykształcenie fikcyjne lub cząstkowe, a ono jest jej potrzebne do wykonywania prac domowych. Swymi treściami przekonywał czytelników, że obecny stan wiedzy i umiejętności, które podczas edukacji nabywa uczennica, nie umożliwiają jej „wyrobienia” (rozwinięcia) inteligencji, myślenia i innych predyspozycji psychicznych, które są

<sup>23</sup> E. Orzeszkowa, *Widma*, Warszawa 1881; tejsze, *Autobiografia w listach*, Warszawa 1910.

<sup>24</sup> E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Lwów 1873; tejsze, *Marta*, Warszawa 1873.

<sup>25</sup> J.W. Dawid, *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*, Warszawa 1895, s. 74–75, 93.

<sup>26</sup> A. Szcówna, *Kobieta w pedagogice. Znaczenie, zakres i warunki pracy wychowawczej*, w: *Kobieta współczesna*, Warszawa 1904, s. 27–44.



konieczne do wypełniania przez nią działań życiowych, w tym obywatelskich. Ponadto uzasadniał, że do wiedzy potrzebnej kobietom należy zarówno dobra znajomość arytmetyki, jak i gospodarstwa domowego. W związku z brakiem realnego przygotowania dziewcząt do życia, A. Świętochowski domagał się otwierania instytucji oświatowych umożliwiających im zdobycie gruntownego wykształcenia o takich podstawach programowych, które mogło być im przydatne w egzystencji opartej na pracy zawodowej<sup>27</sup>.

Publicysta przedstawił rzeczowe poglądy dotyczące programu kształcenia dziewcząt. Wynika z nich potrzeba posiadania przez kobietę zasobu umiejętności koniecznych w życiu, nie tylko takich, które powinna mieć matka i żona, (choć już tylko i te czynności, według niego, są wszechstronniejsze niż działalność realizowana przez mężczyznę), ale także obywatelka, zawodowiczka i społeczniczka<sup>28</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że omawiane przez publicystów, pedagogów i psychologów problemy kobiet, programy, zasady wychowania i kształcenia dziewcząt zmieniały się w ciągu stuletniego okresu. Dopiero jednak w ostatnich latach XIX wieku prekursorzy „kwestii kobiecych” mocno akcentowali konieczność edukacji żeńskiej przydatnej rodzinie, społecznie i zawodowo.

W związku z tym, istotne jest rozpoznanie w dalszej części niniejszego tekstu, w jakich instytucjach oświatowych i dlaczego właśnie tych edukowały się kobiety w Królestwie Polskim?

## INSTYTUCJONALNE FORMY KSZTAŁCENIA ŻEŃSKIEGO

Warunki polityczne i produkcja przemysłowa na terenie Królestwa Polskiego były ściśle powiązane z rosyjskim zaborcą. Na początku rządów Aleksandra I, jego polityka w stosunku do społeczeństwa polskiego była liberalna. Dlatego, szczególnie po utworzeniu Księstwa Warszawskiego (1807), Izba Edukacyjna pilnie realizowała następujące zadania: organizowała szkolnictwo, powoływała nowe szkoły elementarne i średnie, a także doprowadziła do spolszczenia szkół, które do tej pory miały charakter pruski. W okresie funkcjonowania Izby Edukacyjnej, a następnie przekształcenia jej w Izbę Dyrekcyjną istniało 10 szkół średnich, w których uczniami były dzieci szlachty i bogatego mieszczaństwa, 25 szkół wydziałowych i podwydziałowych dla uczniów z uboższych warstw społecznych. Implementowanie w szkołach języka polskiego nastąpiło szybko i nie było z tym żadnych problemów. Natomiast do szkolnictwa elementarnego język ojczysty wprowadzano stopniowo, m.in. z powodu braku nauczycieli języka polskiego<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> A. Świętochowski, *O średnim wykształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” 1873, nr 14–19.

<sup>28</sup> A. Świętochowski, *O wyższym kształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” 1873/1874, nr 1.

<sup>29</sup> J. Wąsicki, *Księstwo Warszawskie*, w: *Dzieje Polski*, dz. cyt., s. 443.

Jak pisze J. Wąsicki, Izba Edukacji zajmowała się też problemami szkolnictwa żeńskiego, które rozwiązywali Tadeusz Czacki (1765–1813) i Hugon Kołłątaj (1750–1812). Ich współpraca związana z kształceniem dziewcząt była osadzona na powiedzeniu: „nie ma lepszego wychowania mężczyzn bez lepszego wykształcenia kobiet”. Między innymi Kołłątaj uważał, że matematyka, fizyka, umiejętności moralne i wyzwolone<sup>30</sup> są w równym stopniu potrzebne dzieciom bez względu na ich płeć<sup>31</sup>. Reformatorzy przedstawili Izbie projekt procesu kształcenia guwernantek do Instytutu. Jego absolwentki miały być kompetentnymi wychowawczyniami dziewcząt bogatych rodzin. Instytut Guwernantek mieścił 48 dziewcząt, między 10. a 12. rokiem życia, po cztery z każdego powiatu. Nauka miała obejmować: język rosyjski, język ojczysty, język francuski, język niemiecki, naukę moralności, naukę stylu w pisaniu listów, arytmetykę, geografę z historią, registraturę (umiejętność prowadzenia dokumentacji gospodarczych), ogrodnictwo, gospodarstwo domowe, rysunki, muzykę, roboty kobiece i pierwsze zasady budownictwa wiejskiego. Materiał nauczania z tych licznych przedmiotów uczennice musiały opanować w czasie od siedmiu do dziewięciu lat. Projekt Instytutu został zatwierdzony przez cara po uzupełnieniu katalogu przedmiotów o język włoski. Edukacja obejmowała dwa kursy: pierwszy – czteroklasowy z językiem włoskim; drugi – trzy- lub pięcioletni – z fizyką, logiką, chemią, botaniką i naukami prawniczymi. Niestety, kształcenie dziewcząt w Instytucie Guwernantek nie doszło do realizacji, gdyż nie udało się pozyskać funduszy na jego zorganizowanie.

W miejsce Instytutu reformatorzy powołali wzorcową pensję dla dziewcząt. Proces nauczania trwał w niej cztery lata, a w tym przez trzy lata odbywało się nauczanie przedmiotów teoretycznych i jeden rok praktyki. W trakcie nauczania uczennice poznawały program, który już wcześniej wdrożono w innych świeckich pensjach, ale na tej pensji rozszerzono go o pedagogikę<sup>32</sup>.

Ważnymi obowiązkami członków Izby Edukacyjnej i Komisji Rządowej stało się też hospitowanie zajęć oraz ocenianie poziomu wychowania na pensjach. W początkowym okresie funkcjonowania Księstwa Warszawskiego (1807–1815) rezultaty edukacji uczennic były bardzo niskie. Głównym powodem takiego stanu rzeczy był brak kwalifikowanej kadry w zakresie kultury polskiej i nowoczesnych zawodów, bowiem najczęściej pensje prowadzili cudzoziemcy słabo przygotowani w tych zakresach. Natomiast na pensjach przyklasztornych dominowała nauka religii i prowadzono takie przedmioty, jak: język francuski, historia święta, nauka chrześcijańska, mitologia, arytmetyka. Także i te pensje, Komisja Rządowa oceniła nisko, jak ustalił Jan Hulewicz<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Nauki wyzwolone: gramatyka, muzyka, arytmetyka, geometria, astronomia, patrz *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1979, s. 301.

<sup>31</sup> J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże.

Według badacza w Królestwie Polskim (1815) do 1820 roku dominował typ świeckiej pensji, w której dziewczęta poznawały wiadomości z zakresu następujących przedmiotów: nauka chrześcijańska, nauka moralna, język polski, język francuski, język rosyjski, arytmetyka, geografia, historia powszechna, pisanie listów, muzyka, taniec, roboty kobiece. W związku z postępującymi zmianami cywilizacyjnymi istotne stało się to, że pięć lat później program nauczania na pensjach rozszerzono o elementy takich nauk przyrodniczych, jak botanika, zoologia, a także fizyka. Niestety dopiero dziesięć lat po utworzeniu Królestwa Polskiego, bo w 1825 roku został założony Instytut Guwernantek, zwany także Instytutem Wychowania Płci Żeńskiej, przy którym zorganizowano pensję dla 36 dziewcząt między 6. a 12. rokiem życia. Do 1830 roku Instytut wypromował tylko 29 absolwentek. Pięć lat wcześniej opublikowane przez Komisję Rządową „Przepisy kwalifikacyjne ochmistrzyni pensji i guwernantek” nakładały na uczennice obowiązek zdawania egzaminu państwowego do zawodu nauczyciela. Tym samym dopiero od 1825 roku absolwentki Instytutu uzyskiwały tytuł kwalifikowanej nauczycielki.

Można stwierdzić, że liczba dobrze przygotowanej kadry pedagogicznej do prowadzenia edukacji na pensjach w Królestwie Polskim była niewystarczająca pod względem liczbowym i jakościowym, szczególnie biorąc pod uwagę sytuację gospodarczo-społeczną na tym terenie po upadku powstania listopadowego (1830).

Niewątpliwie o upowszechnieniu pensji wśród niezamożnych dziewcząt świadczył fakt wprowadzenia sześciu miejsc bezpłatnych dla ubogich córek oficerów, inwalidów i sierot urzędników dobrze służącym sprawom narodowo-oświatowym. Dwanaście zaś miejsc było dość wysoko płatnych, ponieważ rodzice musieli wnieść opłatę 600 złotych, i sześć miejsc dla cór wywodzących się z najbardziej zamożnych rodzin (burżuazji lub magnaterii) – ci rodzice musieli zapłacić po 1200 złotych rocznie. Organizacja edukacji na pensjach była następująca: każda z dwunastu guwernantek miała pod opieką w „rodzinie” trzy uczennice. Nadzór nad nimi sprawowała ochmistrzyni, a pomagały jej w tym dwie dozorczynie, dzieląc się w połowie 12 „familiami”<sup>34</sup>.

Karol Poznański pisze, że niezadowolenie społeczeństwa w Rosji po klęsce w wojnie krymskiej z Francją spowodowało m.in. zmiany w carskiej polityce zagranicznej, m.in. pewne złagodzenie restrykcji dotyczących oświaty polskiej<sup>35</sup>.

Carat złagodził dotychczasowe przepisy ograniczające dostęp dzieci do szkół elementarnych. Można było zakładać nowe tego typu placówki i podnosić poziom nauczania w dotychczasowych. Nawet w tym czasie powstały średnie szkoły żeńskie w kilku miastach, np. w Warszawie. Według Ustawy szkolnictwo żeńskie miało być nadal prowadzone przez prywatne osoby, a w Warszawie miały powstać – Instytut Aleksandryjsko-Maryjny Wychowania Panien oraz Szkoła Wyższa Żeńska Rządowa. Celem tych dwóch instytucji miało być m.in. kształcenie

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> K. Poznański, *Szkolnictwo i wychowanie w Królestwie Polskim*, w: *Historia wychowania*, t. II, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 521–536.

nauczycielek do prywatnego szkolnictwa żeńskiego i guwernantek. Mediatorem w tej kwestii był przedstawiciel polskiej arystokracji Aleksander Wielkopolski. Po powrocie margrabiego z Petersburga do Warszawy działacze oświatowi przystąpili do wdrażania nowej ustawy, w której najbaczniejszą uwagę skierowali na Szkołę Główną Warszawską.

Niestety, wybuch, a następnie klęska powstania styczniowego (1864) spowodowały załamanie reformy szkolnej. Do tego w dużym stopniu przyczynił się fakt, że Komitet Centralny Narodowy wystąpił przeciw Wielkopolskiemu, uważając go za rzecznika ugody i współpracy z caratem. Równocześnie odsunięto na dalszy plan realizację reorganizacji oświaty. Konsekwencją tych poczynań było niewdrożenie nowych przepisów dla szkolnictwa elementarnego. Jedynie w Warszawie udało się przeprowadzić reorganizację szkolnictwa średniego oraz rozszerzyć jego sieć i placówek oświatowych o charakterze rzemieślniczo-niedzielnym<sup>36</sup>. Tego rodzaju decyzje spowodowały ograniczone działania, jeśli chodzi o możliwość upowszechnienia oświaty żeńskiej. Jedynie możliwość edukowania się miały Warszawianki i kobiety z pobliskich okolic.

Trochę zaś wcześniej, bo po wydaniu w 1856 roku przez cara „najwyższego ukazu” w sprawie organizowania na terenie Królestwa Polskiego szkół żeńskich, których program miał być zbliżony do programu gimnazjów męskich, zakładano pensje i szkoły rządowe dla dziewcząt w różnych miastach Królestwa. Skutkiem owych czynności prawnych w 1861 roku w Królestwie istniało 45 szkół żeńskich elementarnych i 7 szkół rządowych średnich. Poza tym funkcjonowały 984 szkoły koedukacyjne, w których edukowało się 1400 uczennic<sup>37</sup>. Niestety, po klęsce Polaków w powstaniu styczniowym car Aleksander II powołał Komitet Urządzący w Królestwie Polskim, który przekreślił dotychczasowy kierunek zmian oświatowych w 1864 roku. Mikołaj Milutin zarządził w to miejsce upowszechnienie szkolnictwa elementarnego na wsiach i rozwinięcie szkolnictwa rządowego żeńskiego. Natomiast trzy lata później minister Dymitr Tołstoj wystąpił z propozycją wprowadzenia do szkół elementarnych języka rosyjskiego. Brak nauczycieli do nauczania tego języka, doprowadził do kształcenia pedagogów wywodzących się w dużym stopniu z polskich rodzin wiejskich. Na szczęści, rodacy nie byli zainteresowani uczeniem się języka okupanta, dlatego proces rusyfikacji polskich uczniów w szkolnictwie elementarnym nie był tak radykalny, jak w szkolnictwie średnim klasycznym. Karol Poznański pisze, że już w trzy lata po obaleniu ustawy szkolnej Wielkopolskiego nastąpiła w nim całkowita indoktrynacja młodzieży polskiej<sup>38</sup>.

Dlatego reformatorzy polskiej edukacji żeńskiej nie ustawiali w swych dążeniach, a pod koniec XIX wieku wzmogły się one nawet na łamach pism. Publicyści akcentowali potrzebę gruntownego kształcenia dziewcząt w szkołach

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Por. K. Mrozowska, *Sto lat działalności kobiet polskich w oświacie i nauce*, Kraków 1971, s. 3–4.

<sup>38</sup> K. Poznański, *Szkolnictwo i wychowanie w Królestwie Polskim...*, dz. cyt.

ogólnokształcących i zawodowych oraz umożliwienia absolwentkom dostępu do studiów wyższych.

Przykładowo A. Świętochowski, który ukończył Szkołę Główną Warszawską<sup>39</sup>, ostro krytykował dotychczasowe kształcenie żeńskie. Uważał, że dziewczęta otrzymywały jedno z trzech rodzajów wykształcenia:

„1. Wykształcenie fikcyjne, tj. żadne, które można oznaczyć zerem, 2. albo częściowe, tj. niskie, które można oznaczyć ułamkiem, albo wreszcie 3. niezupełne, tj. powierzchowne i jednostronne, niedostateczne ilościowo i jakościowo, które można oznaczyć razem niedokładną całością”<sup>40</sup>.

Publicysta dostrzegł wiele ujemnych skutków takiego wykształcenia, które nie rozwija w kobiecie dostatecznie wszystkich władz umysłowych, nie przygotowuje jej do dalszego doskonalenia się do życia. Jego zdaniem konsekwencje takiego stanu rozwoju osobowości są następujące:

- ujemne skutki dla samej kobiety, tzn.: zupełnego nie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, np. w razie osierocenia dzieci przez męża, czy też zmagania się z życiem w okresie własnego panieństwa, jeśli np. umiera ojciec, czego doświadczały córki rzemieślników, urzędników, przemysłowców itp.;
- narażenie się kobiety na lekceważenie przez brata, męża i syna;
- niskie osiągnięcia kobiet dla społeczeństwa w zakresie: kapitału pracy, wkładu w rozwój nauki;
- brak dostatecznych rezultatów niewiast w rozwój: kultury, literatury, opieki, pracy społecznej, wychowania dzieci itp.

W związku z brakami wiedzy nowoczesnej w programach nauczania dziewcząt wykształcenie żeńskie stawało się nieprzydatne życiowo. Dlatego A. Świętochowski zaproponował, aby edukacja ta była oparta na realnych podstawach, i aby kobieta oraz mężczyzna mieli takie samo prawo do jednakowego wykształcenia<sup>41</sup>. Ponadto udowodnił, że niewiasta wykonuje więcej ważniejszych zajęć niż mężczyzna, o czym już wspomniano. Wykazał także możliwość związku między najwyższą nauką a najniższą pracą, ponieważ przekonały go o tym liczne zawody wykonywane przez mężczyzn<sup>42</sup>.

Inni zaś prekursorzy jednakowej edukacji dla obu płci zwracali uwagę na to, że na pensjach nie realizowano jednakowego programu o charakterze ogólnokształcącym, który dałby absolwentkom podstawę do ich edukacji na poziomie wyższym<sup>43</sup>.

Natomiast Eliza Orzeszkowa w publikacjach popularno-naukowych podkreślała konieczność dostosowania wykształcenia dziewcząt do warunków ekonomiczno-społecznych. W tym zakresie miała osobiste doświadczenie, ponieważ

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> A. Świętochowski, *O średnim wykształceniu kobiet*, dz. cyt.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Np. J.W. Dawid, *Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, s. 193–196.



wychowywała się pod kuratelą nauczycielek domowych. Następnie zdobywała wychowanie na pensji klasztornej, które nie było dostosowane do jej rzeczywistych potrzeb, gdyż dotyczyło tylko ogłady towarzyskiej, reszta zaś przedmiotów była nauczana w sposób ogólnikowy. Niestety, w 16 roku życia, a więc po dość krótkiej edukacji, spotkał ją taki sam los, jak większość ówczesnych panien, ponieważ rodzice wydali ją za mąż.

Kierowali się oni układami majątkowo-społecznymi, a nie miłością dziewczyny do mężczyzny. Zastosowane „normy” zupełnie nie spełniały oczekiwań życiowych młodej kobiety i powodowały, że stała się nieszczęśliwa<sup>44</sup>. Dlatego pisząc prace pedagogiczne, artykuły publicystyczne i powieści oraz działając w ruchu feministycznym, chciała przestrzec młode dziewczęta przed podobnym losem i uświadomić im konieczność podjęcia rzetelnej edukacji opartej na własnych zainteresowaniach.

W postulatach sprecyzowanych przez pisarkę w ośmiu punktach, odnajduje się takie, które świadczą nie tylko o mądrości, logice i doświadczeniu życiowym Orzeszkowej, ale także o jej znajomości psychologii oraz pedagogiki. Uważała ona, że muszą to być następujące nauki:

- uczące logiki, praktycznego myślenia, szerszego spojrzenia na wiele spraw;
- artystyczne dla ogólnego rozwoju każdej niewiasty i jej ogłady;
- zawodowe, między 18. a 22. rokiem życia, aby kobieta mogła zdobyć podstawy do samodzielności we wszystkich aspektach życia<sup>45</sup>.

Zmiany w wychowaniu kobiet były konieczne, gdyż ciągle jeszcze pod koniec XIX wieku część z nich miała konserwatywny stosunek do równouprawnienia płci. Nawet przedstawicielki tej grupy żądały prawa politycznego tylko dla tych kobiet, które ukończyły trzecią klasę szkoły wydziałowej. Natomiast te same niewiasty nie wymagały od mężczyzn żadnych dyplomów ani świadectw szkolnych<sup>46</sup>. Tego rodzaju poglądy i stanowiska kobiet w kwestiach dotyczących spraw samych niewiast utrudniały przeprowadzenie postępowych reform w oświacie. Nie tylko otaczająca rzeczywistość wymuszała takie zmiany, ale także osobiste zainteresowania i możliwości kobiet, o czym pisał A. Świętochowski na łamach „Przeglądu Tygodniowego Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych”.

Publicysta nie godził się również z poglądami lekarzy, którzy uważali, że kobiety nie są zdolne do pracy intelektualnej porównywalnej z mężczyznami. Przyznawał rację przeciwnikom naukowym, że waga mózgu kobiet jest mniejsza niż waga mózgu mężczyzn, ale równocześnie argumentował, że to o niczym nie świadczy, ponieważ właściwości fizyczne człowieka nie decydują o jego charakterze, zdolnościach i zainteresowaniach. Uzasadnieniem dla niego było także to, że wiele kobiet na przestrzeni wieków wsławiło się mądrością oraz posiadało wyższe

<sup>44</sup> S. Król, *101 kobiet polskich*, dz. cyt.

<sup>45</sup> E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, dz. cyt.

<sup>46</sup> K. Bujwidowa, *O postępowym i niepostępowym ruchu kobiecym w Galicji*, Lwów 1913, s. 20.

wykształcenie<sup>47</sup>. Ponadto podał przykłady krajów, w których uczelnie wyższe otworzyły swe „podwoje” dla studentek w drugiej połowie XIX wieku. Należały do nich m.in.: Francja, Szwecja, Anglia, Szwajcaria. Pisał, że na tych uczelniach studiowały także Polki, np. wybitna fizyk i chemik Maria Skłodowska (1867–1934), psycholog Józefa Joteyko (1866–1928), ekonomistka Zofia Daszyńska-Golińska (1866–1934). Dalej argumentował, że przecież nie wszystkie kobiety ze względów finansowych mogły studiować za granicą<sup>48</sup>.

Dlatego Jadwiga Szczawińska (1863–1910), w późniejszym czasie żona Jana Władysława Dawida (1859–1914), zorganizowała Uniwersytet Latający w Warszawie w 1886 roku dla niewiast, które chciały zdobyć wiedzę przez kierowane samokształcenie. Jadwiga Klemensiewiczowa pisała, że działaczka kobieca otworzyła jedyną tego rodzaju uczelnię na świecie. W czasie zaborów Uczelnia dała szansę ok. 500 niewiastom na zdobycie wykształcenia, niestety nie było ono wykształceniem wyższym. Istotne jest jednak to, że studentki przez dwadzieścia lat miały możliwość korzystania z wykładów wybitnych profesorów, m.in.: bakteriologa i lekarza Odon Bujwida (1857–1942), filologa polskiego Piotra Chmielowskiego (1848–1904), psychologa i pedagoga J.W. Dawida, socjologa i ekonomisty Ludwika Krzywickiego (1859–1941). Interesujące i ważne było to, że Uniwersytet Latający funkcjonował w postaci kół w różnych miejscach Królestwa. Dlatego zaborca rosyjski nie mógł go zlikwidować. Niewątpliwie istnienie Uczelni przyczyniło się do rozszerzenia idei kształcenia kobiet na najwyższym poziomie (jaki wówczas był możliwy), w części ziem polskich zagrabionych przez Rosję. A w 1905 roku Uniwersytet Latający został oficjalnie przekształcony w Towarzystwo Kursów Naukowych<sup>49</sup>. Tę właśnie inicjatywę przedstawiła w 1891 roku Kazimiera Bujwidowa (1867–1932) zgromadzonym rodakom na Zjeździe Przyrodników i Lekarzy we Lwowie.

Na Zjeździe Pedagogów Polskich także we Lwowie w 1894 roku swą wypowiedzią skłoniła nauczycieli do poparcia wniosku, w którym domagali się oni uznania przez rektorów, słuchaczek uczelni za rzeczywiste studentki, co też nastąpiło. Warty podkreślenia jest fakt, że w tym samym roku 64 absolwentki szkół średnich zgłosiły pisemny akces bycia studentkami na różne wydziały, ale niestety zostały przyjęte tylko w poczet hospitantek na następujące wydziały: humanistyczny, medyczny, prawniczy<sup>50</sup>.

Zasługi K. Bujwidowej dla rozwoju wyższego szkolnictwa dla kobiet są tym bardziej nieocenione, że po wstąpieniu do Stowarzyszenia Pomocy Naukowej dla Polek w 1895 roku, którego celem było udzielanie stypendiów studentkom uniwersytetów zagranicznych, przekształciła istniejącą komisję gimnazjalną

<sup>47</sup> A. Świętochowski, *O wyższym ukształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” 1874, nr 1–9.

<sup>48</sup> K. Mrozowska, *Sto lat działalności kobiet polskich...*, dz. cyt.

<sup>49</sup> J. Klemensiewiczowa, *Przebojem ku wiedzy. Wspomnienia jednej z pierwszych studentek krakowskich z XIX wieku*, Wrocław 1961.

<sup>50</sup> S. Król, *101 kobiet polskich*, dz. cyt., s. 294–296.

w Towarzystwo Gimnazjalnej Szkoły Żeńskiej w 1897 roku. Samodzielna instytucja oświatowa uzyskała w ten sposób prawo do przygotowywania kandydatek na studia wyższe. Uprawnienia te były bardzo ważne, ponieważ motywacja kobiet do studiowania na uczelniach wyższych stawała się już zjawiskiem masowym. Skutkiem tych procesów oświatowo-społecznych było to, że Ministerstwo Oświaty jeszcze w tym samym roku wydało decyzję o dopuszczeniu absolwentek szkół średnich do studiów na wydziałach lekarskim i filozoficznym. Niestety, studentki te dopiero w następnym roku otrzymały prawo do składania egzaminów. Musiały spełnić następujące warunki: wolno im było zapisać się tylko na wydział filozoficzny, musiały złożyć świadectwo ukończenia studiów przygotowawczych, pisemnie umotywić konieczność studiowania potrzebami życiowymi, dołączyć oddzielnie od każdego profesora pisemną zgodę na uczęszczanie na wykłady, wyrazić akceptację na studiowanie w charakterze hospitantki, czyli studentki, która ma uprawnienia do zdawania kolokwium, ale nie posiada prawa do dyplomu.

Wydziały prawnicze nie umożliwiły kobietom nawet tego, warunkowego studiowania. Równouprawnienie płci w tym zakresie nastąpiło dopiero po 1918 roku<sup>51</sup>. Jeszcze pod koniec XIX wieku Polki miały tylko możliwość studiowania w Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Lwowskim.

Należy uznać to za bardzo krzywdzące, biorąc pod uwagę m.in. istniejące warunki ekonomiczno-polityczne i demograficzne – przewagę kobiet w stosunku do mężczyzn (106,9 na 100)<sup>52</sup>. Poza tym z analizowanego materiału źródłowego wynika, że w Królestwie Polskim nie tylko kobiety z niższym wykształceniem, ale także absolwentki z wyższym wykształceniem (bez dyplomu) miały niższą pozycję zawodowo-społeczną.

## ZAKOŃCZENIE

Proces ewaluowania nowoczesnych instytucji kształcenia żeńskiego w Królestwie Polskim od przełomu XVIII i XIX wieku aż po koniec XIX wieku był wspierany polskimi poglądami naukowymi i postępowymi publicystycznymi.

Na zadawalający jego kształt i potencjał, negatywnie jednak rzutowały:

- okoliczności polityczno-społeczne i ekonomiczne w czasie walk narodowych;
- zarządzenia oświatowe zaborcy rosyjskiego dotyczące szkolnictwa polskiego;
- poglądy „naukowe” odnośnie do możliwości psychofizycznych kobiet;
- poglądy samych Polek dotyczące tradycyjnego wychowania dziewcząt, utrwalane przez wiele pokoleń, w XIX wieku wdrożone w postaci pensji wychowawczych;
- trudności życia codziennego kobiet powodowały u wielu z nich chęć powrotu do zajęć domowych bądź prac w tzw. zawodach kobiecych.

<sup>51</sup> K. Mrozowska, *Sto lat kobiet polskich...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>52</sup> *Szkolnictwo zawodowe żeńskie*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1929, s. 6.

Dlatego liczba i jakość instytucjonalnych form kształcenia kobiet w Królestwie Polskim nie była zadawalająca, zwłaszcza po uwłaszczeniu chłopów<sup>53</sup>. W tym czasie część bezrobotnej ludności wiejskiej wyemigrowała do ośrodków przemysłowych Królestwa, gdzie szukała pracy, a wśród niej było wiele niewiast jedynych żywicielek rodzin. Osoby z tych dwóch grup miały większe szanse na zatrudnienie, jeśli przynajmniej miały ukończony kurs zawodowy.

Chociaż kurs ten miał wąski profil praktyczny i nie przygotowywał absolwentów do obowiązków domowych oraz pielęgnowania kultury narodowej, to jednak dawał kobietom możliwość zatrudnienia się w charakterze siły profesjonalnej<sup>54</sup> w instytucjach przemysłowych Królestwa Polskiego<sup>55</sup>.

Natomiast pensje wychowawcze, aczkolwiek nie podlegały silnemu wynaradawianiu, to jednak ze względu na ich prowadzenie przez cudzoziemców, którzy nie znali języka ani tradycji polskiej, nie stanowiły wsparcia w budowaniu tożsamości narodowej uczennic, ani w ich przygotowaniu do samodzielnego życia.

Także wyróżnione okoliczności i powody w Królestwie Polskim doprowadziły do tego, że jednakowe szkolnictwo wyższe dla obu płci powstało na tym terenie dopiero w Drugiej Rzeczypospolitej.

---

<sup>53</sup> Por. *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej, t. 1. Do 1918*, red. S. Michalski, Warszawa 1982.

<sup>54</sup> Por. G. Kempa, *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*, Katowice 1996.

<sup>55</sup> K. Poznański, *Szkolnictwo i wychowanie w Królestwie Polskim...*, dz. cyt.; A. Świętochowski, *O średnim wykształceniu kobiet*, dz. cyt.

## INSTYTUT RZĄDOWY WYCHOWANIA PŁCI ŻEŃSKIEJ Z PERSPEKTYWY XXI WIEKU

Przez długie stulecia wykształcenie umysłowe kobiet odgrywało podrzędną rolę. Brakowało możliwości edukacyjnych i otwartego dostępu do wiedzy, liczył się niewieści blichtr, maniery i posag. Oświeceniowi publicyści i myśliciele poruszali problem oświaty na łamach prasy. Rewolucja francuska uznała piękne białogłowy za „wolne obywatelki” i przyznała im prawo kształcenia, lecz nie stworzyła realnego programu naprawy sytuacji<sup>1</sup>. Wciąż miejscami właściwymi kobiecie były dom i rodzina. I to właśnie dom rodzinny, klasztor czy dwór wielkopański długo stanowiły jedyną szkołę, gdzie dziewczęta wdrażano do wykonywania praktyk religijnych, przestrzegania manier towarzyskich czy posługiwania się igłą<sup>2</sup>.

Na terenie Polski formalne zmiany w zakresie reformy kobiecej edukacji i wychowania zapoczątkowała Komisja Edukacji Narodowej – w 1775 roku ogłosiła „Przepisy Komisji Edukacji Narodowej pensjomistrzom i mistrzyniom dane”<sup>3</sup>. W 1803 roku starania w tym kierunku podjął Hugo Kołłątaj, który wspólnie z Tadeuszem Czackim planował utworzenie pensji dla przyszłych guwernantek przy gimnazjum w Krzemieńcu. W Królestwie Kongresowym pojawiły się m.in. projekty Józefa Kalasentego Szaniawskiego i Adama Jerzego Czartoryskiego, ale także one nie przyniosły oczekiwanego rezultatu<sup>4</sup>. Nastąpiło to dopiero 1 maja 1825 roku, gdy Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: KRWRiOP) wydała zezwolenie na utworzenie w Warszawie tzw. Szkoły Guwer-

---

<sup>1</sup> „Wielka Rewolucja w memoriale Condorceta wystawiła program jednakowego kształcenia dziewcząt z chłopcami, ale nie przystąpiła do urzeczywistnienia tej zasady”, w: S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1994, s. 206.

<sup>2</sup> Zob.: J. Dąbrowska, *Początki szkolnictwa żeńskiego – Instytut Guwernantek*, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, t. I, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2010, s. 120.

<sup>3</sup> Opracował je Adam Czartoryski, nie znalazły (niestety) nigdy realnego urzeczywistnienia. Komisja Edukacji Narodowej podjęła próbę objęcia stałym nadzorem istniejących prywatnych pensji żeńskich, jednak nie zorganizowała własnych szkół dla dziewcząt.

<sup>4</sup> Ponadto w tej sprawie wypowiedali się: Andrzej Zamoyski, Kajetan Koźmian, Samuel Bogumił Linde, Karol Bogumił Diehl.



nantek. Początkowo był to roczny kurs dokształcający dla czynnych nauczycielek, w ramach którego nauka odbywała się dwa razy w tygodniu. Zakres udzielanych wiadomości nie był szeroki. W programie znalazła się: religia, moralność, pedagogika, metodyka języka i literatury polskiej z dołączeniem zasad gramatyki ogólnej, zastosowanej i do języków obcych, metodyka arytmetyki, historia, geografia oraz przyroda. Po zdaniu egzaminu końcowego elewki otrzymywały formalne upoważnienie do udzielania lekcji<sup>5</sup>.

Dnia 22 listopada 1826 roku zgodnie z rozporządzeniem KRWRiOP Szkoła Guwernantek została przekształcona w Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej<sup>6</sup>. Popularnie zwany Instytut Guwernantek to pierwsza państwowa szkoła żeńska na ziemiach polskich<sup>7</sup>. Głównym zadaniem tej placówki było kształcenie przyszłych nauczycielek, by zastąpić obce bony<sup>8</sup>. W „Gazecie Korrespondenta Warszawskiego i Zagranicznego” z 1827 roku czytamy, że cel Instytutu to przygotowanie „kraiowi nauczycielek zdolnych do zastąpienia używanych dotąd, nie zawsze w szczęśliwym wyborze, cudzoziemek”<sup>9</sup>. Niemniej jednak na zajęcia mogły uczęszczać także panny, które chciały uzupełnić swoje wykształcenie, o czym na przełomie roku 1826/1827 informował np. „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych”: „Przybyły z otwarciem nowego kursu te, które ukończywszy zwyczajną naukę w szkołach i pensjach ustawami przepisaną, albo dla własnego pożytku, albo dla poświęcenia się nauczycielskiemu zawodowi, chcą dalej w nabytych wiadomościach postąpić”<sup>10</sup>.

Instytut znajdował się pod zwierzchnictwem Dozoru Pensji i Szkół Wyższych Płci Żeńskiej. To Dozór powstałej instytucji planował budżet, ustalał obowiązujące prawa, czuwał nad przestrzeganiem przepisów. Ponadto przedstawiał nauczycieli i cały skład osobowy do nominacji KRWRiOP. Pierwszy zarząd Instytutu Rządowego Wychowania Płci Żeńskiej stanowili: dyrektor – Marcin Zaleski, dama

<sup>5</sup> Zob. A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 329–330.

<sup>6</sup> Datę 22 listopada 1826 roku podaje większość źródeł. Janina Ender sugeruje natomiast, że zakład został przekształcony w Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej 1 stycznia 1827 roku, zob. J. Ender, *Początki kształcenia nauczycielek w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1970, R. XIII, nr 1(47), s. 27.

<sup>7</sup> Szerzej nt. zmian w zakresie edukacji dziewcząt oraz utworzenia Instytutu Guwernantek, zob.: J.E. Dąbrowska, *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008, s. 196–201; tejsze, *Początki szkolnictwa żeńskiego...*, dz. cyt., s. 119–132.

<sup>8</sup> „Instytut Guwernantek był pierwszą państwową żeńską szkołą w Królestwie Polskim i został założony w celu zahamowania nadmiernego napływu obcych wychowawczyń, które dotychczas miały wyłącznie w swoich rękach domowe wychowanie panien w polskich rodzinach”, w: N.A. Mijupim, *Krótki zarys historyczny o Warszawskim Aleksandryjsko-Maryjskim Instytucie*, Archiwum Historyczne w Sankt Petersburgu, f. 869, op. 1, d. 697, l.1.

<sup>9</sup> „Gazeta Korrespondenta Warszawskiego i Zagranicznego” 1827, nr 301, s. 3930.

<sup>10</sup> *Szkoła Guwernantek. Krótka wiadomość o tej Szkole*, „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych” 1826/1827, s. 254.

Dozoru – Maria z Brzostowskich Platerowa i sekretarz – Karol Milewski<sup>11</sup>. Do dyrekcji Instytutu należał kierunek naukowy, a wychowawczy i administracyjny do dozorczyńni zakładu, którą została Marianna Zuffi. Ciało pedagogiczne Instytutu w znacznej części stanowili profesorowie Liceum Warszawskiego.

Przez pierwsze cztery lata funkcjonowania placówki, czyli do roku 1830, skład mentorski zasadniczo nie zmienił się. Tomasz Dziekoński wykładał pedagogikę, Ludwik Koncewicz nauczał języka i literatury polskiej, Józef Koźmiński edukował elewki w zakresie arytmetyki, Karol Milewski odpowiadał za historię powszechną i polską, Antoni Waga udzielał lekcji przyrodniczych i gospodarskich, Franciszek Jasiński dawał lekcje geografii, ks. Adam Paszkowicz nauczał religii i moralności, a Emanuel Cochet uczył języka i literatury francuskiej<sup>12</sup>. Wśród profesorskiego grona warto wyodrębnić jedyną kobietę – naukę obyczajową wykładała ceniona i zasłużona pisarka – Klementyna Tańska<sup>13</sup>. Ponadto w Instytucie byli zatrudnieni metroowie talentów: muzyki, tańca i rysunków. W latach 1826–1830 na takim stanowisku pracowali: Aleksander Celli, Jan Cyrsznitz, Józef Jaworek, Józef Nagel, Józef Linowski, Józef Rychter, Wincenty Szanior, Karol Teichmann, Ludwik Thiery<sup>14</sup>.

Nauczyciele pracujący w Instytucie, mając na względzie przeznaczenie kobiet w wykładanych przez siebie przedmiotach, ograniczali się do wiadomości podstawowych, nie rozwijali obszernie zasad poszczególnych nauk. *Programat kursu nauk*<sup>15</sup>, ułożony w początkach istnienia zakładu, mówił wyraźnie, że „wyższa naukowość nie zgadza się z przeznaczeniem kobiety”<sup>16</sup>, a *Urządzenie Instytutu Rządowego Wychowania Płci Żeńskiej* z 22 listopada 1826 roku nakazywało wykładowcom „zaszczepiać i umacniać uczucie skromności i wstrzemięźliwości naukowej”<sup>17</sup>. Nawet nauczyciel arytmetyki miał zalecenie, by zaznajamiać uczennice z miarami i wagami „bez zapuszczania się w głębokie rozumowanie jeometryczne”<sup>18</sup>. *Urzą-*

<sup>11</sup> Marcin Zaleski to ówczesny członek KRWRiOP, a Maria Platerowa to żona Ludwika Platera – dyrektora Wydziału Dóbr i Lasów w Komisji Przychodów i Skarbu.

<sup>12</sup> „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych” 1826/1827 podaje dodatkowo nauczyciela języka i literatury niemieckiej Kazimierza Schwarza. Należy też nadmienić, że w 1830 roku nauczyciela języka francuskiego – Emanuela Cocheta – zastąpił Franciszek Landier. Pełny skład personelu w początkowym okresie funkcjonowania placówki zob.: „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych” 1826/1827, s. 255–256; „Nowy Kalendarzyk Polityczny” 1828, s. 155; 1829, s. 160–161; 1830, s. 175–176; „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim” 1830, s. 170–171.

<sup>13</sup> Szerzej nt. dokonań pedagogicznych Klementyny Tańskiej, zob. J.E. Dąbrowska, *Klementyna...*, dz. cyt., s. 168–210.

<sup>14</sup> Wśród nauczycieli talentów panowała rotacja, zob.: „Nowy Kalendarzyk Polityczny” 1829, s. 161; 1830, s. 176; „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim” 1830, s. 171.

<sup>15</sup> *Programat kursu nauk wykładanych w Instytucie Rządowym Wychowania Płci Żeńskiej*, Warszawa 1827.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> *Urządzenie Instytutu Rządowego Wychowania Płci Żeńskiej* (22 listopada 1826), w: *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, Warszawa 1868, t. V, s. 359.

<sup>18</sup> Tamże.

*dzenie Instytutu...* zawierało jednak i niejedną pożyteczną, acz dzisiaj dającą do myślenia i (niestety) nieziszczalną współcześnie wskazówkę pedagogiczną, np. w dbałości o zdrowie uczennic nakazywało planowanie rozkładu zajęć w porozumieniu z lekarzem szkolnym<sup>19</sup>.

Organizację powstałego zakładu wzorowano na podobnym w Berlinie tzw. Lu-isenstiftung<sup>20</sup>. Z założenia Instytut był zakładem demokratycznym, przeznaczonym w pierwszym rzędzie dla niezamożnych dziewcząt. Ich liczbę określała ustawa na 30, z czego 10 było utrzymywanych kosztem rządu, pozostałe 20 pobierało naukę bezpłatnie. Do Instytutu uczęszczały również dziewczęta kształcące się na koszt własny. Liczba wychowanek systematycznie wzrastała. Statystyka szkolna z lat 1829–1830 wskazuje 60 podopiecznych Instytutu, których nauczało 21 nauczycieli. W tym samym czasie w Liceum Warszawskim uczyło 22 nauczycieli, a uczniów było 590!<sup>21</sup> Warto w tym miejscu zatrzymać się na chwilę i zaakcentować jakże komfortowe, fantastyczne wręcz warunki pracy nauczycieli przyszłych pedagożek, a w związku z tym fenomenalne uwarunkowania wychowawcze istniejące w zakładzie. Bo czyż współcześnie – w XXI wieku – mamy szkołę, w której na trzech uczniów przypada jeden dydaktyk?

Nauka w Instytucie trwała początkowo trzy lata. Pierwsze dwa były przygotowaniem teoretycznym do zawodu, a w ostatnim roku odbywały się zajęcia o charakterze praktycznym. Uczennice jako korepetytorki pomagały młodszym koleżankom w opanowywaniu treści przedmiotów wykładanych przez poszczególnych nauczycieli. Uczestniczyły także w konsultacjach, aby poszerzać swoją wiedzę pedagogiczną. Z czasem dostrzeżono potrzebę rozszerzenia doświadczeń zawodowych uczennic. Dlatego od 1829 roku rozpoczęły się hospitały i lekcje próbne na pensji wzorowej Zuzanny Wilczyńskiej<sup>22</sup>. Efektem końcowym takiej organizacji było połączenie obu instytucji w 1833 roku. Z perspektywy czasu możemy to określić jako stworzenie nowych możliwości odbywania praktyki pedagogicznej.

Program, jaki realizowano w tej szkole, sukcesywnie się zmieniał. Rozkład zajęć w cyklu trzyletnim przewidywał: w pierwszym roku nauki „tygodniowo godzin 18, t.j. religia, francuski, niemiecki, nauki przyrodnicze, rysunki, roboty ręczne po 2 godziny, a nauka moralna, pedagogika, polski, arytmetyka, historia, geometria po jednej godzinie; w oddziale drugim na tydzień godzin 20, t.j. o jedną godzinę j. polskiego i jedną historii tygodniowo więcej, niż w poprzednim; w oddziale trzecim

<sup>19</sup> Zob.: J. Ender, *Początki kształcenia nauczycielek...*, dz. cyt., s. 30; J. Dąbrowska, *Początki szkolnictwa żeńskiego...*, dz. cyt., s. 126.

<sup>20</sup> Zob. J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 16.

<sup>21</sup> Zob. K. Poznański, *Szkola i wychowanie w Królestwie Polskim w początkach lat trzydziestych XIX stulecia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 1999/2000, t. LIV/LV, sectio F; tab. 1, s. 180–181.

<sup>22</sup> Oba zakłady: Instytut Rządowy Guwernantek i Pensja Wzorowa – to szkoły typu średniego, tamże, s. 162.

wreszcie godzin 5: religia, pedagogika, j. polski, historia i nauki przyrodnicze po jednej godzinie tygodniowo<sup>23</sup>. Oprócz tego były jeszcze godziny przeznaczone na muzykę instrumentalną i głosową. Należy podkreślić, że nowością było nauczanie pedagogiki w liczbie 12 godzin tygodniowo w każdej z kolejnych klas<sup>24</sup>.

Wiek pierwszych wychowanek szkoły żeńskiej wahał się od lat 8 do 14 lat<sup>25</sup>. Później granica wiekowa została przesunięta i mogły do niej uczęszczać dziewczęta powyżej 14 roku życia<sup>26</sup>, czyli według ówczesnych pojęć właściwie dorosłe panny. Uczennice dzieliły się na internatowe i przychodnie. Po ukończeniu nauki uczennice „funduszowe” miały przynajmniej przez trzy lata, a dochodzące przez rok, zajmować się nauczaniem. Jedynie zamążpójście zwalniało absolwentki z obowiązku odpracowania poniesionych na nie nakładów finansowych. Posada nauczycielska była uważana za przeszkodę w pełnieniu obowiązków żony, a małżeństwo w tamtym czasie miało pierwszeństwo wśród akceptowanych społecznie kobiecych „sposobów na życie”<sup>27</sup>.

Z dzisiejszej perspektywy można stwierdzić, że nauka w Szkole Guwernantek była powierzchowna i ściśle związana z powołaniem kobiety. Jednakże wszelkie twierdzenia należy odnieść do XIX-wiecznych realiów. Zorganizowanie profesjonalnej edukacji, zwrócenie uwagi na kształcenie i przygotowanie do pracy płci pięknej w chwili, gdy wciąż jeszcze zastanawiano, czy dziewczęta powinny uczyć się czegokolwiek, było wydarzeniem, a także wielkim krokiem naprzód – utwierdzeniem tego, czego światlejsze jednostki domagały się dla nich od dawna.

Otwarcie Instytutu w 1826 roku odpowiadało polskim potrzebom społecznym, o czym świadczy duży napływ uczennic z różnych środowisk. Zakład cieszył się dość liczną (jak na owe czasy) frekwencją<sup>28</sup>, a jego wychowanki łatwo znajdowały pracę. W ciągu pierwszych trzech lat istnienia Instytutu 29 uczennic otrzymało patenty nauczycielskie, a 15 uzupełniło swoje wykształcenie<sup>29</sup>. Antonina Mach-

<sup>23</sup> H. Galle, *Instytut guwernantek*, w: *Encyklopedia Wychowawcza*, red. R. Pleniewicz, Warszawa 1901, t. V, s. 555–556.

<sup>24</sup> Zob. H. Markiewiczowa, *Status społeczny kobiety i jej aspiracje w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, nr 3, s. 131.

<sup>25</sup> *Swiędzienija ob Aleksandrinskom Institutie wospitanija diawic w Warszawie*, Archiwum Historyczne w Sankt Petersburgu, b. r., f. 759, op. 8, d. 33, s. 4.

<sup>26</sup> Dokumenty z 1827 roku wyraźnie już zaznaczają, że „żadna z uczennic nie będzie mogła być przyjętą do instytutu, jeżeli nie udowodni metryką, że ma 14 lat skończonych”, W „Dziennik Obwieszczeń Rządowych i Prywatnych dla Królestwa Polskiego w Warszawie” 1827, nr 164, s. 243.

<sup>27</sup> Zob. J. Dąbrowska, *Początki szkolnictwa żeńskiego...*, dz. cyt., 127.

<sup>28</sup> W 1833 roku liczba uczennic wzrosła do 138, zob. K. Poznański, *Szkoła i wychowanie...*, dz. cyt., tab. 3, s. 183. W 1846 roku w Instytucie uczyło się 215 uczennic, zob.: „Zurnał ministerstwa narodnowo proswieszczenija” 1850, cz. 68, s. 15.

<sup>29</sup> Zob. *Rys Ogólnego Planu Edukacji Publicznej w Królestwie Polskim*, Warszawa 1830, s. 73–74. Aby odnieść te liczby do sytuacji w kraju, warto sięgnąć po opracowanie Adama Winiarza pt. *Kształcenie i wychowanie dziewcząt w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1905)*, gdzie autor podaje, że „w przededniu wybuchu powstania listopadowego w Królestwie Polskim były 74 pensje i szkoły żeńskie prywatne, w których łącznie kształciło się 1910 dziewcząt. [...] W 57 placówkach prywatnych czynnych w roku 1833 naukę pobierały łącznie 1863 dziewczęta”. W Instytucie

czyńska, podsumowując działania tejże placówki, pisała: „zakład rozwijał się imponująco, wśród sprzyjających zwłaszcza okoliczności, które w pierwszych latach Królestwa kongresowego, przy zagwarantowanej mu przez Kongres wiedeński, konstytucji, układały się pomyślnie dla instytucji oświatowych”<sup>30</sup>.

Dziś możemy śmiało wnioskować, że dzięki warszawskiej instytucji poziom wychowania dziewcząt w Królestwie znacznie się podniósł. Już po kilku latach istnienia Instytutu Guwernantek sytuacja na pensjach zmieniła się bardzo korzystnie. Podniósł się ich poziom dydaktyczny i wychowawczy, co ponad wszelką wątpliwość było rezultatem pracy pierwszych wykształconych nauczycielek. Władze oświatowe widziały potrzebę istnienia instytucji, dlatego wkładały wiele wysiłku, aby zapewnić jej prawidłowe funkcjonowanie.

Niestety w 1833 roku do Instytutu została wprowadzona nauka języka rosyjskiego. Z zachowanych źródeł jednoznacznie wynika, że w 1836 roku sam car zwiedził zakład, a w 1838 roku cesarzowa Rosji przyjęła nad nim patronat. Instytut ztracał stopniowo charakter seminarium nauczycielskiego, upodabniając się do instytutów panien szlacheckich w Cesarstwie Rosyjskim<sup>31</sup>. W latach 40. XIX wieku (m.in. pod wpływem wcześniejszej adnotacji cara) Instytut został przeniesiony z Warszawy do Puław<sup>32</sup>. Jego celem stało się wynarodowienie Polek. Prowincja była korzystniejszą dla urabiania wychowanek w duchu rusyfikacyjnym. Przez kolejne dwadzieścia lat pod zmienioną nazwą – Aleksandryjski Instytut Wychowania Panien<sup>33</sup> – zakład ten krzewił oświatę dziewcząt w Puławach. W tym czasie sześcioletnia nauka obejmowała następujące przedmioty: religię, język niemiecki, francuski, polski, rosyjski, arytmetykę, historię, geografiię, historię naturalną, fizykę, pedagogikę, kaligrafię, rysunki, muzykę, śpiew, taniec i roboty kobiece. Treść wszystkich wykładów była dostosowana do wychowania uczennic w duchu posłuszeństwa, czci i oddania monarchii rosyjskiej.

---

kształciło się wówczas – według tegoż autora – 135 dziewcząt. Zob. A. Winiarz, *Kształcenie i wychowanie dziewcząt w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1905)*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 1992, s. 13–14.

<sup>30</sup> A. Machczyńska, *Kobieta polska. Szkic historyczny skreślony na wystawę w Pradze w r. 1912*, Lwów 1912, s. 35.

<sup>31</sup> J. Ender, *Początki kształcenia nauczycielek...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>32</sup> W dostępnych źródłach i opracowaniach są rozbieżności co do daty przeorganizowania szkoły. Przeprowadzona kwerenda nadal nie daje jasności, gdyż akta dotyczące Instytutu Guwernantek znajdowały się w Archiwum Oświecenia Publicznego, które zostało zniszczone we wrześniu 1939 roku. Ocalałe resztki przekazano do Archiwum Akt Dawnych, gdzie z kolei zginęły w 1944 roku – zob. A. Tomczak, *Zarys dziejów archiwów polskich*, Toruń 1982, s. 202. Próby opisu etapu puławskiego podjął się w ostatnim czasie tamtejszy dziennikarz Jacek Śnieżek. Według tego autora Instytut mieścił się w Puławach w latach 1842–1862; zob. J. Śnieżek, *Lilije zza puławskiej fosy*, Puławy 2008.

<sup>33</sup> Z ustaleń Hanny Markiewiczowej wynika, że „w roku 1840 przyjął nazwę Instytut Wychowania Panien, a w trzy lata później, dodano przymiotnik Aleksandryjski”, w: H. Markiewiczowa, *Status społeczny kobiety ...*, dz. cyt., s. 132. Warto jednak zauważyć, że w prasie pełna rozszerzona nazwa pojawia się wcześniej, zob.: „Kurier Warszawski” 1840, nr 343, s. 1838; „Korrespondent” 1841, nr 55, s. 1; „Kurier Warszawski” 1841, nr 345, s. 1.



Dalsze ważne zmiany w funkcjonowaniu placówki przyniosła reforma Wielopolskiego. W 1862 roku Instytut ponownie wrócił do Warszawy i został połączony z pensją Maryjską. Jednocześnie wyłączono go spod władzy cesarskiej i przekazano KRWRiOP pod nazwą Instytutu Maryjskiego<sup>34</sup>. Komisja włożyła wiele wysiłku, aby znieść daleko posuniętą rusyfikację, uczyć dziewczęta języka polskiego, historii ojczyzny i pogłębiać ich wykształcenie. Nauka nadal trwała sześć lat, z tym, że utworzono klasę dodatkową dla kandydatek na nauczycielki i guwernantki. Ograniczono nauczanie języka rosyjskiego, zwiększono zakres nauk przyrodniczo-geograficznych. W tym czasie wprowadzono studia w zakresie etnografii, historii odkryć geograficznych, znaczenia prawa, rządu, form administracji, co było wielkim novum. Dzisiaj można to uznać za pierwszą próbę wprowadzenia zagadnień określanych obecnie jako wychowanie obywatelskie. W warszawskiej szkole zadbano ponadto o rozszerzenie programów logiki, psychologii, pedagogiki, nie obawiając się, że nadmierna wiedza źle wpłynie na rozwój umysłowy i fizyczny dziewcząt. Po raz pierwszy odważono się na zdegradowanie talentów (muzyki i tańca), czyniąc z nich przedmioty nadobowiązkowe. Uregulowano także zakres uprawnień absolwentek i rozszerzono kompetencje Rady Pedagogicznej.

Upadek powstania styczniowego, załamanie polityki Wielopolskiego niekorzystnie wpłynęło na dzieje ruchu kobiecego w Polsce<sup>35</sup>. Z dostępnych źródeł wynika, że w związku z rozpoczęciem działań wojennych Instytut był ewakuowany do Rosji. W sierpniu 1915 roku znajdował się w Moskwie. Jego wychowanki rozlokowano w różnych zakładach, a zajmowany dotychczas budynek przekazano na czasowe wykorzystanie Głównemu Zarządowi Czerwonego Krzyża w celu zorganizowania szpitala dla rannych żołnierzy<sup>36</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Zasługi opisywanej instytucji są często podkreślane przez badaczy okresu<sup>37</sup>. Bez wątplenia Instytut Rządowy Guwernantek wywarł ogromny wpływ na rozwój polskiego szkolnictwa żeńskiego. Karol Poznański, analizując uwagi Komisji Senatu z 1830 roku dotyczące oświaty, uwypuklił wysokie wyniki osiągnięte przez

<sup>34</sup> Pełna nazwa wynikająca z połączenia Instytutu Aleksandryjskiego w Puławach i rządowej Pensji Maryjskiej to Instytut Aleksandryjsko-Maryjski Wychowania Panien.

<sup>35</sup> Co działo się z Instytutem w latach 60. XIX wieku znajdujemy we wspomnieniach inspektora Mikołaja Pietrowicza Awienariusza, zob. N. Awienarius, *Warszawska wspomniania*, „Istoriko-litleraturnyj żurnal” 1904, R. 24.

<sup>36</sup> Materiały i pisma potwierdzające przeniesienie Instytutu do Rosji znajdują się w Archiwum Historycznym w Sankt Petersburgu, f. 759, op. 72, d. 335.

<sup>37</sup> Zob. np.: J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia...*, dz. cyt.; J. Schiller, *Nauczyciele szkół średnich Warszawy w pierwszej połowie XIX w.*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, Ossolineum 1989, t. XXXI/88; *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, t. II, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 1992; K. Poznański, *Szkola i wychowanie...*, dz. cyt.; H. Markiewiczowa, *Status społeczny kobiety...*, dz. cyt.; A. Winiarz, *Szkolnictwo...*, dz. cyt.

pierwszą szkołę dla dziewcząt, a mianowicie: staranne wykształcenie, umiejętności pedagogiczne wychowanek oraz korzyści płynące dla kraju, czyli przygotowanie własnych odpowiednio wyedukowanych wychowawczyń<sup>38</sup>. Należy jednak uszczegółowić, że tezy te tyczą się głównie pierwszych dziesięciu lat funkcjonowania placówki. Choć wiadome jest, że jej historia jest znacznie dłuższa, w tym miejscu wypadałoby się zgodzić z Janiną Ender: przez cały wiek XIX Królestwo Polskie nie miało już autentycznego żeńskiego seminarium nauczycielskiego<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Zob. K. Poznański, *Szkola i wychowanie...*, dz. cyt., s. 169.

<sup>39</sup> Zob. J. Ender, *Początki kształcenia nauczycielek...*, dz. cyt., s. 35.

## TRADYCJE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W KRÓLESTWIE POLSKIM

Wpisując się w tematykę konferencji zorganizowanej przez Katedrę Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, z okazji dwusetnej rocznicy ustanowienia Królestwa Polskiego pt. „Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim (od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815–1918)”, w tym opracowaniu zostanie przybliżona działalność osób, instytucji oraz organizacja zakładów związanych z kształceniem specjalnym. Obejmowało ono w XIX stuleciu, zgodnie z terminologią stosowaną jeszcze do połowy XX wieku, dzieci głuche, niewidome, moralnie zaniedbane i upośledzone umysłowo<sup>1</sup>.

Treść została podzielona na cztery partie odnoszące się do poszczególnych kategorii osób z niepełnosprawnością. Materiał wykorzystany w tym artykule pochodzi z polskojęzycznych opracowań i źródeł drukowanych<sup>2</sup>.

W artykule świadomie zachowano dawną terminologię, w jej historycznym brzmieniu, dziś już odrzuconą i uznawaną za stygmatyzującą osoby z niepełnosprawnością<sup>3</sup>.

### GŁUSI

W opracowaniach naukowych powszechnie przyjmuje się, że pierwszy publiczny zakład dla głuchych zorganizował ksiądz Charles-Michel de L'Épée, w Paryżu, w 1770 roku. Zapomina się, że dziesięć lat wcześniej tego typu placówkę założył Tomas Braidwood w Edynburgu, która jednak po dziesięciu latach zakończyła swoją działalność. Warto także dodać, że od XVI do XVIII wieku, za sprawą

---

<sup>1</sup> Por. M. Grzegorzewska, *Skrypt wykładów*, Warszawa 1964.

<sup>2</sup> Pośród wybranych książek wykorzystuję także opracowanie mojego autorstwa: *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa 2012.

<sup>3</sup> Patrz m.in.: Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2008; C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008; W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Poznań 2009; I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.

prywatnych nauczycieli z Anglii, Holandii i Hiszpanii, osiągnięto wiele sukcesów w kształceniu głuchych, włącznie z wyuczeniem ich mowy ustnej i komunikacji opartej na alfabecie palcowym<sup>4</sup>.

Utworzenie pierwszego instytutu dla głuchych w Królestwie Polskim w 1817 roku, będącego jednocześnie pierwszą placówką specjalną na ziemiach polskich, należy poprzedzić kilkoma uwagami wstępnymi. Najpierw kształceniem głuchych interesowali się królowie: Stanisław Leszczyński i Stanisław August Poniatowski. Próby zorganizowania zakładu dla głuchych do końca istnienia I Rzeczypospolitej zakończyły się jednakowoż niepowodzeniem.

W 1804 roku, z inspiracji bpa wileńskiego Jana Nepomucena Kossakowskiego, misję zorganizowania szkoły powierzono ks. Anzelmowi Zygmuntowi, którego oddelegowano do Wiednia w celu poznania organizacji i metod pracy wychowawczej w tamtejszym zakładzie<sup>5</sup>.

W 1805 roku hrabia August Iliński ufundował Instytut Głuchoniemych w Romanowie na Wołyniu<sup>6</sup>.

Kolejną próbę ustanowienia pierwszej placówki dla głuchych na ziemiach polskich podjęto w Księstwie Warszawskim pod patronatem Towarzystwa Przyjaciół Nauk (dalej: TPN). Osobą najbardziej predestynowaną do ustanowienia tego typu placówki był ks. pijar Jakub Falkowski (1775–1848), prefekt szkoły szczuczynskiej, który od 1802 roku prywatnie kształcił głuchoniemego chłopca Piotra Gąsowskiego<sup>7</sup>. Falkowski w 1809 roku pojawił się ze swym uczniem i przedstawił wyniki pracy pedagogicznej na forum TPN. Pomimo starań Towarzystwa, które ogłosiło konkurs i znalazło środki finansowe, nie udało się ustanowić zakładu kształcenia dzieci głuchych do końca istnienia Księstwa Warszawskiego.

Pomysł ten ziścił się dopiero w Królestwie Polskim. Misję utworzenia tego typu placówki, tym razem z ramienia Komisji Rządowej Wyznań Religijnych

---

<sup>4</sup> K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967; A. Manczarski, *Historia nauczania głuchoniemych*, „Nauczyciel głuchoniemych i Niewidomych”, 1934, nr 2–3; J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 55–56; J. Hellmann, *Z dziejów organizacji wychowania głuchych*, „Szkoła Specjalna” 1999/1930, nr 1–2.

<sup>5</sup> Ks. Anzelm Zygmunt wrócił w 1805 roku, zdał egzamin na nauczyciela dzieci głuchych, opracował pierwszy polski alfabet palcowy dla dzieci głuchych, „alfabet ręczny”. W 1806 roku z polecenia cesarzowej Marii Teodorówny utworzył pierwszą szkołę dla głuchych w imperium rosyjskim, w Pawłowsku. Po kilku latach szkołę tę przeniesiono do Petersburga. Patrz K. Kirejczyk, *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, dz. cyt.; B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*, Warszawa 1999, s. 342–346.

<sup>6</sup> A. Manczarski, *Historia nauczania głuchoniemych*, dz. cyt., s. 111–124.

<sup>7</sup> Patrz J. Kulbaka, *Książd Jakub Falkowski (1775–1848) i jego dzieło: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych dawniej i dziś*, w: *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. II, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, Kraków–Lublin 2010, s. 9. Piotr Gąsowski liczy w 1802 roku 7 lat. W latach 1804–1805 Falkowski przebywał w podróży służbowej, z polecenia władz pruskich, w trakcie której poznał działalność lipskiego zakładu dla głuchych prowadzonego przez Samuela Heinicke, orędownika metody dźwiękowej (ustnej, oralnej, niemieckiej). Od 1807 roku P. Gąsowski przebywał w Szczuczynie pod okiem J. Falkowskiego.

i Oświecenia Publicznego, poruczono wspomnianemu ks. J. Falkowskiemu, który odbył podróż służbową do Wiednia w celu uzupełnienia kwalifikacji<sup>8</sup>. W dniu 12 czerwca 1816 roku ks. Falkowski został nominowany przez władze oświatowe Królestwa Polskiego na dyrektora nowo powstającego instytutu głuchoniemych<sup>9</sup>.

Instytut Głuchoniemych zainaugurował działalność 23 października 1817 roku w Warszawie. Do 1820 roku mieścił się w ciasnej izbie Pałacu Kazimierzowskiego, a następnie gmachu Sióstr Wizytek przy Krakowskim Przedmieściu 4/6<sup>10</sup>. Kamień węgielny pod budowę własnego gmachu położono w 1826 roku na Placu Trzech Krzyży w Warszawie. Dzięki wsparciu finansowemu władz administracyjnych oraz hojności darczyńców Instytut przeniósł się do nowego gmachu już w 1827 roku<sup>11</sup>. W Instytucie zorganizowano wiele kierunków kształcenia zawodowego (tokarstwo, stolarstwo, ślusarstwo, kołodziejstwo, bednarstwo, ciesielstwo, sztukatorstwo, szklarstwo, introligatorstwo). W końcu lat 20. XIX wieku kształcenie zawodowe obejmowało 23 specjalności rzemieślnicze. Ksiądz Falkowski stał na czele Instytutu do września 1831 roku. Formalnie z funkcji dyrektora zwolniono go z powodu złego stanu zdrowia. Bardziej przekonująca jest jednak teza o politycznym podłożu tej decyzji, mająca związek z represjami po powstaniu listopadowym i antypijarską polityką caratu<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983. Falkowski poznał metodykę pracy z głuchymi w wiedeńskim instytucie utworzonym w 1779 roku. Zdał egzamin zawodowy i w 1816 roku otrzymał dyplom nauczyciela dzieci głuchoniemych. Wracając do Królestwa Polskiego, obronił dodatkowo rozprawę doktorską pt. „Dissertationem de instructione surdorum et mutorum publice recitavit” w Akademii Krakowskiej, która formalnie nadawała mu status dr. filozofii, ale dotyczyła kształcenia głuchych. Por. *Polski słownik biograficzny*, t. VI, red. W. Konopczyński, Kraków 1948, s. 361.

<sup>9</sup> Pracę pedagogiczną i tworzenie Instytutu zapoczątkowano w Szczuczynie, gdzie Falkowski sprawował funkcję rektora szkoły wydziałowej i podwydziałowej. Na własną prośbę władze zakonne zwolniły go z pełnionych obowiązków. W 1817 roku przeniósł się do Warszawy i zajął się organizowaniem zakładu dla głuchych.

<sup>10</sup> Organizację Instytutu określili ustawowo 17 października 1817 roku Stanisław Kostka Potocki. Patrz L. Karpińska, *Zarys dziejów warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1817–1917*, w: *O wychowaniu dzieci głuchych. W 150 lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, red. O. Lipkowski, Warszawa 1967, s. 20–21. Dokument składał się z 13 art. Nadzór nad Instytutem sprawowała Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dopuszczano w nim kształcenie młodzieży „obojej płci” od 7 do 16 lat. Por. J.Z. Falkowski, *O początku i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych oraz niektóre jego urządzenia, dla wiadomości osób jakkolwiek związek z tymże Instytutem mieć mogących*, Warszawa 1823.

<sup>11</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska...*, dz. cyt., s. 34, 38–39. Wśród ofiarodawców byli m.in. Lubomirscy, B. Sonnenberg, S. Staszic. Instytut posiadał własny „kapitał żelazny”. Administrowaniem zajmował się ks. J. Falkowski. Dopiero w 1829 roku powstała Rada Dozorczo-Opiekuńcza jako organ kontrolny.

<sup>12</sup> J. Kucharzewski, *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa 1914, s. 119–121 i 173–174; J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998, s. 204; *Polski słownik biograficzny*, t. VI, dz. cyt., Kraków 1948, s. 361–362. Falkowski pełnił nadal funkcję proboszcza parafii św. Aleksandra i do 1837 roku – jako pedagog – był związany z Instytutem.



W latach 1831–1887 na czele Instytutu Głuchoniemych stali Polacy. Miejsce Falkowskiego zajął Wawrzyniec Wysocki. Odszedł w atmosferze skandalu związanego z rzekomymi nadużyciami finansowymi w 1837 roku. Zorganizował w Instytucie szkołę rzemieślniczo-niedzielną<sup>13</sup>.

Po dymisji Wysockiego kierownictwo Instytutu do 1864 roku sprawował Józefat Szczygielski. W zakładzie ustanowiono osobny oddział dla dzieci niewidomych, wprowadzono zmiany w metodyce nauczania. Nauczyciele pracowali metodą mieszaną (ustno-mimiczną), podnosili swoje kwalifikacje zawodowe. Zakład rozwijał się pomyślnie także pod kątem finansów<sup>14</sup>.

Od 1864 do 1885 roku na czele Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych stał Jan Papłoński. Pod jego kierownictwem zakład rozwijał się znakomicie. Kontynuowano przygotowanie zawodowe oparte na ok. 20 specjalnościach rzemieślniczych. Dwukrotnie zwiększyła się liczba wychowanków (do ok. 300 chłopców i dziewcząt), a kadra nauczycielska była starannie dobierana i odznaczała się wysokimi kwalifikacjami. W 1872 roku zorganizowano w Instytucie seminarium nauczycielskie. Od początku lat 70. do 1886 roku wydawano „Pamiętnik Głuchoniemych i Ociemniałych”. Papłoński skutecznie bronił Instytutu przed rusyfikacją, zwiększył bazę materialną placówki<sup>15</sup>.

Po śmierci J. Papłońskiego na czele placówki stanął jego zastępca Teofil Jagodziński. W lipcu 1887 roku został zdymisjonowany przez Aleksandra Apuchtina<sup>16</sup>.

Do 1915 roku Instytut znajdował się pod zarządem sześciu dyrektorów Rosjan, spośród których trzech było pedagogami, trzech zaś lekarzami<sup>17</sup>. Pod kierownictwem Michała Kornilewicza Zieńca (1887–1894) pierwszeństwo przyjęcia do Instytutu miały dzieci wyznania prawosławnego. Sprowadzono 30-osobowy personel rosyjski. W zakładzie szykanowano nauczycieli Polaków, nie dbano o poziom pracy pedagogicznej. Zieniec został w końcu zdymisjonowany przez Apuchtina<sup>18</sup>.

Od 1895 do 1906 roku na czele Instytutu stał Afanasij Dmitriewicz Błagowieszczanski. Pod jego kierownictwem skanalizowano i wprowadzono oświetlenie

---

<sup>13</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska...*, dz. cyt., s. 45–48. Wysockiego zdymisjonowała Rada Nadzorcza. W 1839 roku oczyszczono go z zarzutów, ale nie przywrócono na stanowisko. Odszedł na wcześniejszą emeryturę.

<sup>14</sup> Tamże, s. 48–54.

<sup>15</sup> Tamże, s. 54–62. Papłoński był pomysłodawcą pierwszego spisu głuchoniemych w Królestwie Polskim, przeprowadzonego w 1876 roku. Z zebranych wówczas danych wynikało, że w Królestwie żyło ok. 3000 dzieci głuchych.

<sup>16</sup> Tamże, s. 62–64. Jagodziński sprawował funkcję wicedyrektora od 1865 roku. W 1885 i 1886 roku zdołał wydać dwa roczniki „Pamiętnika” w języku polskim (t. XVI i XVII). Ostatni tom ukazał się w 1889 roku, ale już w języku rosyjskim.

<sup>17</sup> L. Karpińska, *Zarys dziejów warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 46. Z sześciu dyrektorów Instytutu pięciu prowadziło gospodarkę rabunkową w zakładzie.

<sup>18</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska...*, dz. cyt., s. 65–66. Pod zarządem Zieńca wstrzymano druk „Pamiętnika”, zdewastowano ogród botaniczny, zmalała liczba podopiecznych z 226 do 160, ograniczano racje żywnościowe, zmniejszył się księgozbiór zakładu, nie zwolniono rad pedagogicznych. Za pieniądze Instytutu Zieniec umeblował swoje prywatne mieszkanie.

gazowe, wzniesiono oranżerię, zmodernizowano pomieszczenia. Jednakże dyrektor nie dbał o poziom nauczania. Falszował dokumentację i prowadził jawną rusyfikację, usuwając nazwy Królestwo Polskie, Polak, Polska. Od 1896 roku nauczano w języku rosyjskim (poza lekcjami języka polskiego i religii), zakazywano rozmów po polsku na terenie zakładu. W roku szkolnym 1904/1905 nauczyciele rosyjscy stanowili połowę z 52-osobowego grona nauczycieli. Jego poczynania doprowadziły do otwartego sprzeciwu uczniów w trakcie strajku szkolnego w końcu 1905 roku. W 1906 roku, na fali wydarzeń rewolucyjnych, został zdymisjonowany<sup>19</sup>.

Od 1906 do 1909 roku na czele Instytutu stał Stiepan Grigoriewicz Jakowienko. Posiadał dyplom nauczyciela, odbył praktyki w petersburskiej szkole dla głuchych. Za jego kadencji rozluźniła się dyscyplina w zakładzie. Doszło nawet do tego, że niewidomy uczeń zabił nożem swego koleżę<sup>20</sup>.

W latach 1910–1913 na czele Instytutu stał lekarz-laryngolog Erwin Magnuszewicz Jurgens. Niestety nie dbał o podległą mu placówkę. Często odbywał podróże służbowe, zajmował się dodatkowym zarobkowaniem związanym z praktyką lekarską<sup>21</sup>.

W 1913 roku kierownictwo Instytutu powierzono Aleksandrowi Iwanowiczowi Zaczynajewowi nauczycielowi zawodu, który dbał o powierzoną mu placówkę, zyskując tym samym wsparcie i poważanie nauczycieli Polaków. Jednym z jego sukcesów było uruchomienie laboratorium psychologicznego. Misję swą zakończył w chwili wybuchu I wojny światowej wraz z nominacją na dyrektora gimnazjum męskiego pod Kijowem<sup>22</sup>.

Wybuch I wojny światowej miał także konsekwencje dla Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Internat zakładu został zajęty na potrzeby szpitala Czerwonego Krzyża z Petersburga, a jesienią 1914 roku wstrzymano

<sup>19</sup> Tamże, s. 66–69. Pomiędzy dymisją Zieńca a nominacją Błagowieszczańskiego czasowo na czele Instytutu stał Polak Franciszek Witkowski. W kwietniu 1904 roku Błagowieszczański wydał nową ustawę Instytutu (77 paragrafów) – jawnie antypolską. Od listopada 1905 roku młodzież uczestniczyła w strajku szkolnym, nie uczęszczała na lekcje w języku rosyjskim. Determinacja uczniów, popartych przez rodziców, skutkowałą przywróceniem nauczania w języku polskim, wyłączając geografii, historię i język rosyjski. W połowie 1906 roku usunięto go z zajmowanego stanowiska.

<sup>20</sup> Tamże, s. 69–70. Po wygaśnięciu rewolucji 1905–1907 Jakowienko realizował antypolską politykę władz. Przyjmuje się, że był odpowiedzialny za zniszczenie archiwum Instytutu. Nie dbał o swoich uczniów. Mawiał: „Niech robią, co im do gustu przypadnie”.

<sup>21</sup> L. Karpińska, *Zarys dziejów warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt., s. 52–53. Poza tym pozorował pracę na stanowisku dyrektora, fałszując dokumentację, nie dbał o poziom pracy pedagogicznej. Często wyjeżdżał na kuracje lecznicze. W 1912 roku wyjechał do Rygi, gdzie zmarł w 1913 roku.

<sup>22</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie od roku 1817 do 1917*, Warszawa 1929. Po śmierci Jurgena na czele Instytutu stał Polak Aleksander Manczarski. Pod jego krótkim kierownictwem zelektryfikowano placówkę ze środków magistratu warszawskiego. Zaczynajew oceniał nauczycieli na podstawie fachowości, hołdował nowinkom pedagogicznym, skrupulatnie prowadził dokumentację Instytutu. Jego działania nie cieszyły się uznaniem personelu rosyjskiego zatrudnionego w Instytucie.

czasowo zajęcia. W listopadzie tego roku na czele Instytutu stanął Wsiewołod Wasilewicz Własow. Był gorliwym wykonawcą dyrektyw władz szkolnych, nie dbał o poziom nauczania. W połowie 1915 roku przeprowadził ewakuację Instytutu w głąb Rosji<sup>23</sup>.

Ewakuacja Instytutu, grabież środków finansowych, spowodowały, że ciężar utrzymania zakładu po ustąpieniu administracji carskiej z Królestwa Polskiego spoczął na barkach magistratu m. Warszawy. W dniu 23 października 1915 roku 84 dzieci (głuchych i niewidomych) zainaugurowały rok szkolny mimo że internat tym razem zajmowały wojska niemieckie. Jesienią 1917 roku Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych obchodził jubileusz 100-lecia działalności<sup>24</sup>.

Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych był pierwszym zakładem specjalnym na ziemiach polskich. W zaborze austriackim pierwszy zakład dla głuchych powstał we Lwowie, w marcu 1830 roku, w zaborze zaś pruskim w Poznaniu, przy seminarium nauczycielskim, w 1832 roku<sup>25</sup>.

Drugą placówkę dla dzieci głuchych w Królestwie Polskim utworzono dopiero w 1901 roku z inicjatywy Litmana Himelsztajna w Międzyrzecu Podlaskim. W zakładzie tym, złożonym ze szkoły i internatu, uczyły się dzieci żydowskie. Nauka odbywała się w języku hebrajskim. Dzieci przebywające w zakładzie pochodziły początkowo z Międzyrzecza oraz z jego bliższych okolic. Z czasem przyjmowano uczniów z innych, często odległych regionów Królestwa Polskiego<sup>26</sup>.

W 1910 roku, z inicjatywy Towarzystwa Niesienia Pomocy Głuchoniemym „Ezras Ilmim”, otwarto szkołę dla dzieci głuchych w Łodzi przy ul. Zielonej 23. W klasie przebywało od kilku do kilkunastu uczniów. Nauczanie prowadzono w języku rosyjskim<sup>27</sup>.

W 1915 roku, również w Łodzi, otwarto szkołę dla dzieci głuchych wyznania rzymsko-katolickiego. Szkoła mieściła się w najmowanych pomieszczeniach

---

<sup>23</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska...*, dz. cyt., s. 72–74. W trakcie tej ewakuacji zawłaszczono 290 000 rubli w papierach wartościowych z funduszy Instytutu, 30 000 rubli w gotówce oraz książeczki oszczędnościowe pracowników.

<sup>24</sup> A. Manczarski, *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych...*, dz. cyt. Na czele Instytutu stanął ponownie Aleksander Manczarski. Z danych, które zebrał, wynika, że w Instytucie – w ciągu stu lat – uczyło się ok. 1500 uczniów, zatrudniano 173 nauczycieli i nauczycielek, 10 ochmistrzyń i dozorczyń, 82 wychowawców i pomocników nauczycieli, 98 nauczycielek i nauczycieli rękodzieł, 57 lekarzy, 12 dyrektorów/rektorów oraz 11 pomocników rektora, inspektorów i wicedyrektorów.

<sup>25</sup> J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 80–81. W zaborze pruskim w 1871 roku uruchomiono zakład dla głuchych w Bydgoszczy, w 1870 roku zaś zakład dla głuchych we Lwowie – placówka dedykowana dzieciom żydowskim.

<sup>26</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska...*, dz. cyt., s. 91. Szkoła dla dzieci żydowskich w Międzyrzecu pod koniec lat 20. XX wieku zaczęła podupadać. Ostatecznie o jej losie zdecydował kryzys ekonomiczny. Szkoła i internat zakończyły działalność w 1933 roku.

<sup>27</sup> Tamże. Do 1917 roku szkoła nie posiadała internatu. Od tego roku nauka odbywała się w j. polskim.

przy ul. Placowej 3 i przy ul. Skorupki 3. Klasa liczyła 24 uczniów w wieku od 7 do 16 lat<sup>28</sup>.

W uzupełnieniu informacji związanych z działalnością Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, mającego wielkie zasługi także dla rozwoju metodyki kształcenia osób niesłyszących i niedosłyszących, warto wspomnieć o osiągnięciach dwóch innych naukowców i pedagogów – Wacława Ołtuszewskiego (1855–1912) i Jana Baudouina de Courtenaya (1845–1929). Pierwszy z nich był znanym lekarzem, foniatrą i twórcą medycznych podstaw logopedii korekcyjnej. Od 1892 do 1922 roku stał na czele Zakładu Leczenia Zboczeń Mowy w Warszawie. Napisał *Szkic nauki o mowie i jej zboczeniach (niemota, bełkotanie, mowa nosowa, jąkanie itd.) oraz higiena mowy* (1905) oraz *Bełkotanie mowy i pisma* (1893)<sup>29</sup>. Courtenay angażował się w działalność społeczną oraz zajmował się pracą naukową. Spod jego ręki wyszły prace: *Z patologii embriologii języka* (1885), *O ogólnych przyczynach zmian językowych* (1885), a także *Szkice językowe* (1904)<sup>30</sup>.

## NIEWIDOMI

Kształcenie instytucjonalne niewidomych w świecie łączy się z działalnością Valentina Haüyego (1745–1822), założyciela pierwszej publicznej szkoły dla osób niewidomych w Paryżu. W 1784 roku Haüy pracował prywatnie z kilkunastoma uczniami. Był wynalazcą wypukłego pisma. Owoce swojej pracy pedagogicznej spisał w książce „Szkic o edukacji niewidomych” (1786). W 1791 roku prowadzoną przez niego szkołę przekształcono w Narodowy Instytut dla Niewidomych. W tym samym roku uruchomiono zakład dla niewidomych w Liverpoolu, następnie w Bristolu (1795) i Londynie (1799)<sup>31</sup>. Rozwój szkół i zakładów specjalnych dla niewidomych był powolny. Powodem tego była niska świadomość społeczna i niewiara w sens rehabilitacji osób niewidomych. Do zmian w tym zakresie przyczynił się bezsprzecznie Louis Braille (1809–1852), twórca oryginalnego (punktowego) pisma dla niewidomych. System ten zyskał uznanie w 1879 roku na kongresie naukowym w Berlinie i praktycznie wykorzystywano go na całym globie. Niemale zasługi na polu edukacji, a nade wszystko

<sup>28</sup> Tamże. W 1917 roku szkołę przeniesiono na ul. Boczna 5.

<sup>29</sup> J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 80. Ołtuszewski był też członkiem Towarzystwa Lekarskiego oraz Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> M. Balcerek, *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym znaczeniem kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977, s. 20. Warto zwrócić uwagę na zapisy statutowe Instytutu paryskiego, które, choć pisane w końcu XVIII wieku, wydają się bardzo postępowe w kształceniu niewidomych: „[...] przy pomocy książek z wypukłym drukiem nauczyć niewidomych czytania, a w ślad za tym pisania, rachunków, języków, historii, geografii, matematyki, muzyki, itp., kształcić ich w sztukach i rzemiośle by po pierwsze: pożytecznie ich zatrudnić dla osiągnięcia lepszych warunków życiowych, a po drugie odciąć od żebrania tych nieuprzywilejowanych przez los, dając im środki do utrzymania, tak by zarówno oni, jak i ich przewodnicy stali się społecznie użyteczni”.

w kompleksowym przygotowaniu i zatrudnieniu osób niewidomych, były dziełem Maurycego de la Sizeranne, założyciela Association Valentin Haüy pour bien des Aveugles w Paryżu (1883)<sup>32</sup>.

Początki planowego kształcenia osób niewidomych w Królestwie Polskim, a także na ziemiach polskich, sięgają 1821 lub 1822 roku, gdy w warszawskim Instytucie Głuchoniemych – kierowanym przez ks. J. Falkowskiego – rozpoczęto kształcenie kilku niewidomych dzieci. Próba utworzenia osobnego oddziału (klasy) dla niewidomych nie powiodła się. Trzeba przypomnieć, że zamiarem Falkowskiego było uruchomienie kształcenia niewidomych dzieci u zarania prac zakładu. Miało to związek z jego pobytem w Wiedniu, gdzie – jak wiemy – został adeptem kształcenia głuchych, ale miał ponadto sposobność poznania pracy zakładu dla niewidomych, prowadzonego przez Jana Wilhelma Klejna, uznawanego za pierwszego nauczyciela niewidomych na ziemiach niemieckich. Poznał także organizację szkoły dla niewidomych w Ratyźbonie<sup>33</sup>.

Z informacji opublikowanych w połowie XIX wieku wynika, że Falkowski dwukrotnie próbował uruchomić klasę dla niewidomych i dwa razy, z powodu braku środków, musiał zrezygnować. W publikacji wydanej w połowie XIX wieku zanotowano, że: „Pierwsze otworenie szkoły dla ociemniałych nastąpiło w 1822, a chociaż szkoła takowa 5ciu tylko wychowañców płci męskiej liczyła, chociaż trzyletnie usiłowania pokazały jawnie, że pozbawieni wzroku ludzie równie do muzyki i wszelkich umysłowych nauk, jak ręcznych zatrudnień (jedno tylko malarstwo wyjąwszy) wiele mając zdolności, po odbytej w Instytucie nauce, własną siłą na swoje potrzeby zapracować, i życie w pożytecznem zajęciu przepędzać mogą, że jednak przy nieustalonych podówczas funduszach dla głuchoniemych, środków na utrzymanie ociemniałych całkowicie zabrakł”<sup>34</sup>. O tym, że kształcenie niewidomych miało być prowadzone równoległe z nauczaniem głuchych, świadczy

---

<sup>32</sup> Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998, s. 108; por. S. Możdżeń, *Zarys historii wychowania (cz. II – wiek XIX – do 1918 roku)*, Kielce 1993, s. 35–38. W 1802 roku utworzono zakład dla niewidomych w Petersburgu, w 1804 roku w Wiedniu, w 1809 roku zaś w Dreźnie; patrz też J.Z. Falkowski, *O początku i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych...*, dz. cyt., s. 54. Na temat próby utworzenia klasy dla niewidomych Falkowski stwierdza: „Nie mogłem byđż obojętnym na Instytut ociemniałych. Staralem się zapoznać z cnotliwym Kleinem Założycielem tego Instytutu. Dobroć Jego sprawiła, iż obcowanie z Nim bez korzyści nie było”.

<sup>33</sup> W. Nowicki, *Książd Jakób Falkowski założyciel Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych. Przyczynek do dziejów dobroczynności*, Warszawa 1876, s. 33 i 49–50. Falkowski otrzymał pełnomocnictwa na otwarcie oddziału dla niewidomych od Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w chwili nominacji na dyrektora Instytutu. Falkowski, w sprawie uruchomienia oddziału dla niewidomych, prosił o wsparcie m.in. samego cara Aleksandra I, który wspierał finansowo Instytut; patrz *Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych*, 1872, s. 31. Zgodnie z zamysłem Falkowskiego niewidomi mieli być przysposabiani w zakresie przedzenia oraz kształcenia na organistów.

<sup>34</sup> *Przyjacieli i Ojciec Głuchoniemych ks. Jakób Falkowski czyli Krótkie wspomnienie tych zasług jakeimi ten Kapłan odznaczył dni swoje na ziemi*, Warszawa 1850, s. 145–146.



m.in. regulamin, o którym wspomina Falkowski w 1823 roku<sup>35</sup> – *Projekt połączenia Instytutu Ociemniałych z Instytutem Głuchoniemych*<sup>36</sup>.

Ponowną próbę kształcenia niewidomych podjął Falkowski w końcu lat 20. XIX wieku. Dzięki zebranych funduszom, o które zabiegał podczas nabożeństw w imieniu niewidomych, wznowił nauczanie niewidomych pod okiem nauczyciela sprowadzonego przez niego z Wrocławia, lecz i tym razem nie na długo<sup>37</sup>.

Oddział dla niewidomych chłopców utworzono w 1842 roku, pod kierownictwem ks. Józefata Szczygielskiego. Jednocześnie od tego roku, o czym była mowa w części opracowania poświęconej kształceniu głuchych, działalność Instytutu była zgodna z jego nazwą [Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych – przyp. J.K.]. Kształcenie niewidomych dziewcząt rozpoczęło się w roku szkolnym 1853/1854. Oddział dla niewidomych uczniów w latach 1842–1864 nie liczył więcej niż 33 uczniów<sup>38</sup>.

W 1864 roku przy Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych powstało Towarzystwo Niewidomych Muzyków. Należeli do niego głównie podopieczni Instytutu. Oblicza się, że Towarzystwo skupiało ponad 50 osób. Należy zaznaczyć, że było to pierwsze na ziemiach polskich zrzeszenie niewidomych. Kierownictwo powierzono dyrektorom Instytutu<sup>39</sup>. Towarzystwo zajmowało się m.in. sprawami zatrudnienia niewidomych. Najczęściej były to zajęcia doraźne związane z pracą w restauracjach i kawiarniach lub na dłużej w charakterze organisty. Członkowie

<sup>35</sup> J.Z. Falkowski, *O początku i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych...*, dz. cyt., s. 54–70. W tzw. Wyjątkach tymczasowego Urządzenia Instytutu Głuchoniemych [...] zapisano: „W Instytucie żaden Uczeń jakichkolwiek Szkół zwyczajnych, nie może być utrzymywany, prócz samych Głuchoniemych i Ociemniałych”.

<sup>36</sup> Tamże, s. 77–79. Napisano w nim (m.in.): „znaczna liczba Ociemniałych posytrzegac się daie, widok tego nieszczęścia staie pobudką do ulżenia ich niedoli. W połączeniu zakładu Wychowania Ociemniałych z Instytutem Głuchoniemych, możnaby odpowiedzieć celowi. Nie iest na to potrzebny tak wielki fundusz, iakiego wymagałby osobny Instytut. Lokal dogodny, przydanie jednego Nauczyciela i Metra do Muzyki, byłyby zdolne załatwić potrzebę osłodzenia losu, dla tego niedołęstwa”. Falkowski stwierdza ponadto, że niewidomi „Okazują skłonność szczególniejszą i wiele zdolności do muzyki, łatwo obejmują niektóre przedmioty naukowe, dowodząc, że w wiadomościach znakomity uczyniliby postępek. Przy użyciu w zastępstwie za oko, zmysłu dotykania, nabywają wyobrażenia różnych przedmiotów, a nawet zdolnymi stac się mogą do czytania Książek wypukłemi literami odbitych. Możnaby ich wprawić do łatwych zatrudnień ręcznych, przez które osłodziliby sobie nudne długie chwile, iakie bez czynności przepedzać muszą. [...] zastępując Organistów, a to ich zatrudnienie, uchroniłoby ich od nałogów, temu niedołęztwu zwyczajnych, i zapewniłoby dla nich sposób przystoynego utrzymania się”.

<sup>37</sup> Tamże, s. 147–148.

<sup>38</sup> E. Nurowski, *Surdopedagogika polska...*, dz. cyt., s. 48–54. Pierwszą niewidomą uczennicą, przyjętą do Instytutu w 1853 roku, była Julia Nowicka, por. *Przyjaciel i Ojciec Głuchoniemych ks. Jakób Falkowski...*, dz. cyt., s. 149. Szczygielski uruchomił oddział dla niewidomych m.in. dzięki środkom gromadzonym wcześniej na ten cel przez Falkowskiego.

<sup>39</sup> E. Grodecka, *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Warszawa 1996, s. 9. Od 1870 roku Towarzystwo mieściło się w poklasztorzym budynku przy ul. Piwnej 9/11 w Warszawie. Obok biura i świetlicy w lokalu znajdowały się pokoje, które wynajmowano osobom niewidomym (odpłatnie i nieodpłatnie). W siedzibie Towarzystwa przebywało ok. 20 niewidomych.

Towarzystwa organizowali koncerty fortepianowe. Zebrane tą drogą środki zasilały rokrocznie budżet Towarzystwa<sup>40</sup>.

W Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych kształciło się od kilkunastu do kilkudziesięciu niewidomych rocznie. Największy nabór przeprowadzono w roku szkolnym 1886/1887, gdy przyjęto 43 niewidomych uczniów oraz w roku szkolnym 1907/1908, gdy w ławach szkolnych zasiadło 44 dzieci<sup>41</sup>.

Poza warszawskim Instytutem Głuchoniemych i Ociemniałych opieką i kształceniem niewidomych zajęła się świetnie wykształcona Róża Czacka (1876–1961). Pochodziła z arystokratycznej rodziny. W wieku 22 lat uległa nieszczęśliwemu wypadkowi, podczas którego straciła całkowicie zdolność widzenia<sup>42</sup>. Jako osoba ociemniała udała się w podróż, podczas której zwiedziła zakłady dla niewidomych w Austrii, Szwajcarii i Francji. W trakcie podróży poznała osobiście M. de la Sizeranna, który – jak można przypuszczać – przyczynił się do tego, że Czacka poświęciła resztę swego życia na pracę na rzecz niewidomych. W wyniku jej starań w 1910 roku powstało Ognisko dla Niewidomych Kobiet przy ul. Dzielnej w Warszawie. Zaraz potem, we współpracy z ociemniałym mecenasem Stanisławem Bukowieckim, powołała Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi. W 1913 roku uruchomiono szkołę dla niewidomych chłopców przy ul. Złotej w Warszawie, a także ochronkę i warsztaty koszykarskie<sup>43</sup>. Staraniem Towarzystwa, tuż przed wybuchem I wojny światowej, zorganizowano pierwsze kolonie letnie dla niewidomych. Na uwagę zasługuje także pomoc patronalna świadczona względem rodzin niewidomych<sup>44</sup>.

Owocem wieloletniej działalności Róży Czackiej na rzecz niewidomych była m.in. recepcja zachodnioeuropejskiego dorobku naukowego w Królestwie Polskim. W sytuacji, gdy Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych odnosił się z rezerwą do systemu znaków opracowanych przez L. Braille'a, miała bezpośredni wpływ na upowszechnienie tego pisma. Zorganizowała ponadto zespół widzących i niewidomych kopistów książek brajlowskich. Z czasem księgozbiór wzrósł do tego stopnia, że uruchomiono bibliotekę brajlowską. Podczas I wojny światowej Róża

---

<sup>40</sup> Tamże. W ciągu 50 lat Towarzystwo zgromadziło ok. 15 000 rubli. Uruchomiono kasę zapomogowo-kredytową i pogrzebową, z której korzystali jego członkowie i ich rodziny. Kredytów udzielano za poręczeniem, a ich spłata była ratałna.

<sup>41</sup> J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 85.

<sup>42</sup> J. Kuczyńska-Kwapisz, *Rozwój tyflopedagogiki*, w: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, red. J. Bleszyński, D. Baczała, J. Binnebesel, Łódź 2008, s. 108–109. Czacka odebrała znakomite wykształcenie, znała języki obce, grała na fortepianie, jeździła konno, prowadziła bogate życie towarzyskie. Pomimo starań nikt nie mógł jej pomóc w odzyskaniu wzroku, który straciła, upadając z konia.

<sup>43</sup> E. Grodecka, *Historia niewidomych polskich...*, dz. cyt., s. 11. Chłopcy uczęszczający do szkoły przy ul. Złotej zamieszkiwali w internacie. Na ul. Dzielnej, skąd przeniesiono Ognisko dla Niewidomych Kobiet, umieszczono schronisko dla niewidomych staruszek i warsztat wyrobu toreb.

<sup>44</sup> Tamże. Pod patronatem Towarzystwa znajdowało się 110 rodzin niewidomych, por. J. Kuczyńska-Kwapisz, *Rozwój tyflopedagogiki...*, dz. cyt., s. 109. Autorka podaje, że w 1914 roku pod patronatem Towarzystwa znajdowało się 55 rodzin.

Czacka przebywała na Wołyniu. Ztroskana o los niewidomych postanowiła założyć zgromadzenie zakonne, które miało się zająć kompleksowym kształceniem i opieką tych osób. Tak powstało Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża założone w 1918 roku, na czele którego stanęła, jako siostra Elżbieta, Róża Czacka. Zgromadzenie z powodzeniem rozwijało swą działalność w okresie Drużej Rzeczypospolitej<sup>45</sup>.

Trzeba podkreślić, że na przełomie XIX i XX wieku we wszystkich zakładach dla niewidomych kształciło się zaledwie ok. 200 dzieci! Za taki stan rzeczy odpowiadały w dużej mierze władze zaborcze, jak widać niezainteresowane rozwojem tego działu szkolnictwa.

W 1851 roku rozpoczął pracę Zakład dla Ciemnych we Lwowie, ufundowany ze środków prywatnych hrabiego Wincentego Zaremby-Skrzyńskiego. Placówka rozwijała się pomyślnie, była znana z dobrej organizacji, wysokiego poziomu nauczania, starannego doboru kadry pedagogicznej, rozbudowanego programu nauczania i szkolenia zawodowego<sup>46</sup>.

W zaborze pruskim pierwszy zakład dla niewidomych uruchomiono w 1853 roku w Wolsztynie. W 1872 roku placówkę przeniesiono do Bydgoszczy<sup>47</sup>.

## UPOŚLEDZENI UMYSŁOWO

Pionierskie próby pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną były dziełem francuskiego lekarza i pedagoga Jeana M.G. Itarda (1774–1838). Sławę przyniósł mu eksperyment związany z opieką, kształceniem i wychowaniem dzikiego chłopca, któremu prasa nadała przydomek „Dziki z Aveyron”. Efekty ich współpracy zostały drobiazgowo opisane przez Itarda w specjalnym raporcie. Osobny wkład do edukacji jednostek upośledzonych wnieśli inni Francuzi, w tym Philippe Pinel (1745–1826), Jean -Étienne D. Esquirol (1772–1840), Édouard Séguin (1812–1880), a także Szwajcar Johann Jakob Guggenbühl (1816–1863). W XIX wieku szkolnictwo specjalne najszybciej rozwijało się na ziemiach niemieckich,

---

<sup>45</sup> A. Gościmska, *Róża Czacka – Matka Elżbieta* (1876–1961), „Szkola Specjalna” 1983, nr 4, s. 281–288. W 1922 roku rozpoczęła się budowa zakładu dla niewidomych w podwarszawskich Laskach. Matka Elżbieta dążyła do wszechstronnej rehabilitacji niewidomych, stawiając na ich edukację, przysposobienie zawodowe i uspołecznienie w myśl hasła „niewidomy człowiekiem użytecznym”. Była bezsprzecznie pionierką polskiej tyflopedagogiki, autorką opracowań naukowych etc.

<sup>46</sup> M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003, s. 87 i n.

<sup>47</sup> E. Grodecka, *Historia niewidomych polskich...*, dz. cyt., s. 23 i n. Na terenie zaboru pruskiego w latach 1831–1834 przeprowadzono pierwszy spis niewidomych, z którego wynikało, że na ok. 1 mln mieszkańców przypadało 668 niewidomych (w tym 55 dzieci do lat 15). W związku z tym faktem władze pruskie uruchomiły szkołę dla niewidomych przy seminarium nauczycielskim w Poznaniu. Brak środków spowodował, że zakończyła rychło swoją działalność. W 1889 roku powstało bydgoskie Towarzystwo Opieki nad Niewidomymi, posiadające własną drukarnię i bibliotekę brajlowską.

zarówno pod względem sieci szkolnej, różnorodności form kształcenia, metodyki nauczania oraz prac legislacyjnych. Duży wkład w metodykę kształcenia upośledzonych umysłowo wnieśli Belgowie – Jean de Moor (1867–1941) oraz Owidiusz Decroly (1871–1932).

Na terenie Królestwa Polskiego pracę pedagogiczną na rzecz niepełnosprawnych intelektualnie podjęto dopiero w pierwszej dekadzie XX wieku. Za taki stan rzeczy odpowiadała polityka carskich władz oświatowych. W imperium rosyjskim, w końcu XIX wieku zamieszkiwało ok. 200 000 upośledzonych umysłowo dzieci. Część z nich żyła w strasznych warunkach, urągających godności człowieka, wielu zmuszono do żebractwa, pracy przymusowej. Około 40% z nich zajmowało się włóczęgostwem<sup>48</sup>. Jedyny zakład leczniczo-wychowawczy dla dzieci z nerwicami, chorych psychicznie i upośledzonych umysłowo działał w Petersburgu. Pierwszą szkołę dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo utworzono w Moskwie, w 1908 roku.

Przez całe stulecie w Królestwie Polskim działalność na rzecz osób potrzebujących miała charakter głównie dobroczynny organizowany z ramienia ludzi dobrej woli czy Kościołów. Największe zasługi w tym zakresie były dziełem Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (WTD), utworzonym w 1814 roku<sup>49</sup>.

Podstawę prawną rozwoju opieki nad psychicznie i umysłowo chorymi stwarzała w Królestwie Polskim tzw. Ustawa szpitalna z 1839 roku, przy czym jej zapisy niestety nie zostały praktycznie spożytkowane.

W latach 80. XIX wieku w Warszawie rozpoczęło pracę Towarzystwo Przyjaciół Dzieci<sup>50</sup>, natomiast w 1899 roku Warszawskie Towarzystwo Pomocy Lekarskiej i Opieki nad Umysłowo i Nerwowo Chorymi<sup>51</sup>.

Ponadto warto przypomnieć, że w 1907 roku rozpoczęło działalność Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi związane m.in. z diagnostyką dzieci upośledzonych na podstawie kwestionariuszy badających, na wzór zachodnioeuropejski, wiek inteligencji dziecięcej. Na czele Towarzystwa stał Jan Władysław Dawid, Aniela Szycówna i Michalina Stefanowska. W gronie tych osób opracowano oryginalny kwestionariusz, którego podbudowę stanowiły osiągnięcia naukowe Dawida przedstawione chociażby w jego książce *Nauka o rzeczach*<sup>52</sup>.

Pierwsza szkoła dla dzieci upośledzonych umysłowo rozpoczęła pracę w 1904 roku. Jej organizatorem była gmina ewangelicko-augsburska w Warszawie.

---

<sup>48</sup> X.C. Zamskij, *Istorija oligofrenopedagogiki*, Moskwa 1980, s. 52.; J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 96.

<sup>49</sup> H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002.

<sup>50</sup> *Niedole dziecięce*, Warszawa 1882, s. 1–17.

<sup>51</sup> M. Balcerek, *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: zarys historyczny*, Warszawa 1981, s. 56. W dokumentach Towarzystwa widnieją zapisy o pomocy na rzecz osób umysłowo chorych, niezdolnych umysłowo/.

<sup>52</sup> Patrz J. Kulbaka, *Jana Władysława Dawida – „Nauka o rzeczach”*, w: *W stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, red. H. Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 71–90.

Kształcono w niej dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Druga szkoła specjalna powstała w 1907 roku w Karolinie k. Brwinowa, ufundowana przez warszawski magistrat.

Pracę na rzecz dzieci z głębszym upośledzeniem umysłowym prowadzono od 1908 roku w szpitalu „Zofiówka” w Otwocku. Placówką kierowało żydowskie Towarzystwo Opieki nad Nerwowo i Psychicznie Chorymi Żydami<sup>53</sup>.

Duże sukcesy w organizacji pracy pedagogicznej i naukowej odniosła wspomniana Michalina Stefanowska (1855–1943). Pracując w Towarzystwie Badań nad Dziećmi, zajmowała się diagnostyką i selekcją dzieci upośledzonych umysłowo. Z jej inspiracji powstał w Warszawie „oddział dla dzieci mało zdolnych”, uznawany za pierwszą szkołę dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo, przy ul. Złotej 24<sup>54</sup>. Stefanowska była ponadto pionierem kształcenia pedagogów specjalnych. Od 1917 roku – w Warszawie i w Łodzi – stała na czele 6-tygodniowych kursów z zakresu pedagogiki leczniczej. Stefanowska starannie dobrała grupę współpracowników, pośród których znaleźli się zasłużeni dla rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce w okresie Drugiej Rzeczypospolitej: Jan Hellmann, Tytus Benni, Aleksander Mogilnicki, Władysław Sterling i inni.

Opinię sformułowaną przez M. Stefanowską w sprawie sytuacji i potrzeby zajęcia się kształceniem dzieci z niepełnosprawnością intelektualną na początku XX wieku w Królestwie Polskim należy uznać za egzemplifikację stanu rzeczy w tym zakresie: „Te szczupłe lokale szkolne bynajmniej nie odpowiadają wymaganiom higieny, ani pedagogiki: niektóre z nich są źle oświetlone, inne, umieszczone zbyt wysoko – na trzecim i czwartym piętrze, większość klas mieści się «kątami» przy wielkich szkołach normalnych, co w wysokim stopniu krępuje nauczycielstwo i szkoły specjalnej. Powyższe braki i wiele innych wy wpływają stąd, że dla dzieci upośledzonych umysłowo w Warszawie nie oddano dotąd ani jednego lokalu, który by nazwać można było właściwym lokalem szkolnym”<sup>55</sup>.

Na terenie zaboru pruskiego pierwszą szkołę specjalną dla dzieci upośledzonych umysłowo uruchomiono w 1897 roku w Poznaniu. W pierwszym dziesięcioleciu XX wieku rozpoczęły działalność szkoły specjalne w: Gorzowie (1900), Katowicach i Bytomiu (1904), Gorzowie (1906), Piekarach (1908), Świętochłowicach (1909), Rudzie (1910), Siemianowicach i Szopienicach (1913)<sup>56</sup>. Na terenie zaboru pruskiego, wzorem ziem niemieckich, zakładano także klasy specjalne (Bydgoszcz, Toruń) oraz oddziały dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo, zakładane przy szpitalach psychiatrycznych w Świeciu i Wejherowie<sup>57</sup>.

<sup>53</sup> J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 98.

<sup>54</sup> S. Dziedzic, *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970, s. 75.

<sup>55</sup> J. Wyczasany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007, s. 65.

<sup>56</sup> G. Zarębska, *Historyczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju wychowania, edukacji, diagnozy i rehabilitacji wobec jednostek niepełnosprawnych intelektualnie*, w: *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, dz. cyt., s. 148.

<sup>57</sup> W. Gasik, *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i początkach XX w.*, w: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990, s. 76–104.



W zaborze austriackim rozwój opieki i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo był zdecydowanie niezadowolający. W wielonarodowym cesarstwie austriackim nie wypracowano jednolitego systemu opieki wobec niepełnosprawnych przez cały wiek XIX. Pierwsza szkoła specjalna w państwie Franciszka Józefa II powstała na Węgrzech w 1897 roku pod Budapesztem. W 1904 roku w Budapeszcie uruchomiono Laboratorium Pedagogiki Specjalnej i Psychologii. Laboratorium zajmowało się badaniami naukowymi, diagnozą i przygotowaniem nauczycieli do zakładów i szkół specjalnych. Węgrzy, obok Belgów, byli pionierami kształcenia pedagogów specjalnych w Europie i świecie<sup>58</sup>.

Pierwsze szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo (w stopniu znacznym i głębokim) powstały w Równem (1904), we Lwowie (1911) i w Krakowie (1912). Od 1912 roku w Krakowie prowadził działalność zakład dla dzieci z odchyleniami od normy, prowadzony przez prof. Jana Piltza. Badaniami diagnostycznymi i selekcją dzieci zajmowało się krakowskie Towarzystwo Neurologiczno-Psychiatryczne. Pierwszą szkołę dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo założono dopiero w 1918 roku we Lwowie<sup>59</sup>.

#### MORALNIE ZANIEDBANI<sup>60</sup>

W Królestwie Polskim, ustanowionym na mocy Kongresu Wiedeńskiego w 1815 roku, wprowadzono pierwszy w historii polskiego prawa Kodeks Karzący (1818), który zawierał podział przestępstw na zbrodnie, występki i wykroczenia. Za zbrodnie groziła kara śmierci, kara ciężkiego więzienia lub więzienia warownego (od 10 do 20 lat). W tym ostatnim typie skazani traktowani byli najciężej, nosili ciężkie kajdany, przykuci do taczek, często słabo odziani i tak samo źle karmieni. W więzieniach o mniej zastrzyżonym rygorze skazani przebywali od 8 dni do 3 lat, głównie kierowani byli tam za przestępstwa spowodowane nieumyślnie. Prócz tego można było ponieść karę grzywny lub trafić do aresztu. Wszystkie tego typu placówki cechował niski stan techniczny i sanitarno-higieniczny<sup>61</sup>.

<sup>58</sup> G. Zarębska, *Historyczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju...*, dz. cyt., s. 139.

<sup>59</sup> W. Gasik, *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej...*, dz. cyt., s. 101–102.

<sup>60</sup> Część poświęcona moralnie zaniedbanym pochodzi – z drobnymi przeróbkami – z mojego art. pt. *Z dziejów resocjalizacji nieletnich na ziemiach polskich (XVII–XVIII w.)*, który przekazałem do druku w październiku 2015 roku jako materiał pokonferencyjny do Wydawnictwa Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie.

<sup>61</sup> E. Kaczyńska, *Ludzie ukarani. Więzienie i system kar w Królestwie Polskim 1814–1914*, Warszawa 1982; Por. D. Raś, *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011, s. 51. W Kodeksie z 1818 roku przyjęto, że młodociani do lat 12 podlegają „karceniu domowemu”. Wobec młodocianych w wieku od 15 do 18 lat stosowano pełną odpowiedzialność karną, jeśli działali z rozważaniem swego czynu. W 1823 roku wprowadzono instrukcję więzienną, w której napisano: „Wiek także przy umieszczaniu razem więźniów na względnie mieć potrzeba: szczególnie więźniów małoletnich, nie mających 15 lat, z dorosłymi zbrodniarzami mieszać nie należy, dla uniknięcia ich zepsucia”.

Nadzór nad wszystkimi zakładami karnymi sprawował w Królestwie Polskim Resort Spraw Wewnętrznych na czele z Tadeuszem Antonim Mostowskim, który dążył do usprawnienia systemu więziennictwa, współpracując m.in. z Romualdem Hube, Aleksandrem Kożuchowskim, Mirosławem Nakwaskim, Ksawerym Potockim czy Fryderykiem Skarbkiem. Tak powstał *Projekt ogólnego i szczegółowego polepszenia stanu i administracji więzień w Królestwie Polskim* (1819). Przyjęto w nim (m.in.):

- a) adekwatność kary do winy;
- b) różnicowanie kar ze względu na rodzaj przestępstwa i stopień demoralizacji;
- c) konieczność separowania więźniów z uwzględnieniem wieku, płci, charakteru przestępstwa;
- d) poprawę warunków higienicznych, zakaz kar cielesnych i zajęć poniżających godność więźniów;
- e) potrzebę zapewnienia pracy i ćwiczeń fizycznych;
- f) ocenę pracy resocjalizacyjnej i prognozę działań postpenitencjarnych.

Do połowy XIX wieku uruchomiono w Królestwie kilkanaście nowych więzień (Janów Lubelski, Łomża, Brześć, Sieradz, Lublin, Sandomierz). W sumie placówek tego typu było 20<sup>62</sup>. Głównym redaktorem projektu reformy systemu więziennictwa byli radca stanu i sędzia Ksawery Potocki oraz Fryderyk Skarbek, urzędnik Ministerstwa Spraw Wewnętrznych.

Skarbek odbył podróż służbową po Europie w celu poznania systemów penitencjarnych. W 1822 roku wydał rozprawę: *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*, w której przedstawił autorski i kompleksowy program działań naprawczych<sup>63</sup>. Wskazywał m.in. na potrzebę dogłębnego poznania charakteru i skłonności przestępcy, jego pochodzenie, dobór kadry wychowawczej, zainteresowanie społeczeństwa problemem demoralizacji dzieci i młodzieży, mówił o roli profilaktyki, wychowania w duchu poszanowania pracy, a także o sprawach przysposobienia zawodowego i zatrudnienia osadzonych w więzieniach i zakładach wychowawczych<sup>64</sup>. Sugestie Skarbkę zostały docenione w agendach rządowych oraz przez członków Towarzystwa Przyjaciół Nauk (TPN). Na polecenie władz administracyjnych dokonał on inspekcji więzień w Królestwie Polskim, w wyniku czego w wielu zakładach wprowadzono wiele zmian: zniesiono zakaz rozmów więźniów podczas pracy, zakazano stosowania kar cielesnych, zorganizowano

---

<sup>62</sup> Placówki więzienne zakładano na wzór amerykański. W 1835 roku uruchomiono więzienie w Warszawie, składające się z 180 jednoizbowych cel i 24 izb. W systemie celkowym zorganizowano więzienia w Siedlcach, Płocku, Kaliszu. W każdym z tych więzień mieściło się ok. 100 jednoizbowych cel.

<sup>63</sup> Patrz F. Skarbek, *Pisma pomniejsze*, t. II, Pisma społeczne, Warszawa 1837; tenże, *Zdanie sprawy z podróży po niektórych Krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień*, Warszawa 1830.

<sup>64</sup> D. Raś, *Rodziny ubogie i przestępczość...*, dz. cyt., s. 33.

warsztaty rzemieślnicze. Jego postawa i poglądy resocjalizacyjne opierały się na poszanowaniu godności i humanitarnym podejściu do ludzi<sup>65</sup>.

Regres w reformie więziennictwa w Królestwie Polskim rozpoczął się wraz z upadkiem powstania listopadowego (1830–1831). W ramach represji zniesiono konstytucję z 1815 roku, wprowadzono Statut Organiczny (1832). Celem caratu stała się unifikacja Królestwa z Rosją. W 1847 roku wprowadzono Kodeks Kar Głównych i Poprawczych w Królestwie Polskim, w którym, pomimo rosnącej fali rusyfikacji, uwzględniono okoliczności łagodzące wobec nieletnich<sup>66</sup>.

W 1909 roku wydano w Królestwie Polskim ustawę o zakładach wychowawczo-poprawczych, zgodnie z którą za nieletnich uznawano młodzież do 17 roku życia<sup>67</sup>.

Należy podkreślić, że w porównaniu z zaborem pruskim czy austriackim, gdzie system więziennictwa i zakłady poprawcze pozostawały w całkowitej gestii władz zaborczych, w Królestwie Polskim – pomimo wielu utrudnień caratu – rozwijały się inicjatywy społeczne, w wyniku których uruchomiono placówki resocjalizacyjne oparte na systemie progresywnym<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 124. Należałoby dodać, że władze rosyjskie w Królestwie Polskim przychyliły się działalności F. Skarbka, ale było tak do czasu wybuchu powstania listopadowego. Dzięki jego osobistym staraniom w 1829 roku powstało Towarzystwo Wspierające Dzieci Moralnie Zaniedbane, w 1830 roku zaś uruchomiono zakład dla moralnie zaniedbanych – znany z racji lokalizacji jako Instytut Mokotowski czy Instytut Moralnej Poprawy Dzieci na Mokotowie. Placówką tą kierował Stanisław Jachowicz. Zakład rozpoczął pracę z dniem 1 października 1830 roku w Warszawie, po czym najprawdopodobniej wstrzymał działalność podczas walk powstańczych. Nowe otwarcie placówki nastąpiło w 1834 roku, od 1862 roku zaś zakład mieścił się we wsi Królikarnia, w nowo powstałym gmachu ufundowanym dzięki donacji Julii i Ksawerego Pusłowskich. W drugiej połowie XIX wieku placówka przeszła reorganizację, przechodząc z systemu celkowego na progresywny. Por.: F. Walczakiewicz, *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka Historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898; M. Kalinowski, M. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.

<sup>66</sup> Patrz A. Mogilnicki, *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1925, s. 303. W połowie XIX wieku podjęto planowe działania w niektórych więzieniach Królestwa Polskiego w kierunku separowania więźniów nieletnich od dorosłych, organizowania nauczania. Po klęsce powstania styczniowego (1863–1864) wprowadzono reformę więziennictwa w Królestwie Polskim. Funkcjonowały wówczas domy śledcze, domy poprawy, więzienia poprawcze, więzienia ciężkie, więzienia przesyłkowe oraz areszty i przytułki. Wbrew przepisom nieletni byli osadzeni często z dorosłymi przestępcami.

<sup>67</sup> A. Walczak-Zochowska, *Systemy postępowania z nieletnimi w państwach europejskich*, Warszawa 1988, s. 15.

<sup>68</sup> W zaborze pruskim uruchomiono Zakład Krajowy w Chojnicach (1883–1885), w którym umieszczano m.in. nieletnich przestępców. W 1901 roku w zakładzie tym przebywało ok. 600 nieletnich, którzy byli zatrudniani w pracach polowych, odbywali przyuczenie do zawodu, uczyli się w szkole przyzakładowej. Panowała tam bardzo surowa dyscyplina. Drugi zakład uruchomiono w Szubinie (1888). Przebywało w nim ok. 200 nieletnich przestępców. W placówce panowała surowa dyscyplina. Do wybuchu I wojny światowej w zaborze pruskim utworzono jeszcze zakłady w: Cerkwicy, Pleszewie, Kamieniu i Grudziądzu. Oddziaływania wychowawcze zasadały się na przyuczeniu do rzemiosł, ciężkiej pracy fizycznej i surowej dyscyplinie. Więzienne oddziały dla

Rzeczony rozwój teorii i praktyki w zakresie resocjalizacji nieletnich w Królestwie Polskim miał bezpośredni związek z powstaniem Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych, założonym w dniu 20 lutego 1871 roku. Zgodnie z zapisami statutowymi Towarzystwo zainicjowało pracę na rzecz „moralnej poprawy dzieci płci obojga, które za występki przez sąd na karę zostały skazane, tudzież nad polepszeniem losu nieletnich żebraków i włóczęgów bez przytułku”<sup>69</sup>. Pomyślnymi Towarzystwa byli: Józef Wiczorkowski, prezes sądu apelacyjnego, oraz książę Tadeusz Lubomirski, których wspierali (m.in.): Leopold Kronenberg, Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Bolesław Prus, prezydent Warszawy Sokrates Starynkiewicz. Apel Towarzystwa dotyczący uruchomienia nowoczesnego zakładu wychowawczego znalazł wielu orędowników. Zebrane środki pozwoliły na wzniesienie placówki w Studzieńcu k. Skierniewic w dniu 14 maja 1876 roku<sup>70</sup>.

Zakład studzienicki nawiązywał w sferze organizacyjnej i wychowawczej do francuskiej kolonii dla nieletnich chłopców w Mettray, częściowo do niemieckiego „Szarego Domu” oraz placówek szwajcarskich. Łączył w sobie cechy kolonii rolnej i systemu progresywnego. Regulamin placówki nakazywał, aby wychowanków traktować podmiotowo. Proces wychowawczy, jak pisze Stanisław Lipiński, był oparty na „utrzymaniu względem wychowanka należytej powagi, pozyskiwania jego zaufania, wzorcowej postawie wychowawców dających wzór do naśladowania, wdrażaniu do prawdomówności, unikaniu sprzeczności pomiędzy słowem a czynem, wdrażaniu do poszanowania cudzej własności, wdrażaniu do pracy, wykorzenieniu lenistwa, wyrabianiu nawyku aktywnego spędzania wolnego czasu, wyrabianiu życzliwego stosunku do innych oraz gotowości do niesienia pomocy

---

nieletnich przestępców (14–18 lat) powstawały w zaborze pruskim na mocy Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości od 1905 roku.

W zaborze austriackim stan opieki nad moralnie zaniedbanymi był na najniższym poziomie. Było to skutkiem świadomej polityki władz w Wiedniu. Z ramienia fundacji księcia Aleksandra Lubomirskiego utworzono krakowskie schronisko dla chłopców moralnie zaniedbanych (od 8 do 15 lat), którzy pobierali lekcje i byli przyuczani do zawodu. W Józefowie pod Łagiewnikami prowadził działalność zakład dla dziewcząt moralnie zaniedbanych. Placówka powstała z donacji rodziny Potockich, Kłobukowskich i Lubomirskich. Dziewczęta uczyły się na poziomie szkoły elementarnej i były przyuczane w zakresie krawiectwa, haftu itp. Na mocy ustawy z 14 maja 1885 roku nadzór nad domami poprawczymi, domami pracy i prowadzeniem placówek wychowawczych przekazano administracji polskiej, w ramach Galicyjskiego Wydziału Krajowego we Lwowie. Brak środków powodował, że pierwszy, *sensu stricto*, zakład poprawczy w zaborze austriackim powstał dopiero w 1913 roku w Przędzielnicy pod Przemyślem. W zakładzie przebywali chłopcy, w wieku od 10 do 17 lat, kierowani na podstawie orzeczeń sądu, wniosków rodziców lub opiekunów prawnych. Wprowadzono system progresywny, wzorowany na zakładzie studzienickim z Królestwa Polskiego. Trzeba dodać, że na terenie Śląska Cieszyńskiego od 1912 roku prowadził działalność Śląski Krajowy Zakład resocjalizacyjny dla chłopców, zorganizowany w systemie progresywnym.

<sup>69</sup> *Materiały pomocnicze do pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczej*, wybór i oprac. W. Bobrowska-Nowak, Katowice 1979, s. 78.

<sup>70</sup> Patrz J. Kulbaka, *Niepełnosprawni...*, dz. cyt., s. 128–131. Dyrektorem zakładu w Studzieńcu został Zygmunt Zajewski, poprzednio nauczyciel Instytutu Moralnie Zaniedbanych Dzieci na Mokotowie.

[...] kształtowania właściwego stosunku do zwierząt, wdrażania do życia bez nałogów, wyrabianiu kultury słowa – eliminowanie przeklinania, wychowaniu zespołowym<sup>71</sup>.

W 1891 roku, niedaleko Studzieńca, w Puszczy Mariańskiej otwarto Kolonię dla Dziewcząt z wyrokami sądowymi oraz z postanowieniami administracyjnymi w sprawie żebractwa i włóczęgostwa<sup>72</sup>.

W 1911 roku w Strudze k. Radzymina uruchomiono Szkołę Pracy dla chłopców. Placówkę zorganizowało Towarzystwo Opieki nad Uwolnionymi z Więzień (1909 rok). Delegowano tam nieletnich przestępców w wieku od 14 do 18 lat, dla których zorganizowano zajęcia rzemieślnicze, pracę w ogrodzie i różnego typu zajęcia gospodarskie. Nie stosowano żadnych kar cielesnych. Nie było tam straży ani ogrodzeń. Wychowankowie mieli prawo opuszczenia zakładu w dowolnej chwili. Szkoła Pracy była znana i cieszyła się uznaniem w środowisku nieletnich przestępców. Bywało, że nie dla wszystkich chętnych były miejsca<sup>73</sup>.

Rozwój sadownictwa dla nieletnich zyskał na znaczeniu w końcu XIX wieku wraz z ustanowieniem sądów i kurateli sądowej (USA, Anglia, Niemcy, Francja).

W Królestwie Polskim – z inicjatywy społeczności polskiej po ustąpieniu administracji carskiej w 1915 roku – organizowano sądy obywatelskie w Warszawie. W dniu 10 sierpnia 1915 roku, powołano nawet osobny sąd dla nieletnich, który wskutek sprzeciwu niemieckich władz okupacyjnych nie rozpoczął jednak działalności<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> S. Lipiński, *Historia resocjalizacji...*, s. 244. W Studzieńcu wychowankowie posiadali własne kartoteki. Zakład opuszczali w 21 roku życia i roztoczono nad nimi opiekę postpenitencjarną. Uczniowie uczyli się wielu rzemioł. Wyroby kołodziejskie i stolarskie trafiały na liczne wystawy. Placówka otrzymywała liczne wyróżnienia krajowe i międzynarodowe. Zakład działał modelowo przez dwa dziesięciolecia. W 1906 roku doszło do buntu wychowanków, co wiązało się z nadużyciami wychowawców wobec nieletnich.

<sup>72</sup> Zakład mieścił się w parterowym domu w otoczeniu zieleni. Dziewczęta przyuczano do gotowania, haftowania, cerowania itd. W placówce odbywało się nauczanie elementarne i wychowanie religijne. Wprowadzono katalog nagród i kar. Patrz: S. Hamczyk, *Wyniki badania inteligencji nieletnich przestępców*, Warszawa 1917, s. 17; *Roczniki Towarzystwa Osad Rolnych* za lata 1892–1917.

<sup>73</sup> A. Mogilnicki, *Dziecko i przestępstwo*, dz. cyt., s. 349–352; E. Tomasiak, *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976, s. 104–106.

<sup>74</sup> W. Klaus, *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodszych nieletnich*, Warszawa 2012, s. 51–55. Decyzję o ustanowieniu sądu podjął Sąd Główny. Sądy dla nieletnich ustanowiono następnie na mocy dekretu Józefa Piłsudskiego z dnia 7 lutego 1919 roku, w: Lublinie, Łodzi i Warszawie. W. Klaus, opierając się na opracowaniu M. Cieślak, podaje, że 1794 roku powstał specjalny sąd dla nieletnich w Genewie (w wieku od 10 do 16 lat). W literaturze przedmiotu za pierwszy w świecie sąd dla nieletnich przyjmuje się sąd ustanowiony w 1899 roku w Chicago.



# OPIEKA I WYCHOWANIE DZIECI OSIEROCONYCH W KRÓLESTWIE POLSKIM NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

Problem sieroctwa dzieci, będący stałym zjawiskiem w życiu społecznym w każdym okresie historycznym, na ziemiach Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX wieku uległ znaczącemu nasileniu. Nadal, podobnie jak we wcześniejszych epokach, utrzymywał się wysoki poziom śmiertelności okołoporodowej kobiet, a jednocześnie na skutek intensywnych przemian społeczno-ekonomicznych, demograficznych i obyczajowych w postycziowym półwieczu wzrastała liczba dzieci porzucanych przez matki. Obok sieroctwa i półsieroctwa naturalnego, będącego wynikiem śmierci jednego lub obojga rodziców, stale rosła skala sieroctwa wynikającego z opuszczenia i odrzucenia dzieci. Dlatego organizacja opieki nad dziećmi osieroconymi stała się jednym z najważniejszych zadań społecznych<sup>1</sup>.

Tradycyjnie większość dzieci osieroconych na skutek śmierci rodziców wychowywała się w gronie najbliższej lub dalszej rodziny<sup>2</sup>. W wielu wypadkach po zakończeniu okresu żałoby owdowiały rodzic wstępował w kolejny związek małżeński. Na powtórne małżeństwo decydowała się większość mężczyzn, a zapisy w źródłach memuarystycznych świadczą o tym, że jednym z ważnych motywów takiej decyzji była troska o zapewnienie osieroconym dzieciom właściwej opieki i wychowania. W wielu rodzinach, niezależnie od środowiska społecznego, relacje między przybraną matką a pasierbami układały się właściwie, dzieci doświadczały prawdziwej miłości i troski, a mimo utraty matki procesy wychowania i socjalizacji przebiegały prawidłowo<sup>3</sup>. Liczne przekazy źródłowe podważają pejoratywne

---

<sup>1</sup> *W obronie sierot*, „Niwa” 1874, t. V, nr 56, s. 169–171; Z.D., *Gniazda sieroce a domy wychowawcze*, „Tygodnik Ilustrowany” 1911, nr 45, s. 892.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat zob. A. Böldyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa 2008, s. 263–265.

<sup>3</sup> Zob. m.in. S. Grabski, *Pamiętniki*, oprac. W. Stankiewicz, t. I, Warszawa 1989, s. 18; H. Olechnowicz-Stecki, *Wspomnienie mojej młodości*, Lwów 1895, s. 14; W. Wężyk, *Kronika rodzima*, oprac. M. Dernałowicz, Warszawa 1987, s. 69; I. Paderewski, *Pamiętniki*, (b.m.w.) 1986, s. 38; C. Sadowski, *Wyboista droga*, w: *Pamiętniki lekarzy*, red. Bidakowski, T. Wójcik, Warszawa 1964, s. 548–549.

wyobrażenia postawy macochy<sup>4</sup>. Zazwyczaj rodzina funkcjonowała harmonijnie także po przyjsciu na świat dzieci z nowego związku, a rodzeństwo pochodzące „z różnych matek” łączyła głęboka więź emocjonalna.

Marcjanna Fornalska wspominała, że jej matka poślubiła wdowca mającego czworo dzieci, później urodziła kilkoro, „ale była jednakowo dobra dla wszystkich. My, podrastające jej dzieci, nie zdawaliśmy sobie sprawy, że tamte to dzieci innej matki; żeby nie opowiadania rodziców w zimowe wieczory, to byśmy nie wiedziały, które są z pierwszej żony, a które z drugiej; a że nas była rodzina liczna, to jak zwykle – sympatie były podzielone między tymi a drugimi, czego ja też doświadczyłam. Siostra z pierwszej żony ojca kochała mnie daleko więcej niż rodzona, również i brat z pierwszej żony kochał mnie bardzo”<sup>5</sup>.

Zarazem jednak w wielu wypadkach relacje między osieroconymi przez matkę dziećmi a kolejną żoną ojca i potomstwem z nowego związku nie układały się pomyślnie<sup>6</sup>. Konflikty narastały wskutek problemów związanych z dziedziczeniem. Zdarzały się próby przejmowania całego majątku przez przybranego rodzica. Sprzyjało to wykształceniu stereotypowego, negatywnego obrazu macochy, której – szczególnie w kulturze ludowej – przypisywano skłonność do zaniedbywania dziecka osieroconego, a nawet stosowanie wobec niego przemocy<sup>7</sup>. Jednocześnie w społeczności chłopskiej powszechne było przekonanie o duchowym wspieraniu przez zmarłą matkę swego dziecka, stanowiące ważny element etosu sieroctwa<sup>8</sup>.

W niektórych wypadkach ojcowie z wyższych grup społecznych decydowali się na samodzielne wychowywanie dzieci po stracie żony<sup>9</sup>, zazwyczaj korzystając wówczas ze wsparcia krewnych oraz zatrudniając bony i domowe nauczycielki. Zwykle pomoc w wychowaniu dzieci zapewniały krewnie zmarłej kobiety: matka

---

<sup>4</sup> Na przykład urodzony w 1905 roku łodzianin, straciwszy w wieku 4 lat matkę, był wychowywany przez drugą żonę ojca, którą wspominał jako dobrą, czułą i troskliwą kobietę. „Dbała żebym był czysty, niegłodny, nie pracowała, miała dużo czasu, więc mogła się mną zająć”. Archiwum Naukowe Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. B1621, k. 1. Podobne relacje można znaleźć w wielu drukowanych pamiętnikach.

<sup>5</sup> M. Fornalska, *Pamiętnik matki*, Warszawa 1960, s. 39–40. Zob. także *Pamiętniki chłopów*, t. I, Warszawa 1935, s. 270, 311.

<sup>6</sup> Zob. np. *Robotnicy piszą. Pamiętniki robotników*, oprac. Z. Mysłakowski, F. Gross, Kraków 1938, s. 196, 208.

<sup>7</sup> M. Jonca, *Sierota w literaturze polskiej dla dzieci w XIX wieku*, Wrocław 1994, s. 27.

<sup>8</sup> H. Biegeleisen, *Matka i dziecko w obrzędach, wierzeniach i zwyczajach ludu polskiego*, Lwów 1927, s. 97; D. Simonides, *Od kolebki do grobu. Śląskie wierzenia, zwyczaje i obrzędy rodzinne w XIX wieku*, Opole 1988, s. 139; Ł. Gołębiowski, *Lud polski. Jego zwyczaje, zabobony*, Warszawa 1830, s. 170.

<sup>9</sup> W środowisku chłopskim i robotniczym niemal zawsze wdowcy mający małe dzieci decydowali się na poślubienie kolejnej kobiety. Sporadycznie zdarzało się, że owdowiały mężczyzna samodzielnie wychowywał dzieci. Zazwyczaj w takiej sytuacji część obowiązków związanych z prowadzeniem domu i opieką nad młodszym rodzeństwem przejmowały starsze dzieci. Archiwum Naukowe Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. B2872, k. 20.

lub siostry, czasami także kuzynki lub przyjaciółki<sup>10</sup>. W wielu wypadkach po stracie jednego lub obojga rodziców dzieci trafiały do domów dziadków. Takie sytuacje dotyczyły także tych rodzin, w których po stracie męża wdowa wychodziła kolejny raz za mąż. Czasami kobieta koncentrowała się na nowym związku w takim stopniu, że wołała, by dziećmi z poprzedniego małżeństwa zajmowali się dziadkowie. W takiej sytuacji był na przykład osierocony przez ojca w 1861 roku w wieku dwóch lat Ludwik Krzywicki, który wychowywał się głównie u dziadka, Franciszka Ksawerego Iwanickiego, a z matką, po jej powtórnym zamążpójściu, miał ograniczony kontakt<sup>11</sup>. Ważna rola dziadków w wychowaniu dzieci pozbawionych opieki rodziców wynikała również ze szczególnej sytuacji polskiego społeczeństwa w dobie zaborów. Przejęcie opieki nad wnukami było koniecznością w przypadku uwięzienia lub zesłania na Syberię jednego lub obojga rodziców w ramach represji za działalność konspiracyjną<sup>12</sup>.

W wielu wypadkach osierocone po śmierci matki dzieci, których ojcowie nie mogli, bądź nie chcieli się zająć, trafiały do dalszych krewnych<sup>13</sup>. Często zajmowały się nimi ciotki; część z nich była niezamężna i obdarzała osieroconych wychowanków wielką czułością i troską o zapewnienie im należytego wykształcenia<sup>14</sup>. Wujowie nierzadko byli prawnymi opiekunami dzieci, wchodzili w skład rady rodzinnej, zarządzali majątkiem sierot. Otoczenie osieroconych dzieci opieką przez ciotki i wujów było wyrazem rodzinnej solidarności i więzi, w niezamożnych rodzinach niełatwej do zrealizowania w obliczu trudnych warunków bytu. Przejęcie opieki nad osieroconymi dziećmi przez dalszych krewnych częste było połączone z rozdzieleniem rodzeństwa. Urodzony w 1892 roku łodzianin wspominał swe trudne dzieciństwo: „Matka umarła w 1904 roku, ojciec w 1906. Opiekował się nami najstarszy brat, ale on też zmarł na zapalenie płuc. Nie mieliśmy z czego żyć, gospodarz nas wyrzucił, rodzina nas przygarnęła, ciotka wzięła jednego, druga ciotka drugiego”<sup>15</sup>. Nie zawsze nawet zamożni krewni zapewniali przyjmowanemu dziecku należyte warunki. W wielu rodzinach było ono otoczone troskliwą opieką, ale nie do rzadkości należały i takie, w których sieroty, mimo zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych i edukacyjnych, były pozbawione ciepła, zrozumienia i emocjonalnego bezpieczeństwa. Wychowując się w dalszej rodzinie,

---

<sup>10</sup> J. Korolewicz-Waydowa, *Sztuka i życie: mój pamiętnik*, oprac. A. Gozdawa-Reutt, Wrocław 1969, s. 5.

<sup>11</sup> L. Krzywicki, *Wspomnienia*, t. I, oprac. S. Stempowski, Warszawa 1947, s. 22–38.

<sup>12</sup> Zob. np. W. Matlakowski, *Wspomnienia z życia przeszłego i teraźniejszego (1850–1895)*, oprac. J. Kapuściak, Wrocław 1991, s. 42.

<sup>13</sup> N. Żmichowska, *Listy*, red. S. Pigoń, t. I, Wrocław 1957, s. 737–738.

<sup>14</sup> K.M. Górski, J. Weyssenhoff, *Z młodych lat. Listy i wspomnienia*, oprac. I. Szybowska, Warszawa 1985, s. 354.

<sup>15</sup> Archiwum Naukowe Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, sygn. B1620, k. 2.

były osamotnione, marginalizowane, zaniedbywane, nie do rzadkości należało działanie opiekunów na szkodę spraw majątkowych sierot<sup>16</sup>.

W najtrudniejszym położeniu znajdowały się osierocone dzieci, które były pozbawione możliwości wychowania w środowisku rodzinnym. Obowiązek zapewnienia schronienia i wychowania tej grupie dzieci zgodnie z przepisami prawa spoczywał na władzach gminnych. Ustawa z 1817 roku mówiła o powinności wyznaczania w szpitalach miejsc opieki nad sierotami. Szpitale zmieniły swój charakter na mocy ustawy z 1842 roku. Wyłoniły się z nich trzy różne rodzaje placówek – obok szpitali jako instytucji zajmujących się leczeniem chorych oraz domów schronienia dla starców i kalek powstały odrębne domy sierot, pełniące funkcje opiekuńcze i wychowawcze. Na mocy przepisów z 1842 roku wszystkie te placówki podlegały kontroli Rady Głównej Opiekuńczej zakładów dobroczynnych, działającej jako odrębny Wydział przy Komisji Spraw Wewnętrznych i Duchownych. Przepisy z 1842 roku, dotyczące zasad organizacji opieki nad ubogimi, nakładały na gminy obowiązek opieki nad sierotami. Zapis ten występował także w kolejnych aktach legislacyjnych<sup>17</sup>. Organizacja instytucjonalnej opieki nad dziećmi osieroconymi była konsekwencją społecznej niezgody na opuszczenie, osamotnienie, a także bezdomność i włączyćgostwo dzieci pozbawionych rodziców.

Wszystkie domy sierot były współfinansowane, a często w całości utrzymywane ze środków społecznych, pochodzących ze zbiórek pieniędzy oraz darowizn, zapisów i legatów prywatnych osób. Na łamach prasy, jak w „Zwiastunie Ewangelicznym” w 1912 roku, często pisano o potrzebie wspierania instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla osieroconych dzieci: „[...] sentyment i rozum mówią nam, że sierocie stała się krzywda wielka przez pozbawienie jej opieki naturalnej; usiłujemy przeto ją zastąpić wedle sił naszych. Toteż do najwięcej dostojnych zadań miłosierdzia oraz opieki społecznej u narodów kulturalnych zaliczyć należy zakładanie i utrzymywanie przytułków sierocych i domów wychowawczych”<sup>18</sup>.

Szczególną grupę dzieci osieroconych stanowiły niemowlęta porzucone przez matki niedługo po urodzeniu. Skala tego zjawiska narastała wraz z postępem urbanizacji i industrializacji. Najwięcej przypadków porzuceń dzieci następowało w wielkich miastach. Na taki krok decydowały się zazwyczaj samotne kobiety z najuboższych środowisk. Wiele z nich przybywało na czas ostatniego trymestru ciąży do miasta, które zapewniało im anonimowość. Niechciane dzieci często bezpośrednio po porodzie były porzucane na ulicach, w parkach, bramach, pod

<sup>16</sup> *W obronie sierot...*, dz. cyt., s. 169.

<sup>17</sup> K. Koralewski, *Opieka społeczna (dobroczynność publiczna)*, Warszawa 1918, s. 21–42; A. Tomaszewicz, *Dobroczynność w guberni kaliskiej 1864–1914*, Łódź 2010, s. 18–22; C. Kępski, *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin 2002, s. 63–64. Odmienne o zasadach organizacji opieki nad sierotami w zaborze rosyjskim w XIX wieku pisze J. Domańska, *Dobroczynność względem sierot na ziemiach polskich do 1918 roku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2011, t. XXVII, s. 30.

<sup>18</sup> G. Szejmke, *Głosy czytelników. Gniazdo sieroce*, „Zwiastun Ewangeliczny” 1912, nr 1, s. 19.

kościółami, szpitalami i przytułkami<sup>19</sup>. Część matek pozostawiała niemowlęta pod opieką kobiet, które zajmowały się nimi za niewielką opłatą. Fatalne warunki mieszkań, w których przebywały dzieci, brak odpowiedniego pożywienia i opieki medycznej powodowały, że umierały one w ciągu kilku lub kilkunastu tygodni. Dlatego owe opiekunki były nazywane „fabrykantkami aniołków”, a model prywatnej opieki zastępczej przez działaczy społecznych i publicystów został uznany za skrajnie patologiczny<sup>20</sup>.

Tym istotniejsze było zapewnienie opuszczonym przez matki niemowlętom opieki w specjalistycznych placówkach. Najważniejszym tego typu zakładem był warszawski dom dla dzieci porzuconych i sierot, założony przez księdza Gabriela Piotra Baudouina<sup>21</sup>. Działał on od 1736 roku, początkowo mieścił się w kamienicy na Krakowskim Przedmieściu, w 1757 roku został przeniesiony do nowego budynku przy Placu Wareckim i połączony ze Szpitalem Generalnym; od tego czasu obie placówki funkcjonowały pod wspólnym mianem Szpitala Dzieciątka Jezus<sup>22</sup>. W 1873 roku przytułkowi dla dzieci nadano nazwę Dom Wychowawczy. Od 1901 roku zakład mieścił się przy ul. Nowogrodzkiej, gdzie funkcjonuje do dziś.

Gwałtownie zwiększająca się liczba dzieci porzucanych na ulicach w latach 60. i 70. XIX wieku spowodowała, że zaczęto wprowadzać ograniczenia w przyjmowaniu dzieci<sup>23</sup>. Przełom przyniosła instrukcja wydana przez Radę Miejską Dobroczynności Publicznej w 1878 roku, na mocy której w domu podrzutek mogły być umieszczane dzieci kobiet, przynajmniej od roku mieszkających w Warszawie<sup>24</sup>. Z powodu braku zakładów dla porzuconych niemowląt w innych miastach Królestwa do warszawskiej placówki nadal przyjmowano dzieci znalezione przez policję na prowincji. W 1877 roku na ogólną liczbę 3639 przyjęto 2004 podopiecznych spoza Warszawy. W 1889 roku na 1754 przybyłych do przytułku dzieci 623 pochodziło z Warszawy, 1131 – spoza miasta. W sumie pod opieką placówki w 1880 roku pozostawało 6501 wychowanków, w 1886 roku – 6850, w 1898 roku – 9219, w 1904 roku – 7185 dzieci<sup>25</sup>.

Część podopiecznych pozostawała w zakładzie w Warszawie, większość była przekazywana pod opiekę włościanek, które zajmowały się dziećmi do 7. roku

<sup>19</sup> B. Prus, *Kroniki*, oprac. Z. Szweykowski, t. V, Warszawa 1955, s. 43, s. 306; t. VII, Warszawa 1958, s. 240; t. VIII, Warszawa 1959, s. 93.

<sup>20</sup> W. Kosmowski, *Z powodu sprawy Skoblińskiej*, „Tygodnik Ilustrowany” 1890, nr 10, s. 156.

<sup>21</sup> B. Korybut-Daszekiewicz, *Warszawski dom wychowawczy ks. Baudouina w świetle historii*, „Medycyna” 1906, t. XXXIV, s. 587–591, 604–607, 627–629, 666–669, 682–686.

<sup>22</sup> W literaturze są podawane różne daty otwarcia przytułku, badacze podają czasem rok rozpoczęcia budowy domu, czasem umieszczenia w nim dzieci. Dokładnie problem omawia M. Kolankiewicz, *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. Baudouina*, Warszawa 1997, s. 10 i n., a także Z. Podgórska-Klawe, *Warszawski dom podrzutek (1736–1900)*, „Rocznik Warszawski” 1975, t. XII, s. 111–145.

<sup>23</sup> F. Fryze, I. Chodorowicz, *Przewodnik po Warszawie i jej okolicach*, Warszawa 1873, s. 407.

<sup>24</sup> E. Mazur, *Dobroczynność względem sierot na ziemiach polskich...*, dz. cyt., s. 82.

<sup>25</sup> S. Markiewicz, *Sprawa dzieci opuszczonych*, „Ateneum” 1890, t. II, z. 6, s. 397; M. Kolankiewicz, *Schronienie...*, dz. cyt., s. 37, 195–196.



życia, otrzymując 12–18 rubli rocznie, w zależności od wieku dziecka. Opiekunki miały być nadzorowane przez wójtów gmin lub burmistrzów, a do zadań naczelników powiatów i lekarzy powiatowych należało systematyczne kontrolowanie stanu zdrowia dzieci. Praktyka wyglądała inaczej. Władze lokalne zaniedbywały swoje obowiązki, a los dzieci nierzadko był bardzo trudny<sup>26</sup>. Niektóre opiekunki rezygnowały z kontynuowania opieki nad dzieckiem, które musiało być umieszczone w innej rodzinie. Zdarzały się także przypadki skrajnego zaniedbywania i przemocy wobec podopiecznych<sup>27</sup>. Problemem było również niewielkie zainteresowanie kobiet podjęciem zastępczej opieki nad dziećmi, mimo że wiązało się to z dodatkowym dochodem rodziny włościańskiej. Przy stałych trudnościach finansowych Domu Wychowawczego wypłacane wiejskim opiekunkom kwoty nie były duże, a często nie uiszczano ich terminowo. Na łamach prasy stale apelowano do rodzin, a zwłaszcza bezdzietnych małżeństw o przyjęcie do swych domów opuszczonych dzieci<sup>28</sup>. Po skończeniu 6 lat dziecko wracało do placówki, gdzie uczyło się czytania, pisania, rachunków i robót ręcznych. Dbano o wychowanie moralne i religijne. W wieku 10–12 lat chłopcy uczyli się rzemiosła, dziewczynki kierowano do zamożnych rodzin, gdzie pracowały w charakterze służby domowej. Najzdolniejsze dzieci kierowano do szkół zawodowych<sup>29</sup>.

Podobne zasady – zapewnienie dzieciom opieki, wychowania i nauczania elementarnego oraz kształcenie umiejętności zawodowych – były podstawową działaniem w innych placówkach dla dzieci osieroconych. Trafiały do nich dzieci, których oboje rodzice nie żyli, czasami także półsieroty, jeśli owdowiały rodzic z powodu skrajnego ubóstwa, bezdomności lub choroby nie był w stanie sprawować opieki nad potomstwem. Miejsca opieki i wychowania dzieci osieroconych znajdowały się we wszystkich miastach gubernialnych – w Warszawie, Piotrkowie, Lublinie, Kaliszu, Radomiu, Kielcach, Płocku, Łomży, Siedlcach i Suwałkach, a także w Łodzi, Częstochowie, Włocławku, Łowiczu i kilku innych miastach powiatowych.

Zdecydowanie najwięcej placówek dla sierot funkcjonowało w Warszawie. W dobie zaborów nadal działał założony w okresie staropolskim Zakład Sierot przy Instytucie św. Kazimierza. W XIX i na początku XX wieku otwarto wiele nowych placówek. Część z nich prowadziło Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, część działało pod jego kuratelą. Do placówek opiekujących się największą liczbą dzieci należał Zakład Sierot Chłopców Stanisława Jachowicza, Zakład Sierot

<sup>26</sup> Z. Nowicki, *Listy ze wsi. Dzieci szpitalne po wsiach*, „Ogniwo” 1904, nr 33, s. 783.

<sup>27</sup> B. Prus, *Kroniki*, t. I, cz. I, Warszawa 1956, s. 76–77; W. Wścieklica, *Instytucje opieki społecznej nad dziećmi nieprawymi i opuszczonymi*, „Ateneum” 1889, t. II, z. 4, s. 177.

<sup>28</sup> *W sprawie dzieci „na garnuszku”*, „Kronika Rodzinna” 1905, nr 18, s. 271–272. Por. A.S., *Przytulki dla sierot*, „Tygodnik Mód i Powieści” 1901, nr 8, s. 60–61.

<sup>29</sup> F. Fryze, I. Chodorowicz, *Przewodnik po Warszawie...*, dz. cyt., s. 407; M. Kolankiewicz, *Schronienie...*, dz. cyt., s. 44–45.

Dziewcząt, przytułki dla sierot płci męskiej przy ul. Pańskiej i Tamce, przytułki dla dziewcząt przy ul. Czerniakowskiej i Hożej<sup>30</sup>.

Przejęciowo pod kuratelą Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności pozostawały także przytułki dla sierot zakładane przez osoby prywatne. Dla osieroconych dziewcząt były przeznaczone zakłady: św. Zofii przy placu św. Aleksandra 13, św. Antoniego przy ul. Czerniakowskiej 49, św. Rodziny przy ul. Okólnik 7, św. Zyty dla sierot służących przy Krakowskim Przedmieściu 38. Powstały także dwa zakłady dla osieroconych dziewcząt pod wezwaniem św. Józefa. Samodzielnie działającą placówką był zakład wychowawczy dla dziewcząt, założony w 1893 roku w Warszawie przy ul. Mokotowskiej 57, w 1895 roku przeniesiony na ul. Nowogrodzką 5. Prowadziły go członkinie Zgromadzenia Córek Najczystszej Serca Najświętszej Maryi Panny (sercanki). Przy ul. Żelaznej 97 mieścił się przytułek dla dziewcząt „Rodziny Maryi”, zwany także przytułkiem Rodziny N.M.P.<sup>31</sup>. W 1890 roku utworzono tzw. Patronat dla chłopców – dawnych wychowanków sierocińców Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. W 1892 roku dzięki staraniom Józefa Juszczyka, opiekuna Domu Sierot Chłopców, otwarto liczący 30 miejsc przytułek w kolonii Drewnicy. W 1894 roku Maria z Kronenbergów Zamoyska ufundowała przy ochronce przy ul. Zielnej Przytułek dla Sierot Chłopców, w którym mieszkający wychowankowie czekali na wolne miejsce w głównym sierocińcu. Z inicjatywy Michała Radziwiłła uruchomiono „Nazaret” – mieszczącą się przy ul. Starej przejściową placówkę dla chłopców, oczekujących na znalezienia stałego miejsca schronienia i stałych opiekunów<sup>32</sup>.

Ważnym miejscem opieki nad osieroconymi dziećmi był działający od 1889 roku Warszawski Dom Sierot po Robotnikach przy ul. Litewskiej, założony z inicjatywy i funduszy Marii i Leona Lenwałów<sup>33</sup>. Do placówki przyjmowano chłopców w wieku 7–14 lat, którzy zdobywali elementarne wykształcenie, a następnie byli kierowani na praktykę do rzemiosła lub fabryki<sup>34</sup>. Opiekę nad sierotami i półsierotami oraz dziećmi najbardziej ubogich rodziców sprawowało także schronisko „Dzieci Maryi”, pełniące rolę przejściowego przytułku dla bezdomnych dzieci, dla których następnie szukano miejsca w wiejskich ochronkach lub rodzinach włościańskich<sup>35</sup>.

---

<sup>30</sup> Szczegółowo działalność tych instytucji omawia H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002.

<sup>31</sup> M.H. Mazurek, *Powstanie i rozwój ukrytych zgromadzeń bł. Honorata Koźmińskiego w latach 1874–1908*, oprac. H.I. Szumił, Sandomierz 2009, s. 281.

<sup>32</sup> H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, dz. cyt., s. 180–181; Z. Podgórska-Klawe, *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności i jego Wydział Sierot i Ubogich Dzieci 1814–1914*, w: *Warszawa XIX wieku 1795–1918*, z. 1, Warszawa 1970, s. 174–175.

<sup>33</sup> *Dom dla sierot*, „Prawda” 1889, nr 1, s. 3; K. Horoszewicz, *Warszawski dom sierot po robotnikach*, „Zdrowie”, 1896, nr 5–7, s. 265–266.

<sup>34</sup> E. Mazur, *Dobroczynność w Warszawie XIX wieku*, Warszawa 1999, s. 94.

<sup>35</sup> H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, dz. cyt., s. 231–232; *Schronisko Dzieci Maryi*, „Kronika Rodzinna” 1914, nr 30, s. 727–728.

Przytułki dla sierot prowadziły także warszawskie gminy wyznaniowe. Zakład dla sierot obojga płci przy ul. Żytniej 36 otworzyła gmina ewangelicko-augsburska. Dla opuszczających go dziewcząt założono „Gniazdo” – ognisko, w którym podopieczne w wieku od 14 do 21 lat mieszkały i uczyły się, przygotowując się do zgodnego z uzdolnieniami i zainteresowaniami zawodu – nauczycielki, bony, przedszkolanki, pielęgniarki, służącej, kucharki, szwaczki<sup>36</sup>. W 1880 roku przy ul. Leszno 20 otwarto dom dla sierot parafii ewangelicko-reformowanej. Przytułki dla sierot prowadziła również społeczność żydowska. Od 1834 roku działał zakład dla sierot do 12. roku życia przy ul. Wolskiej. Starszym chłopcom szukano pracy w zakładach rzemieślniczych, dziewczętom – posady w charakterze służących<sup>37</sup>. Na początku XX wieku powstało kilka organizacji społecznych, zajmujących się udzielaniem pomocy osieroconym dzieciom wyznania mojżeszowego – Towarzystwo „Pomoc Sieroca”, Towarzystwo Opieki Biednych Dzieci Żydowskich i Sierot „Talmud Tora” oraz stowarzyszenie „Niedola Dziecięca”<sup>38</sup>. W 1912 roku oddano do użytku Dom Sierot przy ul. Krochmalnej<sup>39</sup>.

W innych miastach Królestwa działalność opiekuńczo-wychowawcza wobec dzieci osieroconych była zdecydowanie słabiej rozwinięta. Osobne przytułki dla sierot zbudowano tylko w największych miastach. Duże placówki powstały w Łodzi, gdzie od 1886 roku działał Ewangelicki Dom Sierot. W mieście funkcjonowało także kilka przytułków dla sierot wyznania mojżeszowego, w tym Łódzki Żydowski Dom Sierot. W 1914 roku oddano do użytku nowy, monumentalny budynek przytułku dla sierot i półsierot wyznania mojżeszowego. Sezonowe i stałe schroniska organizował łódzki oddział Towarzystwa Opieki nad Dziećmi<sup>40</sup>. W 1914 roku wybudowano przytułek dla sierot i ochronkę w podłódzkich Kałach. Dwa sierocińce – jeden dla dziewcząt, drugi dla chłopców – działały w Piotrkowie. W Lublinie działała Sala Sierot – przytułek dla dzieci obu płci pochodzących z Lublina i guberni lubelskiej, a czasami także z innych guberni<sup>41</sup>.

W wielu miastach domy dla sierot były stale lub przejściowo łączone z innymi zakładami opiekuńczymi. Takie usytuowanie utrudniało pracę opiekuńczo-wychowawczą, ale było wynikającą z przyczyn ekonomicznych koniecznością. Schronienie dla sierot często mieściło się w tym samym budynku co przytułek dla starców i chorych. Tak było m.in. w Kaliszu, Płocku, Łowiczu, Suwałkach, Włocławku. Nierzadko miejsce stałej opieki nad sierotami wyznaczano w lokalnych ochronkach. Łączyły one funkcję tradycyjnej ochronki dla dzieci ubogich

---

<sup>36</sup> *Sprawozdanie z naszych zakładów dobroczynnych warszawskich za rok 1909*, „Zwiastun Ewangeliczny” 1910, nr 1, s. 19–21.

<sup>37</sup> E. Mazur, *Dobroczynność w Warszawie...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>38</sup> Archiwum Główne Akt Dawnych, Kancelaria Generala Gubernatora Warszawskiego, sygn. 7193; Archiwum Państwowe m. st. Warszawy, Warszawski Gubernialny Urząd do Spraw Stowarzyszeń, sygn. 299, 483, 484, 1067.

<sup>39</sup> *Kronika*, „Nowe Tory” 1913, nr 1–2, s. 85–86.

<sup>40</sup> „Rozwój” 1907, nr 46, s. 3; nr 68, s. 5–6; nr 88, s. 3–4; nr 108, s. 6; 1913, nr 295, s. 7.

<sup>41</sup> C. Kępski, *Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności (1815–1952)*, Lublin 2011, s. 85–87.

rodziców, przychodzących codziennie na kilkugodzinne zajęcia i stałego przytułku dla dzieci sierocych. Takie placówki funkcjonowały m.in. w Częstochowie, Kielcach i Radomiu. w tym ostatnim mieście na początku XX wieku wydzielono dwie osobne placówki dla sierot – dziewcząt i chłopców.

Jak wspomniano, domy dla sierot były w całości lub częściowo finansowane przez organizacje społeczne. Istotną rolę w ich zakładaniu i prowadzeniu odegrały towarzystwa dobroczynne oraz bezhabitowe zgromadzenia zakonne. Opieką nad dziećmi osieroconymi przez wspieranie przytułków i organizowanie nauki w szkołach z internatem starszych sierot zajmowały się stowarzyszenia kobiece, który ten obszar działalności często wpisywały do swych statutów założycielskich<sup>42</sup>.

Osobną grupę sierocińców stanowiły placówki prowadzone przez rosyjskie towarzystwa. Z uwagi na cele rusyfikacyjne nie wpisywały się one jednak w działalność opiekuńczo-wychowawczą społeczeństwa Królestwa Polskiego. Władze zaborcze skrupulatnie kontrolowały także placówki prowadzące swą działalność wyłącznie na podstawie społecznych środków<sup>43</sup>. Ów uciążliwy nadzór przy braku wsparcia ze strony władz, stały niedobór finansów na zakup żywności, odzieży i podstawowych sprzętów, trudne warunki lokalowe utrudniały prowadzenie placówek dla sierot. Mimo trudnych warunków bytowych we wszystkich placówkach wiele uwagi poświęcano zdrowiu dzieci. Wychowankowie domów sierot byli pod opieką lekarza, szczepiono ich przeciw ospie. W niektórych placówkach dzięki wsparciu filantropów organizowano wyjazdy wakacyjne poza miasto, czasami dzieci mające problemy ze zdrowiem wysyłano na kuracje do uzdrowisk.

We wszystkich przytułkach dzieci uczono czytania, pisania, liczenia, przekazywano podstawową wiedzę o świecie. Podstawą oddziaływania wychowawczego były wartości religijne. Ważny element edukacji stanowiło rozwijanie praktycznych umiejętności. Dziewczęta uczyły się wykonywania robót ręcznych i prac związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego. Przy niektórych przytułkach dla dziewcząt zakładano niewielkie ogrody, w których wychowanki uprawiały warzywa i kwiaty. Chłopców zapewniano naukę zawodową w zakresie popularnych dziedzin rzemiosł. W niektórych przytułkach organizowano warsztaty rzemieślnicze, w których pod kierunkiem wykwalifikowanych specjalistów chłopcy uczyli się zawodu. Takie rozwiązanie zastosowano w niektórych przytułkach dla sierot w Warszawie, Łodzi, Lublinie i Łomży. W niektórych miastach –m.in. Kielcach, Lublinie, Nowym Mieście nad Pilicą – wychowankowie sierocińców uczyli się rzemiosła w salach zajęciowych i domach pracy dla ubogiej młodzieży, czasami mieszkając w internatach zakładanych przy takich placówkach. Kilkunastoletnich chłopców oddawano na naukę do rzemieślników, dziewczęta kierowano do zamożnych rodzin mieszczańskich lub ziemiańskich, gdzie pracowały jako

---

<sup>42</sup> Zob. np. Archiwum Państwowe w Łodzi, Rząd Gubernialny Piotrkowski, Kancelaria Prezydialna, sygn. 409.

<sup>43</sup> Zob. np. Archiwum Główne Akt Dawnych, Kancelaria Generał-Gubernatora Warszawskiego, sygn. 7765.

służące. Aż do osiągnięcia pełnoletności przez wychowanków władze przytułków sprawowały nad nimi kuratelę, co chroniło ich przed ewentualnymi nadużyciami ze strony chlebobawców.

Troska o przygotowanie podopiecznych do samodzielnego życia przez zapewnienie wykształcenia elementarnego i zawodowego dawała wychowankom domów sierot możliwość godnej egzystencji w okresie dorosłości. Pod względem troski o zdrowie i higienę wychowankowie przytułków byli czasami otoczeni lepszą opieką niż wielu ich rówieśników z najuboższych rodzin. Nie mogło to jednak rekompensować braku rodzinnej troski i ciepła domowego. Niezaspokojenie potrzeb emocjonalnych, brak prywatności i prawa do indywidualności, niedostatki w zakresie poznawania przez wychowanków społecznych form życia były obok trudności w zakresie codziennych warunków bytowych głównymi mankamentami domów dla sierot. Na początku XX wieku zasady ich działania były przedmiotem stałej krytyki pedagogów i działaczy oświatowych. Podkreślali oni, że traumę sieroctwa pogłębia stosunek społeczeństwa do osieroconych dzieci i instytucji zapewniającym im opiekę. Sprzeciwiali się stygmatyzacji dzieci wychowujących się poza domem rodzinnym, podkreślali konieczność zastąpienia określeń „przytułek” czy „sierociniec” nazwami takimi jak Dom Dzieci.

Pamiętając o niewystarczających rozwiązaniach w opiece nad osieroconymi dziećmi w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku, brakach organizacyjnych i licznych mankamentach natury pedagogicznej, trzeba podkreślić, że domy sierot zapewniły schronienie tysiącom wychowanków. Przy ciągłym deficycie środków finansowych i niedostatecznej pomocy ze strony władz zaborczych instytucje te mogły liczyć na znaczące wsparcie społeczne. Pedagodzy, działacze społeczni, duchowni i publicyści przyczynili się do spopularyzowania w szerokich kręgach społeczeństwa idei pomocy dzieciom pozbawionym opieki rodziców, co przełożyło się na powolne, ale zauważalne zwiększanie wrażliwości i zainteresowania opinii publicznej losem tej grupy dzieci. Ze środków społecznych zbudowano wiele domów, w których pomieszczono zakłady dla osieroconych dzieci. Stale poszukiwano nowych, lepszych rozwiązań w systemie instytucjonalnej opieki i wychowania tej grupy dzieci.

Znaczące zmiany w tym zakresie były widoczne w ostatniej dekadzie przed wybuchem I wojny światowej. Wielkie zasługi w opiece i wychowaniu dzieci osieroconych położyło Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, zakładające placówki, które zapewniały sierotom schronienie i edukację. Towarzystwo popularyzowało także ideę adopcji. Nowy model opieki nad dziećmi pozbawionymi rodziców wprowadzało Towarzystwo Gniazd Sierocych, założone z inicjatywy Kazimierza Jeżewskiego, propagujące wychowywanie w zastępczych domach rodzinnych w środowisku wiejskim, którym nadano nazwę „gniazd” sierocych<sup>44</sup>. Ten interesujący,

---

<sup>44</sup> *Kronika*, „Nowe Tory” 1912, nr 1, s. 88–89; *Wzorowe wioski jako program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych*, Warszawa 1921, s. 1–56; Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Olsztyn 2000, s. 41.



nowatorski system w Królestwie Polskim został wprowadzony w życie wraz z założeniem pierwszego „gniazda” w 1911 roku w Marianowie koło Sochaczewa; w następnych latach powstawały kolejne – na Kielecczyźnie, Lubelszczyźnie, Podlasiu i w Radomskim. W odrodzonej Polsce rozwijano i udoskonalano formy instytucjonalnej opieki i edukacji dzieci osieroconych, opuszczonych i osamotnionych, wprowadzano nowe koncepcje pedagogiczne w tym zakresie, wykorzystując także doświadczenia zdobyte w okresie zaborów oraz zbudowaną wówczas niemal w całości ze społecznych funduszy infrastrukturę socjalną.

# WYCHOWANIE DO OCHRONY PRZYRODY W KRÓLESTWIE POLSKIM (W LATACH 1910–1914)

## WPROWADZENIE

Prasa jest cennym źródłem w badaniach naukowych w obszarze historii wychowania i dziejów oświaty. Według Hanny Markiewiczowej prasa niezależnie od epoki była, jest i będzie swoistym „lustrem” życia społecznego<sup>1</sup>. Alicja Kicowska stwierdziła, że za uznaniem periodycznych gazet, czasopism za źródła historycznego opowiada się wielu polskich historyków<sup>2</sup>. Co również podkreśliła Iwonna Michalska, czasopisma obfitują w bogactwo źródłowe umożliwiające rekonstrukcję minionych faktów, poglądów, zdarzeń<sup>3</sup>.

Należy przypomnieć, że wraz z upadkiem powstania styczniowego społeczeństwo polskie podjęło bardzo trudną walkę z represjami rusyfikacyjnej polityki caratu o zachowanie tożsamości narodowej. W wielu podręcznikach, przewodnikach naukowych, poradnikach oraz czasopismach przekazywano wiedzę o osiągnięciach naukowych<sup>4</sup>, ochraniano kulturę polską. Społeczeństwo Królestwa Polskiego na łamach warszawskich czasopism podjęło samoobronę przed wynarodowieniem<sup>5</sup>. Celem opracowania jest zaprezentowanie znaczenia czasopiśmiennictwa polskiego w walce o przetrwanie kultury narodowej w obszarze szerzenia idei ochrony przyrody, ochrony „swojszczyzny” na przykładzie periodyku „Zie-

---

<sup>1</sup> Por. H. Markiewiczowa, *Kwestia kobieca na łamach czasopism pozytywistycznych*, w: *W stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, red. H. Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 138.

<sup>2</sup> Por. A. Kicowska, *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych (wybrane problemy)*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski Kraków 2004, s. 193.

<sup>3</sup> Por. I. Michalska, *Wybrane problemy metodologiczne wykorzystywania prasy jako źródła w badaniach historii wychowania*, w: *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2003, s. 132.

<sup>4</sup> Por. K. Poznański, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2006, s. 154.

<sup>5</sup> Por. K. Poznański, *Narodziny i rozwój pedagogiki pozytywistów warszawskich (od Wernica i Świętochowskiego do Dawida)*, w: *W stulecie śmierci Jana Władysława Dawida*, red. H. Markiewiczowa, Warszawa 2014, s. 15.

nia” (podtytuł: „Tygodnik krajoznawczy ilustrowany”), którego pierwszy numer opublikowano 1 stycznia 1910 roku w Warszawie. Przed I wojną światową ukazało się ogółem 240 numerów (ostatni 8 sierpnia 1914 roku). Wydawanie periodyku wznowiono od 30 sierpnia 1919 roku. W cyklu wydawniczym przypadającym na okres Królestwa Polskiego inicjatorem i redaktorem naczelnym „Ziemi” był Kazimierz Kulwieć – wiceprezes Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Zespół redakcyjny tworzyli również Stanisław Thugutt (sekretarz redakcji) oraz Mikołaj Wisznicki (ilustrator, kierownik artystyczny).

Chociaż w przedmiotowym czasopiśmie dominowała problematyka krajoznawcza, dotycząca turystyki i etnografii, w poszczególnych numerach tygodnika publikowano również dzieła dotyczące ochrony przyrody. Na łamach periodyku wyjaśniano pojęcia: ekologia, osobliwość przyrody, zabytek przyrody, pomnik przyrody. Pisano o konieczności ochrony Tatr, a także o znaczeniu pierwotnych drzewostanów i naturalnych krajobrazów. Na łamach czasopisma podkreślono, że woda jest nieodzowną potrzebą życiową, a wraz z rozwojem kultury życia społecznego wzrasta jej zużycie dla bieżących potrzeb ludzi oraz przemysłowych. Pisano, że w okęgach przemysłowych woda jest zanieczyszczona, a nawet niezdatna do użytku. Rozpowszechniło się więc (zwłaszcza w północnej części Królestwa Polskiego) korzystanie z wód głębinowych (zwanymi artezyjskimi), zawartych „w pokładach skorupy ziemskiej, która znajduje się pod ciśnieniem hydrostatycznym”<sup>6</sup>.

#### ANALIZA POJĘĆ DOTYCZĄCYCH OCHRONY PRZYRODY

Kazimierz Kulwieć, rozważając znaczenie wartości przyrody, stwierdził, że wśród jej dóbr przyjęto odróżniać okazy pospolite oraz okazy rzadkie (zasługujące na szczególną opiekę). Podkreślił, że ochrona przyrody jest cenna nie tylko dla obecnych, ale także dla przyszłych pokoleń. Ze względów ekonomicznych należy ochraniać wszelkiego rodzaju dobra przyrody (rośliny i zwierzęta użyteczne, kopalnie) i podjąć walkę ze szkodnikami. Ale szczególną troską należy objąć rzadkie okazy przyrody ojczystej, które stanowią swoiste „osobliwości”, „zabytki przyrody”<sup>7</sup>. Podkreślał, że w ostatnim dziesięcioleciu przystąpiono do należytego zorganizowania ochrony osobliwości i zabytków przyrody.

W związku z tym Kulwieć wyjaśnił, że „zabytkiem przyrody” jest „wszelki twór natury, nieskażony ręką ludzką, a więc dający się poniekąd przeciwstawić – ze stanowiska ludzkiego – dziełom sztuki ludzkiej”<sup>8</sup>. Zabytkami są więc pozostałe po dawnych okresach rzadkie okazy wymierającej fauny krajowej, skały, grotty, jeziora, krajobrazy i inne zjawiska przyrody żywej lub nieożywionej. Natomiast pojęcie

<sup>6</sup> J. Lewiński, *Wody artezyjskie w północnej części Królestwa Polskiego*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 11 z 12 marca 1910 roku, s. 162.

<sup>7</sup> Por. K. Kulwieć, *Ze skarbów przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 5 z 4 lutego 1911 roku, s. 66.

<sup>8</sup> Tamże, s. 67.

„osobliwość przyrody” (jest szersze niż pojęcie zabytek przyrody) dotyczy okazów niepospolitych „ze względu na specjalne warunki, bądź geograficzne, bądź biologiczne”<sup>9</sup>. Jest to rzadki okaz w danym miejscu. Według Kazimierza Kulwiecia w przyrodzie występują wyjątkowe i zagadkowe okazy, zasługujące na miano osobliwości, jaką jest np. sosna w Drobindze (w pobliżu Pren nad Niemnem). Sosna jest niepospolita, ponieważ ma rozłożystą koronę, zamiast pojedynczego pnia posiada pęk pni ściśle ze sobą zrosniętych, „należy do tych niezwykłych zjawisk zagadkowych, nad którymi zastanowić się musi poważnie nawet specjalista – przyrodnik”<sup>10</sup>.

Zdaniem Kulwiecia zabytki, osobliwości przyrody giną nie tylko pod wpływem niesprzyjających czynników przyrody, lecz jest dla nich bardzo niebezpieczna kultura ludzka (np. zeszpecenie naturalnych krajobrazów przez umieszczanie szyldów reklamowych, zatrucie powietrza, rzek i strumieni przez fabryki, regulowanie rzek, trzebieenie lasów i zarośli, i co się z tym wiąże, zanik naturalnych zbiorowisk roślin i zwierząt)<sup>11</sup>.

Franciszek Chłapowski uważał, że pojęcie „pomnik przyrody” wiąże się ze wspomnieniem o czymś, co dawniej istniało. Na przykład, jeżeli na łące występują krzewy czarnej jagody lub jałowca, to są one pomnikami, „które łąkowa natura wystawiła byłemu cienistemu borowi, a ów ogromny granitowy głaz, który wysoko wystaje z podziemi jest pomnikiem z tak ważnej epoki lodowcowej”<sup>12</sup>. Według niego olbrzymie drzewa lub głazy narzutowe „przypominają ściśle określoną epokę lub wielkie czyny”<sup>13</sup>. Przypomnił, że nazwa „pomnik przyrody” została wprowadzona przez Alexandra von Humboldta w 1819 roku w dziele pt. *Les monuments de la Nature*. Humboldt za pomniki uznał olbrzymie drzewa. Franciszek Chłapowski przypomniał, że Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* olbrzymie drzewa nazwał pomnikami<sup>14</sup>. Podkreślił, że trzeba szerzyć zamiłowanie do zabytków przyrody, a za pomniki przyrody należy uznać nie tylko osobliwości florystyczne, faunistyczne i geologiczne, ale także piękne krajobrazy oraz niezwykle ukształtowania ziemi<sup>15</sup>. Był zwolennikiem zakładania rezerwatów przyrody (takich jak rezerwat drzew liściastych pod Orzechowem w pow. wrzesińskim) oraz otaczania ochronną troską również zabytków geologicznych, takich jak np. Głaz Jadwigi koło Gołuchowa (pow. pleszewski), który ma 5 metrów wysokości oraz 22 metry w obwodzie<sup>16</sup>. Jak

---

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> K. Kulwieć, *Sosna w Drobindze*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 49 z 3 grudnia 1910 roku, s. 778.

<sup>11</sup> Por. K. Kulwieć, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 5 z 4 lutego 1911 roku, s. 67.

<sup>12</sup> F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 2 z 10 stycznia 1914 roku, s. 18.

<sup>13</sup> Tamże, s. 17.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Por. tamże, s. 18.

<sup>16</sup> Por. F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej* (5), „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 6 z 7 lutego 1914 roku, s. 83.

już wzmiankowano, Franciszek Chłapowski pisał o konieczności poszanowania pomników przyrody, zrozumienia ich wartości. Apelował: „poważajcie i szanujcie drzewo, którego cień was otacza”<sup>17</sup>.

W tygodniku „Ziemia” wyjaśniono również, jak należy rozumieć pojęcie „ekologia”. Poinformowano, że na III Międzynarodowym Zjeździe Botaników w Brukseli (który odbył się w maju 1910 roku) ustalono, że „pod mianem ekologii należy rozumieć całość stosunków pomiędzy oddzielną rośliną lub zbiorowiskiem roślinnym z jednej strony, a środowiskiem – z drugiej. Tak pojmowana ekologia obejmuje naukę o warunkach środowiska i zjawiskach przystosowania zarówno oddzielnego gatunku (autekologia), jak i zbiorowisk roślinnych (synekologia – nauka o formacjach)”<sup>18</sup>.

Franciszek Goetel, rozważając znaczenie idei ochrony przyrody, podkreślił, że ochrona Tatr to „prąd wrogi wszelkim innowacyjom cywilizacyjnym w głębi Tatr, które powinny być utrzymane w dzisiejszej ich postaci [...] w głębi Tatr samych, a nie Zakopanego i okolicy”<sup>19</sup>. Uzasadnił, że Tatry należy ochraniać ze względów ponadmaterialnych (dla zdrowia, odpoczynku). Goetel postulował utworzenie w Tatrach parku narodowego.

## PONADMATERIALNA WARTOŚĆ PRZYRODY

Na łamach „Ziemi” eksponowano ponadmaterialną wartość pierwotnej przyrody. Wandalin Szukiewicz napisał o pierwotnych puszcach na Litwie, ich bogactwach naturalnych, dębach u podnóża których w czasach przedchrześcijańskich modlono się i składano ofiary. Przypomniwał, że król Zygmunt August 1 kwietnia 1557 roku wydał *Ustawę na wołoki Jeho Korolewskoje Miłości w Wielikom Kniastwie Litowskim*, zabraniającą rąbania drzewa, zabijania zwierząt (np. za zabicie sarny mogła grozić kara śmierci)<sup>20</sup>. W następnym roku król polecił staroście mścirowskiemu – Grzegorzowi Bohdanowiczowi Wołłowiczowi – zrewidować wszystkie puszcze królewskie w Wielkim Księstwie Litewskim i opracować szczegółowe opisy dóbr. To polecenie wykonano w 1559 roku i uwieczniono w dokumencie pt. *Rejestr spisania i wywiedania puszc i pierachodow zwierzynnych w państwie Jeho Korolewskiej Miłości Wielikom Kniastwie Litowskim, ktoroje sia stało za rozkazaniem J. K. Miłości naszoho miłostiwoho pana czerez mienia Hryhora Bohdanowicza Wołłowicza starosta Mstibowskoho*. Podobne rejestry opracowano w XVII wieku, za panowania króla

<sup>17</sup> F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej* (6), „Ziemia: (Warszawa–Lwów, rok V), nr 7 z 14 lutego 1914 roku, s. 99.

<sup>18</sup> *W sprawie ustalenia nomenklatury fitogeograficznej (dotyczącej geografii roślin)*, pkt. 8b, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 13 z 1 kwietnia 1911 roku, s. 207.

<sup>19</sup> F. Goetel, *Droga na Świdnicę i ochrona Tatr*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 3 z 17 stycznia 1914 roku, s. 45.

<sup>20</sup> Por. W. Szukiewicz, *Dawne lasy królewskie na Litwie*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 9 z 4 marca 1911 roku, s. 139.



Władysława IV<sup>21</sup>. Szukiewicz napisał również o bobrach żyjących w puszczech: Białowieskiej, Nowodworskiej i Jezierskiej<sup>22</sup>.

Stanisław Thugutt opisał piękno majestatu boru: „taki stary, odwieczny bór jest nie tylko mocny, ale i łaskawy [...] daje się nie tylko podziwiać i miłować, ale i sam jakby przygarnia do siebie. [...] W ogóle znaleźć w przeludnionym Królestwie taki kąć cichy, takie odludzie, jak tu w tym boru, nie jest rzecz łatwa”<sup>23</sup>.

Kazimierz Kulwieć poświęcił uwagę znaczeniu sosny, której ilość zmniejsza się w starych, wysokopiennych borach, wypierana przez świerk, dąb i brzozę. Podkreślił, że sosna jest „przedstawicielką najstarożytniejszej naszej flory kwiatowej”<sup>24</sup>. Franciszek Chłapowski wyeksponował wartość dębów, opisał największe dęby, zaprezentował ich wygląd uwieczniony na zdjęciach<sup>25</sup>. Stwierdził, że za osobliwość przyrody należy uznać piękną aleję lipową, prowadzącą z Margonina do wsi Margonińskiej, w powiecie chodzieskim. Są to lipy o obwodzie od 4 do 6 metrów, posadzone w 1765 roku. Co ciekawe, ówczesny właściciel majątku hr. Skórzewski uzbroidł pułk ułanów, aby strzec nowo zasadzonych drzewek przed wandalizmem okolicznej ludności<sup>26</sup>. Stwierdził, że wyjątkowe drzewa rosną w alei olszowej, wiodącej przez Łęgi Obrzańskie (pow. śmigieński), godny uwagi jest również największy świerk w Czerniejewie (pow. witkowski)<sup>27</sup>, a także dwunożny buk w Brudzynie (pow. wągrowiecki) i jarzębina rosnąca na kasztanowcu w Trzciance (pow. czarnkowski). Franciszek Chłapowski uogólnił, że za pomniki przyrody można uznać także drzewa, które nie mają nadzwyczajnych rozmiarów, ale posiadają za to niezwykle, oryginalne kształty<sup>28</sup>. Z pewnością są nimi drzewa, z którymi związane są zdarzenia historyczne, wspomnienia religijne lub zostały posadzone na pamiątkę (np. ku czci znanej postaci)<sup>29</sup>. Do drzew historycznych należy m.in. lipa w Przygodzicach koło Antonina (pow. ostrowski), ponieważ według podań odbywały się pod nią sądy (na podwórzu dworskim) w sprawach dotyczących leśnictwa i myślistwa<sup>30</sup>.

<sup>21</sup> Por. tamże, s. 140.

<sup>22</sup> W. Szukiewicz, *Dawne lasy na Litwie, ciąg dalszy*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 10 z 11 marca 1911 roku, s. 154.

<sup>23</sup> S. Thugutt, *Bór Łysogórski*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 33 z 13 sierpnia 1910 roku, s. 519–520.

<sup>24</sup> K. Kulwieć, *Ze skarbów naszej przyrody. Sosna*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok III), nr 1 z 6 stycznia 1912 roku, s. 13. Por. K. Kulwieć, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok III), nr 3 z 20 stycznia 1912 roku, s. 45–46.

<sup>25</sup> Zob. zdjęcie pt. *Największy dąb w Ks. Poznańskiem w Rogalinie*, pow. śremski, w: F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 3 z 17 stycznia 1914 roku, s. 33.

<sup>26</sup> Por. tamże, s. 35.

<sup>27</sup> F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej (3)*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 4 z 24 stycznia 1914 roku, s. 50.

<sup>28</sup> Por. tamże, s. 51.

<sup>29</sup> Por. F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej (4)*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 5 z 31 stycznia 1914 roku, s. 66.

<sup>30</sup> Por. tamże, s. 67.

S. Matusiak poświęcił uwagę problematyce zwierząt, analizując również pochodzenie nazw: tur, żubr<sup>31</sup>. Natomiast Bohdan Dyakowski skoncentrował się na tematyce ptaków na obszarze Królestwa Polskiego, takich jak: kłaskawka (*Pratincola rubicola* L.), opocznik białorzytka (*Saxicola oenanthe* L.)<sup>32</sup>. Opisał także wygląd i sposób życia płochacza halnego (*Accentor alpinus* Bechst. *Collaris* Scop.)<sup>33</sup>.

W tygodniku pisano o wymierających gatunkach drzew, takich jak cis, które stało się (w omawianym okresie historycznym) unikatem na obszarze ziem polskich. W tygodniku umieszczono zdjęcia pięknych okazów tego drzewa<sup>34</sup> wraz z opisem cech gatunkowych. Podkreślono, że obowiązkiem społecznym jest strzeżenie cisów, otoczenie ich opieką<sup>35</sup>. Franciszek Chłapowski wyjaśnił czytelnikom, że chodzi o ochronę drzewa cis, rosnącego na swych siedzibach pierwotnych, a nie o krzewy cisowe, które są w parkach i ogrodach<sup>36</sup>.

W rubryce „Z naszych krajobrazów” systematycznie umieszczano fotografie naturalnych krajobrazów. Przykład stanowi zdjęcie wykonane przez K. Kulwiecia pt. „Niemen pod Balwierzyszkami”<sup>37</sup>, a także uwiecznione przez W. Męczyńskiego obrazy natury z okolic Kijowa pod Świątoszynem<sup>38</sup>. Kazimierz Kulwiec opisał także wzajemną zależność roślin, drzew, zarośli od m.in. wpływu wiatru oraz różnych uwarunkowań przyrodniczych. Stwierdził, że wraz z wyniszczeniem zarośli znikną „liczne osobliwsze a rzadkie rośliny, które przechowują się tu bezpiecznie z czasów, kiedy obszary takie zalesione były drzewostanem wysokopiennym”<sup>39</sup>. Natomiast Antoni Gawiński, rozważając wartość pierwotnego krajobrazu, podkreślił, że „natura była zawsze i wszędzie pramatką formy: od niej brał wzory człowiek – ona to przede wszystkim wpływała na kształtowanie się pojęć we wszelkiej sztuce. Pierwiastki stylów mają swoje korzenie głęboko w ziemi, podobnie jak drzewa. [...] Na krajobrazie opierała się i winna opierać się architektura, ze swemi budowlami”<sup>40</sup>.

<sup>31</sup> S. Matusiak, *Tur i żubr*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok III), nr 11 z 16 marca 1912 roku, s. 169–172.

<sup>32</sup> B. Dyakowski, *Ptaki naszych gór*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok IV), nr 11 z 15 marca 1913 roku, s. 170.

<sup>33</sup> B. Dyakowski, *Ptaki naszych gór*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok IV), nr 13 z 29 marca 1913 roku, s. 203–204.

<sup>34</sup> Fotografia wykonana przez J. Miłobędzkiego pt. „Cisy w Przybynowie”, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 11 z 12 marca 1910 roku, s. 165.

<sup>35</sup> Por. tamże, s. 166.

<sup>36</sup> Por. F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej (I)*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 2 z 10 stycznia 1914 roku, s. 18.

<sup>37</sup> Zob. *Z naszych krajobrazów*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 23 z 4 czerwca 1910 roku, s. 361.

<sup>38</sup> Zob. *Z naszych krajobrazów*, Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 12 z 25 marca 1911 roku, s. 189.

<sup>39</sup> K. Kulwiec, *Roślina w krajobrazie*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 42 z 21 października 1911 roku, s. 683.

<sup>40</sup> A. Gawiński, *Krajobraz*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 49–50 z 16 grudnia 1911 roku, s. 799.

W dziale „Kronika krajoznawcza” poinformowano czytelników o wystawie przyrodniczej w Łodzi, prezentującej kolekcje mineralogiczne i geologiczne oraz okazy flory i fauny<sup>41</sup>. Kazimierz Kulwieć napisał o „Wystawie miast-ogrodów i przyrodniczej” (którą zorganizowało Towarzystwo Miłośników Przyrody, Towarzystwo Higieniczne, Polskie Towarzystwo Krajoznawcze i Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego)<sup>42</sup>.

## SKARBY PRZYRODY RZADKO WYSTĘPUJĄCE W ŚRODOWISKU ŻYCIA

W dziale pt. „Ze skarbów naszej przyrody” systematycznie pisano o rzadko spotykanych roślinach, opisywano ich wygląd, wymieniano miejsca występowania oraz prezentowano w tygodniku zdjęcia tych rzadkich okazów florystycznych. K. Szejnbok napisał o roślinach rzadkich, podkreślił, że ponieważ „flora nasza ubożeje i to w sposób zatrważający”<sup>43</sup>, należy apelować o ich niezrywanie. „Pamiętajcie o tem, że większe znacznie zasługi może nam oddać roślina pozostawiona w gruncie – rosnąc i rozwijając się, niż zerwana i zasuszona – jako wielka nawet ozdoba zielnika szkolnego”<sup>44</sup>.

W poszczególnych zeszytach omawianego tygodnika Szejnbok pisał o roślinach rzadko spotykanych, takich jak: storczyk piramidalny (*Aceras pyramidalis*, Reich.)<sup>45</sup>, storczyk podpalony (albo żółty *Orchis ustulata* L.)<sup>46</sup>, storczyk pluskwiany (*Orchis coriophora* L.)<sup>47</sup>, storczyk kulisty (*Orchis globosa* L.)<sup>48</sup>, storczyk bżowy (*Orchis sambucina* L.)<sup>49</sup>, gołek pachnący (*Gymnadenia odoratissima* Rich.)<sup>50</sup>, gołek kapturkowaty (*Gymnadenia cucullata* Rich.)<sup>51</sup>, podkolan zielonawy (*Platanthera montana* Re-

---

<sup>41</sup> „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 23 z 4 czerwca 1910 roku, s. 367.

<sup>42</sup> Por. K. Kulwieć, *Krajoznawstwo na wystawie miast ogrodów i przyrodniczej*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 26 z 25 czerwca 1910 roku, s. 404–406.

<sup>43</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 7 z 18 lutego 1911 roku, s. 108.

<sup>44</sup> Tamże, s. 109.

<sup>45</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 8 z 25 lutego 1911 roku, s. 127.

<sup>46</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 9 z 4 marca 1911 roku, s. 141.

<sup>47</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 10 z 11 marca 1911 roku, s. 157.

<sup>48</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 11 z 18 marca 1911 roku, s. 174.

<sup>49</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 12 z 25 marca 1911 roku, s. 190.

<sup>50</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 15 z 15 kwietnia 1911 roku, s. 237.

<sup>51</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 16 z 22 kwietnia 1911 roku, s. 254.

ich.)<sup>52</sup>, miodokwiat krzyżowy (*Herminium monorchis* R. Br.)<sup>53</sup>, storzan bezlistny (*Epipogon aphyllum* Sw.)<sup>54</sup>, buławnik wielokwiatowy (*Cephalanthera grandiflora* Bab.)<sup>55</sup>, kreczynka jesienna (*Spiranthes autumnalis* Rich.)<sup>56</sup>, tajeża jednostronna (*Goodgyera repens* R. Br.)<sup>57</sup>, wążlik jednostronny (*Microstylis monophylla* Lind.)<sup>58</sup>, lipiennik Loesela (*Liparis Loeselii* Rich.)<sup>59</sup>, trzewicznik zwyczajny (*Cypripedium Caklceolus* L.)<sup>60</sup>.

Bolesław Hryniewiecki uwagę poświęcił roślinie górskiej – różanecznikowi (*Rhododendron*), która należy do roślin cenionych w Europie Środkowej, w Tatrach oraz w Alpach<sup>61</sup>. Napisał o różaneczniku rdzawym (*Rhododendron ferrugineum*) oraz różaneczniku żółtym (*Rhododendron flavum* vel *Azalea pontica*). Wymienił miejsca występowania tej rośliny w Polsce i na świecie. Stwierdził, że jest to „nadzwyczaj ciekawy zabytek dawnej flory; z tego względu należy mu się opieka”<sup>62</sup>. O różaneczniku żółtym napisał również Kazimierz Kulwiec, opisał szlak wycieczki (występowania tej rośliny), jaką odbył w towarzystwie prof. Mikołaja Wisznickiego w połowie kwietnia 1911 roku na Wołyń. Artykuł ubogającą zdjęciami różanecznika żółtego<sup>63</sup>.

Stanisław Lencewicz zaś opisał bardzo rzadko spotykaną w Europie roślinę (krzak) – parolist wschodni (*Zygophyllum Fabago* L.). Stwierdził, że ówczasie (w 1911 r.) istniały tylko trzy krzaki tego gatunku nad Wisłą<sup>64</sup>. Roman Kobendza napisał o skrzypie Telmateja (*Equisetum Telmateja*), skupiając się na jego wyglądzie,

<sup>52</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 17 z 29 kwietnia 1911 roku, s. 271.

<sup>53</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 18 z 6 maja 1911 roku, s. 286.

<sup>54</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 19 z 13 maja 1911 roku, s. 303.

<sup>55</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 21 z 27 maja 1911 roku, s. 333.

<sup>56</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 25 z 24 czerwca 1911 roku, s. 423.

<sup>57</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 27 z 8 lipca 1911 roku, s. 454.

<sup>58</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 28 z 15 lipca 1911 roku, s. 460.

<sup>59</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 30 z 29 lipca 1911 roku, s. 501.

<sup>60</sup> K. Szejnbok, *Ze skarbów naszej przyrody*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 33 z 19 sierpnia 1911 roku, s. 559.

<sup>61</sup> B. Hryniewiecki, *Ze skarbów naszej przyrody. Różaneczniki w Polsce*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 13 z 1 kwietnia 1911 roku, s. 203–204.

<sup>62</sup> B. Hryniewiecki, *Ze skarbów naszej przyrody. Różaneczniki w Polsce (2)*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 14 z 8 kwietnia 1911 roku, s. 221.

<sup>63</sup> Zob. K. Kulwiec, *Różanecznik żółty*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 19 z 13 maja 1911 roku, s. 291–294.

<sup>64</sup> S. Lencewicz, *Ze skarbów naszej przyrody. Europejski unikat w Polsce*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok II), nr 42 z 21 października 1911 roku, s. 694.

wymienił miejsca występowania tej rośliny na obszarze Królestwa Polskiego<sup>65</sup>. Pisząc o lesie iglastym na Nizinie Ciechocińskiej (zwanym także lasem królewskim), wymienił rosnące w nim rzadkie rośliny<sup>66</sup>. Natomiast Bohdan Dyakowski zaprezentował mało znaną roślinę – zimowit jesienny (*Colchicum autumnale* L.)<sup>67</sup>. Franciszek Chłapowski napisał o rzadkich roślinach niższych (takich jak np. zimozioł *Linnea borealis*), które nazwał klejnotami ziemi ojczyстей<sup>68</sup>.

Poza tym w tygodniku napisano o ochronie przyrody w Szwajcarii, podkreślono, że w związku z rozwojem cywilizacyjnym w tym kraju ulega zniszczeniu dziewicza przyroda. Przystąpiono więc do „energicznej ochrony zabytków i osobliwości przyrody przed ostateczną zagładą”<sup>69</sup>. Szwajcarskie Towarzystwo Przyrodnicze stworzyło Komisję Ochrony Przyrody (wraz z podkomisjami w każdym kantonie), których zadaniem jest gromadzenie danych o zabytkach i osobliwościach przyrody, zabezpieczenie ich nienaruszalności i przeciwdziałanie bezmyślnemu trzebieniu roślin alpejskich (np. przez turystów). W celu ochrony flory alpejskiej opracowano spisy roślin, których zrywania zabroniono. Poza tym poczyniono starania dotyczące ochrony naturalnych krajobrazów, skał, wodospadów, zbiorowisk roślinności i torfowisk, które zawierają liczne osobliwości roślinne i zwierzęce. Utworzono obszar chroniony w Alpach – w kantonie Graubunden, który wyróżnia się dziewiczymi lasami oraz bogactwem roślin i zwierząt. Powołano Szwajcarski Związek Ochrony Przyrody Krajowej (*Schweizerischer Bund für Naturschutz*), do którego może należeć każdy obywatel tego kraju<sup>70</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Wydawany w Warszawie przez prawie pięć lat w okresie Królestwa Polskiego periodyk „Ziemia” (podtytuł: „Tygodnik krajoznawczy ilustrowany”) był organem Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, które powołano w 1906 roku w celu „roztaczania opieki nad pamiątkami historycznymi oraz osobliwościami przyrody”<sup>71</sup>. W 1908 roku Polskie Towarzystwo Krajoznawcze utworzyło Komisję Ochrony Osobliwości Przyrody, a w 1910 roku tygodnik „Ziemia”, na łamach

---

<sup>65</sup> R. Kobendza, *Ze skarbów naszej przyrody. Skrzyp Telmateja*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok III), nr 29 z 13 lipca 1912 roku, s. 478.

<sup>66</sup> R. Kobendza, *Trzy rzadkie rośliny w lasach ciechocińskich*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok IV), nr 40 z 4 października 1913 roku, s. 457.

<sup>67</sup> B. Dyakowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Zimowit*, „Ziemia” (Warszawa – Lwów, rok V), nr 1 z 3 stycznia 1914 roku, s. 10–12.

<sup>68</sup> Por. F. Chłapowski, *Ze skarbów naszej przyrody. Osobliwości przyrody poznańskiej (5)*, „Ziemia” (Warszawa–Lwów, rok V), nr 6 z 7 lutego 1914 roku, s. 81–85.

<sup>69</sup> T. Kołodziejczyk, *Ochrona osobliwości przyrody w Szwajcarii*, „Ziemia. Tygodnik krajoznawczy ilustrowany” (Warszawa, rok I), nr 22 z 28 marca 1910 roku, s. 341.

<sup>70</sup> Por. tamże, s. 342.

<sup>71</sup> *Metodyka wycieczek krajoznawczych. Wydawnictwo zbiorowe z ilustracjami*, Warszawa 1909, s. 9.



którego popularyzowano ideę ochrony przyrody (zwłaszcza w części pt. „Ze skarbów przyrody”).

Należy podkreślić, że czasopismo „Ziemia” oprócz funkcji popularyzatorskiej pełniło także funkcję edukacyjną i patriotyczną, również w obszarze idei ochrony przyrody ojczystej. Służyło zarówno dydaktyczną pomocą w zdobywaniu wiedzy o idei ochrony przyrody, jak i miało walor wychowawczy w procesie kształtowania kierunkowych dyspozycji osobowości, związanych z uwrażliwieniem czytelników na znaczenie ponadmaterialnej wartości przyrody oraz jej ochrony, rozwijaniem postaw ekologicznych społeczeństwa polskiego.

W periodyku analizowano podstawowe pojęcia dotyczące idei ochrony przyrody (takie jak: zabytek przyrody, osobliwość przyrody, pomnik przyrody, ekologia, ochrona przyrody); wyjaśniano znaczenie cenięcia ponadmaterialnej wartości przyrody; publikowano spisy i opisy rzadko występujących w środowisku skarbów przyrody (głównie florystycznych); napisano o zagranicznych doświadczeniach i osiągnięciach z zakresu ochrony przyrody (na przykładzie Szwajcarii). Zachęcano czytelników do poznawania przyrody ojczystej oraz jej ochrony.

# WYCHOWANIE MŁODZIEŻY SZKOLNEJ W KRÓLESTWIE POLSKIM NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU W ŚWIETLE LITERATURY MEMUARYSTYCZNEJ I BELETRYSTYCZNEJ

Celem niniejszego studium jest prezentacja problematyki wychowania młodzieży w szkołach zaboru rosyjskiego na przełomie XIX i XX wieku. Główną jego bazę źródłową stanowią źródła pamiętnikarskie i beletrystyczne. Ich autorami byli najczęściej dawni uczniowie i nauczyciele, którzy nieraz po wielu latach, wracają do wydarzeń ze swojej młodości oraz towarzyszących im wtedy emocji. W pierwszej kolejności zostanie omówiona rusyfikacja szkolnictwa, następnie jej wpływ na wychowanie oraz metody wychowawcze i ich skuteczność.

## RUSYFIKACJA SZKOLNICTWA

Po przegranej przez Rosję wojny z Turcją (1853–1856) złagodniała nieco antypolska polityka prowadzona przez rosyjskie władze szkolne od czasów stłumienia powstania listopadowego. Umożliwiło to przeprowadzenie w 1862 roku reformy szkolnej przygotowanej przez dyrektora Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego margrabiego Aleksandra Wielopolskiego (1803–1877), która spolszczyła oświatę oraz dążyła do jej upowszechnienia<sup>1</sup>. Po upadku powstania styczniowego (1863–1864), w latach 1866–1871 władze rosyjskie zlikwidowały pozorną odrębność Królestwa Polskiego, czyniąc z niego prowincję Cesarstwa, tzw. Priwislinskij Kraj<sup>2</sup>. Zaczęły też sukcesywnie likwidować odrębny system szkolnictwa polskiego. Już w dniu 30 sierpnia 1864 roku car Aleksander II (1818–1881) zatwierdził projekty ukazów reformy szkolnictwa przygotowane przez ministra Mikołaja Milutina (1818–1872), szefa Komitetu Urządającego do Spraw Królestwa Polskiego, które m.in. pozbawiły patriotycznie nastawioną polską szlachtę i duchowieństwo katolickie wpływu na niego. W 1867 roku została zlikwidowana Komisja Rządowa Wy-

<sup>1</sup> Zob.: K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968; K. Poznański, *Szkolnictwo i wychowanie w Królestwie Polskim na początku drugiej połowy XIX w.*, w: *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 523–530; E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 12.

<sup>2</sup> Zob. J. M. Małecki, *Zarys dziejów Polski 1864–1939*, Kraków 1991, s. 17–19.

znań i Oświecenia Publicznego, a na jej miejsce przywrócono Warszawski Okręg Naukowy, którego pierwszym kuratorem został Teodor Witte (ur. 1823), z pochodzenia Niemiec, który tę funkcję pełnił w latach 1867–1879. Na czele pozostałych dziewięciu okręgowych dyrekcji szkolnych postawiono Rosjan lub Niemców. W latach 1879–1897 kuratorem był Aleksander Lwowicz Apuchtin (1822–1904)<sup>3</sup>.

Autorzy dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich ukazują proces rusyfikacji ziem polskich, w którym wyjątkowo negatywną rolę odegrali generał-gubernator warszawski w latach 1883–1894 Iosif Władimirowicz Hurko (1828–1901) i kurator A.L. Apuchtin. Ostrza polityki antypolskiej skierowali oni także przeciwko szkolnictwu, narzucając mu rosyjskie programy nauczania oraz jako obowiązkowy język rosyjski. Rusyfikacja gimnazjów dokonała się w latach 1864–1872. Przeprowadzono ją przez organizowanie nowych szkół rosyjskich oraz rusyfikację dotychczas istniejących. W 1866 roku wprowadzono jednakowy wymiar nauczania języka polskiego i rosyjskiego oraz wprowadzono nauczanie historii i geografii w języku rosyjskim, co w 1868 roku rozszerzono na nauczanie pozostałych przedmiotów. Na mocy zarządzeń A.L. Apuchtina na terenie gimnazjów i szkół realnych nie wolno było używać języka polskiego. Należało posługiwać się wyłącznie językiem rosyjskim. W tym języku odbywały się też wszystkie wykłady, poza lekcjami religii, które w większości szkół wygłaszano w języku polskim<sup>4</sup>. Stanisław Grabski (1871–1949), późniejszy polityk i ekonomista, wspomina, że na korytarzach gimnazjum, do którego uczęszczał, były umieszczone napisy w języku rosyjskim: „W murach gimnazjum zabrania się mówić po polsku”<sup>5</sup>. Podobnie było w innych szkołach. Uczniów przyłapanych na mówieniu po polsku karano obniżoną oceną ze sprawowania, zamykaniem w karcerze, a nawet usunięciem ze szkoły<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> W.Z. Romanowski, *Z dziejów szkoły i oświaty elementarnej na Lubelszczyźnie w początkach XX wieku*, Lublin 1970, s. 15; K. Poznański, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, t. 2, Warszawa 2009, s. 148–149.

<sup>4</sup> I. Chrzanowski, *Wspomnienia lat młodych*, „Przegląd Humanistyczny” 1966, nr 3, s. 101; M. Czapska, *Europa w rodzinie*, wstęp P. Ariès, postłowie K.A. Jeleński, Warszawa 1989, s. 135–136; B. Tyszkiewicz, *Dumy i dumki, czyli prawdziwa powieść*, do druku podał S. Górzyński, t. 1, Warszawa 2006, s. 73; B. Nawroczyński, *Początek mojej drogi szkolnej za Apuchtina (1892–1895)*, „Pamiętnikarstwo Polskie” 1972, nr 4, s. 63–68.

<sup>5</sup> *Pamiętniki*, t. 1, do druku przygotował i wstępem opatrzył W. Stankiewicz, Warszawa 1989, s. 24.

<sup>6</sup> Zob.: E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, Warszawa 1957, s. 152–155, 175; S. Krzyżowski, *Długie życie. Wspomnienia*, t. 1, Warszawa 1947, s. 10; M. Curie-Skłodowska, *Wspomnienia*, w: *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych*, wyboru pamiętników XVIII–XIX wieku dokonały D. Stępniewska i B. Walczyna, Warszawa 1983, s. 545; S. Nowak, *Z moich wspomnień*, cz. 1: *Lata szkolne 1884–1902*, Częstochowa 1933, s. 11; Cz. Latawiec, *Sandomierz – moja młodość*, Warszawa 1976, s. 90, 95; J. Rosen, *Wspomnienia 1860–1925*, spisała A. Leo, Warszawa 1933, s. 21; A. Piłsudska, *Wspomnienia* Warszawa 1989, s. 46; L. Krzywicki, *Wspomnienia*, przygotował do druku S. Stępniewski, t. 1, Warszawa 1947, s. 92; K. Konarski, *Dalekie i bliskie. Wspomnienia szczęśliwego człowieka*, Wrocław 1965, s. 65; B. Prus, *Dzieci*, Warszawa 2002, s. 13; W. Sieroszewski, *Wspomnienia*, Kraków 1959, s. 48, 96–99; D. Majewski, *Wspomnienia nauczyciela z lat 1893–1945*, Wrocław 1959, s. 18; Z. Rabska, *Młodość w niewoli. Opowiadanie z czasów szkoły apuchtinowskiej dla młodego wieku*, Warszawa 1922, s. 49–50;

## RUSYFIKACJA PROCESU WYCHOWANIA

Rusyfikacji poddano programy dydaktyczne i wychowawcze. W procesie wychowawczym dążono do wychowania uczniów na lojalnych podanych Rosji. Zdaniem późniejszego nauczyciela Czesława Motylińskiego zasady wychowawcze zrusyfikowanej szkoły ograniczały się do trzech obowiązków ucznia: słuchać, milczeć, nie rezonować<sup>7</sup>. Uczniowie mieli zakaz czytania dzieł polskich poetów romantycznych, zwłaszcza Adama Mickiewicza (1798–1885) i Juliusza Słowackiego (1809–1849), którego nieprzestrzeganie uznano za poważne przestępstwo polityczne. Młodzież w czasie lekcji była poddawana rewizjom. Gdy znaleziono u niej zakazaną literaturę – była karana. Gdy u jednego z uczniów znaleziono tomik poezji Słowackiego, wezwana przez dyrektora policja zamknęła go w areszcie, z którego jednak udało mu się zbiec i wyjechać do Ameryki. Innego ucznia, który czytał *Dziady* Mickiewicza, wyrzucono ze szkoły<sup>8</sup>.

Uczniowie wszystkich typów szkół, zarówno rządowych, jak i prywatnych, musieli znać pełne tytuły i imion rodziny carskiej, nazwiska dygnitarzy rosyjskich oraz słowa hymnu rosyjskiego<sup>9</sup>. Uczniom wpajano szacunek do władz rosyjskich. Wiszące w salach szkolnych portrety cara i jego małżonki miały im przypominać czyimi są poddanymi i komu powinni służyć<sup>10</sup>. Pedagog i historyk literatury Mikołaj Mazanowski (1861–1944) pisze, że uczniów niekiedy zmuszano nawet do swoistego kultu tych wizerunków: „Przed wiszącymi w salach szkolnych portretami «białego cara» trzeba było uchylać głowy, jak przed obrazami świętych”<sup>11</sup>. W szkołach nie uczono historii i geografii Polski, ale Rosji. Przedmiotów tych uczyli wyłącznie Rosjanie, by uniemożliwić nauczycielom pochodzenia polskiego prowadzenie ich w duchu polskim. Na lekcjach geografii pomijano sprawy gospodarcze ziem polskich, ponieważ w interesie Rosji było utrzymywanie ich w zacołaniu gospodarczym<sup>12</sup>.

---

M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, Warszawa 1974, s. 21; W. Perzyński, *Uczniaki. Powieść z 4 rysunkami i okładką Kamila Mickiewicza*, Warszawa [1929], s. 20; M. Dąbrowska, *Noce i dnie*, t. 1–4, Kraków 2005, t. 3, s. 193; B. Fichna, *Z dni chmurnych i górnych. Wspomnienia*, Łódź 1929, s. 6–7.

<sup>7</sup> Płock – 1905, w: *Pamiętniki nauczycieli weteranów*, wybrał, wstępem i objaśnieniami opatrzył M. Kozakiewicz, Warszawa 1958, s. 49.

<sup>8</sup> S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 19; M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, dz. cyt., s. 37–41.

<sup>9</sup> A. Rubinstein, *Moje młode lata*, wyd. 2, Kraków 1986, s. 17; E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, dz. cyt., s. 79–80, 83–85; J. Iwaszkiewicz, *Książka moich wspomnień*, Warszawa 1975, s. 55; K.A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, Lublin 1972, s. 55, 123; W. Jabłonowski, *Pamiętniki z lat 1851–1893 (wybór)*, z rękopisu dokonał wyboru, wstępem i przypisami opatrzył J. Fijałek. Wrocław 1967, s. 9–10, 12–13; W. Jastrzębski, *Wspomnienia 1885–1919*, Warszawa 1966, s. 23–24.

<sup>10</sup> E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, dz. cyt., s. 130.

<sup>11</sup> *Strajk*, w: tenże, *Szkice*, seryja II: *Wyrodny, O Własie, Strajk, Z notatnika nauczycielki, Córki na wydaniu*, Kraków 1917, s. 108–109.

<sup>12</sup> L. Krzywicki, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 93; B. Załuski, *Wspomnienia i refleksje na tle przebiegu walki o szkołę Polską (1905–1930)*, odbitka z księgi pamiątkowej Koła Wychowawców Gimnazjum Ziemi Kujawskiej, Warszawa 1932, s. 7; S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 20, 24.

W wychowaniu szkolnym zupełnie nie liczone się z polskim duchem narodowym. Zarówno w podręcznikach, jak i w czasie wykładów fałszowano historię Polski. W ogóle nie wspomniano o wielkich i chlubnych wydarzeniach związanych z historią naszego kraju<sup>13</sup>. Starano się wzbudzić u młodzieży pogardę dla kultury i historii polskiej. Równocześnie wpajano jej szacunek dla Rosji, jej kultury i caratu. Poniżano w jej oczach polskich wieszczów narodowych, a gloryfikowano poetów rosyjskich. Chciano przez to ukształtować w niej poczucie kompleksu niższości w stosunku do Rosji i Rosjan<sup>14</sup>. Starano się również wpoić uczniom poczucie tożsamości rosyjskiej. Gdy jeden z uczniów w czasie odpowiedzi na temat generała i namiestnika Królestwa Polskiego Iwana Fiodorowicza Paskiewicza (1782–1866) powiedział o dowodzonych przez niego wojskach rosyjskich, to nauczyciel wielokrotnie poprawiał go, akcentując, że chodzi tu o „nasze” wojska. Za to, że nie chciał powtórzyć tego zaimka, został wyrzucony ze szkoły z wilczym biletem<sup>15</sup>.

Niektórzy rosyjscy nauczyciele starali się nakłonić uczniów do przyjęcia prawosławia. Stąd zohydzali Kościół i skalowali duchowieństwo katolickie. Jeden z nich przekonywał nawet ich, że siostry zakonne mordowały własne dzieci. Gdy któryś z uczniów zaprotestował przeciwko temu, dając świadectwo, że jest katolikiem i nie chce słuchać tego typu kłamstw i pomówień, zostawał uznany przez dyrektora szkoły za buntownika i ukarany niezwykle brutalnie wyegzekwowaną chłostą<sup>16</sup>. W ten proces włączali się duchowni prawosławni uczący religii. Na wszelkie sposoby starali się pozyskać uczniów Polaków dla wyznania prawosławnego, co przynosiło pewne doraźne efekty. Jednakże „ojcowie nawrócili jednak szybko swych synów, metodą dotkliwą, na wiarę katolicką” – pisze były uczeń gimnazjum zamojskiego Ignacy Mościcki (1867–1946), późniejszy prezydent Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1926–1939<sup>17</sup>.

W szkołach panował rygor i iście żołnierska dyscyplina. Jej przejawem było chociażby ustawianie uczniów w pary przed wyprowadzeniem ich ze szkoły do kościoła na Mszę św. i wydawanie im komend na wzór wojskowy. Związane to było z tym, że jako nauczycieli zatrudniano często byłych wojskowych, a dyrektorami szkół mianowano podoficerów i oficerów, którzy wprowadzali w szkole dryl

---

<sup>13</sup> M. Curie-Skłodowska, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 545; A. Wierzbicki, *Wspomnienia, Dokumenty (1877–1920)*, Warszawa 1957, s. 11–12.

<sup>14</sup> Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole (wspomnienia uczennicy i nauczycielki)*, Warszawa 1959, s. 48; K. Troczewski, *Urwipolcie. Opowieść ze wspomnień szkolnych*, Warszawa [ok. 1910], s. 69; J. Kaden-Bandrowski, *Niezgula. Powieść*, Lwów 1911, s. 91.

<sup>15</sup> H.J., *Tragedya zaimka dzierzawczego (z prawdziwego zdarzenia)*, w: *Na szkołę polską*, Warszawa 1916, s. 80–81.

<sup>16</sup> Zob. S. Żeromski, *Szyfowe prace*, wyd. 3, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław 1992, s. 208–214; W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. 46–52; S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>17</sup> *Autobiografia*, słowo wstępne L. Wałęsa, wstęp, przypisy oraz wybór wywiadów i deklaracji publicznych M.M. Drozdowski, Warszawa 1993, s. 16–17.



wojskowy i byli bezwzględni wobec uczniów. Oficerowie prowadzili też zajęcia z musztry, która przygotowywała uczniów do przyszłej służby w rosyjskiej armii<sup>18</sup>.

Na mocy regulaminów szkolnych uczniowie musieli nosić mundurki. W okresie nateżonej rusyfikacji władze szkolne przywiązywały wielką wagę do tego, by były one zgodne z regulaminem szkoły. Zsunięcie czapki na tył głowy lub rozpięcie mundurka w czasie upałów traktowano jako lekceważenie przez ucznia regulaminu szkoły<sup>19</sup>. Nawet woźny miał prawo nie wpuścić do szkoły ucznia posiadającego braki u umundurowaniu<sup>20</sup>. Zdarzało się, że za brak munduru dyrektorzy szkół karali uczniów chłostą<sup>21</sup>.

Władze zaborcze wykorzystywały też do prowadzonej przez siebie polityki oświatowej praktyki religijne, włączając je do regulaminów szkolnych. Zobowiązały one uczniów do uczęszczania na nabożeństwa w niedziele i święta<sup>22</sup>. W gimnazjum kieleckim uczniowie musieli chodzić na msze parami, o czym na pierwszym spotkaniu z pierwszoklasistami pouczał inspektor takimi słowami: „Żeby mi każdy smarkacz do samego końca roku chadzał na mszę świętą w swojej parze! A jeśli który śmierdziuch zgubi parę, różeczka będzie w robocie! Mówiąc to uśmiechnął się jak szatan i wykonał ręką ruch naśladujący czynność smagania. Potem wysunął się na czoło i niby wódz prowadził do kościoła cały zastęp żaków ustawionych w parę”<sup>23</sup>. Podobnie było w kieleckiej szkole realnej oraz w gimnazjum w Pułtusk, gdzie nauczyciele sprawdzali obecność uczniów w kościele. Z kolei uczniowie warszawskiej szkoły realnej, wchodząc do kościoła, dawali stojącemu w drzwiach woźnemu kartki z umieszczonymi na nich nazwiskami, które ten przekazywał wychowawcom<sup>24</sup>.

Uczniowie byli zmuszani do udziału w tzw. galówkach, czyli Mszach odprawianych z racji uroczystości państwowych. Zmuszano ich także niekiedy do udziału w nabożeństwach prawosławnych, co stanowiło dodatkowy cios dla ich tożsamości narodowej i religijnej<sup>25</sup>. Nauczyciele i uczniowie mieli obowiązek uczestnicze-

---

<sup>18</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, wyd. 4, Warszawa 1918, s. 17–18; K. Jeziorowski, *Wspomnienia z lat 1886–1924*, Siedlce 1933, s. 8; W. Kosiakiewicz, *Jak za dawnych czasów*, w: tenże, *Żywe obrazy*, Warszawa 1908, s. 12; M. Mazanowski, *Strajk*, dz. cyt., s. 92.

<sup>19</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 242.

<sup>20</sup> E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, dz. cyt., s. 142–143.

<sup>21</sup> Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: tenże, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych, W Swojczy, czyli żywot poczciwego włościanina*, wyd. 7, Warszawa 1952, s. 43–44.

<sup>22</sup> W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. 68; S. Żeromski, *Szyfrowe prace*, dz. cyt., s. 104–108; G. Kamiński, *Z moich szpargalów*, t. 1, „Skarbczyk Młodzieży”, Warszawa 1922, s. 20.

<sup>23</sup> A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>24</sup> K. Konarski, *Dalekie i bliskie...*, dz. cyt., s. 78; S.J. Czarnowski, *Wspomnienia z trzech stuleci XVIII, XIX i XX*, Warszawa 1921, s. 7; W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 17–18.

<sup>25</sup> J. Pastuszka, *Sandomierskie wspomnienia szkolne z lat 1908–1912*, „Studia Historyczne” 1986, z. 4, s. 602; I. Mościcki, *Autobiografia...*, dz. cyt., s. 16; W. Perzyński, *Uczniaki...*, dz. cyt., s. 35; W. Kossek, *Kartki z życiorysu proletariusza*, w: *Wspomnienia weteranów rewolucji 1905 i 1917 roku*, red. Z. Spieralski, Łódź 1967, s. 9.

nia w takich Mszach w mundurach galowych. W kazaniu podkreślano wtedy najczęściej konieczność posłuszeństwa uczniów wobec władz szkolnych<sup>26</sup>. Młodzież zmuszana do udziału w nabożeństwach nie traktowała ich jako szansę pogłębienia swej religijności, ale jako ciężki obowiązek, czemu wyraz dał wyraz znakomity pisarz i publicysta Melchior Wańkowicz (1892–1974), pisząc, że przeciętny gimnazjalista „przychodził na mszę tylko po to, aby wzrokiem chłonąć upatrzoną pensjonarkę”<sup>27</sup>.

## METODY WYCHOWAWCZE I ICH SKUTECZNOŚĆ

Do zakreślonego ogólnikowo programu wychowawczego dostosowano adekwatne metody wychowawcze. Najczęściej były to metody represyjne. Jedną z nich była agresja słowna ze strony nauczyciela w stosunku do uczniów, która miała ukazać jego przewagę nad nimi. Nauczyciele używali różnych przezwisk takich jak np. „bydło”, „osły” „barany” itp. Czasami dla wzmocnienia tego typu słownictwa nauczyciele dodatkowo wkładali na głowy uczniów maskę z oślimi uszami<sup>28</sup>.

Inną karą, powszechnie stosowaną przez nauczycieli było zamykanie uczniów po lekcjach w tzw. kozie, nieraz nawet na kilka godzin. Czasami był to karcer „o chlebie i wodzie”<sup>29</sup>. Według Piotra Choynowskiego (1885–1935), prozaika i tłumacza, taką karę wymierzał nawet woźny, który skazał ucznia zjeżdżającego po poręczy na dwie godziny kozy<sup>30</sup>. Zdarzało się, że karę kozy uczniowie musieli odbywać w niedzielę<sup>31</sup>. Za przestępstwa polityczne zbiorową karą dla wszystkich

<sup>26</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 270–271.

<sup>27</sup> M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, dz. cyt., s. 12.

<sup>28</sup> Zob. W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 36–37, 40–41, 155–157; B. Prus, *Dzieci*, dz. cyt., s. 10; tenże, *Grzechy dzieciństwa*, w: tenże, *Szkice i obrazy*, t. 1–2, Warszawa 1948, s. 169; A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 16–20, 31–33, 79, 81; E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku*, w: tenże, *Dzieła*, t. 5: *Wędrówka Joanny, Ludzie z wosku*, Lublin 1971, s. 428; B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, Warszawa 1960, s. 124, 168–174; Cz. Latawiec, *Sandomierz...*, dz. cyt., s. 88; K. Troczewski, *Urwipolcie...*, dz. cyt., s. 52–54; A. Stern, *W szkole życia*, w: *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa 1958, s. 404; E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, dz. cyt., s. 80; L. Krzywicki, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 63–64.

<sup>29</sup> Z. Rabska, *Młodość w niewoli...*, dz. cyt., s. 50. Zob. W. Perzyński, *Uczniaki...*, dz. cyt., s. 65; J. Korczak, *Dzieci salonu*, w: tenże, *Dzieci ulicy, Dzieci salonu*, Warszawa 1992, s. 257; S. Żeromski, *Szybyłowe prace*, dz. cyt., s. 89, 112, 115, 120–123; E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, dz. cyt., s. 160–161, 176; P. Choynowski, *W młodych oczach...*, dz. cyt., s. 74, 77; S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 17–18; W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. 46; A. Bień, *Bóg wysoko – dom daleko*, Warszawa 1984, s. 252; G. Daniłowski, *Chudy pan*, w: tenże, *Nego. Nowele*, wyd. 4, Warszawa 1904, s. 52; G. Kamiński, *Z moich szpargałów*, dz. cyt., s. 33; K. Jeziorowski, *Wspomnienia z lat 1886–1924*, dz. cyt., s. 8–9; T. Jaroszyński, *Akcent*, w: *Na szkołę polską*, dz. cyt., s. 28.

<sup>30</sup> P. Choynowski, *W młodych oczach...*, dz. cyt., s. 72, 267.

<sup>31</sup> I. Zarzycka, *Panna Irka*, Lublin 1990, s. 45–46; B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, dz. cyt., s. 77; J. Rosen, *Wspomnienia 1860–1925*, dz. cyt., s. 23; K. Troczewski, *Urwipolcie...*, dz. cyt., s. 44; I. Mościcki, *Autobiografia...*, dz. cyt., s. 16.

uczniów danej klasy było przedłużanie zajęć w szkole o godzinę w ciągu tygodnia, którą poświęcano na naukę języka rosyjskiego<sup>32</sup>.

Powszechnie stosowaną karą było skazywanie uczniów na klęczenie w kącie lub na stopniach katedry nauczycielskiej<sup>33</sup>. „Nieraz kilku chłopców garniowało ścianę symbolizującą kąty, których już zabrakło” – wspomina późniejszy poeta, tłumacz, pedagog, wydawca i redaktor, Kazimierz Andrzej Jaworski (1897–1973)<sup>34</sup>. Jeden z uczniów musiał klęczeć przez kolejnych 10 lekcji prowadzonych przez jednego z nauczycieli<sup>35</sup>. Kara ta była jeszcze bardziej dotkliwa wtedy, gdy klęczący uczeń musiał dodatkowo trzymać nad głową jakiś ciężki przedmiot<sup>36</sup>. Nauczyciele wyrzucali za drzwi uczniów zakłócających spokój w czasie lekcji<sup>37</sup>. Próbowali także ich zastraszyć przez uderzenie trzcina lub pięścią w katedrę albo ławkę<sup>38</sup>. Nieraz nauczyciel zmuszał uczniów do poprawnego zachowania przez nakazywanie im powtarzania tych samych czynności. Jeden z nauczycieli pochodzenia rosyjskiego, filolog o nazwisku Ryszowski, uczniom, którzy nie uważali na lekcjach, zadawał jako karę wielokrotne pisanie koniugacji jakiegoś trudnego czasownika z języka rosyjskiego<sup>39</sup>. Czasami nauczyciel informował dyrektora o złym zachowaniu ucznia, który podejmował wobec niego stosowne decyzje dyscyplinarne. Nieraz sam nauczyciel nakazywał uczniowi stawić się w szkole wraz z rodzicem albo listownie informował rodziców o nagannym zachowaniu ich dziecka<sup>40</sup>.

Często stosowaną karą była ocena niedostateczna, stawiana uczniowi z tego przedmiotu, na lekcji którego doszło do przewinienia. Melchior Wańkowicz wspomina, że osobiście, jako „świeżo upieczony nauczyciel”, nie skąpił „pałek” uczniom, które przeszkadzały mu w prowadzeniu lekcji, by w ten sposób utrzymać dyscyplinę w klasie<sup>41</sup>. Recydywistom, dopuszczającym się poważniejszych przewinień, obniżano oceny ze sprawowania<sup>42</sup>. Zdarzało się, że za większe wykroczenia zawieszano w prawach ucznia lub kierowano do zakładu poprawczego, np. do Studzieńca<sup>43</sup>.

<sup>32</sup> W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>33</sup> M. Mazanowski, *Strajk*, dz. cyt., s. 100; Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole...*, dz. cyt., s. 18–19; W. Perzyński, *Uczniaki...*, dz. cyt., s. 66; A. Bień, *Bóg wysoko...*, dz. cyt., s. 279.

<sup>34</sup> K.A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, dz. cyt., s. 60.

<sup>35</sup> G. Kamiński, *Z moich szpargałów*, dz. cyt., s. 52.

<sup>36</sup> Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole...*, dz. cyt., s. 348.

<sup>37</sup> I. Zarzycka, *Panna Irka*, dz. cyt., s. 45, 62; K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, dz. cyt., s. 60; B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, dz. cyt., s. 68, 123.

<sup>38</sup> S. Nowak, *Z moich wspomnień...*, dz. cyt., s. 17; W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>39</sup> J. Nusbaum-Hilarowicz, *Pamiętniki przyrodnika. Autobiografia*, Kraków 1992, s. 41.

<sup>40</sup> I. Zarzycka, *Panna Irka*, dz. cyt., s. 17, 23, 62; J. Tuwim, *Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam...*, w: *Kredą na tablicy...*, dz. cyt., s. 425; M. Dąbrowska, *Noce i dnie*, t. 4, dz. cyt., s. 419.

<sup>41</sup> M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, dz. cyt., s. 30–31.

<sup>42</sup> I. Zarzycka, *Panna Irka*, dz. cyt., s. 13–14.

<sup>43</sup> A. Dygasiński, *W Swojczy, czyli żywot pocziwego włościanina*, w: tenże, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 240–241; J. Korczak, *Dzieci ulicy*, w: tenże, *Dzieci ulicy, Dzieci salonu*, dz. cyt., s. 87.

Bardzo powszechną metodą wychowawczą stosowaną w szkołach było stosowanie kar cielesnych w stosunku do uczniów. Nauczyciele wymierzali je nagminnie z wielu powodów: zarówno za niewłaściwe zachowanie uczniów, jak i za brak pilności w nauce. Karze podlegało wagarowanie, spóźnianie się do szkoły, ściąganie w czasie odpowiedzi, niewłaściwe odzywki w stosunku do nauczycieli, bójki z kolegami, spóźnienie się ucznia na wycieczkę szkolną itp.<sup>44</sup> Zwykle już podczas inauguracji roku szkolnego dyrekcja szkoły informowała uczniów, jakie mają obowiązki i jakim sankcjom będą podlegać w razie ich nierespektowania<sup>45</sup>.

Wśród nauczycieli panowało niemalże powszechne przekonanie, że „dzieci trzeba bić, aby się uczyły”<sup>46</sup>. Nauczyciele karali uczniów biciem nawet za najmniejsze przewinienia<sup>47</sup>. Uciekając się do przemocy, chcieli przymusić uczniów do posłuszeństwa i okazywania im szacunku<sup>48</sup>. Nieraz ucznia spotykała niesprawiedliwa kara, np. za niezgodne z prawdą posądzenie go o palenie papierosów<sup>49</sup>.

Według Wiktora Gomulickiego w gimnazjum w Pułtusku na karę chłosty skazywano tak wielu uczniów, że woźny, angażowany przez nauczycieli do ich wymierzania, nie mógł nadążyć z ich egzekwowaniem<sup>50</sup>. Niekiedy egzekucje były tak okrutne, że podczas nich uczniowie załatwiali sprawy fizjologiczne<sup>51</sup>. Gomulicki pisze o nauczycielu Izdebskim, który za to, że uczeńnie umiał łaciny, bił go pięścią po plecach tak, że „chłopiec ugina się pod każdym uderzeniem – oczy nabrzmiewają mu łzami”<sup>52</sup>. Często wymienione kary były stosowane łącznie w stosunku do jednego ucznia. Publicysta, powieściopisarz i pedagog Adolf Dygasiński (1839–1902) pisze, że nauczyciel o nazwisku Świdrowski „wpił w ucznia jaszczurcze spojrzenie i z ust drgających złością wypadły słowa: «Aa, ty bęcwale, duchu kanalski!...» I wyskoczył z katedry, przypadł do chłopca, chwycił go oburącz za uszy,

<sup>44</sup> Zob. J. Zawieyski, *Iskry młodzieńcze*, w: *Kredą na tablicy...*, dz. cyt., s. 473.

<sup>45</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 30–32; A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>46</sup> Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole...*, dz. cyt., s. 128.

<sup>47</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 16, 24, 55–56; A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 81–82, 100–104; tenże, *Numer 607*, w: tenże, *Nowele i opowiadania*, t. 9: *Małgorzatka, Jaki pan taki sługa, Rycerskość chłopska, dzień letnika, Numer 607, Zasady i mięso, Wint, On i Psyche, Kukulczę, Wieczór zimowy, Dęby, Na błoni*, red. B. Horodyski, Warszawa 1952, s. 119; E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku*, dz. cyt., s. 428–429; K. Troczewski, *Urwipolcie...*, dz. cyt., s. 22–23; J. Wojciechowski, *Kobiety i mężczyźni. Powieść*, Warszawa 1871, s. 133–139; W. Jabłonowski, *Pamiętniki z lat 1851–1893...*, dz. cyt., s. 13; S.J. Czarnowski, *Wspomnienia z trzech stuleci...*, dz. cyt., s. 11; B. Tyszkiewicz, *Dumy i dumki...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>48</sup> D. Majewski, *Wspomnienia nauczyciela...*, dz. cyt., s. 7; A. Wilczyński, *Na manowcach. Dzieje zwykłego człowieka*, Warszawa 1886, s. 91.

<sup>49</sup> W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. 45–46.

<sup>50</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, dz. cyt., s. 56, 267.

<sup>51</sup> „Władek z Mokrzeszy” (pseud.), *Aż z dalekiego Sachalinu...*, w: *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*, Wybór i opracowanie J. Landy-Tołwińska, H. Ligocki, H. Kasperowicz, wstęp i anotacje pamiętników J. Landy-Tołwińska, Warszawa 1968, s. 47.

<sup>52</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, dz. cyt., s. 157.

trząsł jego głową zapalczywie. Nie skończyło się na tym, nastąpiła surowa kara szkolna: dziesięć różg chłosty i dziesięć godzin kozy ciemnej<sup>53</sup>.

Bicie uczniów polskiego pochodzenia było wpisane w proces rusyfikacji prowadzonej przez szkołę. Zdaniem późniejszego archeologa, historyka prasy i literata Stanisława Jana Czarnowskiego (1847–1927) jeszcze przed wybuchem powstania styczniowego Kurator Okręgu Naukowego Warszawskiego Paweł Aleksandrowicz Muchanow (1798–1871) wprowadził do szkół system policyjno-rusyfikacyjny, zwany „systemem muchanowskim”, polegający na bezwzględnej dyscyplinie i biciu uczniów<sup>54</sup>. Szczególne okrucieństwo charakteryzowało nauczycieli pochodzenia rosyjskiego. Jeden z nich Demian Kiryluk – jak pisze pisarz, krytyk, dziennikarz i tłumacz Eustachy Czekalski (1885–1970) – jako metodę wychowawczą stosował bicie: „Nauka nie odbywała się bez linii, trzciny i dyscypliny”. Na jego polecenie dyżurny podawał listę chłopców, którzy popełnili jakieś przewinienia, wśród których były też tak błahe, jak np. dłubanie w nosie. Przed rozpoczęciem chłosty nauczyciel sprawdzał, czy chłopcy nie mają pod spodniami zeszytów, które czasami wkładali dla amortyzacji uderzeń. Uczniowie, u których znalazł zeszyt, musieli zdjąć spodnie i byli bici po gołym ciele tak okrutnie, że zdarzało się, iż podczas chłosty załatwiali sprawy fizjologiczne<sup>55</sup>. Jednak „najgorszą karą było zdejmowanie nie tylko spodni, ale i «podsztanników». Z szuflady katedry Demian Kiryluk wydostawał zajęczą nogę z pięcioma rzemiennymi paskami. Dziesięć uderzeń przy akompaniamencie krzyku, płaczu, zawodzenia spadało z zawziętością na chłapiące siedzenie”<sup>56</sup>.

Również w innych szkołach kary bicia były bardzo brutalne. Wzywano nieraz na egzekucję kilku uczniów i bito ich namoczonymi łożami, np. za złe oceny<sup>57</sup>. W szkole realnej w Kielcach, w niektórych przypadkach za zgodą rady pedagogicznej karę chłosty wymierzano publicznie na oczach uczniów całej szkoły lub kilku klas<sup>58</sup>. Uczniów bito też po głowie szpicrutą, pięścią lub trzcina. Czymś powszechnym było ich bicie trzcina lub linijką po rękach i szarpanie uszów<sup>59</sup>. W jednej ze szkół dyrektor przytykał w ucho i napominał niewłaściwie zachowujących się uczniów: „Nie bądź głupi, szanuj szkołę”. Sztukę przytykania opanował do perfek-

<sup>53</sup> A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>54</sup> S.J. Czarnowski, *Wspomnienia z trzech stuleci...*, dz. cyt., s. 8–9.

<sup>55</sup> *W cieniu zamkowego zegara*, dz. cyt., s. 78–79.

<sup>56</sup> Tamże, s. 80.

<sup>57</sup> Zob. M. Mazanowski, *Strajk*, dz. cyt., s. 102–103; G. Kamieński, *Z moich szpargałów*, dz. cyt., s. 30–31; J. Nusbaum-Hilarowicz, *Pamiętniki przyrodnika...*, dz. cyt., s. 38; Cz. Latawiec, *Sandomierz...*, dz. cyt., s. 79.

<sup>58</sup> Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 100–101, 104–105.

<sup>59</sup> W. Kossek, *Kartki z życiorysu proletariusza*, dz. cyt., s. 8–9; J. Gnatowski, *Z ciężkich dni*, w: tenże, *Ostatnia msza. Z ciężkich dni*, Lwów 1912, s. 51; W. Matlakowski, *Wspomnienia z życia przeszłego i teraźniejszego (1850–1895)*, z rękopisu do druku przygotował, przedmową i komentarzem opatrzył J. Kapuścik, Wrocław 1991, s. 44; Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole...*, dz. cyt., s. 127; A. Bień, *Bóg wysoko...*, dz. cyt., s. 252; B. Nietyksza, *Nadzieje, złudzenia, rzeczywistość. Wspomnienia z lat 1912–1945*, t. 1, Warszawa 1985, s. 22; B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, dz. cyt., s. 170.



cji: „Robił to tak jakoś zgrabnie, że ucho w jednej chwili czerwieniało jak dojrzały pomidor, w dodatku ugotowany, bo piekło, że strach”<sup>60</sup>. Jeden z nauczycieli uderzył ucznia w twarz<sup>61</sup>. Największą karą było usunięcie ucznia ze szkoły, nieraz z tzw. wilczym biletem, co skutkowało tym, że nie mógł być przyjęty do innej. Stosowano ją szczególnie za przestępstwa polityczne<sup>62</sup>.

Na koniec trzeba definitywnie stwierdzić, że znaczna część nauczycieli sprzeciwiała się metodom wychowawczym stosowanym w zrusyfikowanej szkole. W realnej szkole kieleckiej należał do nich młody chemik Rożewski, który poznał metody wychowania stosowane w Europie Zachodniej i Ameryce. Przekonywał dyrektora, który był zwolennikiem uświęconych tradycją represyjnych metod wychowania, do ich zaniechania, argumentując to następująco: „Tak w życiu społecznym, jak i w szkole tradycja i zasady muszą się nieustannie zmieniać, stosownie do rozwoju potrzeb, wymagań ducha czasu. Musimy ciągle, koniecznie czerpać z doświadczenia wieków i narodów, nawet antypodów, aby się nie dawać wyprzedzać innym w pracy. Że zaś obecnie wśród społeczeństw cywilizowanych panuje dążność do usunięcia z wychowania chłosty i do ograniczania wydalań uczniów z zakładów wychowawczych, więc szkoła kielecka ma obowiązek iść za tym prądem”<sup>63</sup>. Jego opinię poparli także inni nauczyciele<sup>64</sup>. Tego typu nauczyciele doskonale rozumie li, że wychowanie nie polega na stosowaniu represji wobec wychowanków, ale na ich wewnętrznym urabianiu z poszanowaniem ich wolności i podmiotowości, co nauczyciel Wawrzynekiewicz z jednej z nowel Henryka Sienkiewicza (1846–1916) wyraził to następująco: „Myślę także, że pedagogia lepiej spełnia swe zadanie, gdy dziecko czuje rękę prowadzącą je łagodnie, nie zaś nogę przygniatającą mu piersi i deptającą wszystko, co go nauczono czcić i kochać w domu”<sup>65</sup>.

Surowe kary nie przyczyniały się też do zmniejszenia zjawisk patologicznych wśród młodzieży. Zła atmosfera zaborczej szkoły powodowała, że uczniowie nie tylko jej nie lubili, ale się jej bali<sup>66</sup>: „Serca chłopców zamierały ze strachu przed tym despotyzmem i przed tą okropnością” – pisze W. Gomulicki<sup>67</sup>. Zła atmosfera w szkole, powodowana inwigilacją uczniów, nadmiernym rygiorem, zakłamaniami, była dla wielu z nich przyczyną utraty radości życia, braku ufności, a nawet załama-

<sup>60</sup> B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, dz. cyt., s. 123.

<sup>61</sup> G. Kamiński, *Z moich szpargałów*, dz. cyt., s. 18.

<sup>62</sup> I. Zarzycka, *Panna Irka*, dz. cyt., s. 87; A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 83; W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. 99–100; E. Orzeszkowa, *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*, w: *tejsze, Dzieła wybrane w dwunastu tomach*, t. 3, red. J. Krzyżanowski [i in.], Warszawa 1954, s. 30–32; Z. Rabska, *Młodość w niewoli...*, dz. cyt., s. 53–54; H.J., *Tragedya zaimka dzierzawczego...*, dz. cyt., s. 80–81; J. Gnatowski, *Zjednoczeni miłością*, w: *Na szkołę polską*, dz. cyt., s. 73–76; P. Choynowski, *W młodych oczach...*, dz. cyt., s. 152, 168.

<sup>63</sup> A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 102–103.

<sup>64</sup> Zob. tamże, s. 103.

<sup>65</sup> *Z pamiętnika korepetytora*, w: *tenże, Nowele*, t. 3, Warszawa 1987, s. 363.

<sup>66</sup> Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach...*, dz. cyt., s. 26–27, 102–103; A. Stern, *W szkole życia*, dz. cyt., s. 398–399; K. Troczeniński, *Urwipolcie...*, dz. cyt., s. 18–20.

<sup>67</sup> W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, dz. cyt., s. 271.

nia psychicznego, co kończyło się próbami samobójczymi, niekiedy skutecznymi, co niepokoiło nawet nauczycieli<sup>68</sup>. Późniejszy pisarz i inżynier technolog budownictwa Gustaw Kamiński (1848–1930) na widok kary chłosty wymierzanej koledze zemdlał i dostał gorączki<sup>69</sup>. Trauma przeżywana przez uczniów w zaborczej szkole pozostawiła negatywne ślady w ich psychice na długie lata po jej ukończeniu<sup>70</sup>.

W odczuciu uczniów za złą atmosferę w szkole byli odpowiedzialni nauczyciele, stąd w ich stronę kierowało się ostrze ich nienawiści: „W rozumieniu malców winowajcami szkolnej niewoli byli nauczyciele. Byli winowajcami i wtedy, gdy stawiali złe stopnie, gdy sadzali do kozy i niemrawemu lub leniwemu uczniowi zatrzymywali promocję. Ku nim skierowały się wszystkie żale. Skarżono się na nich, gdy chwyтали nie umytych lub nie uczesanych sztubaków, a na takich nie zbywało, lub gdy żądali, aby nie brakowało guzików przy mundurze lub żeby ten nie był zawalany. Istnieli po to aby innym dokuczać. Taka była w głębi duszy pacholęcej naiwna, a jednak szczerza filozofia stosunków szkolnych. Malec mścił się za to, że szkoła przeciwstawiała się całą mocą jego życia pozaszkolnemu”<sup>71</sup>.

Zdaniem Ludwika Krzywickiego (1859–1941), późniejszego myśliciela marksistowskiego, socjologa, ekonomisty, pedagoga, działacza społecznego i polityka, uczniowie bardzo często traktowali nauczycieli jako „obóz wrogi”: „Klasa odpłacała nauczycielom nieprzejednaną wrogością. Oddychała nią. Lubowała się w niej. Każdy nauczyciel obdarzony został przewiskiem, niekiedy bardzo dosadnym, a im dosadniejsze, tym pogardliwszym wypowiedane było tonem. Najmniejsze ruchy nauczycieli, gesty były podpatrzone i ku ucieście ogółu naśladowane przez małoletnich mistrzów umiejętności przedrzeźniania. Każdy niemiły przypadek, który ich spotkał, w rodzaju pośliźnięcia się na gołoledzi, witany był z satysfakcją. Malcy mścili się na nauczycielu za to, że szkoła była dla nich swego rodzaju więzieniem”<sup>72</sup>. Ze zrozumiałych względów nauczyciele pochodzenia rosyjskiego byli postrzegani przez uczniów „jako organizm obcy, jako narośl”<sup>73</sup>. Uczniowie ze wstrętem i pogardą traktowali także nauczycieli zwanych „pierekieńczykami”, czyli Polaków, którzy przechodzili na prawosławie. Jeden z nich powiedział takiemu nauczycielowi, że jest „świnia”<sup>74</sup>.

Ta wrogość do nauczycieli płynęła przede wszystkim z faktu prowadzonej przez szkołę rusyfikacji. Piotr Choynowski pisze: „W nauczycielach widzieliśmy przede

<sup>68</sup> P. Choynowski, *W młodych oczach...*, dz. cyt., s. 149; A. Strug, *Pokolenie Marka Świdry*, wyd. 2, postłowie J. Pieszczachowicz, Kraków–Wrocław 1985, s. 11; S. Żeromski, *Szyfrowe prace*, dz. cyt., s. 147; G. Zapolska, *Córka Tuśki*, wyd. 4, Kraków 1980, s. 150–182.

<sup>69</sup> *Z moich szpargałów*, dz. cyt., s. 30–32.

<sup>70</sup> G. Daniłowski, *Wspomnienia*, w: *Na szkołę polską*, dz. cyt., s. 15; P. Choynowski, *W młodych oczach...*, dz. cyt., s. 78.

<sup>71</sup> L. Krzywicki, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 81–82.

<sup>72</sup> Tamże, s. 80.

<sup>73</sup> A. Stern, *W szkole życia*, s. 40.

<sup>74</sup> S. Koszutski, *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa 1928, s. 18.

wszystkim urzędników policji: traktowaliśmy ich też z pogardą i nienawiścią. Trzeba było ciągle mieć się na baczności przed obrazą uczucia narodowego”<sup>75</sup>. W podobnym duchu pisze Gustaw Daniłowski (1871–1927) pisarz, publicysta, działacz socjalistyczny i niepodległościowy: „W ówczesnej szkole tak zwane ciało pedagogiczne i uczniowie stanowili dwa wrogie obozy, toczące z sobą ustawiczną podjazdową walkę. Podejść, oszukać, wyprowadzić w pole nienawistnego prześladowcę, stawało się powodem radości, tej szczególnej satysfakcji, jaką daje nam uczucie zemsty”<sup>76</sup>.

Często uczniowie mylili się w ocenie niektórych nauczycieli, posądzając ich niesłusznie o wspieranie Rosjan w dziele rusyfikacji. Stanisław Grabski bardzo trafnie ocenia samopoczucie takich nauczycieli, pisząc, że ich „los [...] był nie do pozazdroszczenia. Musieli uczyć nas po rosyjsku. Więc uważaliśmy ich za wrogów. A naprawdę, byli to przeważnie dobrzy Polacy, wychowujący własne dzieci w duchu szczerze patriotycznym, ale starający się utrzymać jak najdłużej na swych stanowiskach, nie tylko by nie stracić niezbędnego zarobku, ale ponieważ wiedzieli, że na miejsce każdego odchodzącego polskiego nauczyciela przyjdzie Rosjanin, zawzięty rusyfikator”<sup>77</sup>.

Sytuacja w szkole zmieniła się na lepsze po rewolucji 1905 roku: „Walki i ofiary proletariatu wyrobiły i uczniakom jaką taką niepisaną konstytucję. Od razu skończyło się z przeklętym odwiecznym rygorem. Uczyniło się w szkole przyjemnie, ustał strach”<sup>78</sup>. Po okresie zrywu i nadziei powróciły jednak dawne porządki i trwały aż do wybuchu wielkiej wojny ojczyźnianej.

## ZAKOŃCZENIE

Reasumując należy stwierdzić, że w świetle przeanalizowanych dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich, wychowanie w szkołach Królestwa Polskiego przełomu XIX i XX wieku było podporządkowane polityce totalnej rusyfikacji ziem polskich realizowanej przez władze rosyjskie. Nauczyciele rosyjscy i zrusyfikowani nauczyciele pochodzenia polskiego starali się wychowywać uczniów na lojalnych obywateli cesarstwa rosyjskiego. Chcieli złamać ich ducha polskiego przez kształtowanie w nich rosyjskiej tożsamości, ośmieszanie i poniżanie polskości, restrykcyjne regulaminy szkolne oraz represyjne metody wychowawcze. Stosowanym przez szkołę metodom wychowawczym sprzeciwiała się część nauczycieli pochodzenia polskiego oraz uczniowie.

---

<sup>75</sup> P. Choynowski, *W młodych oczach...*, dz. cyt., s. 149. Por. S. Żeromski, *Szyfowe prace*, dz. cyt., s. 146–147.

<sup>76</sup> G. Daniłowski, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 15–16.

<sup>77</sup> S. Grabski, *Pamiętniki*, oprac. W. Stankiewicz, Warszawa 1989, s. 24. Zob. W. Perzyński, *Uczniaki...*, dz. cyt., s. 64–66.

<sup>78</sup> A. Strug, *Pokolenie Marka Świdy*, dz. cyt., s. 11.