

STO LAT
POLSKIEJ OŚWIATY
(1918–2018)



pod redakcją
Hanny Markiewiczowej
i Iwony Czarneckiej



WYDAWNICTWO
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

STO LAT
POLSKIEJ OŚWIATY
(1918–2018)

STO LAT
POLSKIEJ OŚWIATY
(1918–2018)

pod redakcją
Hanny Markiewiczowej
i Iwony Czarneckiej



WYDAWNICTWO
AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
WARSZAWA 2019

Recenzent

Dr hab., prof. APS Paweł Boryszewski

Projekt okładki

Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce

Wikipedia; gubh83/123RF

Redakcja

Hanna Cieśla

Korekta

Zespół

Publikacja dofinansowana przez

Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Warszawa 2019

ISBN 978-83-66010-21-5

Spis treści

Wstęp	7
Władysława Szulakiewicz • <i>Instytucjonalizacja pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego. W osiemdziesiątą rocznicę powołania Katedry Pedagogiki</i>	9
Karol Poznański • <i>Oczekiwania społeczne i założenia ideowe uchwalonej przez Sejm RP „Ustawy o szkołach akademickich” 13 lipca 1920 roku</i>	20
Adam Winiarz • <i>Druga Rzeczpospolita wobec szkolnictwa i oświaty polonijnej na Dalekim Wschodzie (1918–1941)</i>	48
Ludwik Malinowski • <i>Istota i znaczenie wychowania państwowego w Drugiej Rzeczypospolitej</i>	73
Agnieszka Suplicka • <i>Stan szkolnictwa powszechnego w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej</i>	95
Joanna Sosnowska • <i>Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939). Przyczynek do historii opieki społecznej międzywojennej Łodzi</i>	109
Mirosław Stanisław Wierzbicki SDB • <i>Działalność nauczycieli placówek salezjańskich w Polsce w okresie II wojny światowej</i>	125
Hanna Markiewiczowa • <i>Działalność opiekuńcza siostr szarytek wobec podopiecznych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w czasie powstania warszawskiego i po jego upadku</i>	141
Mieczysław Sędzicki • <i>Funkcjonowanie domów dziecka w Polsce przed i po transformacji ustrojowej</i>	151
Andrzej Paweł Bieś, SJ • <i>Pozapaństwowe formy opieki nad dzieckiem w schyłkowym okresie PRL-u na przykładzie ośrodka w Żmiącej</i>	166
Alicja Zagrodzka • <i>Kobieta wiejska w 20-leciu międzywojennym – studium przypadku</i>	184

Małgorzata Stawiak-Ososińska, Sylwia Gołuch • <i>Działalność pomocowa franciszkańskiego Stowarzyszenia PADRE – Profilaktyka, Aktywne Działanie, Rozwój i Edukacja w Chęcinach w latach 2006–2015</i>	208
Edyta Wolter • <i>Teoretyczne koncepcje oraz praktyczne implikacje wychowania do ochrony przyrody w II Rzeczypospolitej</i>	226
Anna Monika Kruk • <i>Przesłanie patriotyczno-wychowawcze wybranych inicjatyw opieki społecznej w II Rzeczypospolitej</i>	239
Joanna Falkowska • <i>Rola czasopisma „Płomyk” w propagowaniu idei wychowania patriotycznego w okresie międzywojennym</i>	257
Iwona Czarnecka • <i>Nauczanie i wychowanie w okresie międzywojennym w świetle artykułów publikowanych na łamach „Pracy Szkolnej”</i>	269
Krzysztof Łukawski • <i>Si vis pacem, para bellum – szkolenie i wychowanie rezerw Wojska Polskiego w latach 1921–1939</i>	283
Edyta Zawadzka • <i>Wychowanie i jego cele w wybranych dokumentach prawa oświatowego powstałych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i po transformacji ustrojowej</i>	296
Kazimierz Misiaszek • <i>Wychowanie chrześcijańskie według ks. Franciszka Blachnickiego (1921–1987)</i>	311
Dorota Grabowska-Pieńkosz • <i>Koncepcja „wychowania publicznego narodu” Jana Kordeckiego (1884–1967)</i>	331
Joanna E. Dąbrowska • <i>Działalność akademicka Ryszarda Wroczyńskiego</i>	345
Rafał Piwowarski • <i>Marian Falski – w stulecie niepodległości</i>	353

Wstęp

Oddajemy w ręce Państwa książkę powstałą z inicjatywy pracowników Katedry Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ta publikacja jest zbiorowym wysiłkiem historyków wychowania, i nie tylko, którzy odpowiedzieli na nasz apel o nadsyłanie tekstów dotyczących historii i teraźniejszości wychowania, opieki i szkolnictwa w Polsce, na przestrzeni stu lat, to jest od 1918 do 2018 roku. Zaprzyjaźnieni z nami pracownicy naukowcy z różnych polskich uczelni w ten sposób postanowili uczcić stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości, wychodząc z założenia, jak napisał Amos Oz, że „nie zdołasz sobie kupić wolności za pieniądze. Nie wykreślisz przeszłości”¹.

Tak jak bogate były inicjatywy oświatowe Polaków na przestrzeni stu lat od chwili odzyskania niepodległości, tak też tematyka tego zbioru jest różnorodna i wydobywająca z przeszłości dalszej i bliższej fakty, placówki oświatowe, koncepcje i osoby „drugiego” planu oświatowego w poszczególnych okresach niepodległej Polski. W publikacji znalazły się teksty pedagogów, socjologów, ekonomistów, księży. Odzwierciedlają one różnorodność spojrzeń na sto lat polskiej oświaty.

Nasza publikacja jest wyrazem szacunku dla polskiego społeczeństwa, które w warunkach trudnej międzywojennej sytuacji ekonomicznej, tragicznych lat

¹ A. Oz, *Czarna skrzynka*, Warszawa 2005.

drugiej wojny światowej i powojennego ponad czterdziestoletniego zniewolenia przez potężnego sąsiada, chciało i umiało zdobyć się na pracę wymagającą wyrzeczeń, hartu ducha, a nade wszystko cierpliwego budowania podstaw edukacji, ideału wychowawczego, instytucji opiekuńczych, sieci szkół, kształcąc młode pokolenie po odzyskaniu niepodległości.

Pracy oświatowej pokolenia dwudziestolecia międzywojennego zawdzięczamy stworzenie podstaw prawnych polskiego szkolnictwa, umacnianie tożsamości narodowej Polaków, wypracowanie ideałów wychowawczych, infrastruktury oświatowej, obejmującej także placówki opiekuńcze, szkolnictwo specjalne, wreszcie rozwój myśli pedagogicznej, uwzględniającej najnowsze tendencje europejskie. Druga wojna światowa zapisała tragiczne karty w historii polskiej oświaty. Mimo zagrożenia życia, polscy nauczyciele nadal pracowali z młodzieżą, narażając się na represje okupanta. Polski Kościół również miał znaczący udział w ratowaniu dzieci, także żydowskich, wspomagając materialnie i moralnie społeczeństwo, za co zapłacił wysoką cenę życia swoich kapłanów.

Ponowna odbudowa szkolnictwa po wojennej hekatombie wymagała od Polaków wiele pracy i zaangażowania społecznego. Narzucony jałtański porządek polityczny nie przeszkodził w wypracowaniu swoistego systemu nauczania i wychowania, w którym ideologia traktowana była z przymrużeniem oka jako zło konieczne, i w miarę możliwości i wyobraźni pedagogów pomijana w praktyce.

Przełom 1989 r. przyniósł nowe inicjatywy oświatowe, ale przede wszystkim wyzwolił polską oświatę z kokonu socjalistycznej zależności. Społeczeństwo ponownie podjęło pracę na rzecz szkoły, opieki i wychowania, realizując własne pomysły, projektując i wdrażając reformy, ale i wchodząc w nie zawsze udane eksperymenty. Praca ta wciąż wymaga odwagi i mądrości.

Jednocześnie, dzisiejszy nieuporządkowany świat skłania do przemyśleń nad sposobami wychowania i edukacji młodych pokoleń, przygotowywanych do podjęcia wyzwań naszej epoki, jej technologii, tempa życia, nowych odkryć i wynalazków. Oby Polacy umieli znaleźć się w nadchodzącej rzeczywistości, właściwie odczytując problemy i nie zapominając przy tym o pracy przodków. *Człowiek dopóty pozostaje człowiekiem, póki zna swoją przeszłość, myśli o przyszłości i wartościuje teraźniejszość².*

Hanna Markiewiczowa

² Marcin Wolski, Numer, 1982 r.

Władysława Szulakiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Instytucjonalizacja pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego. W osiemdziesiątą rocznicę powołania Katedry Pedagogiki

UWAGI WSTĘPNE

Motywy podjęcia rozważań na ten temat jest rocznica powołania katedry patronującej badaniom i nauczaniu pedagogiki na poziomie akademickim. W 2018 r., 30 sierpnia, minęła osiemdziesiątą rocznica powołania Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Stefana Batorego (USB) i Ludwika Chmaja na stanowisko jej kierownika. W 2018 r. mija także osiemdziesiątą rocznica wydania książki pt. *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*¹, autorstwa Chmaja, której ukazanie się na rynku czytelnicznym było ważnym wydarzeniem w życiu naukowym środowiska pedagogów. Drugim motywem zainteresowania się tym zagadnieniem jest pomijanie w dotychczasowej historiografii edukacyjnej USB w kontekście pedagogiki, a niesłusznie, gdyż na tym uniwersytecie doskonale rozwijała się pedagogika, przede wszystkim jako przedmiot nauczania².

¹ L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa–Wilno 1938. Praca była wydana w serii Biblioteka Dziej Pedagogicznych, R. XIII.

² W tekście odwołuję się do ustaleń zawartych w moich artykułach. Są to: *Powołanie katedr pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego i Uniwersytecie Jana Kazimierza*, „Kultura i Edukacja”, 2003, nr 3–4, s. 132–143; *Trudna biografia człowieka niestrudzonego. Pamięci Ludwika Chmaja* –

Traktuję ten tekst jako przyczynek do dziejów instytucjonalizacji pedagogiki uniwersyteckiej w okresie międzywojennym. Z ogólnych informacji o uniwersytetach w tym czasie należy przypomnieć, że USB był jednym z pięciu uniwersytetów publicznych obok Uniwersytetu Jana Kazimierza, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Poznańskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uniwersytet Stefana Batorego był drugą uczelnią w Polsce, obok Uniwersytetu Jana Kazimierza, w której w okresie międzywojennym aż do roku 1938 nie było katedry pedagogiki. Nie oznacza to jednak, że nie odbywało się kształcenie pedagogiczne na poziomie uniwersyteckim. Wykłady i seminaria z pedagogiki na uczelni wileńskiej od 1920 r. prowadził filozof Marian Massonius³.

Pedagogika mieściła się w strukturze Wydziału Humanistycznego USB. Z wydziałem tym w różnych latach okresu międzywojennego związani byli wybitni przedstawiciele humanistyki, którzy tworzyli znakomity klimat naukowy i wychowawczy, wykazując troskę o rozwój duchowy młodzieży akademickiej. Wśród nich byli m.in.: Tadeusz Czeżowski, Stanisław Pigoń, Marian Zdziechowski, Wincenty Lutosławski⁴. Pigoń pisał piękne teksty dotyczące wychowania młodzieży akademickiej. Były to m.in. artykuły: *O powołaniu młodzieży akademickiej*⁵, *Na progu uniwersytetu*⁶ i mająca dwa wydania książka pt. *Do podstaw wychowania narodowego*⁷. Z kolei rektor USB, Zdziechowski, któremu Czesław Miłosz dedykował piękny wiersz⁸, opublikował kilkanaście tekstów poświęconych *Walce o duszę młodzieży akademickiej*⁹. Tak wytworzona

pedagoga, historia filozofii i kultury, „Biuletyn Historii Wychowania”, 1999, s. 33–38; Ludwik Chmaj – *zarys biografii i twórczości pedagogicznej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2003, XLII, s. 161–182 oraz m.in. takich publikacji jak: *Skład Uniwersytetu Stefana Batorego (w r. akad. 1939/40) i późniejsze losy profesorów*, „Alma Mater Vilnensis”, Londyn 1949, z. 1; *Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1938–1939*, Wilno 1939. Wykorzystuję też materiały archiwalne: Archiwum Polskiej Akademii Nauk Warszawa (APAN), Spuścizna L. Chmaja, sygn. III-76, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego(AUJ) WF II, 121 Akta habilitacyjne L. Chmaja, tamże, S II 619 Akta personalne; Archiwum Akt Nowych (A AN) w Warszawie, Akta MWRiOP Akta L. Chmaja, sygn. 1975.

³ Patrz na ten temat: W. Szulakiewicz, *Seminarium Pedagogiczne Mariana Massoniusa – między filozofią a pedagogiką*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2018, nr 1–2, s. 109–121. Na UJK wykłady z zakresu nauk pedagogicznych prowadzili m.in. B. Mańkowski, K. Sośnicki i Z. Kukulski.

⁴ Warto nadmienić, że S. Pigoń i M. Zdziechowski pełnili funkcję rektora USB.

⁵ S. Pigoń, *O powołaniu młodzieży akademickiej*, „Alma Mater Vilnensis”, 1929 z. 8 i odb.

⁶ S. Pigoń, *Na progu uniwersytetu*, „Alma Mater Vilnensis”, 1927, z. 5.

⁷ S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Kraków 1917, wyd. II rozszerzone, Lwów 1920.

⁸ Patrz: C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 1186.

⁹ M. Zdziechowski, *Walka o duszę młodzieży za czasów rektorstwa*, Wilno 1927.

atmosfera życia uniwersyteckiego sprzyjała niewątpliwie poczynaniom służącym rozwojowi pedagogiki i ukazywaniu ideałów wychowawczych młodzieży akademickiej.

PRZEBIEG KONKURSU I KANDYDACI DO FUNKCJI KIEROWNIKA KATEDRY

Procedurę powołania katedry w zakresie tej dyscypliny, a także jej kierownika rozpoczęto dopiero w 1937 roku¹⁰. Przy czym warto nadmienić, że wcześniej próbę utworzenia katedry pedagogiki w USB podjął wspomniany już Czeżowski, widząc jako kandydata do funkcji kierownika katedry Stefana Szumana. Jednakże starania te nie powiodły się, a Szuman w 1928 r. objął Katedrę Psychologii Pedagogicznej w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Podstawy prawne tworzenia katedr uniwersyteckich w okresie międzywojennym regulowały wytyczne zawarte w ustawach o szkołach wyższych. Pierwsza z nich to Ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r. oraz druga z dnia 15 marca 1933 roku. Określały one szczegółowo tryb powoływania katedr i mianowania profesorów na określone stanowiska. Do tej kwestii funkcjonowania szkół wyższych odnosiły się zwłaszcza dwa artykuły, tj. art. 33 i 34 ustawy z 15 marca 1933 roku¹¹. Art. 33 ustawy p. 2. głosił: „Przed obsadzeniem katedry rada wydziału przeprowadza ankietę, a mianowicie zwraca się do wszystkich profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, wykładających dany przedmiot we wszystkich szkołach akademickich, z żądaniem nadesłania opinii, jakich kandydatów uznać za najodpowiedniejszych. Zapytanie rady nie może zawierać nazwisk kandydatów zgłoszonych już, czy upatrzonych.

Art. 33 ustawy p. 3: Rada wydziałowa wybiera po wysłuchaniu wniosku specjalnej komisji, powołanej do oceny wyników powyższej ankiety, kandydata

¹⁰ AAN, MWRiOP, Akta personalne L. Chmaja sygn. 1975. (Akta zawierają m.in. dokumentację dotyczącą powołania katedry pedagogiki w Wilnie. Są to: protokoły Komisji, ankiety, referat K. Górskiego o dorobku naukowym L. Chmaja). W tym samym roku wszczęto także procedurę powołania katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Szerzej o tym: W. Szulakiewicz, *Powołanie katedr pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego i Uniwersytecie Jana Kazimierza*, „Kultura i Edukacja”, 2003, nr 3–4, s. 138–141.

¹¹ Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, Dz.U. RP 1933, nr 29, poz. 247.

lub kandydatów i przedstawia ich MWRiOP za pośrednictwem senatu, który zaopatrjuje wnioski swoją opinią”.

Zaś art. 34 brzmiał: „MWRiOP może nie przedstawić do nominacji żadnego z kandydatów rady wydziałowej. W tym przypadku rada przekazuje ponownie sprawę komisji. Na podstawie ponownego referatu i nowego wniosku komisji rada wydziałowa obowiązana jest przedstawić wniosek w ustalonym przez MWRiOP terminie. W razie ponownego nieuwzględnienia wniosku, stosuje się w dalszym ciągu postępowanie przewidziane w niniejszym artykule: kandydaci poprzednio nieuwzględnieni przez MWRiOP, mogą być ponownie przedstawieni tylko po wykazaniu się nowym dorobkiem naukowym”¹². Jak wiadomo, 2 lipca 1937 r. minister Wojciech Świątosławski podpisał nowelizację ustawy z dnia 15 lipca 1933 r., ograniczając prawo MWRiOP w sprawie obsadzania lub likwidacji katedr uniwersyteckich¹³.

Tak i ten konkurs przebiegał zgodnie z przywołanymi założeniami ustawy. W listopadzie 1937 r. rozesłano ankiety do profesorów, którzy mieli się wypowiedzieć w sprawie najodpowiedniejszego kandydata do katedry. Powołano także komisję do przeprowadzenia konkursu na Wydziale Humanistycznym USB. W jej skład wchodził: historyk, ówczesny dziekan Wydziału Humanistycznego USB Stanisław Zajęczkowski oraz profesorowie: filozof Tadeusz Czeżowski, filolog klasyczny Jan Oko, historyk i teoretyk kultury, uczeń Massoniusa, Konrad Górski (jako sekretarz) i historyk filozofii i kultury Bogumił Jasinowski. Jak wynika z przedstawionych danych o członkach Komisji, jej grono stanowili historycy, historycy literatury i kultury, historyk sztuki i filozofowie. Pierwsze posiedzenie Komisji w tej sprawie odbyło się 21 grudnia 1937 roku. Na rozesłaną ankietę do czterech uniwersytetów publicznych odpowiedziało 13 profesorów. Warto przywołać nazwiska profesorów wydających opinie o kandydatach do funkcji kierownika katedry, aby mieć ogląd, kto miał wpływ na proces instytucjonalizacji pedagogiki w okresie międzywojennym, a zwłaszcza wpływ na nominacje profesorskie, które łączyły się z powołaniem katedr uniwersyteckich. Z Uniwersytetu Jagiellońskiego wypowiedzieli się w tej sprawie: Zygmunt Zawirski, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski; z Uniwersytetu Jana Kazimierza: Mieczysław Kreutz, Kazimierz Ajdukiewicz, Roman Ingarden; z Uniwersytetu Warszawskiego: Stefan Baley, Tadeusz Kotarbiński,

¹² Tamże, s. 599.

¹³ Ustawa z dnia 2 lipca 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, Dz.U. RP 1937, 52, poz. 406.

Bogdan Nawroczyński, Władysław Tatarkiewicz, Władysław Witwicki; z Uniwersytetu Poznańskiego: Stefan Błachowski i Michał Sobeski. Warto zauważyć, że oprócz Mysłakowskiego i Sobeskiego opinie o kandydatach wydali uczeni wywodzący się ze szkoły lwowsko-warszawskiej, zatem aż 11 profesorów¹⁴.

To pokazuje, jaki wpływ na obsadzanie katedr w okresie międzywojennym, nie tylko katedr filozofii, mieli uczniowie Kazimierza Twardowskiego. W nadesłanych ankietach zgłoszono w sumie ośmiu kandydatów. Na liście wymienionych znaleźli się: Ludwik Chmaj, Józef Chałasiński, Ludwik Jaxa-Bykowski, Teodor Geiger, Sergiusz Hessen, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Sośnicki, Mieczysław Ziemnowicz. Z grona zgłoszonych uczonych najpoważniejszymi kandydatami do objęcia katedry, biorąc pod uwagę liczbę zgłoszeń na pierwszym, drugim i trzecim miejscu, a także sformułowaną ocenę dorobku, byli: Chałasiński, Suchodolski i Chmaj. Ponadto dobrze został oceniony także Sośnicki. Uzasadnienia wysuwanych kandydatur były różne: niektóre bardzo lakoniczne, inne zaś szeroko omawiające przede wszystkim dorobek pisarski kandydatów. Przykładowo, profesor Kotarbiński przedstawił obszerny referat, w którym przede wszystkim promował Hessena, chociaż wymienił również na dalszych miejscach Chmaja wraz z Chałasińskim i Suchodolskim. Wśród odpowiedzi na ankietę będących rekomendacją uczonych zaskakujący był pomysł na interesujący nas temat Mysłakowskiego, który proponował, aby na katedrę pedagogiki powołać niemieckiego uczonego Teodora Geigera. Zdaniem Mysłakowskiego Geiger byłby najodpowiedniejszym kandydatem. Najodpowiedniejszym dlatego, że „...opuścił dobrowolnie katedrę socjologii na Politechnice w Brunzshwiku i opuścił Niemcy [...] nie chcąc przystosować swych wykładów do postulatów nauki hitlerowskiej. [...] Profesor Geiger jest najświetniejszym socjologiem młodego niemieckiego pokolenia [...]”¹⁵ – pisał. W dalszej kolejności przywoływał wprawdzie nazwiska Chmaja i Chałasińskiego, lecz stwierdził, że Chmaj i Chałasiński zajmują się pedagogiką na marginesie swoich zainteresowań naukowych. Tak więc z wywodów Mysłakowskiego wynikało, że popiera przede wszystkim niemieckiego socjologa Geigera, a nie polskich uczonych. Biorąc pod uwagę wiek kandydatów, najstarszym w zgłoszonym gronie kandydatów był

¹⁴ Odwołuję się do ustaleń na temat szkoły lwowsko-warszawskiej zawartych nie tylko w pracach J. Woleńskiego, ale i R. Jadczyka, a zwłaszcza książki pt. *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.

¹⁵ AAN, Akta personalne L. Chmaja, sygn. 1975 – cytat z ankiety.

Jaxa-Bykowski (1881), najmłodszy Chałasiński (1904) i Suchodolski (1903)¹⁶. Jednakże w świetle analizy treści ankiet okazuje się, że czynnikiem decydującym o pozytywnej ocenie kandydatów był dorobek pisarski z zakresu pedagogiki oraz ich udział w życiu naukowym i oświatowym. Jak w tym względzie, a zwłaszcza w zakresie pierwszego kryterium (dorobek naukowy), prezentowali się zaproponowani kandydaci? Oto kilka informacji na temat ich dorobku naukowego, zwłaszcza dotyczącego zagadnień pedagogicznych. Chałasiński opublikował m.in. takie prace jak: *Dewey jako pedagog demokracji* (1927), *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne* (1929), *Wychowanie państwowe* (1935), *Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce* (1935), *Tło socjologiczne pracy oświatowej* (1935), *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim* (1936), *Klasa szkolna jako grupa społeczna* (1938). Hessen był autorem m.in. prac: *Podstawy pedagogiki* (1923) oraz *Szkoła i demokracja na przełomie* (1938). Na liście publikacji Ziemnowicza były: *Autorytet a wolność w wychowaniu* (1928), *Szkolnictwo niemieckie po wojnie światowej* (1928), *Problemy wychowania współczesnego* (1931), *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota* (1931), *Rodzina a wychowanie państwowe* (1932), *Motywacja postępowania i jego ocena w życiu szkolnym* (1933), *Nauczanie i wychowywanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* (1934), *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* (1934), *Szkoła średnia* (1931). Ogromny dorobek pisarski mieli Jaxa-Bykowski¹⁷ i Sośnicki. Warto przypomnieć prace tego ostatniego. takie jak: *Zarys dydaktyki* (1925), *Dydaktyka ogólna* (1935), *Wychowanie i nauczanie* (1932) czy *Podstawy wychowania państwowego* (1933). Mniejszym nieco wykazem publikacji mógł poszczycić się do momentu rozpoczęcia konkursu Suchodolski. Z opracowań tego okresu należy wymienić m.in. takie jego publikacje jak: *Wychowanie moralno-społeczne* (1936) czy *Uspołecznienie kultury* (1937). Warto jednak pamiętać, że był jednym z najmłodszych kandydatów obok Chałasińskiego.

¹⁶ Oto dane o kandydatach uwzględniające lata życia: Ludwik Chmaj (1881–1959), Józef Chałasiński (1904–1979), Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948), Teodor Geiger (1891–1952), Sergiusz Hessen (1887–1950), Bogdan Suchodolski (1903–1992), Kazimierz Sośnicki (1883–1976), Mieczysław Ziemnowicz (1882–1971).

¹⁷ O publikacjach Jaxy-Bykowskiego m.in. w pracach: B. Jaxa-Kwiatkowska, *Profesor Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948)*, Warszawa 1994 (zawiera wykaz prac); W. Szulakiewicz, *O uczących i uczonych, Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń 2014, s. 103–146.

ROZSTRZYGNĘCIE KONKURSU

Zwycięzcą rozpisane go konkursu przez Wydział Humanistyczny USB został Ludwik Chmaj. Tak rozstrzygnięto na poziomie Komisji, Rady Wydziału Humanistycznego, jak i Senatu USB. Zapytajmy, kim był Chmaj, a zwłaszcza jaka była jego droga naukowa i zawodowa? Urodził się w małym galicyjskim mieście Głogowie, był absolwentem I Gimnazjum w Rzeszowie¹⁸, w którym kiedyś uczył Stanisław Konarski. Był absolwentem UJ (studiował filozofię i filologię) oraz nauczycielem gimnazjów krakowskich, w tym Gimnazjum Nowodworskiego (gdzie od 1912 r. uczył filozofii, j. łacińskiego i j. greckiego). W 1929 r. habilitował się na UJ. Warto przypomnieć, że Rada Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego na posiedzeniu w dniu 29 listopada 1929 r., „w uznaniu dotychczasowych zasług naukowych kandydata...”, jednoznacznie uchwaliła uwolnić go od kolokwium habilitacyjnego¹⁹. Recenzentami w przewodzie byli: Stanisław Kot, Władysław Heinrich, Witold Rubczyński i Tadeusz Grabowski. Habilitacja została zatwierdzona w 1930 roku. Po czym Chmaj otrzymał stypendium Funduszu Kultury Narodowej, dzięki któremu odbył wyjazdy naukowe do Niemiec, Holandii i Francji. Od momentu habilitacji do roku 1937 (czyli rozpoczęcia konkursu) powiększył znacznie swój dorobek, co było możliwe dzięki stypendium. Pracował w szkolnictwie średnim aż do 1937 r., wykładał jedynie w zastępstwie profesora w I Katedrze Filozofii na UJ (w I trymestrze roku akademickiego 1932/1933).

Chmaj został uznany za najodpowiedniejszego kandydata na kierownika katedry pedagogiki w USB. Zyskał zdecydowane poparcie Zawirskiego, Szumana, Sobieskiego i Tatarkiewicza, a więc profesorów trzech uczelni, czyli UJ, UP i UW. Był już osiem lat po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego na UJ. Znany był w środowisku pedagogów i filozofów ze swej bogatej twórczości. Prace o tematyce pedagogicznej publikował m.in. w takich czasopismach jak: „Chowanna”, „Kultura i Wychowanie”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Marchoń” „Muzeum”, „Przegląd Powszechny” i „Ruch Pedagogiczny”.

Kryterium decydującym o wysokiej ocenie Chmaja był jego dorobek pisarski z pedagogiki oraz udział w życiu naukowym i oświatowym. Chmaj,

¹⁸ L. Chmaj zdał maturę z odznaczeniem. Patrz: *Sprawozdanie Dyrekcji CK I Wyższego Gimnazjum w Rzeszowie za rok szkolny 1908*, Rzeszów 1908, s. 39.

¹⁹ AUJ, WF II 121 Akta habilitacyjne L. Chmaja.

jak żaden z pozostałych kandydatów, znakomicie spełniał kryterium dorobku z zakresu pedagogiki. W jego dorobku były także prace z historii kultury i historii filozofii. Na liście jego publikacji znajdowało się: 12 prac z pedagogiki, 9 z historii kultury, 12 z historii filozofii oraz dwa przekłady prac filozoficznych z języka obcego. W wykazie prac z pedagogiki w dokumentacji konkursowej wymieniono następujące opracowania: *Współczesna polska myśl wychowawcza*, „Zrąb”, 1934, z. 5, s. 3–23; *Angielskie wychowanie*, „Przegląd Powszechny”, 1934, T. 204, s. 215–222; *Peter Peterson i jego szkoła wspólnoty*, „Przegląd Powszechny”, 1935, T. 208, s. 337–360; *Spór w pedagogice*, „Marchoń”, 1935, z. 3, s. 3–13; *Przemiany w dziedzinie moralności i wychowania*, „Kalendarz IKC” 1937, s. 85–91; *Filozofia wychowania J. Deweya*, „Ruch Pedagogiczny”, 1936/7, nr 4/5 s. 129–144; *Teoria pedagogiczna psychologii indywidualnej. Rzecz o Alfredzie Adlerze*, „Ruch Pedagogiczny”, 1930, nr 5–7 i odb. ss. 48; *Pedagogika socjologiczna Emila Durkheima*, „Chowanna”, 1936, z. 9, s. 369–378 i z. 10, s. 417–428; *Ernest Krieck i pedagogika polityczna*, „Przegląd Powszechny”, 1937, s. 3–17; *Granville Stanley Hall jako psycholog dziecka i pedagog*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1937, nr 1–2; *Granice realizmu w wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, s. 136–147; *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* (1938); *Pedagogika* (w przygotowaniu)²⁰.

Trzeba podkreślić, że znaczącym dziełem, które zadecydowało o uznaniu jego kwalifikacji pedagogicznych, były *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, opublikowane w 1938 r., dzieło liczące 752 strony. Po ukazaniu się tej pracy w fachowych czasopismach, ogłoszono kilka recenzji. Wśród autorów opinii o książce byli Hessen i Suchodolski. Obaj docenili wartość tej publikacji²¹.

Warto jednak zauważyć, że w opinii profesorów wyrażających poparcie dla konkretnych uczonych, równie poważnym kandydatem do objęcia funkcji kierownika katedry obok Chmaja był Chałasiński. Co więcej uzyskał poparcie dla swej kandydatury Czeżowski, który przygotował drugi referat o Chałasińskim, chociaż zgodnie z ustaleniami Komisji to Chmaj był głównym kandydatem. Decyzję swoją argumentował tym, że pragnął, aby ówczesny wydział mógł pozyskać socjologa, którego brak, jego zdaniem, był bardzo na USB odczuwalny. W jego opinii katedrę po Massoniusie powinien objąć Chałasiński, socjolog,

²⁰ Taka informacja, dotycząca publikacji, znajduje się w dokumentach z przebiegu konkursu.

²¹ Szerzej treść recenzji przytaczam w artykule *Ludwik Chmaj – zarys biografii i twórczości pedagogicznej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2003, XLII.

a nie kolejny filozof²². Dlatego kandydatura Chmaja została poparta trzema, a nie czterema głosami członków Komisji, czyli Stanisława Zajączkowskiego, Jana Oko i Konrada Górskiego. W dniu 27 maja 1938 r. Rada Wydziału Humanistycznego USB po wysłuchaniu opinii Komisji wybrała większością głosów Chmaja jako kandydata do katedry. Następnie, 11 czerwca 1938 r. Senat USB poparł jego kandydaturę oraz skierował do Ministra WRiOP wnioski z prośbą o pozytywne zaopiniowanie Chmaja na nadzwyczajnego profesora pedagogiki na Wydziale Humanistycznym USB i przedstawienie Prezydentowi RP do nominacji. Chmaj był jednym z bardziej doświadczonych uczonych w gronie kandydatów do katedry. Zapewne czynnikiem decydującym o jego nominacji do tej funkcji był jego znaczący dorobek naukowy.

KONTROWERSJE POLITYCZNE WOBEC NOMINACJI LUDWIKA CHMAJA

Wydawałoby się, że Chmaj bez większych trudności został mianowany kierownikiem Katedry Pedagogiki USB. Otóż okazuje się, iż nawet po jednoznacznym rozstrzygnięciu konkursu na USB kandydatura Chmaja jako uczonego spotkała się z niezwykle negatywną oceną. Do Biura Personalnego MWRiOP w dniu 9 lipca 1938 r., czyli niespełna dwa miesiące przed nominacją, wpłynęło pismo – donos, w którym zawarto totalną krytykę Chmaja, zarówno jego dorobku, działalności naukowej i oświatowej, jak i postawy politycznej. W piśmie tym domagano się, aby kandydatura Chmaja została ponownie i odpowiednio zaopiniowana w zakresie jego postawy społecznej i politycznej. Autor donosu pisał m.in.: „Pan dr Chmaj znany endeck, znany jest w Krakowie ze swych wystąpień swego czasu przeciwko Marszałkowi Piłsudskiemu, zdecydowany przeciwnik Marszałka nie tańił się ze swymi zapatrywaniami głoszonymi jawnie i dlatego bojkotowany jest po dzień dzisiejszy przez kolegów... Muszę dodać, że pan Chmaj za otrzymane stypendia wyjeżdżał za granicę z rodziną i wracał w przyspieszonym terminie. Kwalifikacje jego są więcej jak mierne. Ponieważ

²² W tej sprawie Czeżowski miał sporo racji, bowiem na Wydziale Humanistycznym USB nie było reprezentantów socjologii, w przeciwieństwie do dużej reprezentacji filozofów, patrz: T. Czeżowski, *Filozofia polska w dwudziestoleciu międzywojennym. (Zarys rozwoju)*, „Studia Filozoficzne”, 1973, s. 61–69.

podobno ma nastąpić nominacja jego na profesora USB... przeto byłoby bardzo wskazane zaopiniowanie kwalifikacji pana Chmaja, przez tutejsze poważne osoby... tak co do zapatrywań i przekonań politycznych jakoż pracy społecznej itd.”²³ Tak brzmiała relacja o postawie Chmaja i jego poglądach. Zdaniem wydającego ową opinię, taka osoba nie może zostać profesorem. Uwagę zwraca fakt, że w piśmie tym nie znalazło się nawet jedno pozytywne zdanie o Chmaju, jego dorobku i aktywności naukowej.

Trudno zgodzić się z opinią autora donosu na temat Chmaja, bowiem jego ówczesny dorobek naukowy był imponujący (co zostało podkreślone w referacie przygotowanym przez Górskiego, jak i recenzjach publikowanych na łamach pism po ukazaniu się jego prac). Niewiarygodnie brzmiało zatem stwierdzenie autora donosu, że jego „kwalifikacje są mierne”. Prawdą było także to, iż był wymieniany wśród kandydatów do katedr filozofii, w Wilnie i Lwowie, oraz katedry pedagogiki, m.in. we Lwowie. Tak więc autor anonimu do MWRiOP nie miał racji i mijał się z prawdą, przecząc informacjom, że Chmaj niesłusznie twierdzi, że ma propozycje objęcia katedry. Na pozytywną ocenę zasługuje również aktywność naukowa i udział w życiu oświatowym. Trudno mieć zastrzeżenia co do dorobku pisarskiego będącego wynikiem stypendium naukowego Funduszu Kultury Narodowej, a nie stypendiów, jak podano w donosie. Z danych dotyczących publikacji wynika, że stypendium zostało wykorzystane naukowo bardzo dobrze.

Pomimo tych oskarżeń skierowanych pod adresem Chmaja, negujących jego aktywność naukową i społeczną, sprawa powołania Katedry Pedagogiki w USB zakończyła się pozytywnie. Chociaż z przytoczonych na wstępie artykułu podstaw prawnych wynika, że nawet minister mógł odmówić nominacji kandydata, w tym przypadku zgłoszonego przez USB Chmaja. Władze MWRiOP nie uwzględniły jednak w swej ostatecznej decyzji argumentacji autora donosu. W dniu 30 sierpnia 1938 r. Prezydent RP Ignacy Mościcki mianował Chmaja profesorem nadzwyczajnym pedagogiki USB, zaś 13 października tegoż roku składając przysięgę służbową, objął Katedrę Pedagogiki. W „Roczniku Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1938–1939”²⁴ odnotowano wśród zakładów i seminariów Wydziału Humanistycznego Seminarium Pedagogiczne, którego kierownikiem był Chmaj, a starszą asystentką Lidia Wołoszynowa.

²³ AAN, Akta personalne L. Chmaja, dz. cyt., s. 8.

²⁴ „Rocznik Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie 1938–1939”, Wilno 1939, s. 148.

UWAGI KOŃCOWE

Chmaj był pierwszym i ostatnim kierownikiem Katedry Pedagogiki USB, a nominacja profesorska uzyskana z niemałym trudem nie była najszcześniejszym epizodem w jego życiu naukowym. Wybuch II wojny światowej sprawił, że USB istniał tylko do 15 grudnia 1939 r., czyli do czasu, kiedy nowe władze litewskie ogłosiły likwidację uczelni i utworzenie Uniwersytetu Litewskiego. Wprawdzie, jak pisze Ryszard Wołoszański, Chmaj miał możliwość ratowania siebie i swojej rodziny, ale „...zrezygnował z możliwości wyjazdu do neutralnej Szwecji wobec niemożności zabrania ze sobą całości papierów”(!)²⁵.

W 1944 r. Chmaj został aresztowany i osadzony w więzieniu na Łukiszkach (wraz z ostatnim rektorem USB Stefanem Ehrenkreutzem). Został osądzony i otrzymał wyrok 10 lat zsyłki i ciężkich robót. Do 1954 r. przebywał w Kazachstanie²⁶. Z tego okresu pochodzą wiersze jego autorstwa, które oddają sytuację, w jakiej znaleźli się aresztowani Polacy po wkroczeniu Rosjan i wywózce do Kazachstanu²⁷.

Po powrocie do Polski Chmaj został zatrudniony najpierw w Pracowni Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk, a następnie w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN²⁸. Trzeba jednak zaznaczyć, że jego dorobek naukowy z okresu międzywojennego był znaczący pod względem poznawczym, a opracowania do dzisiaj zachowują dużą aktualność dla historyków myśli pedagogicznej.

²⁵ R.W. Wołoszański, *Materiały Ludwika Chmaja*, Biuletyn Archiwum PAN, nr 11, Warszawa 1968, s. 88.

²⁶ Na ten temat: J. Draus, L. Zasztowt, *Aresztowanie profesora Ludwika Chmaja w świetle materiałów archiwalnych z 1944/1945 r.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2005, XLIV, s. 173–202.

²⁷ Wiersze te znajdują się w spuściznie A PAN Warszawa, Spuścizna L. Chmaja, sygn. III-76, j. 100. Ponadto wiersz pt. *Śmierć rektora wileńskiego* poświęcony ostatniemu rektorowi USB Stefanowi Ehrenkreutzowi, z którym Chmaj przebywał w więzieniu, patrz: „Gazeta Wyborcza”, 1998, 10–11, s. 30. Poza tym fragmenty niektórych wierszy w artykule: *Ludwik Chmaj – zarys biografii i twórczości pedagogicznej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2003, XLII, s. 161–182.

²⁸ J. Miąso, *Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (1953–1974)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2000, XL, s. 122.

Oczekiwania społeczne i założenia ideowe uchwalonej przez Sejm RP „Ustawy o szkołach akademickich” 13 lipca 1920 roku

Niebawem minie 100 lat od uchwalenia przez Sejm Ustawodawczy RP pierwszej w niepodległej Polsce „Ustawy o szkołach akademickich”, która napisana została przez paru wybitnych polskich profesorów – rektorów trzech najbardziej znaczących ośrodków naukowych Krakowa, Lwowa i Warszawy oraz delegata Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, dosłownie w kilka miesięcy po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w bardzo trudnych okolicznościach politycznych i ekonomicznych, która przez 13 lat obowiązywała w międzywojennym dwudziestoleciu, a do dziś zachwyca swoją jasnością, zawartością i sposobem ujęcia podstawowych celów, zadań i zasad gwarantujących temu szkolnictwu wysoki poziom realnej autonomii w uprawianiu nauki i dojrzałej samorządności w organizacji nauczania i wychowania studentów.

We wstępie do niej zapisano: „Najwyższe uczelnie, poświęcone pielęgnowaniu i szerzeniu wiedzy, noszą w Państwie Polskim w ogólności nazwę szkół akademickich, a w szczególności wszechnic, czyli uniwersytetów, szkół głównych, politechnik i akademii. Ich zadaniem jest służyć nauce i ojczyźnie. W tym celu mają szukać i dochodzić prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego, w imię

zasad przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego”.

Ich zadaniem jest również „przygotowywanie młodzieży do zawodów praktycznych, których wykonywanie wymaga naukowego opanowania różnych gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych”. W ten sposób „szkoły akademickie mają spełniać jak najwierniej to szczytne zadanie, które już przed wiekami wskazał najstarszej z nich jej założyciel, król Kazimierz Wielki, życząc jej aby była nauk perłą, aby wychowywała ludzi przezornych i dojrzałego sądu, cnotą zdobnych i w naukach biegłych, a zarazem aby stała się krynicą umiejętnej wiedzy, z której mogliby czerpać wszyscy”¹.

W swoim artykule zamierzam zwrócić szczególną uwagę zarówno na oczekiwania społeczne, jakie towarzyszyły jej pomysłodawcom w momencie odzyskiwania przez Polskę pełnej autonomii i suwerenności we wszystkich podstawowych obszarach ważnych dla jej prawidłowego rozwoju, jak i na źródła ideowe przedłożonego Sejmowi projektu ustawy o szkołach akademickich, który wyrastał z rodzimych tradycji akademickich, nie tylko tych sięgających czasów odległego średniowiecza, lecz także z tych nowszych, wzbogacanych pod koniec XVIII wieku działalnością Komisji Edukacji Narodowej i myślami Hugona Kołłątaja, a w XIX wieku – w latach Królestwa Polskiego – wysiłkami Stanisława Staszica i Stanisława Kostki Potockiego, związanymi z działalnością Cesarsko-Królewskiego Uniwersytetu Warszawskiego, jak również z pełnymi odwagi i rozwagi w działaniach Aleksandra Wielopolskiego i Józefa Mianowskiego. Pozwoliły one Szkole Głównej Warszawskiej przetrwać powstanie styczniowe i umacniać polskość na najwyższym szczeblu krajowej edukacji do połowy 1869 roku. Pragnę nawiązać także do doświadczeń, które były siłą sprawczą i dominującą we wszystkich trzech byłych zaborach w procesie odzyskania przez Polskę niepodległości.

* * *

Nie ma wątpliwości, że wybuch I wojny światowej miał dla dziejów Polski niezwykle ważne znaczenie i nie mniej znaczące dla procesu rodzenia się gęstej i zróżnicowanej sieci szkolnictwa wyższego.

¹ Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich, Dz.U. poz. 494, nr 72, s. 1277–1278.

Pomijając cały obszar polityczno-militarnych zagadnień, przypomnę tylko, że Rosja, po paru przegranych bitwach z wojskami niemieckimi w połowie 1915 r., podjęła decyzję o wycofaniu wojsk z Królestwa Polskiego, zarządzając totalną i barbarzyńską ewakuację całego przemysłu, administracji lokalnej i rządowego szkolnictwa w głąb Rosji.

Na „opustoszałe” tereny wkroczyły wojska niemieckie i 5 sierpnia zajęły Warszawę, a w połowie września – Wilno. Zimą 1915/1916 r. linia frontu wojsk niemieckich i austro-węgierskich walczących z Rosją przebiegała przez wschodnie rubieże dawnej Rzeczypospolitej (od Czerniowiec na południu, przez Pińsk na Polesiu, a na północy dochodziła do Rygi i Dynaburga).

Na północno-wschodnich i środkowych ziemiach Królestwa Polskiego rozpoczęła się niemiecka, a na Lubelszczyźnie – austriacko-węgierska okupacja.

Dla warszawskiego szkolnictwa wyższego zaczynała się nowa epoka. Jej obraz w odniesieniu do Warszawskiego Uniwersytetu w nowym oryginalnym ujęciu opisał Marek T. Deszczyński², a syntetycznie zarysowane dzieje Politechniki Warszawskiej zaprezentowane zostały w *Kalendarium. 150 lat Politechniki i wyższego szkolnictwa technicznego w Warszawie*³.

Poszukując w gąszczu bieżących wydarzeń politycznych i społecznych tych momentów, które były ważne dla odradzania się samodzielnej polskiej myśli pedagogicznej na temat okoliczności, w jakich rodził się oryginalny model polskiego szkolnictwa wyższego w ówczesnych warunkach, zwróciłem uwagę na te okoliczności i wydarzenia z kwietnia i maja 1917 r. w obu największych warszawskich uczelniach, czyli na Uniwersytecie i Politechnice, w których – po dwóch latach nieudanych prób ich niemczenia i ograniczania działalności „Bratniej Pomocy” studentów – doszło do jawnego bojkotu wszystkich wykładów prowadzonych w języku niemieckim, a następnie do strajku.

W tej sytuacji generał-gubernator Warszawy Hans von Beseler 22 czerwca zawiesił bezterminowo działalność obu uczelni, a zalegających w opłatach czesnego studentów polecił skreślić z listy słuchaczy. Zaniepokojonym tą decyzją pracownikom dydaktycznym dano do zrozumienia, że przedłużająca się ich bezczynność może spowodować, że nie będzie z nimi przedłużone zatrudnienie. Z czasem niepokój zaczął narastać, bo podejmowane w okresie letnich

² M.T. Deszczyński, *Uniwersytet Warszawski w II Rzeczypospolitej*, w: Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016, t. II: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945*, Warszawa 2016, s. 325–427.

³ *Kalendarium 150 lat Politechniki w Warszawie*, Warszawa 1976 – dostęp online.

wakacji przez obu rektorów (prof. dr Józefa Brudzińskiego i inż. Stanisława Pat-schke), jak i przez rządowego kuratora (hrabiego Bogdana Hutten-Czapskiego) próby negocjacji z Beselerem nie przynosiły efektów. Generał-gubernator uparcie trwał przy swej decyzji i żądał bezwzględnego przestrzegania warunków, na jakich wraził zgodę na ich działalność dydaktyczną.

Tę „patową” sytuację zmieniły dopiero jesienne decyzje polityczne. W wyniku uzgodnień obu cesarzy Niemiec i Austro-Węgier, na podstawie patentu z 12 września 1917 r. podpisanego przez obu generał-gubernatorów: niemieckiego – Hansa von Beselera i austriackiego – Stanisława Szeptyckiego utworzona została Tymczasowa Rada Regencyjna Królestwa Polskiego, która miała być najwyższą władzą w Królestwie Polskim do czasu przekazania jej w ręce regenta lub króla. Stanowili ją, powołani przez obu cesarzy: arcybiskup warszawski Aleksander Kakowski, prezydent miasta Warszawy książę Zdzisław Lubomirski i wybitny prawnik hrabia Józef Ostrowski. Jej siedzibą miał być Zamek Królewski w Warszawie. Przy Radzie miał być ustanowiony rząd, któremu z dniem 1 października miała być przekazana oświata i sądownictwo, z tym, że gubernatorzy zachowali prawo do kontrolowania jego działalności. Zapowiedziano także rychłe wybory do Rady Stanu, jako organu ustawodawczego⁴.

Zgodnie z zapowiedzią z dniem 1 października został uruchomiony przy Radzie Regencyjnej Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego mający zarządzać całym szkolnictwem. Jego kierownikiem został pozyskany dla Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie z Akademii Rolniczej w Dublanach prof. Józef Mikułowski-Pomorski⁵.

Od tego momentu wszyscy rektorzy warszawskich uczelni zobowiązani zostali przez Departament do opracowania i przedłożenia stosownych projektów tymczasowych statutów. Ten, dosłownie w ciągu dwóch tygodni zdołał opracować i przedstawić Radzie Regencyjnej do zatwierdzenia nowy *Tymczasowy statut* dla obu największych państwowych uczelni, które w istocie rzeczy były bliźniaczo podobne.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom polskiego społeczeństwa, polskojęzycznej profesury i ogółu studentów – „eliminowały swoją zależność” od nie-

⁴ St. Kieniewicz, *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1996, wyd. VIII, s. 514.

⁵ Był jej pierwszy rektorem.

mieckich władz okupacyjnych. Mówiły o autonomii i w tym duchu starały się tworzyć własną koncepcję samorządności.

W *Tymczasowym statucie* Uniwersytetu Warszawskiego w art. 1 mówiącym o „zasadach ogólnych” zapisano, że zadaniem Uniwersytetu jest: „krzewić nauki i umiejętności, doskonalić je i do użytku społeczności zastosowywać”, dawać „młodzieży bezstronne i niezależne wykształcenie wyższe, mające przysparzać ojczyźnie świątłych i użytecznych obywateli, ukształconych do właściwych zawodów pracowników i przysposabiać uczonych we wszystkich gałęziach wiedzy”⁶.

Natomiast w *Tymczasowym statucie Politechniki* tę ogólną formułę, stosownie do jej ogólnych celów, zapisano w sposób następujący: „Politechnika Warszawska ma za zadanie krzewić nauki i umiejętności, potrzebne do zawodów technicznych, doskonalić je i do użytku społeczności zastosowywać. Do tego celu Politechnika przede wszystkim dąży, dając młodzieży wykształcenie techniczne wyższe, mające przysparzać ojczyźnie świątłych i użytecznych obywateli, ukształconych do zawodów technicznych. Wykładający winni nie tylko prowadzić badania i prace naukowe, wypełniać swe bezpośrednie obowiązki nauczycielskie, ale i oddziaływać na charakter i obyczaje młodzieży w sposób dodatni, wolny od wszelkich wpływów politycznych. [...] Językiem wykładowym i urzędowym jest język polski”⁷.

Na podstawie tych statutów od 7 listopada 1917 r. obie uczelnie wznowiły dydaktyczną działalność „pod polską władzą”, której jako dyrektor Departamentu WRiOP przewodniczył prof. Józef Mikułowski-Pomorski. Stosowne uroczystości po wspólnie wysłuchanej mszy św. w kościele SS. Wizytek odbyły się w gmachu głównym Politechniki, w czasie których dokonano aktu immatrykulacji nowych studentów⁸.

Na Uniwersytet Warszawski, na wydziały: prawa, lekarski i filozoficzny przyjęto 2200 studentów (w tym 404 kobiety); narodowości polskiej 2022, Żydów 187 oraz 3 Niemców i 2 Rosjan. Natomiast na Politechnikę 1273⁹.

⁶ Dz. Urz. Dep. WRiOP Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, nr 2, s. 33.

⁷ Tymczasowy Statut Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1917, w: Dz. Urz. Dep. WRiOP Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, nr 2 oraz *Kalendarium...*, dz. cyt., s. 20.

⁸ M. Deszczyński, *Uniwersytet Warszawski...*, dz. cyt., s. 345.

⁹ Liczby studentów podają za: Z.J. Winnicki, *Rada Regencyjna Królestwa Polskiego i jej organy (1917–1918)*, Wrocław 2017, s. 174–175.

Rektorem Uniwersytetu na rok akademicki 1917/1918 został znany ekonomista prof. dr Antoni Kostanecki, a na Politechnice – inż. Stanisław Patsche, którego pod nieobecność z powodu choroby (zmarł 8 XII) zastępował wybitny chemik, świeżo pozyskany z Uniwersytetu Jagiellońskiego, absolwent Politechniki Ryskiej, prof. Jan Zawidzki. Dwa miesiące później wybrany został na urząd rektora¹⁰.

Teraz na obu warszawskich uczelniach zapanował spokój. Prowadzono intensywne prace nad umacnianiem starych i tworzeniem nowych wydziałów. Dalej skutecznie korzystano z kadrowej pomocy UJ i lwowskich wyższych uczelni.

Tymczasem Rada Regencyjna (dalej: RR) po długich negocjacjach z generał-gubernatorem Beselerem dn. 7 grudnia 1917 r. powołała gabinet ministrów, na czele którego stanął Jan Kucharzewski. Ministrami w jego rządzie zostali: sprawiedliwości – Stanisław Bukowiecki, oświaty – prof. Antoni Ponikowski, skarbu – Jan Kanty Steczkowski, spraw wewnętrznych – Jan Stecki i rolnictwa – prof. Józef Mikułowski-Pomorski.

Miesiąc później, 6 lutego 1918 r. Rada Regencyjna wydała dekret o utworzeniu Rady Stanu Królestwa Polskiego, która miała pełnić rolę tymczasowego parlamentu. Składała się ze 110 członków, których w połowie wybierały rady miejskie i sejmiki powiatowe, a pozostałą część desygnowała Rada Regencyjna. Z jej ramienia zasiadło sześciu biskupów katolickich, dwóch superintendentów kościoła ewangelicko-augsburskiego i ewangelicko-reformowanego, najstarszy rabin Warszawy, rektor Uniwersytetu i Politechniki oraz pierwszy prezes Sądu Najwyższego¹¹.

Rząd Kucharzewskiego przetrwał dwa miesiące. 12 lutego 1918 r. podał się do dymisji na znak protestu wobec podpisania (trzy dni wcześniej) traktatu pokojowego przez państwa centralne z Centralną Radą Ukraińską włączającego Ziemię Chełmską i południowo-wschodnią część Podlasia do Ukrainy, wobec odrzucenia starań Rady Regencyjnej o dopuszczenie jej przedstawiciela w rokowaniach pokojowych prowadzonych od grudnia w Brześciu Litewskim pomiędzy państwami centralnymi i bolszewicką Rosją.

Tę formę uszczuplenia granic Królestwa Polskiego Rada Regencyjna i jej rząd uznały za kolejny „czwarty rozbiór Polski”.

¹⁰ *Kalendarium...*, dz. cyt., s. 20.

¹¹ Z.J. Winnicki, *Rada Regencyjna...*, dz. cyt., s. 24–26.

Nowy gabinet rady ministrów ze Steczkowskim na czele powstał 4 kwietnia 1918 r. i wystąpił do rządów państw centralnych z notą zawierającą propozycję „rozpoczęcia już teraz rokowań w sprawie definitywnego rozwiązania sprawy polskiej pod względem politycznym, wojskowym i gospodarczym”, ale pozostała bez odpowiedzi.

W tym klimacie uroczyste otwarcie pierwszego posiedzenia Rady Stanu, które odbyło się 21 czerwca na Zamku Królewskim w Warszawie, nie przyniosło spodziewanych rezultatów, bo chociaż zbierała się często, to do końca października nie zdołała przygotować ani projektu ustawy konstytucyjnej, ani ordynacji wyborczej¹².

Jedynym ważniejszym dokumentem tego okresu była ogłoszona przez Radę Regencyjną 7 października 1918 r. odezwa *Do Narodu Polskiego*, w której zapowiadała utworzenie „niepodległego państwa polskiego obejmującego wszystkie ziemie polskie z dostępem do morza, z polityczną i gospodarczą niezawisłością, jako też terytorialną nienaruszalnością”¹³. Miesiąc później, w nocy z 6 na 7 listopada ustanowiony został w Lublinie Tymczasowy Rząd Ludowy Republiki Polskiej z wybitnym działaczem PPS, Ignacym Daszyńskim na czele. W wydanym manifestie rząd zapowiadał realizację reform społecznych, a wśród nich utworzenie powszechnego, bezpłatnego i świeckiego szkolnictwa

Cztery dni później, po powrocie Józefa Piłsudskiego z internowania w Magdeburgu, powstał w Warszawie rząd z Jędrzejem Moraczewskim jako premierem. W swoim programie zapowiadał m.in. szybkie powołanie parlamentu i uchwalenie konstytucji.

Chociaż jego rząd już po dwóch miesiącach upadł i nowym premierem został wybitny pianista Ignacy Paderewski, to jego wysiłki w odniesieniu do szerokiej rozbudowy publicznego szkolnictwa miały fundamentalne znaczenie¹⁴.

* * *

¹² M. Jaroński (PAP), *Rada Regencyjna*, w: <https://dzieje.pl> oraz Z.J. Winnicki, *Rada Regencyjna...*, dz. cyt., s. 165–176.

¹³ M. T. Deszczyński, *Uniwersytet Warszawski...*, dz. cyt., s. 347.

¹⁴ *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP*, „Głos Nauczycielski”, 1919, nr 5, s. 197–199.

W tych pierwszych miesiącach niepodległości ważne przemiany zachodziły również w przebudowie i odbudowie szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim – poza Warszawą – dynamicznie rozwijały się dwa centra akademickie we Lwowie i Krakowie.

Uniwersytet Lwowski, który przyjmuje imię króla Jana Kazimierza, dzielił się swoją profesurą nie tylko z uczelniami warszawskimi, lecz także z powstającymi uniwersytetami w Wilnie i Poznaniu. Podobne zjawisko wystąpiło na Politechnice Lwowskiej, która niezależnie od zasilania swoją kadrą Politechniki Warszawskiej, kreowała nowe wydziały i wspomagała rodzącą się w Krakowie Akademię Górniczą¹⁵.

Uniwersytet Jagielloński, zgodnie z oczekiwaniami, w całym tym procesie odgrywał rolę dominującą. Wokół niego wyrastało prężne środowisko naukowe i artystyczne, czego wyrazem była Akademia Umiejętności, jak również Akademia Sztuk Pięknych.

Pełne zestawienie liczby studentów w warszawskich szkołach wyższych zawierają tabele 1 i 2.

Tabela 1. Studenci w szkołach wyższych w Warszawie w latach 1918/1919–1920/1921

	1918/19	1919/20	1920/21
Uniwersytet Warszawski	4557	4588	5787
Politechnika Warszawska	2577	.	2931
SGGW	476	476	787
Państwowy Instytut Pedagogiczny	158	150	217
Wyższa Szkoła Handlowa (SGH)	374	262	475
Wolna Wszechnica Polska	921	1973	1322

Opracowanie własne za: *Rocznik Statystyczny Warszawy 1921 i 1922*, Warszawa 1924, s. 115

¹⁵ Z. Popławski, *Zarys dziejów uczelni*, w: R. Szalewski i in., *Politechnika Lwowska 1844–1945*, Wrocław 1993, s. 31–54.

Tabela 2. Studenci szkół wyższych w roku akademickim 1910/1911 i w latach 1921/1922–1925/1926

Zakłady naukowe. Rodzaj studiów	1910/11	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
Ogółem	15 018	34 708	38 027	38 483	37 125	36 590
Zakłady państwowe	14 093	30 504	34 255	35 289	33 838	33 810
Uniwersytet Warszawski	2002	7518	8939	9419	8145	8537
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	3373	4531	5235	5379	5977	5706
Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie	4911	4773	5646	6091	5782	6052
Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie	–	1729	2202	2209	2238	2506
Uniwersytet Poznański	986	3273	3416	3313	3389	2985
Politechnika Warszawska	778	4112	3868	4323	3938	3799
Politechnika Lwowska	1745	2305	2560	2354	2160	2101
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	–	761	906	929	899	839
Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie	152	307	327	292	267	292
Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	146	155	155	150	147	177
Akademia Górnicza w Krakowie	–	282	462	425	493	470
Państwowy Instytut Dentystyczny w Warszawie	–	500	396	270	350	340
Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie	–	258	143	135	53	–
Zakłady niepaństwowe	925	4204	3772	3194	3287	2780
Wola Wszechnica Polska	925	2374	1664	1259	1241	707
Uniwersytet Lubelski	–	1120	–	421	336	315

Zakłady naukowe. Rodzaj studiów	1910/11	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26
Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego we Lwowie	-	710	988	1.116	1521	1559
Studenci wg studiów ogółem	15 004	33 717	37 564	38 277	36 940	36 376
Teologia	446	353	420	406	398	558
Prawo i nauki polityczne	5266	9826	10 011	9731	8582	8241
Medycyna	1.36	4442	4975	4650	4005	3546
Farmaceutyka	89	293	-	462	497	571
Weterynaria	566	373	432	407	420	482
Dentystyka	-	500	396	270	350	340
Filozofia	3972	8908	11 418	1844	12 240	12 957
Rolnictwo	429	1996	2420	2196	2018	1717
Komunikacja i inżynieria	1050	1532	1660	1756	1728	1590
Architektura	169	597	614	691	678	671
Mechanika i elektrotechnika	715	2412	2429	2488	2120	2113
Chemia	329	955	964	985	912	864
Miernictwo	98	307	105	182	230	280
Górnictwo i hutnictwo	135	282	462	425	493	470
Sztuki Piękne	146	237	280	270	269	318
Nauki handlowe	131	704	988	1514	1710	1758

Źródło: *Wiadomości Statystyczne GUS, R.VI/1927, s. 150.*

Wszystkim tym zmianom towarzyszyły dążenia do zwiększenia liczby szkół wyższych, zwłaszcza akademickich, jak i liczby studiujących w nich studentów, ale także dążenie państwa do ujednoczenia ich celów, zasad i struktur.

Przykładem tego był *Statut* dla świeżo upaństwowionej Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, w którym z niespotykaną dotąd dokładnością rysowały się nie tylko jej cele i zadania, lecz także cała organizacja. Warto przy tym dodać, że ten podpisany 17 lutego 1819 r. przez naczelnika państwa Józefa Piłsudskiego, premiera Ignacego Paderewskiego i ministra WRiOP prof. Józefa Łukaszewicza dokument był, jeżeli nie pierwszym, to na pewno wzorcowym dla późniejszych tego typu dokumentów.

W rozdziale I, o zasadach ogólnych, w pięciu artykułach zapisano, że Szkoła „jest instytucją naukową, mającą za zadanie: prowadzenie badań naukowych we wszystkich gałęziach wiedzy związanych z gospodarstwem wiejskim, przygotowywanie przyszłych badaczy naukowych w tych gałęziach wiedzy oraz dawanie młodzieży niezależnego wykształcenia naukowego, niezbędnego do umiejętnej, samodzielnej i pożytecznej działalności zawodowej na tych wszelkich polach, które są związane z gospodarstwem wiejskim”, że „jest zakładem państwowym, podlegającym władzy zwierzchniej Ministerstwa WRiOP”, jest „osobą prawną” i że jej „językiem urzędowym i wykładowym jest język polski”.

W rozdziale II określono skład Szkoły, który stanowili „wszyscy wykładający wraz z siłami naukowymi pomocniczymi, wszyscy studenci immatrykulowani oraz urzędnicy i służba Szkoły”. Wykładowcami byli profesorowie (zwyczajni, nadzwyczajni i honorowi), docenci prywatni i płatni oraz nauczyciele umiejętności praktycznych. „Siły naukowe pomocnicze” stanowili adiunkci, prosekretarze, konstruktorzy i kustosze, asystenci starsi i młodsi oraz demonstratorzy i stypendyści.

Sprawami szkoły miała kierować Rada Profesorów, Kuratorium Szkoły i rektor. W skład Rady Profesorów wchodziłi wszyscy profesorowie oraz ci z docentów, którzy na jej wniosek powołani zostali przez Ministerstwo WRiOP. Ministerstwo powoływało także, na 6-letnią kadencję 5-osobowe Kuratorium Szkoły, w skład którego wchodziło dwóch przedstawicieli Ministerstwa Rolnictwa i Dóbr Państwowych, dwóch przedstawicieli Muzeum Przemysłu i Rolnictwa oraz rektor.

Rektor, któremu w zakresie działalności urzędowej przysługuje tytuł „Magnificencji”, jest wybierany na trzy lata spośród profesorów zwyczajnych przez Radę Profesorów większością głosów. Jego nominację zatwierdza Naczelnik Państwa. Zastępcą rektora jest prorektor, którym zostaje jego poprzednik na tym stanowisku, a zastępcą prorektora – dziekan „najstarszy latami służby” (art. 17).

Na czele każdego wydziału stoi dziekan wybierany w tym samym czasie na trzy lata spośród profesorów zwyczajnych i zatwierdzony przez Ministra WRiOP. Dziekana zastępuje w razie potrzeby jego pierwszy zastępca, wybierany bezpośrednio po wyborze dziekana także spośród profesorów zwyczajnych. Pierwszego rektora i pierwszych dziekanów mianuje spośród profesorów zwyczajnych Szkoły na rok jeden Minister WRiOP, przedstawiając nominację rektora do zatwierdzenia Naczelnikowi Państwa (art. 23).

Rozdział III traktował o Radzie profesorów jako instytucji, „której głównym zadaniem jest załatwianie spraw dotyczących nauczania i karności w Szkole”. Był to w istocie rzeczy Senat Szkoły zwoływany i obradujący pod przewodnictwem rektora.

Natomiast rektor (rozdział V) był bezpośrednim zwierzchnikiem Szkoły i jej przedstawicielem na zewnątrz, odpowiedzialny za wykonanie wszelkich zarządzeń, przewidzianych przez obowiązujące przepisy prawne i uchwały Rady profesorów.

Do specjalnych jego obowiązków (art. 35) należało:

1. czuwanie, aby wszyscy wykładowcy wypełniali należycie swe obowiązki;
2. czuwanie nad porządkiem wewnętrznym w Szkole i we wszystkich jej pomieszczeniach;
3. czuwanie nad zachowaniem się studentów oraz udzielanie im stosownych upomnień w przypadkach uchybień przeciwko obowiązkowi akademickim;
4. prowadzenie aktów, dotyczących egzaminów dyplomowych i doktorskich, dokonanych habilitacji itp.;
5. wydawanie dorocznej kroniki Szkoły oraz
6. zatwierdzanie spraw, dotyczących mianowania i zwalniania urzędników Szkoły”.

Podobnie szczegółowo Statut w rozdziale VI regulował pracę dziekana, „który jest odpowiedzialny za wykonanie wszelkich zarządzeń dotyczących wydziału, przewidzianych przez uchwały Rady profesorów oraz za wykonanie obowiązujących przepisów prawnych”.

Do jego specjalnych obowiązków należeć miała:

1. „piecza nad dobrem wydziału oraz nad jego funduszami;
2. czuwanie nad przykładaniem się do nauki i dobrym prowadzeniem się studentów należących do wydziału oraz udzielanie im stosownych upomnień w wypadkach uchybień przeciwko obowiązkom akademickim;
3. prowadzenie listy studentów wydziału, prowadzenie ksiąg kontroli, zapisów na wykłady i ćwiczenia, kontroli wyników egzaminów oraz wszelkich aktów wydziału;
4. przygotowywanie sprawozdań z działalności wydziału”.

W rozdziale VII (profesorowie, docenci, nauczyciele) zapisano, że „profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych mianuje Naczelnik Państwa na wniosek Ministra WRiOP”, a kandydatami na te stanowiska, przedstawianymi przez Radę profesorów, mogą być tylko osoby, „które dały się poznać zaszczytnie ze swej działalności naukowej oraz pedagogicznej”. Profesorowie zwyczajni i nadzwyczajni „winni, czas wolny od zajęć obowiązkowych, poświęcać naukowej pracy badawczej i przyczyniać się do postępu i rozwoju nauk, związanych z gospodarstwem wiejskim; zwłaszcza winni się starać o przysparzanie krajowi nowych pracowników naukowych, wdrażając młodych adeptów do samodzielnej pracy badawczej”.

„Osobom o wyjątkowych zasługach naukowych może Naczelnik Państwa, na wniosek Ministra WRiOP, a na przedstawienie Rady Profesorów, nadać tytuł honorowego profesora SGGW”.

W rozdziale VIII – Zakłady Szkoły – wyjaśniono, że „celem umożliwienia osiągnięcia swych zadań naukowych i pedagogicznych Szkoła posiada specjalne zakłady naukowe, jako to: laboratoria, pracownie, pola doświadczalne, seminaria, bibliotekę, muzea, gabinety itp., stanowiące bądź jej własność, bądź też oddane do jego dyspozycji”. Kierownicy tych zakładów powinni zawiadywać zarówno naukowymi, jak i gospodarczymi sprawami swych zakładów, a ponadto mają obowiązek „przychodzenia w miarę możliwości z pomocą pokrewnym zakładom Szkoły w ich potrzebach”.

Rozdział IX dotyczył studentów. Studentem Szkoły mogła być każda osoba, „która posiada świadectwo dojrzałości i spełnia nadto warunki wymienione w «Przepisach dla studentów SGGW», wydanych przez Ministra WRiOP”.

Przyjmowanie studentów odbywa się za pomocą aktu immatrykulacji na podstawie decyzji komisji immatrykulacyjnej złożonej z rektora i dziekanów. „Po wpisaniu do albumu Szkoły imienia i nazwiska, miejsca urodzenia, przyna-

leżności państwowej, wyznania i odbytych studiów, student ślubuje rektorowi przez podanie ręki, że będzie się stosował sumiennie do istniejących przepisów i będzie posłuszny rozporządzeniom władz akademickich, po czym otrzymuje matrykulę”; następnie dziekan zapisuje go do albumu wydziału, czyli dokonuje aktu inskrypcji. Osoby, które nie mogą być immatrykulowane, mogą być dopuszczone do słuchania wykładów w charakterze słuchaczy nadzwyczajnych jedynie w drodze wyjątku, z uwzględnieniem postanowień zawartych w „Przepisach dla studentów SGGW”.

Ostatni X rozdział regulował sprawy wykładów. W art. 63 statutu zapisano: „Wykłady profesorów i docentów winny dawać całokształt współczesnego stanu odpowiednich gałęzi wiedzy lub też poszczególnych ich części i zagadnień specjalnych, opracowane w sposób możliwie jasny, zwięzły i przystępny. Wykładający winni, o ile możliwości, uwzględniać stan wykładanych przez nich umiejętności w kraju naszym, nadto zachęcać do czynienia dalszych badań samodzielnych oraz wskazywać na istniejące braki i luki”. Wykłady mogą być publiczne, zwyczajne i prywatne.

Wykłady publiczne są bezpłatne, za zwyczajne – studenci uiszczają stosowną opłatę, której wysokość zależy od liczby godzin.

Na słuchanie wykładów prywatnych należy uzyskać pozwolenie wykładającego.

* * *

Tymczasem, nawiązując do realiów, jakie ujawniły się bardzo wyraźnie w czasie obrad tzw. Sejmu Nauczycielskiego w kwietniu 1919 r., delegaci wyższych uczelni nie byli gotowi do zajęcia określonego stanowiska co do wyzwań, przed jakimi stanęło to szkolnictwo.

Nie podejmując żadnych prac, jakimi miała zająć się na zjeździe VII sekcja, prof. Gustaw Przychocki z UJK we Lwowie, w imieniu kolegów delegatów poinformował ministra WRiOP, prof. Jana Łukasiewicza, że w ciągu półrocznego, „około Zielonych Świątek, w Krakowie ma się odbyć zjazd delegatów wszystkich Wszechnic Polskich”, na którym przygotowują projekt stosownej ustawy o szkołach akademickich¹⁶. W ten sposób profesura, głównie Krakowa

¹⁶ D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, Warszawa 2009, s. 21–63.

i Lwowa, nie czekając na inicjatywę rządu, ani wcześniejsze uzgodnienia co do ogólnych zasad urządzenia tego szkolnictwa, chciała przedstawić własną koncepcję jego ustroju i organizacji.

Dla ministerstwa oświadczenie prof. Przychockiego było zapowiedzią sporu o kształt nowego modelu tego szkolnictwa, bo w ministerstwie działał już od roku osobny referat zajmujący się tym działem edukacji, chociaż jednocześnie wiadomo było, że pracujący w nim urzędnicy nie mieli w tym zakresie ani własnych doświadczeń legislacyjnych, ani dostatecznie odpowiednio przygotowanego zespołu. Tym bardziej, że dotąd tymi sprawami zajmowano się doraźnie i bez wyraźnej ukształtowanej współpracy z innymi referatami Ministerstwa. Utworzona w tym celu Sekcja Nauki i Szkół Wyższych, z prof. Adamem Wrzoskiem na czele, miała wprawdzie stały kontakt nieformalny z gremiami rektorów, ale dopiero w późniejszym terminie zamierzała zająć się opracowaniem stosownego projektu ustawy.

Tymczasem oba galicyjskie uniwersytety, ufne w siłę swych tradycji i spore doświadczenie, uważały się za uprawnione nie tylko do śledzenia postępu prac i doboru kadr w nowych uczelniach akademickich w Warszawie, Poznaniu i Wilnie, lecz także do podjęcia inicjatywy legislacyjnej w zakresie urządzenia całego szkolnictwa wyższego¹⁷.

Szczególnie aktywni w tych działaniach byli zaproszeni do organizacji Uniwersytetu Warszawskiego prof. Stanisław Kutrzeba z UJ i prof. Kazimierz Twardowski z UJK.

W czerwcu 1918 r., podczas pobytu w Warszawie, prof. Twardowski został zaproszony przez Ministerstwo do udziału w układaniu listy członków Komisji Stabilizacyjnej dla UW. Pracami tymi kierował ówczesny szef Sekcji Szkół Wyższych prof. Jan Łukasiewicz, który pod koniec grudnia 1918 r. w Krakowie i Lwowie – w imieniu Ministerstwa WRiOP – przejmował oficjalnie, w obecności rektora i dziekanów, zwierzchnictwo nad obydwoma Uniwersytetami, co spowodowało, że można było formalnie przystąpić do uruchomienia tzw. komisji stabilizacyjnych w nowo kreowanych uczelniach.

Po stosownych konsultacjach, jako pierwsza, utworzona została 14 stycznia 1919 r. przez ministra Ksawerego Praussa, na mocy przepisów wykonawczych do Dekretu Naczelnika Państwa, Komisja Stabilizacyjna „w przedmiocie mianowania pierwszego składu profesorów Uniwersytetu Warszawskiego”.

¹⁷ Tamże.

Jej zadaniem była ocena kwalifikacji wszystkich osób, które przez Ministerstwo miały być przedstawione do nominacji na profesorów¹⁸.

Do Komisji zaproszono wówczas 55 osób, z których 24 były z UJ, 11 z UJK i 7 z UW, a ponadto rektor Politechniki Lwowskiej prof. Tadeusz Godlewski, prezes Towarzystwa Naukowego Warszawskiego Jan Kucharzewski, sekretarz Komitetu Kasy Pomocy Naukowej im. J. Mianowskiego Stanisław Michalski, minister sztuki i kultury Zenon Przemyski, ordynator Szpitala Dzieciątka Jezus dr Bronisław Sawicki, członek Akademii Umiejętności Władysław Smoleński, b. prezes Rady Miejskiej w Warszawie mecenas Adolf Suligowski i prezes Towarzystwa Pomocy Naukowej w Poznaniu dr Heliodor Świącicki.

Taką samą odrębną Komisję powołano dla Politechniki Warszawskiej. W jej skład weszło 30 osób: z Politechniki Lwowskiej 16, z Politechniki Warszawskiej 4 i 10 przedstawicieli różnych dziedzin nauki i techniki oraz znawców oświaty zawodowej.

Ta forma wyłaniania kandydatów na profesorów wzbudziła w środowiskach naukowych Krakowa i Lwowa pewien niepokój. Wskazywano np., jak pisał prof. Twardowski, że „droga, jaką obrało Ministerstwo celem ustalenia pierwszego składu profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, nie odpowiada wprawdzie wymogom uświęconej tradycją autonomii uniwersytetów, przestrzeganej w sprawie obsadzania katedr, ale wobec wyjątkowych warunków, wśród których trzeba było przystąpić do mianowania pierwszych profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych UW, zwłaszcza zaś wobec faktu, że zaproszenie samego Uniwersytetu Krakowskiego i Lwowskiego do czynienia w tej mierze propozycji z pominięciem UW, byłoby już dla tegoż Uniwersytetu przykrym upośledzeniem, a zaproszenie do tej akcji także UW, byłoby z kolei położeniem trudnym dla obecnie pracujących w nim wykładowców. W konkluzji należałoby unikać podobnych sytuacji i dlatego trzeba jak najszybciej zająć się opracowaniem ramowego statutu dla polskich szkół wyższych. W każdym razie, niewątpliwą przyczyną przyspieszenia i konkretyzacji prac była obawa, aby uregulowanie nie nastąpiło przypadkiem w drodze rozporządzenia ministerialnego¹⁹.

¹⁸ Dz.Urz. MWRiOP 1919, nr 1, poz. 7.

¹⁹ Cyt. za: D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy...*, dz. cyt., s. 153–154.

PRACE NAD PROJEKTAMI NOWEJ USTAWY

Kolejnym krokiem w tworzeniu podstawowych zrębów prawnych szkolnictwa wyższego było podjęcie konkretnych prac nad projektem ustawy. Zadanie to wzięły na siebie dwa największe środowiska akademickie Krakowa i Lwowa, z tym, że oba projekty odnosiły się w sposób wyraźny tylko do regulacji prawnych uniwersytetów, a nie całego wyższego szkolnictwa. W tej sytuacji Politechnika Lwowska zajęła się opracowaniem zasad organizacji szkół politechnicznych.

W tym czasie Ministerstwo WRiOP nie miało jeszcze dostatecznie jasno skryształizowanej koncepcji polityki rządu wobec szkół wyższych. Opracowany przez Praussa „Program oświaty”, który prezentowany był na „Sejmie Nauczycielskim”, niczego na ten temat nie mówił.

Silnym impulsem działań stał się przekazany Ministerstwu w maju 1919 r. projekt ustawy o szkołach akademickich, przygotowany przez rektora i senat UJ. Teraz dopiero Ministerstwo postanowiło zaprosić do Warszawy na zjazd stosowne delegacje poszczególnych uczelni. Z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Lwowskiego i Warszawskiego zaproszono po siedmiu delegatów, z Uniwersytetu Poznańskiego i Wileńskiego po trzech delegatów, z Politechniki Warszawskiej i Lwowskiej po czterech delegatów oraz po jednym delegacie z Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, Akademii Rolniczej w Dublanach, z Akademii Górniczej w Krakowie oraz po jednym ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.

Zebranie z udziałem 40 delegatów państwowych wyższych uczelni i trzech przedstawicieli wyższych szkół prywatnych (Uniwersytetu Lubelskiego, Wolnej Wszechnicy Polskiej i Polskiego Kolegium Uniwersyteckiego w Kijowie) odbyło się 28 czerwca 1919 r. w sali Senatu UW. Obrady otworzył minister prof. Łukasiewicz, w towarzystwie szefa Sekcji Szkół Wyższych, prof. Wrzoska i radcy dra Czeżowskiego. Na przewodniczącego zjazdu wybrano prof. Kazimierza Kostaneckiego, rektora UW²⁰.

Po wstępnej prezentacji projektu ustawy opracowanej przez UJ, którą przedstawił prof. Stanisław Estreicher, i projektu UJK, który zreferował prof. Twar-

²⁰ D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy...*, dz. cyt., s. 157.

dowski, prowadzono obrady w trzech sekcjach: uniwersyteckiej, politechnicznej i wyższych szkół zawodowych.

W projekcie krakowskim uniwersytety zdefiniowane zostały jako „najwyższe zakłady naukowe”, w których winny być uprawiane i wykładane „w miarę możliwości wszystkie działy nauk i wszystkie ich odgałęzienia, które dopiero razem tworzą jedną całość”. Projekt zakładał więc, że uniwersytet, obok czterech tradycyjnych wydziałów może tworzyć także inne, dzielić już istniejące i usamodzielniać je w formie studiów i oddziałów. Uniwersytety miały mieć prawo udzielania stopni naukowych, uprawniających do wykonywania określonego zawodu, miał im przysługiwać samorząd wewnętrzny, ograniczony jedynie postanowieniami ustawy²¹.

Uniwersytety miały uzyskać osobowość prawną i prawo dysponowania własnym majątkiem. Naczelną władzą miał być senat złożony z rektora, jego poprzednika oraz prorektora (czyli zastępcy), dziekanów, prodziekanów i delegatów wydziałów. W kompetencjach Senatu miały się mieścić wszystkie sprawy dotyczące całego uniwersytetu, a więc: uchwalanie statutu, zatwierdzanie regulaminu poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni, uchwalanie budżetu i dysponowanie majątkiem, przyznawanie stypendiów oraz prawo wprowadzania ewentualnych zmian w strukturze wydziałowej, nadawanie doktoratów honorowych, angażowanie pracowników niższego szczebla, o ile ich obowiązki rozciągały się na kilka zakładów uniwersyteckich. Senat miał też rozstrzygać w sprawach dyscyplinarnych i honorowych pracowników oraz zatwierdzać statuty stowarzyszeń studenckich. Pracami Senatu miał kierować rektor, zwoływać jego posiedzenia i wykonywać uchwały oraz reprezentować uniwersytet na zewnątrz. Ministerstwo natomiast – według tego projektu – miało mieć możliwość bieżącego monitorowania prac Senatu dzięki stałemu wglądowi w protokoły jego posiedzeń.

Rektor miał być wybierany na dwuletnią kadencję z grona profesorów zwyczajnych, którzy pełnili już urząd dziekański. W podobny sposób miano wybierać prorektora. Elekcji dokonywał Senat nowej kadencji. Rektor w swej działalności miał być wspierany przez radę rektorską, złożoną z jego poprzednika, prorektora i dziekanów. To niewielkie grono miało być ciałem doradczym, ale za zgodą Senatu mogło częściowo przejmować jego kompetencje²².

²¹ Tamże, s. 161.

²² Tamże, s. 162.

Projekt krakowski podobnie – kładł szczególny nacisk na autonomię wydziałów w obrębie uczelni. Wydziały miały tworzyć ciała „autonomiczne i samorządne”, z prawem do samodzielnego kształtowania swej wewnętrznej struktury poprzez tworzenie odrębnych studiów. Naczelną władzą wydziału miało być kolegium profesorskie, złożone z profesorów zwyczajnych i honorowych, z profesorów nadzwyczajnych w liczbie nieprzekraczającej połowy liczby profesorów zwyczajnych oraz z dwóch przedstawicieli docentów, wykładających od co najmniej trzech semestrów. Temu kolegium miał przewodniczyć dziekan, wybierany spośród profesorów zwyczajnych. Jego zastępcą (prodziekanem) miał być jego poprzednik na tym urzędzie.

Profesorów zwyczajnych miała mianować „naczelną władza państwa” na wniosek kolegium, zaakceptowany przez ministerstwo, które mogło blokować nominację, ale bez prawa przedstawienia własnego kandydata. Dekret nominacyjny każdorazowo miał określać pensum godzin wykładu i ewentualnie inne obowiązki. Usunięcie z katedry umożliwiała tylko uchwała Senatu, oparta na wyroku sądu dyscyplinarnego lub honorowego. Wiek emerytalny oznaczono na 70. rok życia, bez względu na wysługę lat.

Projekt określał też tryb habilitacji, przy czym podstawowym wymogiem było przedstawienie drukowanej w języku polskim rozprawy, stanowiącej „istotny postęp nauki”. Ocenę rozprawy, dyskusję habilitacyjną i wykład habilitanta miała poprzedzać ocena „osobistych kwalifikacji kandydata” przez kolegium wydziałowe.

Prawo wstępu na uniwersytet miała dawać matura polskiej państwowej szkoły ogólnokształcącej. Studenci mieli się dzielić na zwyczajnych i nadzwyczajnych. Tym ostatnim nie przysługiwałoby prawo zdawania egzaminów, a wykłady wysłuchane w charakterze studenta nadzwyczajnego nie mogłyby być zaliczone po uzyskaniu statusu ucznia zwyczajnego.

W sprawach dyscyplinarnych studenci mieli podlegać sądowi uniwersyteckiemu, złożonemu z mianowanego przez Senat sędziego uniwersyteckiego (mógł nim być jeden z profesorów prawa lub sędziego zawodowego) oraz z dwóch profesorów, również mianowanych przez Senat. W sprawach drobniejszych kary dyscyplinarne wymierzał dziekan.

Studenci mieli prawo tworzenia stowarzyszeń, do których mogli należeć jedynie uczniowie i pracownicy uniwersytetu, a ich statut podlegał zatwierdzeniu przez Senat. Stowarzyszenia takie nie mogły mieć celów politycznych. Senat wyznaczał każdemu stowarzyszeniu kuratora spośród wykładowców, a organi-

zacja wiecu na terenie uczelni wymagała każdorazowej zgody rektora. W sytuacjach spornych instancją odwoławczą był Senat²³.

Natomiast zreferowany przez prof. Twardowskiego projekt lwowski kładł większy nacisk na bezpośrednie obwarowanie wolności nauki i nauczania oraz korporacyjny charakter uniwersytetu. Podobnie jak krakowski – pomijał kwestię szkół wyższych specjalistycznych.

Gwarancja wolności nauki i nauczania miała być wpisana do „zasadniczych ustaw państwa, mocą których każdy profesor i docent uniwersytetu ma prawo przedstawiać i omawiać z katedry, według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym, wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres reprezentowanych przezeń gałęzi wiedzy”. Ta formuła miała dawać uczonym wolność głoszenia swoich poglądów naukowych. Projekt ponadto zakładał „nietykalność terytorium uniwersyteckiego ze strony organów władz bezpieczeństwa”²⁴.

Uczestnicy zebrania, w krótkiej dyskusji, opowiedzieli się m.in. za jednoroczną kadencją rektorów, odrzucili zawartą w projekcie lwowskim koncepcję utworzenia stałej delegacji uniwersyteckiej, jako instytucji wyposażonej w pewne atrybucje władzy; nie znalazły szerszego poparcia także pomysły niedopuszczenia kobiet do stanowisk profesora i docenta, ani przyznania rektorom uniwersytetów miejsca wirylnego w parlamencie. Niezbyt przychylnie opinie wypowiedziano na temat tworzenia nowych prywatnych uniwersytetów oraz spierano się nad silnie wyeksponowaną w projekcie lwowskim korporacyjnością, jak i otwarciem rządowi drogi do ingerencji w kwestiach narodowościowych²⁵.

Redakcję ostatecznej wersji projektu ustawy zjazd powierzył komisji złożonej z Kostaneckiego, Estreichera i Twardowskiego.

W sierpniu 1919 r. opracowali oni jednolity projekt ustawy, który został przesłany Ministerstwu, ale wbrew oczekiwaniu, że szybko trafi pod obrady Sejmu, Ministerstwo w listopadzie rozesłało do wszystkich uczelni własny projekt ustawy – z prośbą o wyrażenie o nim opinii. Nic dziwnego, że taki tryb pracy wzbudził, zwłaszcza w kręgach profesury Uniwersytetu Jagiellońskiego, ostry sprzeciw. Prof. Estreicher jako rektor skierował do prof. Wrzoska osobisty list, w którym protestował przeciwko próbie wprowadzenia do projektu ustawy zapisów, które nie były wcześniej konsultowane. Szczególnie ostro wystąpił przeciwko propozycji ustanowienia „Delegacji Szkół Najwyższych przy Mini-

²³ Tamże, s. 163.

²⁴ Tamże, s. 164.

²⁵ Tamże, s. 159.

strze WRiOP” i nadanie jej szeregu prerogatyw, jako „najwyższej władzy samorządowej”. Zakres jej kompetencji miał m.in. obejmować sprawy programów studiów, określanie warunków przyjmowania na studia oraz wymagań przy nadawaniu stopni naukowych, opiniowanie kandydatów na profesorów, powoływanie nowych i likwidowanie istniejących, jak również opiniowanie ewentualnych zmian w ustawie, wybranie przedstawicieli środowiska akademickiego do mającej powstać Rady Wychowania Narodowego oraz reprezentowanie polskiego środowiska akademickiego w stosunkach międzynarodowych²⁶.

Prof. Wrzosek tę negatywną ocenę rządowego projektu ustawy potraktował jako rodzaj szantażu i próbę wywarcia presji na Ministerstwo. Broniąc swej pozycji, zaślaniał się dobrze pojętym interesem państwa i wyrażał przekonanie, że posłowie poprą propozycję rządu, a poza tym Ministerstwo ma prawo do wprowadzenia do projektu ustawy zmian, bo ostatecznie ono jest odpowiedzialne za jej kształt i całość szkolnictwa wyższego²⁷.

Próbując złagodzić opór środowiska akademickiego, Ministerstwo zrezygnowało z lwowskiego pomysłu ustanowienia „Delegacji” i zaopatrzyło swój projekt ustawy wielce pochlebnią dla tego środowiska motywacją zapewniając, że celem ustawy jest zagwarantowanie uczelniom pełnej autonomii pod względem naukowym i wyrażało nadzieję, że „przez stworzenie podstaw dla swobodnego pod każdym względem rozwoju naszych szkół najwyższych – spleci społeczeństwu chociaż częściowo dług wdzięczności naszej kulturze, dzięki której przetrwaliśmy lata niewoli i która dziś jeszcze stanowi naszą największą siłę i chlubę”²⁸.

Dążąc do pełnego pojednania, Ministerstwo postanowiło jeszcze raz zaprosić do siebie wszystkich rektorów i delegatów szkół akademickich w ostatnich dniach stycznia 1920 roku.

Chociaż nie znamy przebiegu obrad, którym przewodniczył prof. Wrzosek, to wiadomo, że już „bez niespodzianek” poprawiony projekt ustawy o szkołach akademickich 25 maja 1920 r. był zaprezentowany przez ministra Łopuszańskiego Prezydium Rady Ministrów, które z nieznacznymi poprawkami przyjęło go i skierowało do Komisji Oświatowej Sejmu.

²⁶ Tamże, s. 168–170.

²⁷ Tamże. Autorka w Archiwum UJ dotarła do zachowanej w tym przedmiocie korespondencji między prof. K. Estreicherem i prof. A. Wrzoskiem.

²⁸ D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy...*, dz. cyt., s. 172.

DEBATA SEJMOWA

Towarzysząca w tej końcowej fazie legislacyjnej atmosfera polityczna w kraju była trudna, bo wojna z Rosją Sowiecką ciągle nie była rozstrzygnięta, a towarzyszące jej ruchy wojsk (od Kijowa do Warszawy) stawały się coraz bardziej dokuczliwe i niepokojące. Bodaj jedynym miłym akcentem były toczące się w atmosferze naukowej powagi, między 7 a 10 kwietnia w Warszawie, obrady I Zjazdu Nauki Polskiej poświęcone jej potrzebom, organizacji i rozwojowi, w czasie których wiele uwagi poświęcano także szkolnictwu wyższemu i współdziałaniu w tworzeniu polskiej nauki²⁹.

W tym klimacie wojny i nauki Sejm Ustawodawczy 4 czerwca 1920 r. przystąpił do pierwszego czytania „ustawy o szkołach akademickich”, które zakończyło się wnioskiem o przekazanie projektu do Komisji Oświatowej³⁰.

Drugie czytanie projektu odbyło się 9 lipca 1920 r., a posłem sprawozdawcą został dr Henryk Radziszewski (Związek Ludowo Narodowy, dalej ZLN). Jego wystąpienie było krótkie. Na wstępie zdawkowo zaznaczył, że ma zaszczyt referowania ustawy szkół akademickich, która dotyczy „świętyni nauki” i „jest jedną z najlepszych ustaw, które nam dotychczas przedstawił rząd, co chlubnie świadczy o przenikliwości i umiejętności Ministerstwa Oświecenia Publicznego w tej dziedzinie, ale i dlatego, że uchwalenie tej ustawy jest kontynuowaniem najpiękniejszych tradycji w dziejach naszych”³¹. Następnie odwołał się do tradycji przypominając, że „w Polsce oświata była otaczana zawsze największą troską, czego dowodem jest piękne uposażenie Akademii Krakowskiej, najpierw przez Kazimierza Wielkiego, a później w 1400 r. przez Władysława Jagiełłę”.

Przypomniał przy tym, że „w art. 26 ustawy Kazimierza Wielkiego było właśnie zaznaczone wyraźnie, że szkoły akademickie powinny korzystać z daleko idących swobód, tak dalece, że nawet winowajca, który by się ukrył w murach Akademii, tak samo, jak ten, który by się skrył w murach kościoła, nie mógł być schwytany, co dowodzi zrozumienia wielkiej dorosłości nauki w owej epoce”³².

²⁹ *Nauka Polska*, t. III, Warszawa 1920, Rocznik Kasy im. Mianowskiego, obejmujący pamiętnik I Zjazdu, poświęconego zagadnieniom organizacji i rozwoju nauki polskiej, ss. 280.

³⁰ *Sprawozdania Stenograficzne Sejmu Ustawodawczego*, 153 posiedzenie Sejmu z dn. 4 VI 1920.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

Przechodząc do charakterystyki projektu, Radziszewski stwierdzał, że „Statut uniwersytecki, który został nam przedstawiony przez rząd, staje na gruncie najbardziej nowożytnych pod tym względem pojęć. Mianowicie daje uniwersytetom najdalej idącą autonomię. Uniwersytety mają mieć przyznany charakter prawny”, a w zakresie szerzenia oświaty „szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania”. W ustawie zatroszczono się także „o studentów, o ich korporacje i wszelkie organizacje studenckie, nakładając im pewne normy prawne”³³.

Kończąc swoje uzasadnienie, dodawał, że „mamy w tej chwili dokonać aktu ważnego, pomni wielkich słów Jana Zamoyskiego, który fundując swoją Akademię w Zamościu, wyraźnie zaznaczył, że takie Rzeczypospolite bywają, jakie ich młodzieży chowanie. W tej chwili musimy kontynuować pracę Komisji Edukacyjnej i mam nadzieję, że w ramach tej ustawy będziemy mogli dokonać tego, czego Komisja Edukacyjna niestety dokonać nie mogła. Ustawa Komisji Edukacyjnej mówiąc o profesorach, wyraźnie podkreślała, że nauczyciel będzie uważany za obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu jej synów. Mam nadzieję, że uchwalenie statutu szkół akademickich da możliwość spełnienia ciała profesorskiemu tej wielkiej i zaszczytnej roli”. Prosił więc Wysoki Sejm o przyjęcie proponowanej ustawy bez zmian³⁴.

Po tym pełnym wyrazów uznania dla referowanego projektu ustawy odbyła się ogólna debata. Jako pierwszy zabrał głos poseł ks. Kazimierz Kotula (PSL „Piast”), który wystąpił przeciw proponowanej, nadmiernej jego zdaniem, „tytułomanii”. Przypominał, że „obecnie panują czasy demokratyczne i wszelkie tytuły się znosi. Dlatego byłbym za tym, ażeby i w życiu naukowym tytułów zbyt nie mnożyć, a obecna ustawa o organizacji szkół akademickich mnoży tytuły całkiem niepotrzebnie. Bo tych tytułów nie ma nigdzie poza Polską, a i u nas nie było ich na terytorium zaboru austriackiego, ani też w Poznańskim. Art. 96 mówi: stopnie naukowe są dwa, wyższy i niższy. Stopniem wyższym we wszystkich szkołach akademickich jest stopień doktora; a oprócz tego ustawa wprowadza jeszcze stopień magistra, który jest niczym innym, jak tylko złożonym rygorozum, które prowadzi do doktoratu. A oprócz tytułu doktora i magistra wprowadzono jeszcze tytuły zawodowe. [...] Konstytucja nasza znosi tytuły rodowe; więc po cóż mnożyć tytuły naukowe, a właściwie tylko formę tytułów naukowych, bo tytuł magistra

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 161, posiedzenie Sejmu z dn. 9 VII 1920 r.

nie będzie tytułem naukowym. Winniśmy tytuły doktora uczynić tytułem naukowym, który można osiągnąć tylko po złożeniu ścisłych egzaminów doktorskich, przejściu rygorozów [...] i po wydrukowaniu pracy naukowej³⁵.

Kolejny mówca, poseł Sołtyk (ZLN), odrzucając propozycję ks. Kotuli, zauważył, że zaszło chyba nieporozumienie i nieprawdą jest, „że nigdzie nie ma stopni naukowych. Wszędzie stopnie naukowe istnieją. Komisji Oświecenia chodziło tylko o to, ażeby stopnie naukowe nie mnożyły się jak grzyby po deszczu. Wiadomą jest rzeczą, że w Małopolsce młodzieniec, po skończeniu uniwersytetu, otrzymywał od razu tytuł doktora. Nam w tym wypadku chodzi tylko o to, ażeby ten stopień naukowy nie był zdawkową monetą³⁶. Ustawa więc wymaga, „ażeby dla otrzymania stopnia doktora, należało przedstawić jakąś pracę samodzielną” i zdać przepisane ustawą doktorskie „rygoroza”.

Kolejny mówca, poseł Bardel, wyjaśniał, że wystąpienie ks. Kotuli nie zmierzano wcale „do zniesienia tytułów naukowych”, ale do ich ograniczenia. Poza tym, chciał zwrócić uwagę na to, „że w zaborze austriackim wcale nie było rzeczą łatwą uzyskanie tytułu doktorskiego. Nie wiem skąd ci Panowie, którzy mają co do tego wątpliwości – mogą o tym sądzić, skoro stosunków tych nie znają. Ja także jestem doktorem austriackim – ciągnął swój wywód poseł Bardel – i wiem, że dla człowieka niemającego majątku, uzyskanie tytułu doktorskiego, choćby opanował całą potrzebną do tego wiedzę – potrzebne były określone pieniądze, bo za każdy egzamin, a było ich kilka (na filozofii dwa, na prawie trzy, a na medycynie i teologii po cztery), trzeba było płacić «wysoką takse», a potem jeszcze wnieść wysoką opłatę za promocję. Wskutek tego ci, którzy tych tytułów nie mają, nie mogą wyrażać się z lekceważeniem o doktoracie, którego nie uzyskali i o który się nie starali. Dla tych przyczyn, które przytoczył ks. Kotula uważam za wskazane, ażeby tytułów nie mnożyć i zadowolić się jednym tytułem doktora³⁷.

Poseł Radziszewski, jako sprawozdawca, wypowiedział się przeciw wnioskowi posła ks. Kotuli. „Zdaje mi się, że cel mamy jeden, tylko droga, która jest przewidziana w ustawie lepiej do tego celu zmierza. Chodzi nam mianowicie o to, ażeby tytuł naukowy nie był tak łatwo osiągalny, ażeby rzeczywiście świadczył, że ten, kto go zdobył oddaje się nauce poważnie, że poświęcił się tej idei, a nie żeby ktoś, kto skończył uniwersytet i jest gdzieś adwokatem – przez to samo miał już stopień doktora. I dlatego ta ustawa przewiduje stopnie

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

zawodowe i naukowe. Stopniem zawodowym będzie stopień adwokata, lekarza, inżyniera itd.; kto zaś chce się poświęcić nauce, będzie miał do przejścia dwa stopnie, najpierw niższy, a potem dopiero stopień doktora. Chodzi o utrudnienie otrzymania stopnia doktora. To samo, co powiedział ks. Kotula, tylko w naszym pojęciu będzie daleko trudniej otrzymać stopień doktora, jeśli się przedtem będzie trzeba ubiegać o stopień niższy”³⁸.

Kiedy marszałek Sołtyk zarządził przejście do dyskusji szczegółowej (od art. 1 do art. 51), nikt nie zażądał głosu. Dopiero art. 52, traktujący o habilitacji, wzbudził zastrzeżenia. W tej sprawie zabrał głos poseł Maciej Rataj (PSL „Wyzwolenie”).

„Warunkiem dopuszczenia do habilitacji – mówił – są odpowiednie, osobiste kwalifikacje kandydata, o których rozstrzyga Rada Wydziału przez tajne głosowanie, przed rozpatrzeniem jego kwalifikacji naukowych. Rozumiem w zupełności cel tego artykułu i raczej byłbym skłonny do przychylenia się doń, gdyby nieodstraszające przykłady z ostatnich czasów, które wykazały, że pod tym płaszczykiem ciało naukowe może się dopuszczać znacznych nadużyć przeciw nauce i przeciwko temu, co ciało naukowe uniwersyteckie ma reprezentować. Znam taki wypadek, kontynuował, że w ostatnich czasach na jednym z uniwersytetów nie dopuszczono do habilitacji powszechnie znanego ze zdolności człowieka dlatego tylko, że jego przekonania polityczne nie odpowiadały poglądom politycznym większości wydziału. Znaną jest rzeczą, że na wielu uniwersytetach polskich potworzyły się, i z przykrością muszę to powiedzieć jako wychowanek uniwersytetu, mafie zazdrosne o swoje katedry, które nie dopuszczają pod różnymi pozorami ludzi młodych, zdolnych, którzy nie mają odpowiedniego poparcia i pleców. Nie chcę nazwać po imieniu i nazwisku człowieka, który był w tym wypadku dotknięty, ale jest to odstraszący przykład, aby nie dawać takim potworzonym i tworzącym się w uniwersytetach mafiom, broni w rękę do utracania ludzi. Rozumiem potrzebę postawienia niezmiernie wysoko stanu nauczycielskiego w ogóle, a stanu profesora w uniwersytecie specjalnie. Rozumiem, że powinna być pozostawiona jak najdalej idąca autonomia, dotycząca habilitacji, przyjmowania profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, ale licząc się z faktycznymi stosunkami, licząc się z tym, że nawet wielce szanowni profesorowie uniwersytetu są tylko ludźmi, nie chcąc dostarczać jeszcze jednej broni ułomności ludzkiej, proszę o skreślenie art. 52”³⁹.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 36–37.

Drugą szczegółową uwagę do art. 110 zgłosił ks. Kazimierz Lutosławski (Polski Komitet Narodowy Zjednoczonych Stronnictw Demokratycznych). „W sprawie szkół wyższych prywatnych – mówił – nastęcza mi się pewna wątpliwość. Mianowicie aczkolwiek należy czuwać baczenie nad tym, ażeby wolności nauczania nie ograniczano, żeby nie czynić jej zależną od widzimi się władz państwowych, a nawet od bezwzględnej woli większości, która ma prawo dyktować władzom państwowym pewien sposób postępowania w rozwoju szkół prywatnych, ażeby pozwolić każdemu towarzystwu, które w myśl ogólnej zasady konstytucyjnej o wolności nauczania, chce założyć i prowadzić zakład naukowy według swego planu, jednak dawanie takim szkołom państwowych praw i nazw urzędowych: szkół akademickich, uniwersytetów, politechnik itd., nadawania im praw i tytułów naukowych, powinno być zastrzeżone w drodze ustawodawczej, ponieważ to jest pewnego rodzaju państwowa prerogatywa, która nie powinna być zbyt łatwo udzielana i powinna odpowiadać temu, co państwo uważa za zgodne z swym interesem i z dobrem ogółu.

Przeciw temu jest jeden argument, kontynuował, że jeżeli taka szkoła upadnie i zepsuje się, to ponieważ otrzymała prawa w drodze ustawodawczej, przeto i cofnąć je można także tylko w drodze ustawodawczej. [...] Oczywiście byłoby bardzo niedobrze, gdyby nadawanie praw państwowych prywatnym szkołom wyższym odbywało się poza Ministrem Oświaty i dlatego proponuję, żeby takie prawo mogło być dane tylko na wniosek ministra, po wysłuchaniu opinii wszystkich szkół już istniejących, ponieważ określenie czy dana szkoła zasługuje na prawo, czy nie, jest zagadnieniem bardzo trudnym, wymagającym wysokiej kompetencji. Ocenę tego należy pozostawić ministrowi, który powinien przyjść przed ciało ustawodawcze z wnioskiem, ażeby ta lub inna szkoła prywatna mogła korzystać z praw państwowych. Dlatego wnosimy do art. 110 stylistyczne poprawki, że danie szkołom praw państwowych jest możliwe tylko w drodze ustawodawczej na wniosek ministra, a po pięciu latach rozporządzenie ministra może nadać takiej szkole prawo habilitowania⁴⁰.

Tak samo do art. 111. proponował dodać zakaz dawania tytułów naukowych tym szkołom, które takiego uznania nie otrzymają”.

Kiedy proponowaną przez ks. Lutosławskiego poprawkę poparł Rataj, włączył się do dyskusji jako poseł prof. Wrzosek, oświadczając, że „Rząd ma wielkie wątpliwości co do poprawki zgłoszonej przez ks. posła Lutosławskiego, że tylko

⁴⁰ Tamże, s. 38.

prawo szkołom prywatnym może być nadane mocą ustawy dlatego, że wtedy daleko trudniej jest cofać takie prawo. [...] Jeśli szkoła nie odpowie swojemu zadaniu, to po pięciu, sześciu czy siedmiu latach minister, który jest odpowiedzialny za kontrolę nad szkołami prywatnymi i państwowymi, może w każdej chwili takie rozporządzenie cofnąć. To jest zaś bodziec dla szkół prywatnych, ażeby się starały utrzymać na wysokim poziomie⁴¹.

Do dyskusji włączył się jeszcze raz poseł Radziszewski, który oświadczył, że jest przeciw poprawce posła Rataja, „ponieważ uważam – dowodził – że dopuszczenie i wprowadzenie kogoś w przyszłości do stowarzyszenia profesorskiego musi od tego stowarzyszenia zależeć, jak również danie prawa habilitowania się i rozumiem, że wykreślenie tego art. 52 do pewnego stopnia uszczupliłoby w pojęciu moralnym autonomię uniwersytetu”. Dlatego prosił w imieniu Komisji Oświaty, w której ten statut przeszedł jednogłośnie, o pozostawienie art. 52⁴².

Ponieważ innych dyskutantów nie było, marszałek Sejmu zaproponował, by zrezygnować z głosowania nad poszczególnymi artykułami, lecz przegłosować tylko poprawki.

Pierwsze głosowanie odbyło się nad poprawką posła Rataja do art. 52. Operacja była dosyć złożona. Marszałek najpierw poprosił tych posłów, którzy byli za poprawką, ażeby powstali z miejsc, a kiedy rezultat głosowania okazał się wątpliwy, zaproponował „głosowanie przez drzwi” i poprosił posłów, którzy są za poprawką posła Rataja, „ażeby weszli przez drzwi z napisem „tak”, inni przez drzwi z napisem „nie”.

W wyniku głosowania okazało się, że 131 posłów głosowało – nie, a 108 – tak. Ostatecznie więc poprawka Rataja upadła. Podobny los spotkał poprawkę ks. Kotuli do art. 96. Przyjęta natomiast została poprawka wniesiona przez Radziszewskiego do art. 109 oraz poprawki wniesione przez ks. Lutosławskiego do art. 110 i 111⁴³.

Trzecie czytanie ustawy odbyło się na 162 posiedzeniu Sejmu 13 lipca 1920 roku. Znowu najbardziej aktywnym dyskutantem był poseł Rataj, który niebawem miał przesiąść się do ław rządowych, obejmując resort oświaty. Tym razem optował za potrzebą oceny pracy i dalszej przydatności profesorów po 25 latach pracy lub w 65. roku życia. Takie restrykcyjne podejście Sejmu do wieku emerytalnego profesorów poparł poseł Stanisław Głąbiński (ZLN), sam profe-

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, s. 39.

⁴³ Tamże, s. 40.

sor Uniwersytetu Lwowskiego i dziekan Wydziału Prawa. W swej wypowiedzi szedł nawet dalej niż Rataj, bo proponował, by wszyscy profesorowie po 35 latach pracy przymusowo przenoszeni byli na emeryturę. Sejm nie przyjął tych poprawek i jeszcze na tym samym posiedzeniu uchwalił ostateczne jej brzmienie⁴⁴.

Przyjęty przez Sejm tekst *Ustawy o szkołach akademickich*⁴⁵ stanowił syntezę projektu krakowskiego i lwowskiego, był więc oparty głównie na prawodawstwie austriackim, a poprzez nie – na niemieckiej tradycji samorządności szkół wyższych. Swoim zakresem obejmowała nie tylko uniwersytety i politechniki, lecz także wszystkie typy szkół wyższych.

Uchwalona przez Sejm *Ustawa...*, zgodnie z oczekiwaniami, została na ogół dobrze przyjęta przez społeczeństwo, bo generalnie regulowała tak ważny wycinek najwyższej krajowej edukacji, ale nie brakło bardzo ostrych głosów krytycznych, dotyczących zwłaszcza strony formalnej, do których w pierwszej kolejności zaliczyć należało, wydaną w formie broszurowej, parostronicową wypowiedź prawników lwowskich, prof. Jerzego Markiewcza i Romana Longchamps de Berrier⁴⁶.

Generalnie jednak skupiono się nad wcielaniem jej w życie, zwłaszcza w sprawach organizacji nowego roku akademickiego, w związku z dramaturgią losów wojny z Rosją Sowiecką („cud nad Wisłą”). Potrzeba zagwarantowania pomocy materialnej studentom oraz złagodzenia problemu inflacji pieniądza wymagały szybkiej reakcji rządu.

Wszystkie te kwestie starano się rozwiązywać na organizowanych przez Ministerstwo WRiOP konferencjach z udziałem rektorów szkół akademickich.

W niezmienionej formie (choć Sejm uchwalił kilka poprawek do paru artykułów) dotrwała do 1933 r., kiedy po dojściu do władzy sanacji zajęto się nowymi regulacjami prawnymi całego szkolnictwa, w tym także szkolnictwa akademickiego⁴⁷.

⁴⁴ Tamże, stenogram 162 posiedzenia z dn. 13 VII 1920 r.

⁴⁵ Dz.U. RP, r. 1920, nr 72, poz. 494.

⁴⁶ Szerzej omawia ją D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy...*, dz. cyt., s. 185–187.

⁴⁷ Zob. także Z. Skubała-Tokarska, Z. Tokarski, *Uniwersytety w Polsce*, Warszawa 1972 oraz *Historia nauki polskiej*, pod red. B. Suchodolskiego, t. IV, 1863–1918 i t. V 1918–1951 oba pod red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław 1987 i 1992, jak również K. Poznański, *Wokół 90. rocznicy uchwalenia przez Sejm Ustawodawczy RP Ustawy o szkołach akademickich*, „Studia Społeczne”, 2010, nr 3–4, s. 77–107 oraz *Sieć i struktura szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, praca zbiorowa pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 45–472.

Druga Rzeczpospolita wobec szkolnictwa i oświaty polonijnej na Dalekim Wschodzie (1918–1941)

UWAGI WSTĘPNE

Polityka odrodzonego w 1918 r. Państwa Polskiego wobec szkolnictwa i oświaty polonijnych skupisk na Dalekim Wschodzie¹ stanowi interesującą, ale mało znaną kartę narodowych dziejów. Problematyka ta nie budziła dotąd zainteresowania historyków wychowania. Nie była bowiem nośna z powodu niedużej liczby placówek szkolnych w środowiskach polonijnych w tamtym regionie świata oraz krótkiego okresu funkcjonowania większości z nich. Podjęcie nad nią badań było uzasadnione nie tylko względami poznawczymi, lecz także przypadającą setną rocznicą odzyskania niepodległości.

¹ Termin „Daleki Wschód” w węższym znaczeniu oznacza obszary w południowo-wschodniej Azji, obejmujące wschodnią część Rosji i Chin, Japonię, Koreę Północną i Koreę Południową. W szerszym zaś znaczeniu, oprócz wymienionych krajów, Daleki Wschód obejmuje także Filipiny, Indonezję, Malezję i inne państwa Azji Południowo-Wschodniej, http://portalwiedzy.onet.pl/54046....daleki_wschod.haslo.html.

LICZEBNOŚĆ I ROZMIESZCZENIE POLAKÓW NA DALEKIM WSCHODZIE

Odbudowane w 1918 r. po 123 latach niebytu politycznego Państwo Polskie odziedziczyło liczną diasporę w różnych częściach świata, w tym także na Dalekim Wschodzie. Wprawdzie począwszy od drugiej połowy XVII wieku zwiększała się cyklicznie liczba Polaków w tamtym regionie świata, ale nie stworzyli oni zwartych skupisk polskich. Ten stan rzeczy zaczął się szybko zmieniać w ostatniej dekadzie XIX wieku, kiedy to rząd rosyjski rozpoczął budowę transsyberyjskiej magistrali kolejowej². W trakcie realizacji tej inwestycji natrafiono na poważne przeszkody terenowe w rejonie jeziora Bajkał. Postanowiono więc połączyć odcinek zabajkalski z Władywostokiem najkrótszą linią przez północną Mandżurię.

W związku z tym rząd rosyjski zawarł w 1896 r. traktat z Chinami, na mocy którego uzyskał prawo wybudowania linii kolejowej³. W ślad za tym powołano Towarzystwo Budowy Kolei, którego wiceprezesem został Polak inż. Stanisław Kierbedź⁴. W miarę rozwijania się frontu robót budowlanych wzrastała liczba polskich inżynierów, techników, urzędników, kolejarzy i wykwalifikowanych robotników. Po oddaniu Kolei Wschodniochińskiej do eksploatacji w 1903 r. większość Polaków podjęła pracę w różnych jej działach i osiadła na stałe w miastach i osiedlach położonych wzdłuż 1750-kilometrowej linii kolejowej, tworząc w nich zwarte skupiska polskie zwane koloniami. Największa z nich w pasie wyłączenia powstała w Harbinie, który jako centrum administracyjne Kolei Wschodniochińskiej rozwijał się najszybciej. Obok Chińczyków mieszkali w nim m.in. Rosjanie, Koreańczycy, Anglicy, Niemcy, Francuzi, Gruzini, Ormianie, Ukraińcy, Łotysze, Litwini, Tatarzy, Żydzi i Amerykanie (obywatele USA). W tym kosmopolitycznym mieście Polacy odgrywali ważną rolę, zajmując wiele eksponowanych stanowisk w Dyrekcji Kolei Wschodniochińskiej, administracji cywilnej, bankowości i sądownictwie⁵.

² *Sibir i wielikaja sibirskaja żeleznaja doroga z prilożeniem karty Sibiri*, S. Petersburg 1893, s. 277–309.

³ E. Banasiński, *Japonia-Mandżuria. Studium polityczno-ekonomiczne*, Warszawa 1931, s. 125; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria, jej przeszłość, teraźniejszość, kraj i ludzie*, Warszawa 1937, s. 62.

⁴ „Wychodźca”, 1935, nr 19, s. 10; J. Samujłło, *Kierbedź Stanisław*, Polski Słownik Biograficzny, 1966–1967, t. XII, s. 421–422.

⁵ „Biuletyn Polskiej Izby Handlowej w Harbinie”, 1932, nr 5, s. 3; „Listy Harbińskie” 1932, nr 5, s. 2; A. Jabłońska, K. Krąkowski, *Z dziejów Polonii harbińskiej*, „Przegląd Orientalistyczny”, 1961, nr 2, s. 160.

W podobny sposób ukształtowały się kolonie polskie w miastach leżących wzdłuż wschodniego (zabajkalskiego) odcinka transsyberyjskiej magistrali kolejowej. Znajdowały się one m.in. w Błagowieszczeńsku, Chabarowsku, Czyście, Wierchnieudińsku (obecnie Ułan Ude) i Władywostoku⁶. Polacy pracowali również na Kolei Amurskiej i Ussuryjskiej. Po kilka lub kilkanaście rodzin polskich mieszkało w takich miastach, jak Aleksiejewsk (obecnie Swobodnyj), Nikolsk-Ussuryjski (obecnie Ussuryjsk), Sreteńsk czy Iman. Nadto istniały wsie w pobliżu rzek Amur i Zeja zamieszkałe przez polską szlachtę zaściankową i chłopów. Przybyli oni do Kraju Amurskiego na początku XX wieku, m.in. z guberni podolskiej, w ramach dobrowolnej kolonizacji rolniczej popieranej ze względów politycznych przez rząd rosyjski. Otrzymali nadziały ziemi we wsiach czysto polskich lub polsko-ukraińskich o nazwach: Garówka, Guzówka, Kozłówka, Rogaczówka, Serebrianka, Zygówka (okolice Aleksiejewska, obecnie Swobodnyj), Kamieniec Podolski, Konstantynówka, Murawa Nowa, Ochabe (okolice Chabarowska), Nowokijewsk nad Morzem Japońskim (zatoka Posjet) i Monastyrka (nieдалеко zatoki św. Olgi)⁷.

Oprócz tego kilkusetosobowe społeczności polskie znajdowały się na należącym do Rosji Sachalinie północnym oraz południowym, będącym od 1905 r. we władaniu Japonii (nazywanym przez nich Karafuto⁸) oraz nieco mniejsze w dwóch miastach Chin wschodnich, mianowicie w Szanghaju i Tientsinie⁹.

Liczba Polaków na Dalekim Wschodzie znacznie wzrosła w okresie I wojny światowej oraz wojny domowej w Rosji. Przybyło bowiem do kolonii polskich wielu polskich uchodźców wojennych i przejściowo żołnierzy zwolnionych z rosyjskich obozów jenieckich. Największe skupisko Polaków, liczące około 7000–8000 osób, znajdowało się w Harbinie¹⁰. Mniejsze istniały w Błagowieszczeńsku, Chabarowsku, Czyście, Wierchnieudińsku, Władywostoku¹¹, Szang-

⁶ „Echo Dalekiego Wschodu”, 1922, nr 8, s. 2; „Wychodźca”, 1923, nr 18, s. 7; „Wychodźca”, 1927, nr 29, s. 3; K. Grochowski, *Polacy na Dalekim Wschodzie*, Harbin 1928, s. 176.

⁷ „Echo Dalekiego Wschodu”, 1921, nr 3, s. 7; *Sprawozdanie z działalności Polskiego Komitetu Ratunkowego na Dalekim Wschodzie Syberji*, Warszawa 1921, s. 9; „Wychodźca”, 1925, nr 41, s. 8; nr 52, s. 5; Książnica Pomorska w Szczecinie, Zbiór Jerzego Czajewskiego, List J. Czajewskiego do J. Zawady z 13.06.1985 r.

⁸ „Polacy Zagranicą”, 1935, nr 1–2, s. 5.

⁹ „Wychodźca”, 1924, nr 52, s. 7; K. Grochowski, *Polacy...*, dz. cyt., s. 129, 134.

¹⁰ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Ambasada RP w Paryżu, sygn. 103, k. 5. Taka liczba Polaków miała znajdować się w Harbinie w lutym 1921 r.

¹¹ „Wychodźca”, 1923, nr 18, s. 5.

haju, Tientsinie i na Sachalinie, którego północną część (rosyjską) zajęli Japończycy w marcu 1920 roku¹².

Szczególnie trudne było położenie Polaków przebywających we Wschodniej Syberii. Na jej południowo-wschodnim obszarze bolszewicy proklamowali w kwietniu 1920 r. buforową Republikę Dalekiego Wschodu. Zagrożenie represjami, pobór do wojska, galopująca inflacja, dotkliwie odczuwalny brak towarów konsumpcyjnych, a przy tym wrogi stosunek do nich większości Rosjan wszystkich ówczesnych opcji politycznych, poczawszy od komunistów, a skończywszy na szowinistach, podsycił ich pragnienie wyjazdu do odrodzonej Ojczyzny. Pragnienie to w pewnej mierze urealnił układ w sprawie repatriacji, podpisany 24 lutego 1921 r. między Polską i bolszewicką Rosją. Jego postanowienia zostały potwierdzone w zawartym 18 marca tegoż roku traktacie pokojowym w Rydze¹³. Początkowo repatriację organizował Państwowy Urząd do Spraw Powrotu Jeńców, Uchodźców i Robotników, włączony następnie do Polskiej Delegacji Repatriacyjnej. Bezpośrednio sprawą repatriacji Polaków zajęła się Syberyjska Ekspozytura Polskiej Delegacji Repatriacyjnej z siedzibą w Nowonikołajewsku (obecnie Nowosybirsk). Kierowana przez Kazimierza Gintowt-Dziewałtowskiego Ekspozytura nie miała jednak prawa prowadzenia działalności na obszarze buforowej Republiki Dalekiego Wschodu i eksterytorialnego pasa Kolei Wschodniochińskiej w północnej Mandżurii. Rząd polski nie pogodził się z tym stanem rzeczy i w 1923 r. za cenę uznania przez Polskę Związku Socjalistycznych Republiki Radzieckich (ZSRR) uzyskał zgodę na repatriację Polaków z byłej Republiki Dalekiego Wschodu (włączona została w 1922 r. do ZSRR) i na tranzyt przez Syberię Polaków z Mandżurii¹⁴. Jednakże większości z nich nie zdołano repatriować. Warto więc podać, że w latach 1920–1921 w trzech krajach rosyjskiego Dalekiego Wschodu: Zabajkalskim, Amurskim (obecnie obwód amurski), Ussuryjskim oraz w Mandżurii i Mongolii znajdowało się od 35 000 do 40 000 Polaków¹⁵.

W następstwie repatriacji oraz wyjazdów indywidualnych zmniejszyła się w pewnym stopniu wielkość społeczności polskich na Dalekim Wscho-

¹² *Dokumenty wniezionej polityki SSSR*, t. 2, Moskwa 1958, s. 404–406.

¹³ J. Kumaniecki, *Pokój polsko-radziecki 1921. Geneza, rokowania, traktat, komisje mieszane*, Warszawa 1985, s. 127–142.

¹⁴ Tenże, *Po traktacie ryskim. Stosunki polsko-radzieckie*, Warszawa 1971, s. 254.

¹⁵ „Echo Dalekiego Wschodu”, 1921, nr 3, s. 7, 11; *Sprawozdanie z działalności Polskiego Komitetu Ratunkowego...*, dz. cyt., s. 21; „Wychoźca”, 1923, nr 18, s. 7.

dzie. Położenie materialne wielu z tysięcy pozostałych tam Polaków znacznie pogorszyło się w następstwie utraty pracy i wymuszonymi zmianami miejsca zamieszkania. Po włączeniu Republiki Dalekiego Wschodu do ZSRR nastąpiły rządy terroru. Jedną z jego form było deportowanie już w styczniu 1923 r. wielu stałych mieszkańców Władywostoku, w tym także Polaków. Równocześnie pod pozorem redukcji zatrudnienia usuwano Polaków z urzędów i upaństwowionych przedsiębiorstw przemysłowych. W rezultacie niemal wszyscy legitymujący się paszportami konsularnymi, a nawet ci posiadający obywatelstwo rosyjskie, ale przyznający się do swej polskości, zostali zwolnieni z pracy i znaleźli się w skrajnej nędzy¹⁶. Natomiast ponad 100 rodzin polskich rolników ze wspomnianych wiosek w Kraju Amurskim, nie chcąc pogodzić się z przymusową kolektywizacją i rekwizycjami żywności, wyemigrowało w 1924 r. do Mandżurii i osiadło głównie w Harbinie. Tym nieszczęśliwym przybyszom, nazywanym przez społeczność polską w Harbinie Amurcami, przyszło zmagać się nie tylko z niedostatkiem materialnym, ale i z tęsknotą za swoimi gospodarstwami. Powstał projekt osadzenia ich na roli w Mandżurii, który jednak nie został zrealizowany z powodu braku środków finansowych. Nieliczni zwerbowani zostali do pracy w kopalniach węgla kamiennego we Francji, niektórym udało się wyjechać do Australii. Większość jednak żyła w ciągłym niedostatku, czekając na sposobność wyjazdu z Mandżurii¹⁷.

Miejsce zamieszkania zmieniło także wielu spośród około 500 Polaków przebywających na Sachalinie¹⁸. Po wycofaniu się w 1925 r. Japończyków z północnego Sachalinu i zajęciu go przez ZSRR, wielu z nich przeniosło się na południową część wyspy. Mieszkająca na niej społeczność polska składała się z potomków zesłańców, byłych więźniów, osób osiadłych po wojnie rosyjsko-japońskiej oraz z tych, którzy przybyli z północnego Sachalinu. Do tych ostatnich władze japońskie odnosiły się z pewną dozą nieufności¹⁹, sądząc, że są wśród nich radzieccy szpiedzy.

¹⁶ „Wychodźca”, 1925, nr 2, s. 3, 5.

¹⁷ AAN, Ministerstwo Spraw Zagranicznych (dalej: MSZ), sygn. 10476, k. 5–6, sygn. 10477, k. 6; „Wychodźca”, 1924, nr 52, s. 5; „Kwartalnik Instytutu Naukowego do Badań Emigracji i Kolonizacji”, 1927, nr 2, s. 82–83.

¹⁸ *Sprawozdanie z działalności Tow. Opieki Kulturalnej nad Polakami zamieszkałymi zagranicą im. Adama Mickiewicza od kwietnia 1922 do 31 grudnia 1923 r.*, Warszawa (b.r.w.), s. 12.

¹⁹ *Wychodźstwo polskie w poszczególnych krajach*, Warszawa 1926, s. 20.

Na tle wymienionych polskich środowisk na Dalekim Wschodzie kolonia w Mandżurii, licząca około 5000 osób²⁰, oraz skupiska polskie w Szanghaju (około 350 osób) i Tientsinie (około 100 osób) jawiły się jako oazy spokoju i bezpieczeństwa. Niemniej było wielu bezrobotnych Polaków, pozostających w skrajnym ubóstwie. Najlepsza pod tym względem była sytuacja w Mandżurii, zwłaszcza w Harbinie, gdzie Polacy pracowali w różnych działach Kolei Wschodniochińskiej oraz w chińskich przedsiębiorstwach rządowych i prywatnych²¹.

Liczebność społeczności polskiej w Mandżurii po repatriacji i indywidualnych wyjazdach w latach 1920–1922 zmniejszyła się wskutek podpisanego 31 maja 1924 r. radziecko-chińskiego układu w sprawie Kolei Wschodniochińskiej²² i w jego następstwie układu zawartego 20 września między rządem ZSRR i rządem Trzech Autonomicznych Wschodnich Prowincji Republiki Chińskiej²³. Ten ostatni układ zawierał klauzulę, że pracownikami Kolei mogą być wyłącznie obywatele Chin i ZSRR. Polacy, którzy odmówili przyjęcia obywatelstwa jednego z tych państw, zostali zwolnieni z pracy z dniem 1 czerwca 1925 roku. W rezultacie w sierpniu tego roku ponad 400 osób wyjechało koleją do Polski²⁴. Niestety brakuje dokładnych informacji, ile osób po tym wyjeździe liczyła społeczność polonijna w Mandżurii. Wiadomo, że w 1927 r. w całych Chinach mieszkało około 3000 osób posiadających obywatelstwo polskie. Co najmniej tyle było legitymujących się m.in. paszportami chińskimi, radzieckimi, litewskimi i łotewskimi. Byli też tacy, którzy nie mieli żadnych paszportów i byli określani przez władze chińskie mianem emigrantów²⁵. Według przeprowadzonego na początku 1930 r. przez władze chińskie spisu ludności w Harbinie mieszkało 900 Polaków²⁶.

Narastające od końca lat dwudziestych napięcie między Japonią i Chinami przerodziło się w otwartą wojnę. W dniu 19 września 1931 r. wojska japoń-

²⁰ E. Zdrojewski, *Szkolnictwo polskie poza granicami państwa*, Warszawa 1925, s. 27.

²¹ „Wychodźca”, 1923, nr 18, s. 4.

²² K. Symonolewicz, *Miraże mandżurskie*, Warszawa 1932, s. 205; *Prawo międzynarodowe i historia dyplomatyczna*. Wybór dokumentów, wstęp i opracowanie L. Gelberg, Warszawa 1958, t. 2, s. 239–243.

²³ *Dokumenty wniezionej polityki SSSR*, Moskwa 1963, t. 7, s. 459–465.

²⁴ Biblioteka Polskiej Akademii Nauk w Krakowie (dalej: BPAN Kraków), rkps 4600, t. 4, k. 16. List K. Symonolewicza do prof. W. Kotwicza z 15.08.1925 r.; „Wychodźca”, 1926, nr 15, s. 1.

²⁵ AAN, Konsulat Generalny RP w Harbinie, sygn. 5, k. 4; „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu Azji i Biuletyn Handlowo-Przemysłowy”, 1928, nr 1/36, s. 2.

²⁶ AAN, Konsulat Generalny RP w Harbinie, sygn. 5, k. 5; „Tygodnik Polski”, 1928, nr 7, s. 2.

skie wtargnęły do Mandżurii i szybko pokonały niedostatecznie wyszkoloną i wyposażoną armię chińską. W następstwie odniesionego sukcesu militarnego Japonia proklamowała na jej terytorium w marcu 1932 r. powstanie „niezależnego” państwa Mandżukuo, czyli dosłownie Mandżurskiego państwa, które pierwotnie miało nosić nazwę Da Tun Go (Wielkie Zjednoczone Państwo). W celu zdobycia przychylności ludności chińskiej jego prezydentem z woli japońskich okupantów został ostatni cesarz Chin 28-letni Siuan-tun (Pu-I)²⁷. Dwa lata później (1934 r.) obwołano go cesarzem Kang Tech, zaś marionetkowe państwo zostało przemianowane na cesarstwo Mandżu-ti-kuo²⁸. Rzeczpospolita, kierując się troską o tamtejszą społeczność polonijną, uznała je w październiku 1938 roku. Jednak położenie materialne tej społeczności w nowym państwie uległo znacznemu pogorszeniu zarówno z powodu kryzysu gospodarczego, jak i realizowanej przez Japończyków grabieżczej polityki gospodarczej. Zawłaszczyli oni duże koncesje leśne Władysława Kowalskiego, gdzie pracowało wielu Polaków, zaś jego samego szykanowali i w rezultacie doprowadzili do śmierci. Po sprzedaniu w 1935 r. przez ZSRR Kolei Wschodniochińskiej Mandżu-ti-kuo (właściwie Japonii) zwolniono 15 000 jej pracowników legitymujących się obywatelstwem ZSRR, w tym wszystkich Polaków, którzy je przyjęli po 1924 roku. Większość z nich wyjechała w latach 1935–1936 do Polski, jednak niektórzy, jak Albin Czyżewski, nie mogąc znaleźć odpowiedniej dla siebie pracy, powrócili do Mandżu-ti-kuo²⁹. Według Departamentu Policji miasta Harbina we wrześniu 1935 r. społeczność polska liczyła 1272 osoby, w tym 638 mężczyzn i 634 kobiety³⁰. Oprócz tego nieliczni Polacy mieszkali w Ańda, Aszyche, Bu-he-du, Cicikarze (Qiqiharze), Chanda-ochedzy, Dżałań-tuniu,

²⁷ A. Bartnicki, *Walka o Mandżurię*, Warszawa 1965, s. 75, 84, 88; T. Cieślak, *Historia polskiej dyplomacji w latach 1918–1939*, Warszawa 1959, cz. I, s. 127. Wobec przyjęcia przez Ligę Narodów 24 lutego 1933 r. rezolucji uznającej aneksję Mandżurii za bezprawną i zaakceptowanie przez Radę Ligi Narodów propozycji Komisji Victora Bulwer-Lyttona, Japonia wystąpiła miesiąc później (27 marca) z Ligi Narodów.

²⁸ AAN, MSZ, sygn. 6238, k. 54, 58–59; „Listy Harbińskie”, 1932, nr 6, s. 7; M.A. Nourse, *Dzieje 400 000 000 narodu. Chiny od czasów najdawniejszych do chwili obecnej*, Warszawa 1937, s. 319; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria, jej przeszłość, teraźniejszość, kraj i ludzie*, Warszawa 1931, s. 87–90; H. Dembiński, *Odmowa uznania faktów dokonanych*, Lublin 1939, s. 39–51. Siuan-tun objął tron chiński w 1908 r. w wieku 4 lat, po śmierci swego stryja Guan Siuja. Abdykował w 1911 r. po wybuchu rewolucji w Chinach.

²⁹ BPAN Kraków, rkps 4600, t. 4, k. 38. List K. Symonolewicz do prof. W. Kotwicz z 18 września 1936 r.; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria ...*, s. 91; „Polacy Zagranicą”, 1937, nr 2, s. 16.

³⁰ „Daleki Wschód”, 1935, nr 6 (65), s. 17.

Hajlarze, Irekte, Imiańpo, Mandżurii (obecnie Manzhouli), Mukdenie (obecnie Shenyang) i Mulinie. W czerwcu 1936 r. było w Mandżu-ti-kuo 1283 Polaków³¹. Do 1941 r. społeczność ta zmniejszyła się o około 100 osób³².

Nieznana jest dokładna liczba Polaków żyjących w trudnych warunkach na radzieckim Dalekim Wschodzie, w tym na północnym Sachalinie. Na południowym (Karafuto) mieszkało ich około 250, zaś w Chinach przed 1 września 1939 r. około 550, w tym 300 w Szanghaju³³.

ORGANIZACJA OPIEKI II RZECZYPOSPOLITEJ NAD POLONIĄ NA DALEKIM WSCHODZIE

Mimo piętrzących się trudności społeczno-politycznych, gospodarczych i militarnych rząd odrodzonej Polski dążył do jak najszybszego objęcia opieki konsularną Polaków na Dalekim Wschodzie. Jej brak narażał ich na różnego rodzaju szykany, jak usuwanie z pracy, nieuzasadnione aresztowania, rekwizycje, a nawet próby wcielania do wojska. Najbardziej zagrożeni byli Polacy na terenie Wschodniej Syberii i w pasie wyłączenia Kolei Wschodniochińskiej w północnej Mandżurii. W związku z tym wysłana została jesienią 1919 r. Misja na Syberię z Wysokim Komisarzem i Pełnomocnym Ministrem Rzeczypospolitej Józefem Targowskim na czele³⁴. W jej składzie był także szef Misji Wojskowej generał Antoni Longin Baranowski, konsul generalny Michał Morgulec i konsul Karol Karczewski. Celem było nawiązanie kontaktu z wielkorządcą Rosji wiceadmirałem Aleksandrem Kołczakiem i z dowództwem polskiej 5 Dywizji Syberyjskiej oraz zorganizowanie polskich placówek dyplomatycznych na Dalekim

³¹ *General Survey of conditions in Manchukuo*, Hsinking 1936, s. 5. Nie znamy dokładnej liczby Polaków w Mandżurii (Mandżukuo). W jednych źródłach podani są wyłącznie Polacy posiadający obywatelstwo polskie, w innych także z obywatelstwem rosyjskim (radzieckim) i chińskim.

³² Najwięcej wyjechało młodzięży, głównie do Polski na studia. Oprócz tego w 1940 r. do armii polskiej we Francji udało się 12 ochotników, zob. *Samodzielna Brygada Strzelców Karpaccich. W dziesięciolecie jej powstania. Zbiorowa praca historyczna i literacka żołnierzy S.B.S.K.*, Londyn 1951, s. 185–186.

³³ M.D., *Szanghaj – nowa wieża Babel*, „Express Lubelski Wołyński”, 1939, nr 71 (dodatek niedzielny), s. 6; „Rocznik Polonii Zagranicznej na rok 1948”, s. 47.

³⁴ Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, sygn. 45. Pamiętnik o charakterze dziurysza wyprawy na Daleki Wschód. Materiały Józefa Targowskiego, s. 70–84.

Wschodzi. Zanim Misja dotarła tam drogą morską, podpisane zostało w grudniu 1919 r. polsko-francuskie porozumienie o sprawowaniu przez francuskie urzędy konsularne w Chinach opieki nad obywatelami polskimi w tym kraju do czasu nawiązania oficjalnych stosunków polsko-chińskich. Do Szanghaju Misja przybyła 9 lutego 1920 r., a więc już po kapitulacji 5 Dywizji Syberyjskiej (10 stycznia 1920 r.) i upadku rządu Aleksandra Kołczaka (został rozstrzelany 15 stycznia 1920 r.) Nie mogąc się udać na Syberię, Targowski zatrzymał się w siedzibie konsulatu francuskiego i pod jego auspicjami podjął działania o charakterze dyplomatycznym³⁵. Wspierał go jego przyjaciel hr. Władysław Jeziński, pełniący od 1919 r. obowiązki konsula generalnego honorowego RP w Szanghaju. Był on wieloletnim dyrektorem naczelnym Banku Rosyjsko-Azjatyckiego (do 1910 r. nosił nazwę Bank Rosyjsko-Chiński) oraz prezesem miejscowego Komitetu Polskiego³⁶. Władze chińskie niechętnie odniosły się do przekazania opieki nad Polakami Konsulatowi Francji w Szanghaju. W związku z tym 7 lutego 1920 r. Targowski zwrócił się do posła RP w Paryżu hr. Maurycego Zamoyskiego, aby rząd francuski oficjalnie powierzył to zadanie swojej placówce w tym mieście³⁷. W następnym miesiącu (27 marca) Chiny uznały Polskę *de iure*³⁸, ale opieka nad Polonią pozostała w gestii konsulatu francuskiego. Z powodu braku traktatu nie mógł jej sprawować nieformalnie powołany i nie uznawany przez rząd chiński Konsulat RP w Szanghaju, kierowany najpierw przez wicekonsula Stanisława Zwolskiego, a następnie konsula Ottona Sas-Hubickiego³⁹. Po załatwieniu spraw w Szanghaju Targowski udał się z członkami Misji do Harbina. W dniu 3 marca 1920 r. uroczyście witali ich licznie przybyli na dworzec kolejowy miejscowi Polacy, w tym także I Mandżurska Drużyna Harcerska, która wystąpiła z udaną rewią⁴⁰. Po zapoznaniu się ze stanem spraw

³⁵ XYZ – *Rozwój stosunków polsko-chińskich 1917–1936*, „Polityka Narodów”, 1937, nr 3, s. 146; E.J. Pałyga, *Stosunki konsularne Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1970, s. 121.

³⁶ „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu”, 1918, nr 8/18, s. 15; Książnica Pomorska w Szczecinie, Zespół J. Czajewskiego, List J. Jezińskiego do J. Czajewskiego z 14.02.1986 r. Dzięki W. Jezińskiemu polscy kolejarze repatriowani z Mandżurii otrzymali pełne emerytury i pobory w złocie. Był człowiekiem wykształconym, znanym w kręgach światowej finansjery, a przy tym skromnym, odmówił J. Piłsudskiemu przyjęcia teki ministra skarbu.

³⁷ AAN, Ambasada RP w Paryżu, sygn. 103, k. 26.

³⁸ Tamże, k. 35–36; J. Makowski, *Umowy międzynarodowe Polski 1919–1934*, Warszawa 1934, s. 324.

³⁹ „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej. Stan 1 kwietnia 1936 r.,” Warszawa 1936, s. 38.

⁴⁰ „Polski Kurier Wieczorny”, 1920, nr 2, s. 1.

polskich w Mandżurii Targowski z członkami Misji zajął się sprawą repatriacji 2000 żołnierzy 5 Dywizji Syberyjskiej, którzy zdołali dotrzeć do Harbina, oraz powołaniem w tym mieście Agencji Konsularnej RP i Konsulatu Generalnego we Władywostoku, znajdującego się od kwietnia 1920 r. w granicach Republiki Dalekiego Wschodu. W Harbinie obowiązki konsula objął Michał Morgulec, natomiast we Władywostoku Karol Karczewski. Obie placówki zostały otwarte w końcu marca 1920 r. bez formalnej zgody Chin i Republiki Dalekiego Wschodu. Wprawdzie stanowiło to złamanie obowiązujących standardów w stosunkach konsularnych, ale rządowi polskiemu chodziło o jak najszybsze roztoczenie opieki nad znajdującymi się w tych państwach rzeszami Polaków. W przeciwieństwie do konsula Karczewskiego łatwiej było sprawować opiekę konsulowi Morgulcowi, wspieranemu przez Konstantego Symonolewicza, zatrudnionego w randze agenta konsularnego, który znał język chiński, miejscowe stosunki oraz posiadał doświadczenie dyplomatyczne zdobyte w służbie rosyjskiej. Od 1911 r. pracował bowiem w ambasadzie rosyjskiej w Pekinie, a następnie w konsulacie w Cicikarze (Qiqiharze), znajdującym się na eksterytorialnym terenie Kolei Wschodniochińskiej⁴¹.

Po krótkim pobycie w Harbinie Targowski udał się do Japonii, uznającej Polskę *de iure* od 22 marca 1919 roku⁴². Wprawdzie na jej terenie, łącznie z Karafuto, mieszkało około 300 Polaków, ale państwo to było ważne ze względu na znaczenie polityczne i ekonomiczne nie tylko w regionie Dalekiego Wschodu. Nadto w znaczącym stopniu finansowało repatriację dzieci polskich z Syberii⁴³. W sierpniu 1920 r. Targowski został mianowany *chargé d' affaires ad interim* w Tokio z jednoczesnym zachowaniem funkcji Wysokiego Komisarza na Syberii. Poseł RP w Paryżu hr. Zamoyski w rozmowie z chińskim *chargé d' affaires* w Paryżu Yo-Tsas-Yeu dowiedział się, że wybranie Tokio na miejsce rezydowania polskiego *chargé d' affaires* przy rządzie chińskim nie będzie dobrze widziane w Pekinie. Miesiąc później sprawowanie opieki nad Polakami mieszkającymi w Chinach stało się jeszcze trudniejsze. Rząd chiński odebrał bowiem prawo eksterytorialności rosyjskim poddanym i zamknął rosyjskie

⁴¹ K. Symonolewicz, *Moi Chińczycy (18 lat w Chinach)*, Warszawa 1938, s. 37–38; *Polska i Polacy w cywilizacjach świata. Słownik encyklopedyczny* pod redakcją W. Pobóg-Malinowskiego, t. I: *Terytoria*. Zeszyt trzeci, Warszawa 1939, s. 223.

⁴² J. Makowski, *Umowy międzynarodowe...*, dz. cyt., s. 324.

⁴³ *Sprawozdanie z działalności ...*, dz. cyt., s. 7.

konsulaty, zrównując Rosjan pod względem prawnym z Chińczykami⁴⁴. Prawo to utracili także Polacy, których potraktowano jako byłych rosyjskich poddanych, ponieważ Polska nie miała podpisanego traktatu z Chinami. Targowski niezwłocznie poinformował o tym posła RP w Paryżu hr. Zamoyskiego. Powiadomione przez niego Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ) w Warszawie poleciło mu uzyskać od rządów państw sprzymierzonych poparcie w sprawie przyznania Polsce przez Chiny praw kapitulacyjnych⁴⁵. Zanim to nastąpiło, miejscowe władze chińskie przekazały polskiemu konsulowi w Harbinie Morgulcowi stanowisko władz centralnych z Pekinu, „iż rząd chiński nie uznając na terenie Chin konsulatów polskich, postanowił działalność konsulatu polskiego w Harbinie zawiesić oraz żąda zdjęcia flagi i tarczy”⁴⁶. Zaznaczono przy tym, że strona chińska nie będzie czynić konsulatowi przeszkód w załatwianiu spraw repatriacyjnych i w wystawianiu reemigrantom polskim paszportów. Niemniej w dniu 15 listopada 1920 r. policja chińska zdjęła flagę polską i godło z Konsulatu RP, mieszczącego się w budynku Stowarzyszenia Kulturalno-Oświatowego „Gospoda Polska” w Harbinie. Nadrzędna w stosunku do konsulatu Misja RP na Syberię podjęła niezwłocznie starania u władz chińskich o uzyskanie przynajmniej prowizorycznego uznania dla konsula w Harbinie. W rezultacie chińskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych w piśmie z 17 grudnia wyraziło zgodę, aby osoba wyznaczona na konsula „w charakterze prowizorycznego delegata polskiego w Harbinie dla repatriacji i opieki nad Polakami” sprawowała ją nad tymi znajdującymi się w Mandżurii i Mongolii⁴⁷.

W przeciwieństwie do Harbina ustabilizowana była sytuacja polskiej placówki dyplomatycznej w Japonii. Po odwołaniu Targowskiego z dniem 31 stycznia 1921 r. kierowanie nią powierzono 1 lutego Ottonowi Sas-Hubic kiemu (chargé d'affaires). Po nim objął ją Stanisław Patek w randze posła RP. Listy uwierzytelniające wręczył on cesarzowi Japonii 24 września tegoż roku za pośrednictwem następcy tronu. W dniu 13 października złożył wizytę Zarządowi Japońskiego Czerwonego Krzyża w Tokio, odznaczając w imieniu Polskiego Czerwonego Krzyża w Warszawie Krzyżami Zasługi członków Japońskiego Czerwonego Krzyża (byłego prezesa wicehrabiego Ishigurę, aktualnego prezesa Hirajamę, wiceprezesa markiza Tokugawę i wiceprezesa Sakamotoę)

⁴⁴ „Pamiętnik Harbiński”, 1924, cz. II, s. 26.

⁴⁵ AAN, Ambasada RP w Paryżu, sygn. 103, k. 26, 35–36, 79, 103.

⁴⁶ XYZ – *Rozwój stosunków polsko-chińskich...*, dz. cyt., s. 146–148.

⁴⁷ „Wychodźca”, 1926, nr 55, s. 9.

oraz pośmiertnie siostrę miłosierdzia Fumi Macuzawę. Zmarła ona na tyfus, którym zaraziła się w czasie pielęgnowania chorych dzieci polskich w szpitalu⁴⁸.

W trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i politycznej przyszło funkcjonować Konsulatowi Generalnemu RP we Władywostoku. Nadto konsul Karczewski zawiódł pokładane w nim nadzieje. Wdał się w niejasne interesy i pozaciągał pożyczki, których nie mógł spłacić. Szantażowany przez wierzycieli, zastrzelił się 31 lipca 1921 r. o godzinie 12,00 na grobie swojej żony⁴⁹.

Istotne zmiany nastąpiły w placówce harbińskiej, podniesionej w 1921 r. do rangi Konsulatu Generalnego⁵⁰. W kwietniu następnego roku konsulowi Morgulcowi powierzono wakujące stanowisko konsula we Władywostoku, natomiast w placówce harbińskiej pozostał jako wicekonsul Symonolewicz, którego nie uznawał rząd chiński. Podobnie było z przybyłym do Harbina konsulem Karolem Pindórem, który obowiązki kierownika Konsulatu RP objął 23 kwietnia 1922 roku. Na mocy przyjętego między stronami *modus vivendi* z 28 czerwca tego roku uznany został on do czasu zawarcia traktatu między Polską i Chinami za „delegata Rzeczypospolitej” z prawem sprawowania pełnej opieki nie tylko nad Polakami zamieszkałymi w Mandżurii, lecz także w innych prowincjach Chin⁵¹.

Bez opieki konsularnej pozostali Polacy na terenie byłej Republiki Dalekiego Wschodu. W 1924 r. zamknięty został z powodów politycznych Konsulat Generalny RP we Władywostoku. Konsul generalny Morgulec wyjechał do Warszawy i podjął pracę w MSZ. Opieczetowane przez miejscowe władze archiwum Konsulatu RP pozostało na miejscu. Funkcję kustosza formalnie pełnił były jego sekretarz Chęciński, który jednak nie miał dostępu do znajdujących się w nim dokumentów⁵².

W niekorzystnym położeniu prawnym pozostawała nadal Polonia Chińska z powodu braku traktatu polsko-chińskiego. Wobec tego, że nie udało się tego załatwić Targowskiemu i Patkowi, MSZ poleciło w 1924 r. Pindórowi, Wysokiemu Delegatowi Rządu Polskiego, podjąć rozmowy w tej sprawie z rządem Chin⁵³. W czasie jego wyjazdów do Pekinu kierowanie Delegaturą RP (powo-

⁴⁸ „Echo Dalekiego Wschodu”, 1921, nr 3, s. 8.

⁴⁹ Tamże, nr 1, s. 11.

⁵⁰ E.J. Pałyga, *Stosunki konsularne...*, dz. cyt., s. 221.

⁵¹ XYZ – *Rozwój stosunków polsko-chińskich...*, dz. cyt., s. 151.

⁵² „Wychodźca”, 1925, nr 2, s. 5, 7.

⁵³ AAN, Ambasada RP w Paryżu, sygn. 103, k. 145; „Wychodźca”, 1926, nr 55, s. 9; *Wychodźstwo polskie...*, dz. cyt., s. 48.

łana w miejsce Konsulatu), przejmował Symonolewicz. W liście do profesora Władysława Kotwicza z 16 sierpnia 1924 r. pisał on: „Pan Pindor rzeczywiście został mianowany Wysokim Delegatem na Chiny, a ja Konsulem, ale więcej z tego honoru jak korzyści, bo on również siedzi w Harbinie i wewnątrznie tak samo kieruje placówką jak dawniej. Obecnie wyjeżdża do Polski, może więc po jego powrocie jakie zmiany nastąpią [...]”⁵⁴. Jednak na zmiany przyszło czekać jeszcze cztery lata. Wznowione po przyjeździe Pindóra żmudne rokowania ze stroną chińską zakończyły się dopiero 19 maja 1928 r. podpisaniem w Pekinie I-szego Traktatu Przyjaźni i Handlowego między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Chińską. Ze strony polskiej podpisał go Delegat Pindór, zaś ze strony chińskiej Minister Spraw Zagranicznych Lo Wen-Kan⁵⁵. Opierał się on na zasadzie bezwzględnej równości oraz klauzuli największego uprzywilejowania, przewidując m.in. ustanawianie konsułów. W dniu 29 maja Pindór wrócił z Pekinu do Harbina i odbyły się wielkie uroczystości związane z podpisaniem traktatu. Wzięło w nich udział 10 konsułów akredytowanych w Harbinie, po czym 1 czerwca została uroczyście wywieszona polska flaga na gmachu „Gospody Polskiej”, w którym miała swoją siedzibę nieoficjalnie dotąd istniejąca polska placówka dyplomatyczna⁵⁶. Dzień wcześniej (31 maja) dobiegła końca misja Pindóra⁵⁷ i likwidacji uległa Delegatura RP na Chiny. Jej kompetencje przejęło Poselstwo RP przy rządzie chińskim w Nankinie z siedzibą w Szanghaju, utworzone w miejsce nieformalnie istniejącego dotąd Konsulatu Generalnego. W Harbinie zaś powołany został Konsulat RP na czele z dotychczasowym zastępcą Delegata RP na Chiny Symonolewiczem, mianowanym konsulem-kierownikiem tej placówki w VI-tym stopniu służbowym⁵⁸.

Zanim jednak nastąpiła ratyfikacja traktatu polsko-chińskiego, upadł rząd Dżan Dzo-lina. Nowy zaś rząd nie spieszył się z jego ratyfikacją, zasłaniając się koniecznością przeanalizowania zawartych w nim zapisów. Dopiero po uzgod-

⁵⁴ BPAN Kraków, rkps 4600, t. 4, k. 14. List K. Symonolewicza do prof. W. Kotwicza z 16 sierpnia 1924 r.

⁵⁵ J. Makowski, *Umowy międzynarodowe...*, s. 40.

⁵⁶ „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu Azji i Biuletyn Handlowo-Przemysłowy”, 1928, nr 10/45, s. 3.

⁵⁷ Powrócił do pracy w MSZ w Warszawie, był także członkiem międzynarodowego zarządu cel w Chinach oraz członkiem Komisji Ligi Narodów do Walki z Żywym Towarem, „Daleki Wschód”, 1933, nr 2, s. 7; *Polska i Polacy w cywilizacjach świata. Słownik...*, t. I, zeszyt trzeci, s. 223.

⁵⁸ Życiorys K. Symonolewicza (maszynopis) udostępniony mi przez wnuka konsula pana Tomasza Symonolewicza z Kłodzka, za co niniejszym składam serdeczne podziękowanie.

nieniu stanowisk obu stron nastąpiło 18 września 1929 r. podpisanie II-go Traktatu Przyjaźni, Handlowego i Nawigacyjnego, który w zakresie postanowień konsularnych nie odbiegał zasadniczo od traktatu pekińskiego. Ze strony chińskiej podpisał go Minister Spraw Zagranicznych Chin dr Chenting T. Wang, zaś z polskiej rezydujący w Szanghaju od 1 marca 1929 r. poseł RP i zarazem Delegat pełnomocny RP na Chiny dr Jerzy Barthel de Weydenthal⁵⁹. Oni też podpisali 1 lipca 1930 r. w Nankinie, gdzie funkcjonował od roku Wydział Konsularny polskiego przedstawicielstwa dyplomatycznego⁶⁰, Protokół Dodatkowy do Traktatu z 18 września 1929 roku. Po ratyfikacji przez obydwa państwa Traktat i Protokół weszły w życie 10 lipca 1931 roku. Strony udzieliły sobie wzajemnie prawa ustanawiania przedstawicieli konsularnych „we wszystkich miejscowościach, gdzie tacy agenci innej narodowości są dopuszczani”⁶¹.

Wejście w życie postanowień Traktatu i Protokołu dodatkowego zamknęło prawie 11-letni okres starań kolejnych rządów II Rzeczypospolitej o objęcie opieką konsularną wszystkich społeczności polonijnych na terenie Chin. Sytuacja skomplikowała się po inwazji wojsk japońskich na Mandzurię, gdzie znajdowała się największa z tych społeczności. Do 1 października 1931 r., a więc w początkowym okresie wojny, kierownikiem polskiej placówki w Harbinie był dr Edward Skowroński⁶². Tego samego dnia powołany został na to stanowisko James Douglas, przybyły do Harbina 12 października⁶³. Po proklamowaniu 18 lutego 1932 r. na obszarze Mandżurii formalnie niepodległego państwa Mandżukuo rząd polski pozostawił dotychczasowego konsula⁶⁴, ustanawiając jednocześnie 1 listopada drugiego konsula Aleksandra Kwiatkowskiego, który do Harbina przyjechał 12 grudnia tegoż roku pociągiem z Czangczunia (obecnie Hsinking). Na harbińskim dworcu powitał go konsul Douglas z urzędnikami

⁵⁹ J. Barthel de Weydenthal posiadał doświadczenie dyplomatyczne, które zdobył jako Konsul Generalny RP w Nowym Jorku.

⁶⁰ E.J. Pałyga, *Stosunki konsularne...*, dz. cyt., s. 221.

⁶¹ „Tygodnik Polski”, 1929, nr 383, s. 3; Dz.U. 1931, nr 38, poz. 293, s. 602; J. Makowski, *Umowy międzynarodowe...*, dz. cyt., s. 40; „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 czerwca 1939 R.”, Warszawa 1939, s. 51.

⁶² „Tygodnik Polski”, 1931, nr 487, s. 4; „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1935 R.”, Warszawa 1935, s. 85.

⁶³ „Tygodnik Polski”, 1931, nr 491, s. 4; „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1935 R.”, Warszawa 1935, s. 85.

⁶⁴ „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1932 R.”, Warszawa 1932, s. 167.

Konsulatu i licznymi członkami miejscowej społeczności polskiej⁶⁵. W rezultacie od grudnia 1932 r. do 30 kwietnia 1933 r., czyli do odwołania Douglasa⁶⁶ rezydowało w Harbinie dwóch konsulów RP. Pierwszy z nich (Douglas) został ustanowiony w porozumieniu z rządem Chin, natomiast drugi (Kwiatkowski) z rządem Mandżukuo.

W 1936 r. polska placówka konsularna w Harbinie została podniesiona do rangi Konsulatu Generalnego i podlegała bezpośrednio MSZ w Warszawie⁶⁷. Do 31 stycznia 1938 r. kierował nim konsul Kwiatkowski. Kierownictwo Konsulatu po jego wyjeździe objął wicekonsul Franciszek Zaleski. Nowo mianowany konsul Jerzy Litewski wyjechał z Warszawy 11 lutego 1938 r. przez Japonię do Harbina⁶⁸.

Istotne zmiany nastąpiły w statusie i obsadzie personalnej polskiej placówki dyplomatycznej w Tokio. W 1937 r. relacje dyplomatyczne polsko-japońskie zostały podniesione ze szczebla poselstwa do rangi ambasady. Ambasadorem mianowany został doświadczony dyplomata Tadeusz Romer⁶⁹, któremu rząd polski powierzył zadanie nawiązania oficjalnych stosunków dyplomatycznych z Mandżu-ti-kuo. W ślad za uznaniem przez Rzeczpospolitą Mandżu-ti-kuo zawarta została 19 października 1938 r. w Tokio umowa konsularna między obu krajami⁷⁰. Dokonana tamże 7 grudnia tego roku wymiana not między przedstawicielami RP i Mandżu-ti-kuo przewidywała ustalenie wzajemnych stosunków konsularnych oraz uregulowanie spraw handlowych⁷¹. W następstwie tego ustanowiony został w 1939 r. Konsulat Generalny Mandżu-ti-kuo w Warszawie⁷². Swoją konsulat otworzyły w tym roku także Chiny⁷³.

⁶⁵ „Daleki Wschód”, 1933, nr 1, s. 15.

⁶⁶ „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1935 R.,” Warszawa 1935, s. 85; E.J. Pałyga, *Stosunki konsularne...*, dz. cyt., s. 101.

⁶⁷ Tamże, s. 101, 224.

⁶⁸ „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 kwietnia 1938 r.,” Warszawa 1938, s. 163; „Tygodnik Polski” 1938, nr 7, s. 2; „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 czerwca 1939 r.,” Warszawa 1939, s. 51.

⁶⁹ *Tadeusz and Zofia Romer*. By W. Romer Taylor, „Polish American Cultural Review”, November 1999, s. 4.

⁷⁰ *Chronologia stosunków międzynarodowych Polski 1938*. Zestawiła M. Safianowska, Warszawa 1962, s. 94.

⁷¹ Tamże, s. 107.

⁷² Tamże., poz. 661; E.J. Pałyga, *Stosunki konsularne...*, dz. cyt., s. 101.

⁷³ Tamże, s. 195.

Po agresji niemieckiej na Polskę w 1939 r. polskie placówki dyplomatyczne w Harbinie, Tokio i Szanghaju nie zawiesiły działalności. Nie domagał się zresztą tego rząd japoński, mimo że Japonia była sojusznikiem Niemiec. Przyszło im jednak zmagać się z trudnościami materialnymi w związku z nowymi zadaniami oraz z antypolską propagandą uprawianą przez niemieckie przedstawicielstwa dyplomatyczne. Z dniem 31 września tego roku odwołany został z placówki w Szanghaju poseł dr Barthel de Weydenthal. Obowiązki jej kierownika pełnił od 1 października chargé d' affaires de Stanisław Rosset⁷⁴.

Po ataku na Pearl Harbour rząd polski na emigracji znalazł się w stanie wojny *de iure* z Japonią. Zlikwidowana została więc Ambasada RP w Tokio i Konsulat Generalny w Harbinie. W trosce o społeczność polonijną w Mandżu-ti-kuo konsul Litewski powołał 14 grudnia 1941 r. Polski Komitet Opiekuńczy, który władze tego państwa uznały 10 stycznia następnego roku za oficjalne przedstawicielstwo społeczności polskiej. Wyjeżdżając z Harbina dwa miesiące później, Litewski pozostawił w pełni zorganizowany Komitet, mający ściśle określone zadania i rodzący nadzieję, że będzie je w pełni realizował⁷⁵.

FORMY I SKALA POMOCY SPOŁECZNOŚCIOM POLONIJNYM W DZIEDZINIE SZKOLNICTWA I OŚWIATY

Mimo niełatwych warunków bytu politycznego i ekonomicznego Polacy na Dalekim Wschodzie otwierali własne szkoły zawsze, gdy tylko pojawiały się sprzyjające ku temu okoliczności. Do 1918 r. zostało założonych siedem szkół w następujących miejscowościach: Aszy-che, Chandaochedzy, Harbin (dwie), Mandżuria, Nikolsk Ussuryjski i Władywostok. Oprócz tego w Harbinie powstało Gimnazjum Polskie, które w 1917 r. otrzymało imię Henryka

⁷⁴ „Rocznik służby zagranicznej Rzeczypospolitej Polskiej według stanu na 1 czerwca 1939 r.”, Warszawa 1939, s. 51.

⁷⁵ AAN, Kolonia Polska w Mandżurii (dalej: KPM), sygn. 15. Pismo konsula RP J. Litewskiego z 15 grudnia 1941 r., w którym m.in. czytamy: „W następstwie zamknięcia Konsulatu RP w Harbinie, dla stworzenia warunków życia polskim obywatelom w miarę w niezmiennych warunkach, mam honor prosić Was Przedstawiciela ministerstwa spraw zagranicznych Mandżukuo (!) w Harbinie o pozostawienie polskich organizacji: Stowarzyszenia Gospoda Polska i dwie szkoły w Harbinie w ich dotychczasowej organizacji i powołać Komitet, który w pewnym zakresie przejmie obowiązki Konsulatu w zakresie opieki nad polskimi obywatelami [...]”.

Sienkiewicza. W ciągu następnych dwudziestu trzech lat (1918–1941) zorganizowanych zostało 16 placówek, z czego aż 10 w latach 1918–1919. Poza Hajlarem w Mandżurii pozostałych dziewięć powstało na terenach Wschodniej Syberii w następujących miejscowościach: Błagowieszceńsk, Chabarowsk, Czyta – miasto, Czyta – osada, Kiparysów, Monastyrka, Razdolnoje, Sedanka, Nowokijewsk. Repatriacja i indywidualne wyjazdy spowodowały, że w drugiej połowie lat dwudziestych pozostały tylko cztery szkoły początkowe (Harbin – 3 i Aszyche – 1) oraz jedna średnia (8-klasowe Gimnazjum Polskie im. H. Sienkiewicza w Harbinie). Łącznie w latach 1907–1941 Polacy założyli 23 placówki w 19 miejscowościach na Dalekim Wschodzie, co z uwagi na rozliczne trudności stanowiło niemałe osiągnięcie. Pod względem organizacyjnym dominowały szkoły jedno-, dwu- i trzyklasowe⁷⁶. Szczegółowe dane dotyczące placówek początkowych (powszechnych) zawiera tabela 1.

Tabela 1. Polskie szkoły początkowe na Dalekim Wschodzie w latach 1907–1941

Lp	Miejscowość	Rok otwarcia szkoły	Rok zamknięcia
1	Władywostok	1907	1925
2	Harbin, im. dr. Wacława Łazowskiego	1908	1949
3	Harbin, im. św. Wincentego à Paulo	1912	1949
4	Mandżuria (osada)	1916	1922, otwarta ponownie w 1926 r., zamknięta prawdopodobnie w 1928 r.
5	Chandaochedzy	1916	1920
6	Aszyche	1916	1924, reaktywowana w 1928 r., zamknięta w 1936 r.
7	Nikolsk Ussuryjski	1917	1920
8	Hajlar	1918	1922
9	Błagowieszceńsk	1918	1921
10	Chabarowsk	1918	1921

⁷⁶ „Wychodźca”, 1923, nr 51, s. 7.

Lp	Miejscowość	Rok otwarcia szkoły	Rok zamknięcia
11	Czyta – miasto	1918	1921
12	Czyta – osada	1918	1921
13	Kiparysów	1919	Zamknięta w 1920 r., ponownie otwarta w 1921 r. i znowu zamknięta.
14	Monastyrka	1919	1922
15	Razdolnoje	1919	1920
16	Sedanka	1919	1922
17	Nowokijewsk	1919	Zamknięta w 1920 r., reaktywowana w sierpniu 1921 r., zamknięta w 1922 r.
18	Aleksiejewsk	1920	1922
19	Tietiuche	1921	1922
20	Rogaczew	1921	1922
21	Port Aleksandrowsk	1922	1925
22	Harbin, na Przystani	1926	Prawdopodobnie w 1938 r.
23	Szanghaj	1938	1940 lub 1941

Źródło: AAN, KPM, sygn. 6, k. 34; sygn. 10, k. 11; sygn. 38, k. 6, 27, 39, 50, 120, 203; (K. Grochowski), *Polacy na Dalekim Wschodzie*, Harbin 1928, s. 49; „Daleki Wschód”, 1933, nr 2, s. 8; „Echo Dalekiego Wschodu”, 1921, nr 1, s. 9, nr 3, s. 7; „Wychodźca”, 1923, nr 20, s. 8, nr 22, s. 8; „Pamiętnik Charbiński”, 1923, cz. 1, s. 35; A. Aleksandrowicz, *Mandżuria, jej przeszłość, teraźniejszość, kraj i ludzie*, Warszawa 1937, s. 143–144, 161; S. Fiedorczuk, *Polacy na Południowym Sachalinie*, „Studia Polonijne”, 1997, t. 18, s. 93.

Podobnie jak pod względem organizacyjnym polskie szkoły na Dalekim Wschodzie różniły się między sobą wielkością mierzoną liczbą uczniów. Według takiego kryterium można wyróżnić trzy grupy placówek: małe, liczące do 20 uczniów, średnie – od 20 do 40 i duże – powyżej 40 uczniów. Należy pamiętać, że ich liczba w poszczególnych szkołach zmieniała się, przy czym generalnie miała miejsce tendencja spadkowa spowodowana repatriacją dzieci lub rezygnacją z uczęszczania do szkoły chociażby z powodu braku ciepłego

ubrania. W tym kontekście przykładowo przytoczmy liczby uczniów w szkole w osadzie Mandżuria. Gdy w 1918 r. socjalistka Antonina Sokolicz przybyła do tej osady stwierdziła, że w placówce tej pobiera naukę około 40 dzieci⁷⁷. Trzy lata później uczyło się ich tylko 14⁷⁸. W myśl przyjętego kryterium była to początkowo szkoła średniej wielkości, a następnie była małą. Do tych ostatnich należy także zaliczyć hajlarską (w 1919 r. uczyło się 15 dzieci)⁷⁹, nowokijewską (w 1921 r. liczyła 16 uczniów) i tietiuchowską (w 1921 r. miała 12 uczniów)⁸⁰. Do grupy szkół średniej wielkości należy zaliczyć m.in. błagowieszczęńską (w 1919 r. miała 30 uczniów), monastyrską (w 1919 r. liczyła 25 uczniów)⁸¹, port-aleksandrowską (w 1922 r. było w niej 30 uczniów)⁸². W grupie szkół największych należy umieścić placówkę władzywostocką (w roku szkolnym 1921/1922 uczyło się w niej przeszło 100 uczniów)⁸³, obie harbińskie (im. św. Wincentego à Paulo miała w roku szkolnym 1922/1923 w trzech klasach 76 uczniów, zaś im. dr. W. Łazowskiego w 1925 r. liczyła ich 52)⁸⁴ i nikolsko-ussuryjską (w marcu 1919 r. uczyło się w niej 43 dzieci)⁸⁵. Warto przy tym pamiętać, że liczba dzieci polskich objętych zorganizowanym nauczaniem stanowiła tylko niewielką część ogólnej ich liczby na Dalekim Wschodzie. Według danych szacunkowych Polskiego Komitetu Ratunkowego na Dalekim Wschodzie znajdowało się w latach 1917–1921 około 4000–5000 dzieci polskich⁸⁶.

Słabą stroną funkcjonowania polskich szkół początkowych na Dalekim Wschodzie było ich finansowanie. Początkowo środki pochodziły głównie ze składek społeczności polskich. W miarę jednak ich pauperyzacji konieczne były fundusze zewnętrzne dla utrzymania funkcjonowania szkół. Pomocy, aczkolwiek ze zrozumiałych względów niedostatecznej, udzielał rząd polski za pośrednictwem placówek dyplomatycznych. Szkole i ochronce we Władzywostoku przeka-

⁷⁷ A. Sokolicz, *Polskość na Dalekim Wschodzie*, „Kultura Polski”, 1918, nr 27, s. 395.

⁷⁸ „Wychodźca”, 1923, nr 20, s. 5–7.

⁷⁹ (K. Grochowski), *Polacy...*, dz. cyt., s. 51.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ Tamże.

⁸² E. Zdrojewski, *Szkolnictwo polskie poza granicami państwa*, Warszawa 1925, s. 26; „Czuj Duch”, 1923, nr 1, s. 193; „Daleki Wschód”, 1935, nr 5, s. 18; „Polacy Zagranicą”, 1938, nr 9, s. 19.

⁸³ „Wychodźca”, 1923, nr 2, s. 5; (K. Grochowski), *Polacy ...*, dz. cyt., s. 178.

⁸⁴ „Pamiętnik Charbiński”, 1923, cz. I, s. 43; „Daleki Wschód”, 1934, nr 7, s. 17.

⁸⁵ AAN, KPM, sygn. 10, s. 12.

⁸⁶ *Ratujmy rodaków naszych na Syberii. Apel dra J. Jakóbkiewiczza, wiceprezesa Polskiego Komitetu Ratunkowego na Dalekim Wschodzie Syberii do Związku Narodowego Polskiego w Ameryce*, Chicago 1921, s. 4–5.

zywał przez pewien okres niewielkie środki Poseł RP w Tokio Stanisław Patek. Placówkę w Monastyrce finansował Konsulat Generalny RP we Władywostoku. Po przyłączeniu Republiki Dalekiego Wschodu do ZSRR w grudniu 1922 r. zawieszona została pomoc finansowa obydwu placówek dyplomatycznych, aby nie narażać polskich społeczności na jeszcze większe prześladowania⁸⁷.

W związku ze zubożeniem społeczności polonijnej w Mandżurii rząd polski zaczął od połowy lat dwudziestych XX wieku dotować działalność dydaktyczno-wychowawczą szkół powszechnych w Harbinie. Środki były przekazywane za pośrednictwem Banku Polskiego tamtejszej placówce dyplomatycznej, która rozdzielała je zgodnie z dyspozycją MWRiOP⁸⁸. Miesięczna subwencja była zależna od potrzeb i wynosiła od kilkuset złotych do kilku tysięcy. Na początku stycznia 1928 r. ministerstwo przekazało 1000 złp dla Szkoły Powszechnej im. św. Wincentego à Paulo, ponieważ znalazła się ona w krytycznym położeniu materialnym⁸⁹. W maju tegoż roku przesłana została dla szkół suma 2 000 zł⁹⁰ i tyle samo w czerwcu ze wskazaniem, że głównym beneficjentem powinna być Szkoła Powszechna im. dr. W. Łazowskiego⁹¹. W następnym roku minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego przyznał zasiłek na utrzymanie szkół i burs w Harbinie w wysokości 1266 zł⁹². Przyznany zaś w maju 1930 r. na utrzymanie szkół wynosił 1000 zł⁹³.

W końcu lat dwudziestych rozpoczęła się w środowisku polonijnym Harbina dyskusja nad programem nauczania i organizacją polskich szkół. W rezultacie z inicjatywy dyrektora Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza doszło do reorganizacji placówek początkowych. Ze szkoły im. dr. W. Łazowskiego została przeniesiona klasa III i IV do placówki im. św. Wincentego à Paulo, zaś z niej do tej pierwszej przeniesiono klasę I i II. Trzecią klasę planowano w niej utworzyć w roku szkolnym 1930/1931⁹⁴. Wprowadzone zmiany MWRiOP uznało

⁸⁷ „Echo Dalekiego Wschodu”, 1921, nr 1, s. 9; „Wychodźca”, 1925, nr 2, s. 7; (K. Grochowski), *Polacy...*, dz. cyt., s. 178.

⁸⁸ AAN, MSZ, sygn. 10617, k. 35, 59; „Daleki Wschód”, 1934, nr 7, s. 17.

⁸⁹ AAN, MSZ, Departament konsularny, Wydział Polaków za granicą, sygn. 10613. Pismo MWRiOP do Delegatury RP na Chiny z 21 stycznia 1928 r.; „Listy Polskie z Dalekiego Wschodu Azji i Biuletyn Handlowo-Przemysłowy”, 1928, nr 3/38, s. 3.

⁹⁰ AAN, MSZ, Departament konsularny, Wydział Polaków za granicą, sygn. 10613. Pismo MWRiOP do Delegatury RP na Chiny z 7 maja 1928 r.

⁹¹ Tamże, Pismo MWRiOP do Delegatury RP na Chiny z 25 VI 1928 r.

⁹² Tamże, Pismo MWRiOP do Delegatury RP na Chiny z 12 lutego 1929 r.

⁹³ Tamże, Pismo MWRiOP do Delegatury RP na Chiny z 20 maja 1930 r.

⁹⁴ „Daleki Wschód”, 1934, nr 7, s. 17.

za zasadne. W 1931 r. odwiedził Harbin radca z tego ministerstwa dr Marian Falski, który po zwizytowaniu szkoły powszechnej im. św. Wincentego à Paulo i Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza rozmawiał o ich stanie programowo-organizacyjnym z konsulem RP Douglasem. W raporcie skierowanym do MSZ konsul pochlebnie wypowiedział się o kompetencjach i kulturze osobistej Falskiego⁹⁵.

Podjęte wstępne przygotowania do zmodernizowania polskich szkół w Harbinie zostały przejściowo zawieszono zarówno z powodu aneksji Mandżurii przez Japonię, jak i przygotowywanej reformy szkolnictwa w kraju. W oczekiwaniu na decyzje z Warszawy Konsulat RP w Harbinie przystąpił do oceny kwalifikacji zawodowych i postawy społeczno-moralnej kadry pedagogicznej miejscowych polskich placówek. W piśmie do MWRiOP z 9 stycznia 1932 r. konsul Douglas stwierdził, że Józefa Brudzewska posiada średnie kwalifikacje pedagogiczne, a przy tym przejawia „krańcowy klerykalizm, czyniący ją marionetką w rękach ks. proboszcza, którą tenże posługuje się dla wywoływania zatargów z Komitetem Rodzicielskim i «Gospodą Polską»”⁹⁶. Pismem z 17 kwietnia tegoż roku konsul poinformował MWRiOP o niskim poziomie nauczania w klasie III i IV szkoły powszechnej im. św. Wincentego à Paulo. Według niego odpowiedzialni za ten stan rzeczy byli nauczyciele Brudzewska i Ludwik Kulesza. Konsul zarzucił Brudzewskiej, że nie zawsze taktownie strofowała w czasie lekcji uczennice, a przy tym podczas odpytywania sprawdzała zgodność ich odpowiedzi z treścią podręcznika, co podrywało i tak już nadwątlony jej autorytet. Gwoli sprawiedliwości dodajmy, że była przeciążona pracą i często chorowała. Oprócz zajęć dydaktycznych w szkole prowadziła bursę dla dziewcząt, którą utrzymywała z własnych środków. Jeszcze gorzej konsul ocenił Kuleszę, byłego oficera wojsk rosyjskich. Przebywał on szereg lat w USA i dobrze poznał język angielski. Oprócz pracy w szkole pełnił obowiązki korespondenta Polskiej Agencji Telegraficznej. Jako nauczyciel był uparty, niezrównoważony i niekiedy nadużywał alkoholu⁹⁷. W związku z tym Konsulat sugerował wydelegowanie do Harbina pani Haliny Juchniewiczówny, jednej z najzdolniejszych absolwentek Gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza. Z inspiracji jego dyrektora Stanisława Janiszewskiego wyjechała ona do Polski, gdzie ukończyła kurs wychowania fizycznego i odbyła roczną praktykę w szkole powszechnej. Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami miała wrócić do Harbina na

⁹⁵ AAN, MSZ, sygn. 10618, k. 4.

⁹⁶ Tamże, k. 7.

⁹⁷ Tamże, k. 2.

stanowisko nauczycielki gimnastyki i rysunku, a nadto zorganizować żeńską drużynę harcerską lub przynajmniej koło sportowe dla dziewcząt. Jednak MWRiOP odniosło się negatywnie do sugestii Konsulatu⁹⁸.

Sprawa kwalifikacji zawodowych nauczycieli podniesiona została przez Konsulat także w piśmie do MSZ z 26 maja 1932 roku. Znalazła się w nim krytyczna opinia o pracy Brudzewskiej i Marii Niderowej, nauczycielce arytmetyki. Przede wszystkim zarzucono im to, że zajęcia dydaktyczne prowadzą „[...] poniżej wymaganego poziomu, uspołecznienie zaś w duchu źle pojętego klerykalizmu”⁹⁹.

W następstwie poczynionych przygotowań przeprowadzona została na wiosnę 1934 r. reforma polskich szkół w Harbinie. W pracach tych od początku uczestniczył delegat MWRiOP profesor sinologii Uniwersytetu Warszawskiego Jan Jaworski¹⁰⁰. Dotychczasowe 8-klasowe Gimnazjum Polskie im. H. Sienkiewicza zostało przekształcone – zgodnie z postanowieniami Ustawy z 11 III 1932 r. – w 4-klasowe, zaś placówka im. św. Wincentego à Paulo uzyskała status 7-klasowej szkoły powszechnej (III stopnia). Wydłużony został do sześciu lat czas nauki języka chińskiego (łącznie pełna szkoła powszechna i gimnazjum), zaś języka angielskiego do siedmiu lat. Oprócz tego zaznaczono, że w najbliższym czasie wprowadzony zostanie do programu nauczania język japoński¹⁰¹. Przy szkole powszechnej utworzono jednoroczne przedszkole dla dzieci słabo znających język polski. Dyrektorem całego zespołu (gimnazjum, szkoła powszechna i przedszkole) został – na wniosek ks. Władysława Ostrowskiego, właściciela tych placówek – Augustyn Lernet, zatwierdzony następnie przez MWRiOP. Na mocy rozporządzenia ministerstwa świadectwo ukończenia zreformowanej szkoły powszechnej miało być traktowane na równi ze świadectwami odpowiednich klas państwowej szkoły powszechnej w Polsce¹⁰². Dwa lata później (29 czerwca) ministerstwo poinformowało, że po ukończeniu siedmiu klas szkoły powszechnej i czterech klas Gimnazjum im. H. Sienkiewicza przysługuje prawo zapisywania się w poczet słuchaczy wyższych uczelni w Polsce¹⁰³.

⁹⁸ Tamże, k. 2.

⁹⁹ Tamże, sygn. 10618, k. 35–36;

¹⁰⁰ „Daleki Wschód”, 1934, nr 4, s. 20, nr 7, s. 7. Profesorem nadzwyczajnym został wkrótce po powrocie do Warszawy w 1936 r.

¹⁰¹ „Daleki Wschód”, 1935, nr 5, s. 14.

¹⁰² AAN, KPM, sygn. 39, teczka 7–11. Odpis pisma MWRiOP.

¹⁰³ Tamże.

Zreformowane Gimnazjum Polskie im. H. Sienkiewicza nadal zmagало się z niedostatkami środków na prowadzenie działalności dydaktyczno-wychowawczej. Wraz z rosnącym od połowy lat dwudziestych deficytem w jego budżecie zwiększała się dotacja rządu polskiego. W roku szkolnym 1930/1931 aż 90% kosztów jego utrzymania pokryte zostało z tej dotacji. Pozostałe 10% pochodziło głównie z czesnego płaconego przez rodziców uczniów¹⁰⁴.

Dalsze zwiększanie pomocy finansowej stało się niemożliwe w związku z pogłębiającym się kryzysem gospodarczym w Polsce, będącym pochodną ogólnoświatowej recesji ekonomicznej. Zmuszony do oszczędności rząd polski obniżył pensje nauczycielom oraz cofnął dotychczasową pomoc udzielaną Gimnazjum w formie płatnych etatów nauczycielskich, co spowodowało odwołanie w 1934 r. do kraju ośmiu nauczycieli¹⁰⁵. Jednakże nie przyniosło to radykalnej poprawy sytuacji finansowej. Nad Gimnazjum zawisła realna groźba likwidacji. Nie chcąc do tego dopuścić, konsul RP w Harbinie Litewski skontaktował się na początku 1939 r. z ambasadorem RP w Tokio Romerem, sugerując mu wspólne wystąpienie do rządu z prośbą o pomoc finansową dla zasłużonej placówki. Zdając sobie sprawę z tego, że w ówczesnej sytuacji uzyskanie pomocy będzie trudne lub wręcz niemożliwe, Romer zaproponował w raporcie do Warszawy oddanie Gimnazjum pod administrację polskiej placówki misyjnej oo. Franciszkanów w Nagasaki. Rozpoczęte na ten temat rozmowy przerwał wybuch II wojny światowej¹⁰⁶.

Polonia mandżurska jako jedyne środowisko polskie na Dalekim Wschodzie rozwijała oświatę pozaszkolną od 1917 roku. W latach dwudziestych XX wieku podjęto wiele inicjatyw w tym zakresie, ale nie zawsze zdołano je w pełni zrealizować, głównie z powodu braku środków finansowych. Nowy okres w dziedzinie oświaty pozaszkolnej rozpoczął się wraz z przyjazdem do Harbina w 1931 r. konsula RP Douglasa. W swoim wystąpieniu na bankiecie powitalnym w lokalu „Gospody Polskiej” podkreślił, że nie on ma rozwijać życie społeczne kolonii polskiej, ale pomagać jej w samodzielnym rozwoju¹⁰⁷. I faktycznie zgodnie z tą swego rodzaju deklaracją postępował w całym okresie swojego pobytu w Harbinie. Już jesienią 1931 r. z jego inicjatywy i pod jego patronatem Sekcja Kulturalno-Oświatowa „Gospody Polskiej” zorganizowała roczny

¹⁰⁴ „Polacy Zagranicą”, 1931, nr 8–9, s. 244.

¹⁰⁵ AAN, KPM, sygn. 17. Pismo Dyrektora Gimnazjum z 13 kwietnia 1934 r.

¹⁰⁶ Tamże, MSZ, sygn. 5963. Raport Ambasady RP w Tokio z 10 lipca 1939 r.

¹⁰⁷ „Tygodnik Polski”, 1931, nr 494, s. 4.

cykl publicznych odczytów dla dorosłych¹⁰⁸. Wśród prelegentów znaleźli się m.in. Douglas, wicekonsul Stanisław Baliński, dyrektor i nauczyciele Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza. Tematyka odczytów, podawana wcześniej do publicznej wiadomości, była różnorodna. W ciągu semestru zimowego roku szkolnego 1931/1932 wygłoszone zostały m.in. odczyty na temat: „Legiony i początki państwa polskiego”, „O wyborze zawodu”, „Kolonizacja europejska w Chinach północnych”, „O języku polskim”, „Ogólne zasady astronomii”¹⁰⁹. Łącznie w tym semestrze odbyło się dziewięć odczytów i na każdym z nich było od 50 do 60 słuchaczy, co stanowiło około 15% całej populacji dorosłych członków społeczności polskiej w Harbinie. Natomiast w semestrze letnim, który rozpoczął się 5 marca 1932 r. i trwał do połowy czerwca tego roku, wykłady prowadzone były w dwóch cyklach tematycznych, mianowicie: ogólnokształcącym oraz poświęconym kulturze wybranych narodów Azji i Europy. W zorganizowaniu tego drugiego cyklu brało udział Polskie Koło Wschodoznawcze, które zapraszało prelegentów. W ramach drugiego cyklu wykłady poświęcone były bardzo interesującym zagadnieniom, m.in.: „Kultura i historia Gruzji”, „Rozwój piśmiennictwa tatarskiego”, „Polska w literaturze czeskiej”, „Kultura i sztuka współczesnej Estonii”, „Współczesna literatura ukraińska”, „Kultura religijna Wschodu i Zachodu”¹¹⁰.

Wraz z otwarciem rocznego cyklu odczytów konsul Douglas wystąpił z inicjatywą zorganizowania w Harbinie kursów handlowych. Chciał w ten sposób przyjść z pomocą tym Polakom, którzy w sytuacji pogłębiającego się w Mandżukuo (Mandżutikuo) kryzysu gospodarczego pozostawali bez pracy i środków utrzymania. Po skonsultowaniu projektu z dyrektorem Gimnazjum Polskiego im. H. Sienkiewicza Stanisławem Janiszewskim powołał Kuratorium kursu, w skład którego zaprosił m.in. prezesów Stowarzyszenia „Gospoda Polska” i Polskiej Izby Handlowej w Harbinie¹¹¹. Kierownikiem kursu i zarazem jednym z wykładowców został Edmund Herbert Spence, pracownik jednej z firm angielskich, uczący jednocześnie języka angielskiego w polskim gimnazjum. Był to odpowiedni kandydat na to stanowisko z racji doskonałej znajomości języka angielskiego i pełnej orientacji w sytuacji ekonomicznej Mandżutikuo. Program kursu, trwającego dwa lata, obejmował: język angielski, naukę pisania

¹⁰⁸ AAN, MSZ, sygn. 10617, k. 100–101.

¹⁰⁹ Tamże, k. 101; „Listy Harbińskie”, 1932, nr 2–3, s. 4.

¹¹⁰ AAN, MSZ, sygn. 10617, s. 119; „Daleki Wschód”, 1932, nr 7, s. 8.

¹¹¹ Tamże, nr 20, s. 16.

na maszynie, buchalterię, korespondencję handlową, biurozawstwo handlowe i stenografię. Nie chcąc tracić czasu, Kuratorium kursu zdecydowało, że zajęcia dydaktyczne rozpoczną się zaraz po zakończeniu rekrutacji w dniu 1 października 1931 roku¹¹². Kurs cieszył się dużym powodzeniem i z całą pewnością był jedną z najbardziej pożytecznych inicjatyw w zakresie oświaty pozaszkolnej, jaka kiedykolwiek zrodziła się w środowisku polskim w Mandżurii. Wychodziła ona bowiem naprzeciw istotnym potrzebom tamtejszej społeczności polskiej, która w następstwie zmian politycznych i gospodarczych znalazła się w trudnym położeniu ekonomicznym.

ZAKOŃCZENIE

Zainteresowanie II Rzeczypospolitej społecznościami polonijnymi na Dalekim Wschodzie było niemal od samego początku jej powstania aktywne. Trwanie tych społeczności przy polskości mimo różnych przeciwności budziło uznanie i szacunek. Zdając sobie sprawę z roli i znaczenia szkoły w środowiskach polonijnych, władze Rzeczypospolitej starały się otaczać je opieką i wspierać za pośrednictwem placówek dyplomatycznych. Główną formą pomocy były dotacje różnej wielkości, ale zawsze pokrywające tylko częściowo koszty działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół. Jedynie placówkom polskim w Harbinie (Szkoła Powszechna im. św. Wincentego à Paulo i Gimnazjum im. H. Sienkiewicza) MWRiOP udzieliło pomocy w formie płatnych etatów nauczycielskich. Biorąc pod uwagę fakt, że odbudowane po 123 latach niewoli państwo polskie miało bardzo ograniczone środki i możliwości działania, należy uznać jego politykę wobec szkolnictwa polonijnego na Dalekim Wschodzie za pozytywną.

¹¹² AAN, MSZ, sygn. 10617, s. 19; „Daleki Wschód”, 1932, nr 7, s. 8.

Ludwik Malinowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Istota i znaczenie wychowania państwowego w Drugiej Rzeczypospolitej

WPROWADZENIE

W Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939) pojawiły się dwie podstawowe ideologie polityczne: narodowa i sanacyjna, które zawierały także kierunki, w jakim powinno podążać wychowanie. Pierwsza związana z ugrupowaniem narodowym (Ligą Narodową, Ligą Polską, Stronnictwem Ludowo-Narodowym) – popularną endecją – powstała w czasach zaborów. U podstaw myśli narodowej to naród stawał się najważniejszym podmiotem oddziaływania. Stąd ideolodzy narodowi tacy jak Ignacy Baliński, Stanisław Prus Szczepanowski, Roman Dmowski uważali, że dążąc do odzyskania niepodległości, naród musi mieć samowiedzę i nie zapomnieć o swojej tożsamości. Dlatego twierdzili, że to naród jest bytem najwyższym i on istotnie znaczy w łańcuchu pokoleń. Twierdzono, że Polakom należy się niepodległość, bo są narodem, który przetrwał mimo wszystko bez państwa, stanowiącego tylko obudowę. Roman Dmowski – przywódca Narodowej Demokracji – w obliczu odzyskanej przez Polskę niepodległości uważał, że mniejszości narodowe zamieszkujące terytorium II RP powinny być inkorporowane, co oznaczało ich integrację ze wszystkimi obywatelami Polski.

Zupełnie inna była ideologia sanacji, kształtowana głównie przez marszałka Józefa Piłsudskiego i jego obóz polityczny. Piłsudski był zwolennikiem federacji narodowości, zwłaszcza po wojnie 20. roku i przewrocie majowym 1926 roku. Dla niego państwo i obywatel, a nie Polak – katolik, stanowiły wyjątkową wartość. W tej sytuacji wychowanie państwowe stawało się wyrazem idei wychowawczej sanacji, niesłuchanie ważnej w umacnianiu jedności państwa. W bardzo konkretny sposób sanacja uzasadniała, że obywatel państwa nie jest tym samym co zwykły reprezentant ludzkości lub reprezentant pewnej grupy społecznej, o której mówią socjologiczne teorie państwa¹.

Teoretycznie uzasadniając wychowanie państwowe, zwracano uwagę, że etos wychowawczy spełniający się w życiu państwa łączy obywateli, niezależnie od pochodzenia, narodowości czy religii. Ale wówczas, jak i współcześnie, były i są różne oceny tego typu wychowania, zarówno wśród historyków, jak i pedagogów.

Wychowanie państwowe w ścisłym znaczeniu idei i koncepcji realizowane było w Drugiej Rzeczypospolitej, poczynając od wspomnianego już przewrotu majowego do 1939 r. z niewielkimi korektami po śmierci marszałka Piłsudskiego w 1935 roku. Modyfikacja polegała na innym rozłożeniu akcentów z uwzględnieniem elementów patriotycznych, występujących w koncepcji narodowej. Zagrożenie ze strony III Rzeszy spowodowało konieczność wypunktowania uczuć patriotycznych w lansowanej koncepcji. W tej sytuacji obrona państwa była na pierwszym planie. Kształtowanie się w tym czasie postaw patriotycznych, obronnych i propaństwowych było wymogiem czasu, aby w razie potrzeby bronić swego niepodległego państwa. Pokolenie wychowane w Drugiej Rzeczypospolitej na ideologii państwa sprawdziło się w czasie drugiej wojny światowej i okupacji hitlerowskiej, było ono niesłuchanie ofiarne zarówno wobec narodu, jak i państwa, nierzadko płacąc własnym życiem.

Współcześnie, gdy tak często o tym zapominamy i bardzo niewiele wiemy o wychowaniu państwowym, to jednak odczuwamy, jak głęboko utkwіło ono w polskich sercach. Chodziło o to, aby uczeń, młody człowiek, a później już dorosły obywatel głęboko i wewnętrznie przeżywał swoje przywiązanie do pań-

¹ Już na wstępie warto zauważyć, że termin wychowanie państwowe nawet dziś nie jest jednoznaczny. W literaturze historycznej i pedagogicznej bardzo często jest używany zamiennie i rozumiany jako wychowanie patriotyczne, obywatelskie, a czasami jako historyczne z odwoływaniem się do Komisji Edukacji Narodowej. Można jedynie zaznaczyć, że jest ono głęboko różniące się od wychowania narodowego i całkowicie przeciwstawne wychowaniu socjalistycznemu.

stwa. Warto i należy do tego powracać, zwłaszcza dla dobra polskiego młodego pokolenia. Dziś nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę, że wychowanie państwowe legło u podstaw polskich systemów wychowawczych, chociaż tak rzadko używamy tego zwrotu.

Krytycy wychowania państwowego podnoszą, że polskie społeczeństwo nie przyjęło go dobrowolnie, że zostało ono narzucone przez sanacyjnych ideologów i pedagogów związanych z sanacją. Niewątpliwie jest to prawda, ale nawet zwolennicy wychowania narodowego, a po drugiej wojnie światowej socjalistycznego, zbyt ostro przeciwko temu nie protestowali i nie krytykowali. Owszem, dochodziło do krytyki, jednak nie w odniesieniu do samej istoty, ale możliwości jego realizacji i tego, że nie uwzględniało klasowych podziałów polskiego społeczeństwa. Dziś bez żadnej przesady można stwierdzić, że torowało ono drogę do nowoczesnej polskiej szkoły i szeroko rozumianego patriotyzmu. Uwzględniało doświadczenia wielu państw i zarazem własne tradycje. Utrzymanie jedności państwa, w którym zamieszkiwało ponad 30% innych narodowości niż Polacy, nie było wcale takie łatwe. Można doszukiwać się niedoskonałości i negatywnych zjawisk, ale pozytywne rezultaty są tu niewątpliwie ważniejsze. U ich podstaw legł patriotyzm młodego pokolenia.

KONCEPCJE I ZAŁOŻENIA

Po odzyskaniu niepodległości, zwłaszcza od 1922 r., o kierunkach polityki narodowościowej państwa polskiego zaczęła przesądzać endecka koncepcja asymilacji językowej, kulturalno-oświatowej i gospodarczej. W ideach wychowawczych nowego polskiego państwa okazało się to niemożliwe i trudne do realizacji, gdyż należało uwzględniać też interesy mieszkających tu mniejszości narodowych. „W praktyce było to równoznaczne z wynarodowieniem mniejszości etnicznych. Zrozumiały samo przez się, że tak przeprowadzana asymilacja nie mogła sprzyjać integracji wielonarodowego społeczeństwa i organizowaniu go w duchu potrzeb odradzającego się, de facto wielonarodowego państwa polskiego”².

² F.W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1976, s. 87.

Nie należy tego rozumieć całkowicie jednoznacznie, że w ruchu narodowym wychowanie wciąż miało mieć jednoznacznie charakter narodowo-religijny. Niektórzy działacze endeccy przestrzegali przed nietolerancją religijną, nacjonalizmem i rozniecaniem waśni na tle narodowościowym. Domagano się ponadto przeciwdziałania dążeniom partykularnym, które nieuchronnie prowadzą do walk klasowych i partyjnych. Zabezpieczeniem miało tu być postawienie dobra publicznego na szczycie hierarchii wartości narodowych. Temu celowi miało również służyć wychowanie przystosowane do różnorodnych zadań bytu politycznego, kulturalnego, gospodarczego itd. Narodowa Demokracja wychodziła z założenia, że najpewniejszą podstawą życia społecznego jest społeczny podział pracy. Ale w endecji dostrzegano również, że rękojmią niezależnego bytu narodowego jest własne państwo, albowiem tylko niezależna forma bytu państwowego może stworzyć warunki pełnego rozwoju najwyższych dóbr duchowych człowieka, kultury narodowej i rozkwitu poszczególnych indywidualności. Bez niepodległości politycznej, bez samorządnych form organizacji społecznej niepodobna wydobyć wszystkich sił żywotnych społeczeństwa i pobudzić je do sprawnego działania. „Państwo bowiem, stojąc na straży dóbr narodowych, stwarza szereg czynników, które z jednej strony chronią kulturę narodową od obecnych zamachów i wpływów, z drugiej zaś wzbogacają ogromnie treść oraz interes życia narodowego. Wniosek z tego, że wychowanie propaństwowe powinno wieńczyć całą edukację narodową”³.

Powszechnie przyjmujemy, że rządy, jakie w Polsce nastąpiły po przewrocie majowym, określono jako sanacyjne, co z języka łacińskiego oznacza uzdrowienie, miały wówczas na celu uzdrowienie państwa. W wywiadzie udzielonym dla prasy francuskiej terminu tego użył pierwszy premier po przewrocie majowym, znany matematyk profesor Kazimierz Bartel⁴.

Sanacyjny ideał wychowawczy wynikał z przekonania, że po odzyskaniu niepodległości państwo stanowi podstawę i jedyną postać, w której może przetrwać naród. W konsekwencji powinno ono dominować nad narodem, co było całkowicie sprzeczne z polityką i ideałami wychowawczymi Narodowej Demokracji. Konstancy Grzybowski pisał, że upatrywanie w państwie niezbędnej formy istnienia narodu przekształciło się w pogląd, że państwo jest jedyną formą istnienia narodu. Walka narodu o własne państwo zrodziła kult państwa,

³ Tamże, s. 100–101.

⁴ Kazimierz Bartel, wybitny polski uczoney i polityk zamordowany przez Niemców we Lwowie w 1941 roku.

który przybrał skrajną formę w usunięciu na plan drugi pojęcia i roli narodu. „Doktryna odrzucająca nacjonalizm, a jednocześnie szukająca w solidaryzmie społecznym wyjścia z konfliktów klasowych, demokratyczna i liberalna w hasle solidaryzmu, szukać musiała swego legitymizmu ponad narodem, nie poza narodem, w ujmowaniu funkcji państwa jako kształtującej naród – w przeciwieństwie do ujęć widzących czynnik kształtujący w narodzie, w walce społecznej o przekształcenie narodu. W tym była anachronicznie konserwatywna, a równocześnie o ileż bardziej humanistyczna niż endecki nacjonalizm”⁵.

Na ten temat pojawiały się ciekawe prace naukowe i publicystyka pedagogiczno-polityczna, głównie na łamach „Zrębu”, kwartalnika ukazującego się w latach 1930–1936. W skład jego komitetu wchodził wybitni myśliciele, pedagodzy, historycy piłsudczykowskie: Zygmunt Czerny, Stefan Ehrenkreutz, Konstanty Chyliński, Stanisław Zakrzewski, Tadeusz Wałek-Czernecki, Adam Skwarczyński, Hanna Pohoska, Aleksander Hertz, Bogdan Nawroczyński, Wacław i Janusz Jędrzejewiczowie.

Warto przypomnieć, że Janusz Jędrzejewicz zanim został ministrem oświaty, publikował prace związane z koniecznością zmian z zakresie zasad kształtowania ideału wychowawczego. Wskazywał też na konieczność reformy organizacji szkolnictwa w Polsce po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Uzasadniał to nowymi światowymi tendencjami, że w ramach powstających idei i kształtowania się nowej epoki należy kształcić ludzi zdolnych, świadomych, powiązanych z państwem, narodem i umiejących funkcjonować w życiu społeczeństwa. Chodziło o to, aby ideał wychowawczy nie był oderwany od rzeczywistości, przeciwnie, aby był powiązany z państwem: „postawione przez nas zagadnienie wychowawcze, zupełnie niezależnie od tego czy innego ideału wychowawczego, którego byśmy chcieli być wyznawcami, prowadzi do kształtowania ludzi walki, ludzi pragnących i umiejących zwalczać opory i usuwać przeszkody”⁶.

Sanacja gotowa była zrobić wszystko, aby jej ideał wychowawczy mógł być zrealizowany i aby przez to umacniała się jej władza. Chodziło o to, że tylko państwo jest w stanie rozwiązać narastające problemy, ponieważ ma bardzo jasno określony ideał wychowawczy. Nie będąc jeszcze ministrem, Jędrzejewicz wskazywał na konieczne zmiany, w tym w aktualnej działalności Ministerstwa

⁵ K. Grzybowski, *Ojczyzna. Naród. Państwo*, Warszawa 1977, s. 169.

⁶ Cyt. za: K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe do dyskusji nad programem ideologii wychowawczej sanacji. Rozprawy w dziejów oświaty*, t. XV, 1972, s. 86.

Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Udowadniał, że wychowanie państwowe staje się nakazem chwili, a ponieważ ideał wychowawczy został już postawiony i wyraźnie nakreślony, władzom państwowym nie pozostaje nic innego, jak tylko realizować go, nawet pomimo trudności.

Ale wśród endeków były to na ogół głosy pojedyncze, które nie miały większego społecznego odniesienia. Wkrótce zaczęły wyrastać – chociaż wciąż powoli – nowe idee, które były wymogiem czasu. W pierwszej kolejności był to model wychowania państwowego, jak również niczym nieograniczonego rozwoju kulturowego, naukowego i wyznaniowego, ale w ramach państwa, zgodnie z zasadami, na których ono funkcjonowało. Takiej idei wychowania hołdował marszałek Józef Piłsudski; była to busola, według której należało się kierować. Podstawowa idea tej koncepcji zakładała wykształcenie obywatela bojownika-pracownika, który miał mieć zapewnione warunki nieskrępowanego rozwoju kulturowego, nieograniczoną swobodę obywatelską, religijną i pomoc państwa w rozwoju ekonomicznym. W tej sytuacji kształcenie miało dostarczyć państwu pracowników lojalnych i ofiarnych, niezależnie od pochodzenia i wyznania. Warto zaznaczyć, że początkowo stosunek do wychowania narodowego nie był przez sanację jasno i całkowicie skryształizowany, nie był też jednoznacznie negowany. Ale równocześnie sanacja uważała, że wychowanie narodowe nie było adekwatne do sytuacji w Polsce. Natomiast idea wychowania państwowego zakładała kształtowanie postawy lojalności wobec państwa, szacunku dla symboli narodowych i władz na różnych szczeblach.

Z uwagi na zmieniającą się sytuację polityczną i gospodarczą państwa polskiego w ideologii i politycznych koncepcjach sanacji następowały zmiany, jednak w odniesieniu do wychowania były one niewielkie. Charakterystyczny przykład to kryzys z przełomu lat dwudziestych i trzydziestych i później prosperity gospodarcze drugiej połowy lat trzydziestych związane z rozbudową przemysłu i wprowadzaniem nowoczesnej gospodarki.

W odniesieniu do wychowania i szkolnictwa ważny był rok 1932, wchodziło bowiem w życie nowe ustawodawstwo szkolne, kiedy obok upowszechnienia szkolnictwa powszechnego i ugruntowania się nurtów wychowania obywatelskiego pojawił się w edukacji utylitaryzm, dodajmy – nie zawsze rozumiany i akceptowany. Wyrażał się m.in. tym, że dotychczasowy nacisk został przeniesiony z nauk humanistycznych na matematyczno-przyrodnicze. Wynikało to z pragmatycznego stanowiska rządu dotyczącego konieczności poprawienia stanu gospodarki państwa.

W sytuacji, jaka zarysowała się w latach trzydziestych ubiegłego wieku, istotnym elementem sanacyjnej ideologii wychowawczej było dążenie do hierarchicznej budowy społeczeństwa i wychowania elity społecznej składającej się z jednostek wartościowych pod względem moralnym i zawodowym, a także na różnych odcinkach życia politycznego, społecznego i gospodarczego. Opozycja jednoznacznie krytykowała model wychowania państwowo-obywatelskiego wdrażanego przez sanację, mówiąc, że zabrania się w nim wolności i myśli krytycznej, preferując uległość i posłuszeństwo. Najważniejsza była tu postać marszałka Józefa Piłsudskiego. Bardzo często czyniono zeń ideał wychowawczy, zarazem polityczny wzór osobowy, godny największego naśladownictwa. Ale nie tylko, bowiem politycy sanacyjni, a zwłaszcza „ideologowie wychowania państwowego” zasłaniaли się też często życiowością i realnością swego programu wychowawczego i zbędnością zbyt rygorystycznych sformułowań, które prowadzić by mogły do skostnienia i dogmatyzmu⁷. Ogół obywateli miał być pełen zapału do pracy, sumienny w wykonywaniu obowiązków, odpowiedzialny, posiadający poczucie ważności spełnianych zadań, szacunku dla pracy i wspólnego dobra. W tej sytuacji szkoła miała przygotować elitę rządzącą, jednostki silne i przywódcze, zdolne do podejmowania decyzji i rządzenia, ponoszące odpowiedzialność za całość życia państwowego.

Wszystkie generacje miała łączyć osoba marszałka Piłsudskiego i jego poglądy na wychowanie, chociaż Piłsudski na temat wychowania wypowiadał się bardzo rzadko. Istotne znaczenie miały tu jasne przynależności partyjne uhierarchizowane w obozie władzy. Natomiast nie miały znaczenia różnice wieku, światopoglądów i przynależności do narodowości. Wypracowanie spójnego programu nie było przedsięwzięciem prostym, zarówno z przyczyn obiektywnych, jak i subiektywnych, ideologiczny program sanacji dotyczący wychowania rodził się dosyć długo i do końca był wyjątkowo ogólnikowy.

W rzeczywistości idea wychowania państwowego była bardzo szeroka. Najbardziej trafnie i zarazem w sposób zrozumiały przedstawiał ją Janusz Jędrzejewicz. W pierwszej kolejności opowiadał się za bardzo szerokim znaczeniem pojęcia wychowanie. Nie popierał potocznego rozumienia tego słowa, ograniczającego się do oddziaływań wychowawczych w rodzinie, wspólnocie religijnej i szkole. Owszem uznawał, że są to trzy ważne dziedziny wychowania, lecz obok nich istniało wiele innych, które jego zdaniem w wychowaniu były

⁷ *Historia wychowania wiek XX*, red. J. Miąso, wyd. 3, Warszawa 1984, s. 62.

niesłusznie pomijane. Za niebywale ważną ideę uznawał większe niż dotychczas oddziaływanie jednostek i grup sprawujących władzę w państwie i społeczeństwie. Twierdził, że „realizując te lub inne cele, kierownictwo co najmniej ubocznie wychowuje tych, których ku oznaczonym celom choćby nie mającym nic wspólnego z wychowaniem, prowadzi”⁸. Jako przykład ilustrujący powyższą tezę podawał pracę w wojsku, gdzie przygotowania do zbrojnego zwycięstwa wywierają znaczący wpływ wychowawczy nie tylko na żołnierzy. Uzasadniał, że można to też odnieść do innych grup polskiego społeczeństwa, zwłaszcza do szkoły.

Z koncepcji Jędrzejewicza jasno wynikało, że dowódcy w wojsku powinni być do tego przygotowani i wiedzieć o tym, że ich silna osobowość może kształtować postawy i przekonania podwładnych. Ale może się to dziać tylko wówczas, kiedy podwładni dorastają do swoich żądań. Podobne problemy – zdaniem Jędrzejewicza – występowały w instytucjach i urzędach państwowych. Postrzegał on przez szeroko rozumiane wychowanie te najbardziej realne działania dla dobra państwa, w odniesieniu do całego społeczeństwa. W odróżnieniu od innych proces wychowawczy widział wszędzie tam, gdzie występują relacje przełożony–podwładny–władza–obywatel. Można powiedzieć, że globalnie. Stąd też wielkie znaczenie przywiązywał do funkcjonowania państwa oraz postawy polityków, ze względu na wychowawcze znaczenie tych zjawisk i kształtowanie się wychowawczej idei sanacji.

Przy czym warto zauważyć, że Jędrzejewicz był nie tylko zwolennikiem marszałka Piłsudskiego, ale wręcz jego wielbicielem (takich było znacznie więcej) i udowadniał, że w Polsce największy ideowy wpływ wychowawczy wywarł nie kto inny, jak tylko Piłsudski. Uzasadniał, że w odróżnieniu od innych poprzez swoje idee i koncepcje fascynował dusze ludzkie i zasypywał w nich różnego rodzaju podziały wyorane „ciężkim pługiem historii”. W jego przemyśleniach można znaleźć wiele uwag co do celów i zadań wychowawczych, zwłaszcza w kierunku „ukulturalniania”, jak to wówczas określono – mas. Winno to wynikać z celów, jakie stawia sobie państwo, gdyż wychowanie przede wszystkim ma zmierzać do ukształtowania aktywnego i lojalnego obywatela w służbie państwu.

Ponadto Jędrzejewicz uzasadniał, że praca wychowawcza nie może być celem samym w sobie, musi mieć zasady i idee. Odrzucał to, co nazywano

⁸ J. Jędrzejewicz, *U podstaw idei wychowawczej Marszałka*, „Zrąb”, 1930, nr 13, s. 3.

„optymizmem wychowawczym”, czyli przekonanie, że dość dać człowiekowi możliwość formalną dostępu do skarbnicy kultury ogólnoludzkiej przez danie mu elementów wykształcenia ogólnego, a tak uzbrojony w niezbędny zasób umiejętności i wiadomości człowiek siłą rzeczy, wypływającą z wrodzonych impulsów dobra, piękna i prawdy, będzie wspinał się coraz wyżej po drodze szlachetności, bezinteresowności, postępu, ofiarności i wszelakich możliwych cnót ewangelicznych i obywatelskich. Uważał, że tylko na drodze celowo i świadomie ukierunkowanej, jasno stawianych celów wychowania, można uzyskać pożądany rezultat w postaci „człowieka i obywatela”. Jędrzejewicz uzasadniał, że gdy istnieje wyraźna rozbieżność pomiędzy indywidualnymi celami jednostki ludzkiej a zbiorowymi celami społeczeństwa, nie jest możliwa skuteczna praca wychowawcza bez zdecydowanego preferowania ideałów i celów zbiorowych, postawionych przez państwo. W ten sposób państwo stawało się zarówno ideaą, jak i celem wychowania. W ówczesnym momencie historycznym idee wychowawcze, jak uważał Jędrzejewicz, powinny wypływać ze specyficznego „dekalogu” konstytucji z 1935 roku.

Jednocześnie Jędrzejewicz wskazywał, że wszelki postęp jest możliwy, jeżeli jest efektem ludzkiej pracy. To praca powinna dać przeciętnemu człowiekowi przekonanie tak potrzebne w nadchodzących czasach, że samo „niszczenie” nie dało jeszcze nigdy żadnych zdobyczy, dlatego potrzebna jest pozytywna aktywność. To właśnie odpowiedzialna i czynna postawa życiowa powiązana z uniwersalnymi „cnotami”, według Jędrzejewicza winna być kwintesencją człowieka nadchodzącej epoki. Ważne jest również to, że widział i przestrzegał wychowawców przed kształtowaniem u wychowanków wyłącznie owych „cnót”, przed ich fetyszyzacją. Na tym polu teoretycznie wspierał go profesor Kazimierz Sośnicki. Obaj twierdzili, że bez odpowiedzialnej aktywności życiowej same „cnoty” nie są wiele warte. Niektórzy krytykowali, zwłaszcza w prasie, że jest to nic innego, jak tylko „katechizm Jędrzejewicza”⁹.

Trafnie zauważał, że niektóre instytucje, m.in. Kościół czy partie polityczne zawsze prowadziły pracę wychowawczą. Jednakże, zdaniem Jędrzejewicza, z punktu widzenia samej idei państwa i jego funkcjonowania ich oddziaływanie na społeczeństwo niesie ze sobą poważne zagrożenie. Ostro krytykował wmańnianie innym, że mają monopol na jedyną prawdę. Odnosiło się to głównie do Kościoła. Poważnym błędem, jak uważał, był brak kompleksowych badań

⁹ „Robotnik”, 10 X 1930, także „Gazeta Polska”, 22 IX 1932.

nad celami i metodami pracy wychowawczej. Kolejnym problemem wynikającym z wychowawczych oddziaływań Kościoła i partii politycznych był rzeczywisty cel takich działań, który zdaniem wielu działaczy sanacji sprowadzał się do zdobywania poparcia w walce o nic innego, jak tylko o swoje „ziemskie” interesy, a przede wszystkim o zakres wpływów w państwie. O ile w przypadku partii politycznych było to zrozumiałe, o tyle Jędrzejewicz oskarżał Kościół o wykorzystywanie ambony i konfesjonału jako skutecznych środków agitacji wyborczej oraz w celu szerzenia nacjonalizmu, antysemityzmu i propagandy antypiłsudczykowskiej. Pisał, że dostrzec można brak związku ze zbawieniem dusz i dalekie to jest od zadań, przed jakimi stoi Kościół, i rozpowszechnianych chrześcijańskich ideałów¹⁰.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że Jędrzejewicz wywarł istotny wpływ na kształtowanie się idei, struktur organizacyjnych i programowych polskiego szkolnictwa, zwłaszcza w zakresie wychowania państwowego. Był on kontynuatorem wychowawczej myśli Sławomira Czerwińskiego. Rozwijając jego myśl, po raz pierwszy starał się zdefiniować ideę wychowania państwowego. Mówił, że to co nazywamy wychowaniem państwowym, nie jest doktryną teoretyczną, ale żywym programem prac, opartym na znacznej ilości spostrzeżeń zaczerpniętych z konkretnej współczesnej rzeczywistości. Twierdził także, że wychowywać na rzecz służby państwu to coś więcej, niż wychowywać w tradycyjnym rozumieniu tego słowa w duchu jednego określonego światopoglądu. Wychowywać dla państwa i jego idei, to znaczy wychowywać dla życia we wszystkich jego przejawach i w pełnej jego różnorodności. Wychowywać w oparciu o wnioski płynące z obserwacji życia. Podstawą stawało się tu państwo, jego zdaniem, przyjazne dla wszystkich obywateli i dbające o ich bezpieczny rozwój. Motywując swoją aktywność na rzecz podporządkowania pracy wychowawczej szkół zasadom wychowania państwowego, uważał, że należy młodzieży wpajać ideały, które będą jej potrzebne w dorosłym życiu. W ten sposób idea państwa stawała się tu nadrzędna, nie tylko w życiu młodzieży, lecz także całego społeczeństwa.

Skondensowanym zbiorem zasad, na których opierał się ten system wychowawczy, można uznać artykuł *Wychowanie państwowe* zamieszczony w 1930 r. w czasopiśmie „Zrąb”, będący swoistym podsumowaniem dotychczasowych przemyśleń późniejszego ministra oświaty. Koncepcję zwaną wychowaniem państwowym Jędrzejewicz przeciwstawił wielu systemom filozoficznym i reli-

¹⁰ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienia wychowawcze*, „Zrąb”, 1930, nr 1.

gijnym, znanym w minionych wiekach. Stwierdził, że w przeciwieństwie do nich, system wychowywania państwowego nie jest wyrazem żadnej określonej doktryny społecznej, żadnej wiary religijnej i żadnego określonego światopoglądu filozoficznego¹¹. Ma służyć jedynie interesom państwa. Określenia tego typu miały wyraźnie propagandowy charakter i skierowane były do szeroko rozumianego społeczeństwa.

Koncepcja i ideały związane z wychowaniem państwowym miały licznych zwolenników nie tylko w środowisku sanacji, lecz także innych, jednocześnie krytykowane były przez lewicę, endecję i ludowców. Nie zawsze chodziło tu o ideę, którą nie każdy rozumiał, lecz o reformy oświaty i szkolnictwa akademickiego, gdy Jędrzejewicz był ministrem. W szkolnictwie, zwłaszcza powszechnym, przejawy samej idei i zasad wychowania państwowego często były jakby niewidzialne i miały raczej charakter ideowo-polityczny, czego nauczyciele nie zawsze byli świadomi. Wychowaniu państwowemu wciąż bardzo często przeciwstawiano wychowanie narodowe i te oparte na religii. Dlatego Jędrzejewicz, jego koncepcje i idee najbardziej zwalczane były przez duchowieństwo, gdyż w dużym stopniu zaczęło ono tracić wpływ na wychowanie. Krytyka szła też z lewicowych kręgów nauczycielskich, z tym jednak, że nie miało to zbyt wielkiego znaczenia. Niebezpieczny natomiast stawał się konflikt ideowo-historyczny w samym obozie sanacji, co wyraźnie się uzewnętrzniło po śmierci Piłsudskiego. Było to w pewnym sensie druzgocące, gdyż ideologia sanacji zaczęła być podważana przez środowiska, z których wyrosła.

Analizując ideę i koncepcję wychowania państwowego w rozumieniu Jędrzejewicza, kręgi kościelne wyrażały opinie, że pod pretekstem wdrażania wychowania państwowego zgniótł on wolną myśl w oświacie oraz wszelką krytykę reform oświatowych. I dalej, że zdeprawował stan nauczycielski oraz zmienił szkołę w prawdziwy mur płaczu. Krytyka była bardzo ostra, zwłaszcza w drugiej połowie lat trzydziestych, gdy Jędrzejewicz popadł w niełaski u swoich sanacyjnych kolegów. Pisano, że w polskim szkolnictwie zagnieździła się masoneria¹². Był to więc zarzut bardzo dużej wagi, gdyż bezpośrednio odnosił się do zmian zachodzących nie tylko w szkolnictwie, lecz także w polskim społeczeństwie.

¹¹ J. Jędrzejewicz, *Wychowanie państwowe*, „Zręb”, 1930, nr 3.

¹² F. Lasota, *Masoneria w polskim szkolnictwie*, „Przegląd Powszechny”, 1936, t. 212, nr 10.

Po śmierci marszałka Piłsudskiego przeciwko idei wychowania państwowego opowiadały się też powstające sanacyjne organizacje młodzieżowe. Przewodowały w tym Legion Młodych i Straż Przednia. Namaszczone były one po śmierci Piłsudskiego przez Edwarda Rydza-Śmigłego, którego wpływy i znaczenie w tym czasie wzrastały. Oskarżenia były dużej wagi, zarówno te, jak i inne organizacje młodzieżowe zarzucały Jędrzejewiczowi i wychowaniu państwowemu, że zmierzają przygotować nie tylko przyszłych funkcjonariuszy państwa, lecz także adeptów łóż masonskich. Pisano również, że okres rządów Jędrzejewicza to zażarta walka z duchowieństwem i religią oraz praca nad „zeświecczeniem młodzieży”, a w tamtym czasie było to poważnym oskarżeniem.

Do praktycznych działań skierowanych przeciwko wychowaniu państwowemu zaliczyć można powołanie do życia w 1935 r. z inicjatywy Towarzystwa Oświaty Demokratycznej czasopisma „Nowe Tory”. Było to pismo pod auspicjami Komitetu Szkolnych Towarzystw Oświatowo-Kulturalnych i Związków Zawodowych. Organizacja ta skupiła instytucje i stowarzyszenia niezadowolone z polityki oświatowej obozu piłsudczykowskiego. Prowadziła akcję odczytową, krytykującą reformę szkolnictwa i zasady wychowania państwowego. Jędrzejewiczowi zarzucano, że poprzez oddziaływania wychowawcze dąży do związania młodzieży z sanacją oraz do pozbawienia innych środowisk wpływu na nią, co w rzeczywistości pokrywało się z prawdą.

Warto też zauważyć, że ideowe treści wychowania państwowego najbardziej widoczne były w programach szkół gimnazjalnych i licealnych, gdy weszła w życie reforma jędrzejewiczowska i nadmierne ujednoczenie ideologiczno-państwowe. Bardzo często wprowadzano czynniki irracjonalne, nie zawsze zrozumiałe, na co zwracał uwagę i mocno krytykował Władysław Spasowski, dodajmy z wyraźnym lewicowym, typowo socjalistycznym pozycją, które też w tym czasie nie zawsze były zrozumiałe i akceptowane¹³.

Natomiast krytyka wychodząca z innych, nie lewicowych kręgów zarzucała, że w idei Czerwińskiego i Jędrzejewicza zbyt mocno przesunięto podstawowy akcent z kształcenia w kierunku inteligencji u młodzieży i wychowaniu człowieka o zupełnie innej psychice. Wskazywano, że nie chodziło o nic innego, jak tylko wychowanie obywatela-żołnierza zawsze karnego, ale w pierwszej kolejności lojalnego wobec państwa.

¹³ Wł. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii, pracy i wychowania*, Warszawa 1933, s. 412–413.

Swoistym obrachunkiem z działalnością i poglądami Jędrzejewicza był IV Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego, który obradował w maju 1939 roku. Padały na nim m.in. zarzuty, że wychowanie państwowe było jedynie parawanem, za którym usiłowano schować palące problemy społeczne. Wskazywano na rozbieżności między wychowawczymi nadziejami, jakie zostały rozbudzone w masach społecznych, a praktycznymi rezultatami wdrażania wychowania państwowego. W obliczu grożącego Polsce niebezpieczeństwa ze strony Trzeciej Rzeszy krytykowano wychowanie państwowe za niedostosowanie struktury społecznej w Polsce i całego systemu szkolnictwa¹⁴. Nie było natomiast zarzutów pojawiających się na początku lat trzydziestych, że wychowanie państwowe służy wyłącznie sanacji i dyktaturze i że jego istotą jest ślepe posłuszeństwo partii rządzącej. Groźba wojny jednoczyła naród we wszystkich kwestiach, a przede wszystkim w wychowaniu i obronie państwa.

REALIZACJA WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO

Realizacja wychowania państwowego odbywała się w czasie, gdy sanacja zdołała już umocnić swoją władzę. Bardzo szybko, chociaż z wieloma trudnościami, wprowadzana była nowa organizacja szkolnictwa, starano się objąć oświatą powszechną Polskę centralną, co nie sprawiało większych trudności. Natomiast gorzej było na odległych Kresach Wschodnich, tam piętrzyły się trudności związane z mniejszościami narodowymi i dużymi odległościami między szkołami. Warto w tym miejscu wspomnieć pewne aspekty polityczne. Otóż w 1935 r. wprowadzona została nowa konstytucja (kwietniowa), co spowodowało, że znacznie spadła rola parlamentu. Znany działacz i ideolog sanacji Adam Skwarczyński, który agresywnie opowiadał się za ograniczeniem demokracji uzasadniał, że władza wykonawcza autorytarna winna mieć większe znaczenie, nie pominąć też wychowania państwowego. „Przyjmuje ona wówczas część funkcji, które w systemach demokratycznych spełnia parlament, co nie oznacza, że systemy autorytarne likwidują instytucję parlamentu. Dzieje się tak czasami najczęściej w okresie umacniania władzy, ale z reguły parlament istnieje choć spełnia przede

¹⁴ M. Lipowska, *Koncepcje wychowanie w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego. Rozprawy z dziejów oświaty*, t. 12, Warszawa 1969, s. 45 i następne.

wszystkim rolę dekoracyjną¹⁵. W tej sytuacji wychowanie w duchu państwa stało się nie tylko podstawą polityczną sanacji, lecz także jej ideą.

Ostro krytykował to wspomniany już Spasowski, stwierdzając w odniesieniu do szkoły, że tylko szkoła socjalistyczna doprowadzi do tego, że zniknie ciasny, sklepikarski indywidualizm, tak charakterystyczny dla społeczeństwa współczesnego, „opartego na oszustwie i wycisku wszystkich ludzi pracy przez wszystkich lepiej sytuowanych, na hipokryzji i powszechnym kłamstwie, zostanie natomiast uprawiony grunt, na którym rozkwitną pełne osobowości, prawe, pracowite, świadome więzi społecznej, uspołecznione, pełne inicjatywy i twórcze¹⁶. Ostro wypowiadał się też przeciwko dziedziczeniu, które jego zdaniem ogłupia nie tylko dzieci, ale i rodziców, którzy zamiast przygotowania dzieci do życia, wolą gromadzić dla nich majątek, przez co je najpierw zaniedbują, a później demoralizują. Podobna krytyka była również ze strony Kościoła, tylko w innym odniesieniu.

Dyskusje i ostre polemiki toczyły się nie tylko ze środowiskiem skrajnie lewicowym, lecz także ludowcami, narodowcami i mniejszościami narodowymi. Dotyczyły tego jak ma faktycznie wyglądać wychowanie państwowe i jak może być realizowane. Ideolodzy i politycy sanacji podawali liczne przykłady, jak chociażby ze Szwajcarii i Wielkiej Brytanii, związane z ujednoczeniem szkolnictwa, powoływano się też na Niemcy. Po wejściu konstytucji kwietniowej sprawa wychowania państwowego została ostatecznie zamknięta. Wynikało to chociażby z tego, że dziesięć (dekalog) pierwszych artykułów poświęconych było państwu. Sama nazwa państwo pisana była z dużej litery. Ostatni artykuł tego dekalogu brzmiał: „W razie oporu Państwo stosuje środki przymusu¹⁷. Oficjalna nazwa państwa brzmiała Rzeczypospolita Polska, chociaż w konstytucji występowała też skrócona nazwa Rzeczypospolita. Państwo Polskie, zamienne Państwo, występowało aż 33 razy. Wprowadzone zostało pojęcie honoru, okazało się to bardzo ważne w realizacji wychowania państwowego.

Czołowym teoretykiem wychowania państwowego był profesor Kazimierz Sośnicki, który wskazywał i uzasadniał jak powinno być ono realizowane. Charakterystyczne i oryginalne przykłady można przytaczać z programów szkolnych, które obowiązywały od wprowadzenia ustawodawstwa w 1932 roku.

¹⁵ A. Skwarczyński, *Wskazania*, Warszawa 1934, s. 138.

¹⁶ Wł. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka...*, dz. cyt., s. 411–413.

¹⁷ Ustawa konstytucyjna z dnia 23 kwietnia 1935 r. Dz.U. R.P., nr 30, poz. 227 (popularnie nazywana kwietniowa).

Przedtem też były realizowane, tylko nie było to tak mocno akcentowane w urzędowych dokumentach. Przykładem może tu być chociażby program nauki w szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania dla kursu B, który opublikowany został w 1935 r. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dotyczył historii, gdzie wychowanie państwowe miało podstawowe znaczenie, jak:

„Organizacja władzy w Państwie Polskim: Prezydent, Rząd, Sejm i Senat, podział administracyjny Państwa.

Obywatele: przynależność do państwa, obywatelstwo. Równość obowiązków i praw.

Obowiązki obywateli: obowiązki wierności, posłuszeństwa, obowiązek ofiary krwi i mienia.

Podatki: na co państwo potrzebuje podatków, zwłaszcza te najbardziej pospolite podatki z uwzględnieniem środowiska, kto je płaci i w jaki sposób załatwiane są odwołania w sprawach podatkowych. Wchodziły tu również podatki pośrednie jak: monopole, cła¹⁸.

Uwzględniane też były prawa obywateli, w tym: zabezpieczenie wolności osobistej, prawo do właściwego sądu, wolność słowa, ochrona mienia i własności indywidualnej. Tematycznie oddzielnie były omawiane – policja, straż pożarna. W programie mówiło się też o popieraniu przez państwo dobrobytu ludności, kultury materialnej i duchowej.

Dotyczyło to klas starszych, z tym jednak, że pewne elementy wychowania państwowego przewidziano nawet dla uczniów pierwszej klasy szkoły powszechnej, wskazując na konieczną umiejętność powolnego, ale wyraźnego czytania łatwych tekstów z elementarza, umiejętność czytelnego pisania znanych dziecku wyrazów o pisowni fonetycznej i krótkich zdań. Bardzo często odnosiły się one do konkretnej polskiej rzeczywistości. Była w tym konieczna znajomość godła państwa (orła) oraz portretów Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego. Obok tego były wskazówki, aby z szacunkiem wyrażać się o tych osobach. Wytyczne dotyczyły wszystkich klas szkół powszechnych. Znacznie szerszy zakres dotyczył szkół gimnazjalnych i licealnych.

¹⁸ Program Nauki w Publicznych Szkołach Powszechnych Pierwszego Stopnia, Warszawa-Lwów 1935, s. 7, dział szkoła.

Cały program nauczania udostępniony nauczycielom był jasny i zrozumiały, były tam wyraźne wskazówki, jak należy go realizować w klasach młodszych i jak w klasach starszych, podawane było kursywą, co można pominąć, a co szczególnie winno być akcentowane. W młodszych klasach w treści programu znajdowały się wyraźne wskazówki zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Natomiast w klasach starszych, gdzie uczono już historii, zwracano uwagę na wiele innych problemów. Chodziło o to, aby obrazy życia związane z przeszłością przedstawiane były podobnie jak zagadnienia przyrodnicze czy geograficzne, aby unikać na tym etapie rozwoju dziecka niezrozumiałej abstrakcji. Zwracano też szczególną uwagę na porządek chronologiczny. Nie przeskadało to w corocznym przypominaniu pamiętek z dawnych czasów, zwłaszcza tych najbliższym uczniom: mieszkania, ubrania, jak wyglądają dziś, a jak wyglądały dawniej. Poza tym w jednym roku miały być: opowiadania, sceny i obrazy z przeszłości Polski z okresów dawniejszych, w innym roku wydarzenia z najbliższej okolicy ze szczególnym uwzględnieniem okresu walk 1914–1920 oraz, jako etap główny, najbardziej podstawowy, dłuższe opowiadanie o odzyskaniu niepodległości i życiu marszałka Piłsudskiego.

W klasach starszych szkoły powszechnej wiele uwagi poświęcano szeroko rozumianym zagadnieniom społecznym i obywatelskim, jak to wówczas określano, obywatelskim, w nawiązaniu do takich postaci jak: Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin, Stanisław Moniuszko, Józef Piłsudski. Dodawano do tego obrazy życia i pracy ludzi dorosłych i młodzieży (podróże, przygody, prace, zwyczaje i obyczaje) na tle opisów przyrody i miast, krajów europejskich i pozaeuropejskich, poznawanych w trakcie lekcji geografii. Eksponowano dorobek i znaczenie Polaków poza granicami własnego państwa. Na języku polskim mówiono o Polakach w Brazylii, Stanach Zjednoczonych i zesłańcach na Syberii.

Natomiast w szóstej i siódmej klasie na lekcjach języka polskiego było dużo treści współczesnych „...obrazy z współczesnego życia Polski i środowiska, dostosowane do wiadomości obywatelskich w kursie B historii, np.: spełnianie obowiązków względem Państwa i korzystanie z praw obywatela, działalność instytucji opieki społecznej (szpitale, opieka nad matką i dzieckiem), szkoły, domy ludowe, czytelnice, koła młodzieży, chóry, teatry, najcenniejsze zabytki sztuki ludowej”¹⁹.

Kalina Bartnicka zwraca uwagę, że specyfika całego systemu pedagogiczno-wychowawczego polegała na tym, że nauczanie było jedną z nadrzędnych

¹⁹ Tamże.

części wychowania, gdzie generalnie – co już było wspomniane – odrzucano apolityczność szkoły i wszystkich instytucji wychowawczych. W istocie program wychowania i nauczania był tak ułożony, by każda szkoła mogła przeprowadzać go indywidualnie, zgodnie ze specyfiką środowiska, obowiązującą ustawą i ogólnymi zarządzeniami władz. Z tym, że zawsze musiały być uwzględniane problemy wynikające z wychowania państwowego, szacunku dla państwa i jego przedstawicieli. Uwzględniony też był rozwój intelektualny wychowanka, który pobudzany miał być przez emocje i jego psychikę. „Treścią wychowania szkolnego było szeroko pojęte społecznienie młodzieży, dla której szkoła miała być wspólnotą pracy i życia, małym doświadczalnym organizmem społecznym, w którym można i trzeba było nauczyć się organizacji życia zbiorowego i karności, samodzielności i odpowiedzialności za środowisko, twórczego stosunku do wspólnego dobra”²⁰.

Za rządów sanacji wszystkie instytucje szkolne były zobowiązane i przykładały do tego wielkie znaczenie, aby wychowanie miało charakter państwowy, obywatelski i patriotyczny. Zawsze państwo zajmowało priorytetowe znaczenie, co pozostawiało nauczycielom dosyć dużą swobodę i możliwość stosowania różnych metod. W programach nauczania przedmiotów, zdawać by się mogło odległych od omawianego problemu, jak matematyka, chemia, czy przyroda, także musiały być uwzględnione aspekty wychowania państwowego. Szczególnie chodziło o wyeksponowanie miejsc, dat, zdarzeń, które miały istotne znaczenie dla Polski zarówno historycznie, jak i współcześnie. Unikano martyrologii, a zwracano szczególną uwagę na teraźniejszość i przyszłość.

Akcentowano według wyraźnie nakreślanego programu politycznego i obowiązujących programów szkolnych zbiorowy wysiłek i obowiązek społeczeństwa i to, że praca na rzecz państwa powinna być największym dobrem obywateli, a młodzieży w szczególności. „Wymagano bardzo dużo, jak chociażby podporządkowania osobistego i grupowego interesu – interesom państwa, silna wola i charakter, wytrwałość, zdyscyplinowanie, realistyczne ocenianie rzeczywistości, samodzielność, odpowiedzialność, wiara we własne siły, zaangażowanie w życie zbiorowe, pracowitość oraz elementarne wartości moralne”²¹. Był to nie tylko wymóg, lecz także nakaz wynikający z obowiązującego ustawodawstwa, w którym dosyć szczegółowo zostały przedstawione zasady i wskazówki

²⁰ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe...*, dz. cyt., s. 125.

²¹ H. Składanowski, *Od uwielbienia do negacji. Józef Piłsudski w historii w szkole powszechnej w II RP i okresie stalinowskim w PRL*, „Wiadomości Historyczne”, 2006, nr 5, s. 26 i następn.

dla nauczania historii, geografii i języka polskiego. Ich realizacja wymagała dużego wysiłku. Odnosiło się to też do wielu innych przedmiotów, jak chociażby przyroda, fizyka czy chemia.

W środowisku nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem wytyczne państwowe stawały się nakazem. Warto wskazać jednak, że wielu nauczycieli z przekonania wspierało wychowanie państwowe swą wiedzą i doświadczeniem, wzbogacając ideały wychowawcze sanacji w konkretnych środowiskach. Stąd współczesne wnioski i oceny nie mogą uwzględniać wyłącznie tylko kryteriów politycznych, lecz także, a może przede wszystkim, ogólną sytuację ówczesnej Polski, w której szukanie nowych ideałów wychowawczych stawało się nakazem chwili, poszukiwaniem nowych wartości i związków z kulturą i jak to określano „naszym wychowaniem”.

Sośnicki zauważał, że to właśnie dzięki wychowaniu państwowemu mogło się rozwijać zarówno wartościowanie w dziedzinie spraw gospodarczych, społecznych, politycznych, naukowych, jak i moralnych i religijnych. W odniesieniu do dzieci i młodzieży zrozumienie tego miało szczególnie duże znaczenie, razem bowiem „ze zmianą stosunków życiowych i kulturalnych zmieniają się nasze sposoby reagowania na pewne zjawiska, a wskutek tego też sposoby przyjmowania wartości. Zmiany te faktycznie odbywają się ciągle i są mniej lub więcej wyraźne, a tempo ich bywa mniej lub więcej szybkie. Mimo wszystko jednak pozostaje pewien względnie stały trzon wartości, który im nie podlega”²².

Analizując praktyczną realizację wychowania i nauczania w Drugiej Rzeczypospolitej, wskazać należy na wiele okoliczności, w których marszałek Piłsudski stawał się wzorcem godnym do naśladowania nie tylko dla dzieci i młodzieży, lecz także dla wszystkich, którym dobro państwa leżało na sercu. Był on pewnego rodzaju wzorcem dla wychowania w duchu państwa, stąd bardzo często dochodziło do nadmiernej jego gloryfikacji. Już w latach trzydziestych ubiegłego wieku Sośnicki jednoznacznie uważał, iż dobrze przedstawiana „fetyszacja” państwa, konieczność jego obrony i wychowanie dla państwa, to cechy najbardziej pozytywne do kształtowania podstaw patriotycznych u dzieci i młodzieży.

W późniejszym okresie jako najbardziej charakterystyczne mogą posłużyć tematy lekcji zawarte w podręcznikach szkolnych, które w tym czasie traktowane były jako ważne dla różnych typów szkół i stopni. Pozostawione były możliwo-

²² K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna. Podręcznik do użytku zakładów kształcenia nauczycieli*, Inowrocław 1946, s. 95.

ści (w programie zaznaczone było to rozstrzelonym drukiem), co nauczyciel powinien wyeksponować, a co może pominąć. Oto przykład jednego z tematów w szkołach powszechnych, który musiał być zrealizowany na lekcjach historii: „Józef Piłsudski Naczelnikiem Odrodzonego Państwa Polskiego, 11 listopada 1918 r. objęcie władzy w odrodzonym Państwie Polskim przez Józefa Piłsudskiego, z walk o wyzwalenie się dzielnic, Naczelnik Państwa i Wódz Naczelny Józef Piłsudski. Rok 1920 Naczelnik Państwa Józef Piłsudski”²³.

Można zapytać, jak to wyglądało na lekcjach historii, wychowania obywatelskiego, a także innych przedmiotów. Nauczyciele omawiali to z uczniami i sprawdzali następnie wiedzę wychowanków w tych obszarach. Były to tradycyjne lekcje szkolne. Ale obok tego, zwłaszcza w miastach, realizowane były lekcje bardziej pogładowe i praktyczne, przykładowo: pokazy sprzętu wojskowego czy gospodarczego, zachowanych pamiątek i pomników, które miały wywołać u dzieci emocje i przeżycia, o czym można znaleźć wzmianki w przedwojennej prasie.

O innych postaciach historycznych i zasłużonych dla odzyskania niepodległości i umacniania państwa w wychowaniu państwowym w ogóle nie wspomniano. Jak chociażby o Romanie Dmowskim, Wincentym Witosie, Wojciechu Korfantom. Czasami pojawiało się nazwisko Ignacego Paderewskiego. Po śmierci marszałka Piłsudskiego na czoło nie tylko w polityce, lecz także w wychowaniu, zaczęli wysuwać się prezydent Ignacy Mościcki i marszałek Edward Śmigły-Rydz. Ich portrety wisiały w lekcyjnych klasach, nad nimi najczęściej znajdował się polski biały orzeł z koroną.

Prasa patriotyczno-państwowa i różnego rodzaju artykuły skierowane do młodzieży były zrozumiałe. I co ważne, nie było w nich wątków martyrologicznych, świętowania klęsk, przeciwnie – odwoływano się do rocznic historycznych, ale zawsze w nawiązaniu do współczesności. Oto dwa krótkie przykłady. Pierwszy związany ze świętem 11 listopada, drugi ze śmiercią marszałka Piłsudskiego.

Do młodzieży

...I nie straszne drzewa cienie

I nie straszna jesień blada

²³ Program nauki o Publicznych Szkołach Powszechnych Drugiego Stopnia z Polskim Językiem Nauczania, Lwów 1936, s. 9.

*Złota zorza nam połyska 11 listopada.
Spod chmur woła Orzeł Biały o młodzieży bądź gotowa
Dla Ojczyzny, dla jej chwały umrzeć, cierpieć, żyć, pracować.*

Pan Marszałek

*...Umarł Pan Marszałek we łzach Polska cała
Jedna tylko wszystkim pociecha została
Że choć Dziadka nie ma Polska się nie boi
Bo na czele wojska nasz Rydz-Śmigły stoi.*

Była to poezja na wskroś patriotyczna, prosta i zrozumiała, przemawiała do serc i uczuć nie tylko dzieci i młodzieży, lecz także ludzi starszych. I co jest tu ważne i co należy szczególnie podkreślić, nie miała charakteru martyrologicznego.

Warto tu jeszcze wskazać, że nieporozumieniem i wręcz nadużyciem byłoby sprowadzanie w Drugiej Rzeczypospolitej nauki historii i wychowania państwowego tylko do osoby marszałka Piłsudskiego, chociaż to zdaniem twórców programów nauczania było najważniejsze. W starszych klasach szkoły powszechnej obok typowej historii w drugiej części program uwzględniał przedmiot nauka obywatelska. Jego kontynuacja była bardzo ściśle powiązana z wychowaniem państwowym. Obejmował wiele logicznie uszeregowanych zagadnień, z którymi każdy obywatel spotykał się w swoim życiu. W pierwszej kolejności chodziło o to, aby dzieci i młodzież znały tematy: „Władze Państwa Polskiego: Prezydent, Rząd, Sejm i Senat. Obywatele i ich najważniejsze obowiązki i prawa itp. Omawiano takie problemy jak: Korpus Ochrony Pogranicza, powszechna służba wojskowa, ulgi, pobór wojskowy, nasza armia. Przy sposobienie wojskowe, Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Czerwony Krzyż. Główne rodzaje zawodów w Polsce z uwzględnieniem środowiska, wolność zarobkowania i wolność zawodu, przygotowanie do zawodu, poradnictwo zawodowe, organizacje rolnicze, opieka państwa nad pracą z uwzględnieniem pracy na roli. Ubezpieczenia społeczne, opieka nad obywatelem Państwa poza jego granicami; główne zadania samorządu, gmina wiejska i jej zadania, najważniejsze wiadomości o gminie miejskiej; obowiązki publiczne obywatela: w samorządzie, w stowarzyszeniu spółdzielczym itd.”²⁴

²⁴ Program Nauki w Publicznych Szkołach Powszechnych, Warszawa–Lwów, 1938 (tymczasowy), s. 8.

Istota tego programu nauczania polegała na tym, że wiadomości obywatelskie zawsze były ujmowane w sposób jasny, praktyczny, życiowy i były wyraźnie związane z potrzebami i warunkami środowiska. Unikano przy tym wszelkich zawiłości prawnych, trudnych definicji i zbędnych abstrakcji, które zaciemniały obrazy poznawcze i które byłyby trudne do zrozumienia przez dzieci i młodzież. Ważne były też komentarze, zwłaszcza w stosunku do wiadomości obywatelskich. Wskazywano, że uczniowie winni poznawać, o ile to możliwe, z bezpośredniej obserwacji: lokalne władze samorządowe, organizacje przysposobienia wojskowego, urzędy podatkowe i odnośne obwieszczenia, publiczne prace miejscowych obywateli, najbliższe warsztaty pracy, instytucje ubezpieczeniowe, ośrodki oświatowe i kulturalne oraz instytucje opieki nad zdrowiem w danym środowisku.

Był to szeroki wachlarz problemów i zagadnień, które mogły być realizowane w różnych środowiskach. Wskazywano, w jaki sposób należy spożytkować wiedzę z obserwacji i doświadczenia, dotyczyło to starszych klas i zdobytej tam wiedzy z poprzednich lat nauki z zakresu życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego środowiska. Podbudowę do opracowania wielu tematów z zakresu wiadomości obywatelskich mogła dawać wiedza historyczna, zdobyta wcześniej. Pomocne miały tu być „obrazy uzasadniające konieczność silnej władzy w państwie ilustrujące ustrój polityczny dawnego Państwa Polskiego (władza króla, obrady sejmu i sejmiku), obrazy dotyczące współżycia mniejszości narodowych i wyznaniowych z większością obywateli”²⁵.

Program był bardzo nowoczesny i przewidywał, że w realizacji wiadomości obywatelskich uczniowie powinni nauczyć się czytać – pod kierunkiem nauczyciela – rozporządzenia i obwieszczenia władz ogłaszane w środowisku i przeznaczone dla ogółu obywateli. Natomiast zadaniem nauczyciela było tłumaczenie i wyjaśnianie takich terminów, jak ustawa, obwieszczenie, dekret, zarządzenie, kto je wydaje i czemu one mogą służyć. Wyjaśnienia te miały być zrozumiałe dla dzieci i młodzieży. W bardziej szerokim znaczeniu odwoływano się do podstaw, najczęściej do rodziny, własnej miejscowości i szerzej służby państwu.

W pojęciu historycznym wychowanie państwowe realizowane było w krótkim okresie istnienia państwa polskiego. Ale państwo i jego idea wychowawcza pozostawiły po sobie następnym pokoleniom duży dorobek w wielu dziedzi-

²⁵ Tamże.

nach życia: politycznego, społecznego, gospodarczego, a także w odniesieniu do wychowania młodego pokolenia, z czego współcześnie nie zawsze zdajemy sobie sprawę. Wcale nie tak dawno Druga Rzeczypospolita była bardzo ostro krytykowana, nie zawsze słusznie i zasadnie.

Można więc pytać i ciągle stawiać pytania, co pozostawało z wychowania państwowego? Odpowiedź nie jest łatwa, ani krótka, ale można powiedzieć, że zostało bardzo dużo. Bowiem później, gdy w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wchodziły nowe programy nauczania, w czasie, gdy mówiło się o konieczności i wręcz nakazie wychowania socjalistycznego i gdy w ogóle nie używano pojęcia wychowanie państwowe, ono faktycznie obowiązywało, chociaż wartości wychowawcze związane z państwem były pomijane. Wiele tu było wartości opartych na wychowaniu państwowym na szacunku i przywiązaniu do państwa; często realizowali to nauczyciele wychowani w Drugiej Rzeczypospolitej.

Wychowanie państwowe, które jest pojęciem związanym z wcale niezbyt odległą historią naszego państwa, odnosi się również do współczesności, do nas tu i teraz. Przypomina nam o państwie, jego problemach, o młodym pokoleniu, o państwie w którym powinno być miejsce dla wszystkich Polaków. Niedawna historia staje się tu pomostem łączącym przeszłość, terażniejszość i przyszłość. Parafrazując Kamila Cypriana Norwida, można przyjąć, że historia to dziś, tylko trochę dalej. O tym też warto pamiętać.

Stan szkolnictwa powszechnego w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej

WOJEWÓDZTWO BIAŁOSTOCKIE – ZASIĘG I STRUKTURA

Kiedy 11 listopada 1918 r. Polacy świętowali odzyskanie niepodległości, białostoczanie na swoją wolność czekali jeszcze przez kolejne cztery miesiące¹. Województwo białostockie zostało utworzone drugiego sierpnia 1919 roku². Zaliczane do obszarów centralnych³ było drugim pod względem powierzchni po województwie poleskim województwem w kraju⁴.

¹ A. Miodowski, *Próby wyzwolenia Białegostoku na przełomie 1918/1919 r.*, w: *Białystok w 80-lecie. W rocznicę odzyskania niepodległości: 19 luty 1919–19 luty 1999*, C. Kukło (red.), Białystok 2000, s. 11; J.J. Milewski, *Między Warszawą a Wilnem*, w: *Białystok w 80-lecie. W rocznicę odzyskania niepodległości: 19 luty 1919–19 luty 1999*, C. Kukło (red.), Białystok 2000, s. 20; J.J. Milewski, *Białostoczczyzna – początki niepodległości*, „Białostoczczyzna”, 1989, nr 1 (13), s. 26.

² Dz. Pr. P. P, 1919, nr 65, poz. 395, s. 698–700.

³ W. Studnicki, *Ziemie Wschodnie. Stan gospodarczy i widoki rozwoju*, Warszawa 1929, s. 5.

⁴ Formalne potwierdzenie wcielenia obszaru byłego obwodu białostockiego do Polski nastąpiło na mocy decyzji Rady Najwyższej z dnia 2 grudnia 1919 r., określającej tymczasową granicę wschodnią państwa polskiego. Ostatecznie przebieg granicy polsko-radzieckiej ustalony został w wyniku wojny polsko-radzieckiej, na podstawie traktatu ryskiego, zawartego 18 marca 1921 roku. Zob.: *Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej [dalej: Dz. U. RP]*, 1921, nr 49, poz. 300, *Traktat pokoju między Polską a Rosją i Ukrainą*; A. Łuczak, J.R. Szaflik, *Druga Rzeczpospolita, wybór dokumentów*,

W okresie międzywojennym obszar województwa białostockiego ulegał zmianom. Początkowo obejmował sześć powiatów zachodnich dawnej guberni łomżyńskiej; trzy powiaty byłego obwodu białostockiego oraz trzy powiaty północne byłej guberni suwalskiej⁵. Na mocy ustawy z dnia 19 lutego 1921 r. do województwa przyłączono jeszcze powiaty wschodnie: grodzieński, wołkowyski i białowieski⁶. W kwietniu 1939 r. powiaty: łomżyński, ostrołęcki i ostrowski znalazły się w województwie warszawskim⁷.

Stolicą województwa był Białystok, który w latach 1922–1927 był siedzibą okręgu szkolnego białostockiego. Następnie województwo włączono do okręgu szkolnego warszawskiego. Zaś w 1932 r. powiaty: augustowski, grodzieński, suwalski i wołkowyski znalazły się w okręgu szkolnym wileńskim a pozostałe w okręgu szkolnym brzeskim.

Województwo miało charakter rolniczy⁸. Na początku lat dwudziestych XX wieku w rolnictwie pracowało około 80% czynnych zawodowo. Rozwijał się przemysł włókienniczy oraz drzewny, w którym zatrudniano około 7% osób⁹. W handlu pracowało prawie 3% osób czynnych zawodowo. Pozostali znaleźli zatrudnienie w służbie publicznej i usługach, komunikacji, wojsku i leśnictwie. Bezrobotni stanowili około 3% mieszkańców województwa¹⁰. Biorąc pod uwagę sam Białystok, najliczniej reprezentowany był w nim przemysł włókienniczy, gdzie w ponad 100 fabrykach zatrudnionych było prawie 5000 robotników¹¹.

Warszawa 1988, s. 121–127; H. Majecki, *Białystok w okresie II Rzeczypospolitej. Wybrane problemy*, w: *Studia i materiały do dziejów Białegostoku*, t. IV, Warszawa 1985, s. 149.

⁵ Archiwum Akt Nowych [dalej AAN], zespół [dalej: zesp.] Prezydium Rady Ministrów, Protokoły Rady Ministrów z 10 i 14 VII 1919 roku.

⁶ Dz.U., 1921, nr 16, poz. 93; Dziennik Urzędowy Województwa Białostockiego, 1921, nr 3, s. 1.

⁷ Dz.U., 1938, nr 27, poz. 240.

⁸ Z. Koszyła, *Wrzesień 1939 roku na Białostocczyźnie*, Warszawa 1976, s. 10.

⁹ A. Werwicki, *Przemysł Białegostoku w latach 1919–1939*, w: *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, Białystok 1968, s. 209; L. Kosiński, *Miasta województwa białostockiego*, Warszawa 1962, s. 79–82; M. Żmijkowska, *Białostocki przemysł włókienniczy w latach wielkiego kryzysu 1929–1934*, w: M. Kietliński, W. Śleszyński (red.), *Szkice do dziejów Białegostoku*, Białystok 2003, s. 54–67.

¹⁰ *Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania. Ludność. Stosunki zawodowe*, „Statystyka Polski”, t. XIX, województwo białostockie, Warszawa 1927, tab. XIX, s. 198–200.

¹¹ A. Werwicki, *Białostocki Okręg przemysłu włókienniczego do 1945 roku*, Warszawa 1957, s. 63.

Na początku lat trzydziestych rolnictwo stanowiło źródło utrzymania dla prawie 70% ludności województwa. Z przemysłu włókienniczego, budowlanego, odzieżowego, metalowego i hutniczego utrzymywało się około 14% ogólnej liczby ludności¹². Zaś zatrudnienie w handlu i ubezpieczeniach znalazło niespełna 5% ogółu¹³.

Według spisu powszechnego z 1921 r. województwo zamieszkiwało przeszło 1 mln 305 tys. osób, co dawało mu miejsce poza pierwszą dziesiątką najludniejszych województw¹⁴. Dziesięć lat później województwo powiększyło się o 338 tys. mieszkańców. Białystok liczył wówczas 91 tys. mieszkańców i pod względem liczby ludności był dziewiątym miastem wojewódzkim¹⁵.

Województwo białostockie nie miało jednolitego charakteru pod względem narodowościowym i wyznaniowym. W 1921 r. na obszarze województwa zamieszkiwało 68,5% ludności wyznania rzymskokatolickiego, 15,12% wyznawców prawosławia, 14,86% ludności wyznania mojżeszowego, 1% ewangelików oraz 0,52% innych wyznań.

Według spisu z 1931 r. w województwie białostockim narodowość polską deklarowało 67,9%, białoruską 12,5%, żydowską 11,9%, rosyjską 2,1%, niemiecką 0,4%, ukraińską 0,2%, inni 0,7%¹⁶.

Charakterystyczną cechą struktury narodowościowej była znaczna liczba ludności żydowskiej¹⁷ zamieszkująca przeważnie w miastach. Stanowiła w nich 1/3 (32,4%) ogółu ludności¹⁸. W województwie białostockim były również takie

¹² A. Kaja, *Z badań nad bezrobociem i emigracją w województwie białostockim w latach 1929–1939*, „Rocznik Białostocki”, t. IX, 1968–1969 (1970), s. 10.

¹³ *Drugi Powszechny Spis Ludności z dn. 9 XII 1 931 r. Mieszkania i gospodarstwa domowe. Ludność. Stosunki zawodowe*, „Statystyka Polski”, seria C, z. 83, województwo białostockie, Warszawa 1938, tab. 34, s. 347–360; A. Dobroński, *Białystok. Historia miasta*, wyd. II uzupełnione, Białystok 2001, s. 146.

¹⁴ *Statystyka Polski*, t. XIX, Warszawa 1927, s. 3. Ogółem w województwie znajdowało się 7885 miejscowości, w tym 157 niezamieszkałych.

¹⁵ *Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1938.

¹⁶ *Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1939, s. 21. Zbigniew Landau i Jerzy Tomaszewski podają, że w 1931 r. Polacy stanowili nie więcej niż 65%. Najliczniejszą mniejszością byli Ukraińcy (około 16%), potem Żydzi (poniżej 10%), Białorusini (ponad 6%), Niemcy (2%), pozostałe grupy narodowościowe Litwini, Czesi, Rosjanie, Słowacy, Cyganie, Karaimowie (około 1%). Por.: Z. Landau, J. Tomaszewski, *Polska w Europie ...*, dz. cyt., s. 53–54; M. Leczyk, *Oblicze społeczno-polityczne...*, dz. cyt., Warszawa 1988, s. 70.

¹⁷ M. Leczyk, *Oblicze społeczno-polityczne...*, dz. cyt., s. 362.

¹⁸ W całym kraju ludność ta stanowiła 27,3% ogółu ludności miejskiej. Por. A. Krysiński, *Struktura narodowościowa miast polskich*, „Sprawy Narodowościowe”, 1937, nr 3.

miejsowości, w których ludność żydowska stanowiła ponad połowę mieszkańców. Najlicniejsza grupa tej mniejszości zamieszkiwała Białystok. Według spisu z 1921 r. stanowili oni 48,7% mieszkańców, przy grupie 46,6% Polaków oraz 1,9% Niemców, 1,8% Rosjan, 0,8% Białorusinów oraz 0,2% innych¹⁹. Województwo zamieszkiwali także Białorusini i Rosjanie (6,9% ludności prawosławnej)²⁰. Największe skupiska ludności białoruskiej znajdowały się w powiatach wołkowyskim i bielskopodlaskim (ponad 50% ogółu ludności)²¹. Ludność niemiecka (licząca ponad 9 tys.) wyznania ewangelickiego zamieszkiwała w Augustowie (241 wyznawców), w Białymstoku (2 500), w Grodnie (647), w Suwałkach (3 447) i Wiżajnach (2 940)²².

PODSTAWY PRAWNE FUNKCJONOWANIA SZKÓŁ Powszechnych

W latach 1918–1922 zostały ustalone podstawy organizacyjne szkolnictwa powszechnego, które bez większych zmian przetrwały do 1932 roku. Przez cały okres międzywojenny szkoły powszechne odgrywały ważną rolę, wspierając wypełnianie podstawowych zadań edukacyjnych, do których należało upowszechnianie kształcenia na pierwszym szczeblu nauczania oraz realizacja obowiązku szkolnego.

Przymus szkolny ustalony dekretem z 7 lutego 1919 r.²³ na terenie województwa białostockiego został wprowadzony znacznie później, bo w roku

¹⁹ Por.: *Województwo białostockie*, Warszawa 1927; Pierwszy spis ludności RP z dnia 30 listopada 1921 roku. Pierwszy powszechny spis ludności polskiej z dnia 30 września 1921 roku. Mieszkania, Ludność. Stosunki zawodowe, Statystyka Polski, t. XIX, Warszawa 1928, tabl. VI, s. 26; *Skorowidz miejscowości Rzeczypospolitej*, Warszawa 1924, s. 10; Według spisu z 1931 r. miasto Białystok liczyło 91,1 tys. mieszkańców, w tym było 45,6% katolików, 8,2% prawosławnych, 2,9% ewangelików oraz 43% osób wyznania mojżeszowego i 0,3% innych. Natomiast 50,9% osób deklarowało polski język ojczysty, 3,6% rosyjski, 2,1% niemiecki, 42,6% żydowski i hebrajski oraz 0,8 inny.

²⁰ Większość ludności prawosławnej podała jako język ojczysty polski (jedynie w powiecie bielskim 3,9% ludności podało białoruski, a język rosyjski: w Białymstoku – 3,6% i powiecie bielskim – 4,2%), stąd dla określenia udziału Białorusinów i Rosjan trzeba było posłużyć się strukturą wyznaniową.

²¹ Z. Koszyła, *Wrzesień 1939 roku...*, dz. cyt., s. 12.

²² L. Kosiński, *Miasta województwa...*, dz. cyt., s. 94–95.

²³ Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym, Dz.U. MWRiOP, 1919, nr 2, poz. 2, s. 27–31; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty...*, dz. cyt., s. 21, 29–30.

szkolnym 1923/1924²⁴. Na obszarze województwa białostockiego obowiązek szkolny był szczególnie istotny, ponieważ dzieci zamieszkujące ziemie byłego zaboru rosyjskiego po raz pierwszy zostały nim objęte²⁵.

Wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej było obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku od 7 do 14 lat. Obowiązek szkolny mógł być realizowany w publicznych szkołach powszechnych i innych szkołach lub w domu, o ile obowiązujące treści nauczania odpowiadały programowi szkół powszechnych. W obu tych ostatnich przypadkach uczeń był zobowiązany zdać egzamin sprawdzający poziom jego wiedzy, przeprowadzany przez inspektora szkolnego. Dekret ustalał więc przede wszystkim obowiązek kształcenia, ale nie obowiązek uczęszczania do publicznej szkoły powszechnej. Realizowany mógł być on w 7-klasowych szkołach, jak również w 4–5 letnich szkołach początkowych z 2- lub 3-letnią nauką uzupełniającą. Od realizowania obowiązku szkolnego zostały zwolnione dzieci chore fizycznie, niedorozwinięte umysłowo oraz mieszkające od szkoły w odległości większej niż 3 km lub oddzielone od niej przeszkodą naturalną. Dzieci mające kłopoty ze zdrowiem na podstawie orzeczenia lekarskiego mogły uzyskać roczne lub trwające dłużej odroczenie obowiązku szkolnego.

Dzięki zapisom ustawy *O ustroju szkolnictwa*²⁶ rola szkoły powszechnej znacznie wzrosła. Jej następstwem było zlikwidowanie klas wstępnych, przygotowawczych tzw. zerowych. Zapis ten stał się w latach trzydziestych podstawą rozwoju elitarnych prywatnych szkół powszechnych, które zastąpiły niższe klasy dawnego gimnazjum. Od roku szkolnego 1932/1933 szkoła powszechna została podzielona na trzy stopnie organizacyjne i trzy szczeble programowe²⁷. Siódma klasa szkoły powszechnej nazwana była „czapką”, ponieważ przeznaczona była dla tych uczniów, którzy po klasie VI nie kontynuowali dalszej nauki²⁸. Uczeń, który zakończył naukę na klasie VII i nie uczęszczał do żadnej innej szkoły,

²⁴ Dz.U. MWRiOP, 1922, nr 26, poz. 292. Rozporządzenie MWRiOP do Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, Łódzkiego i Białostockiego w sprawie stopniowej realizacji powszechnego nauczania. Województwo białostockie należało wówczas do KOS białostockiego.

²⁵ Obowiązek szkolny ustanowiony 12 stycznia 1808 r. przez Izbę Edukacyjną w Księstwie Warszawskim nigdy nie wszedł w życie. Trzeba było na to czekać aż ponad 100 lat. Propagatorami obowiązkowej szkoły powszechnej byli: Marian Falski, Stanisław Dobrowolski, Antoni Bolesław Dobrowolski, Władysław Radwan, Teodora Męczkowska. Przed I wojną światową na 2 mln dzieci w wieku szkolnym uczyło się zaledwie 370 tys. T. Łopuszański, Przemówienie na 150 posiedzeniu Sejmu w dniu 28 czerwca 1920 r., „Monitor Polski”, 1920, nr 121–123.

²⁶ Dz.U., 1932, nr 38, poz. 389.

²⁷ Dz.U. MWRiOP, 1933, nr 14, poz. 194.

²⁸ R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1987, s. 160.

podlegał obowiązkowemu doksztalcaniu do 18. roku życia chyba, że MWRiOP zwolnił go z tego obowiązku²⁹. W zakresie poziomu organizacyjnego szkół zmiany zachodziły niezwykle powoli.

LICZBA I ORGANIZACJA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Liczba szkół powszechnych w województwie białostockim wzrastała bardzo powoli, zdecydowanie jednak za wolno, by w pełni zrealizować założenia dekretu o obowiązku szkolnym.

W roku szkolnym 1920/1921 przymus szkolny można było realizować w 25 621 szkołach w kraju, z czego szkoły w województwie białostockim stanowiły 4,97%. W tym czasie średni wskaźnik liczby szkół na 100 km² w kraju wynosił 6,9. Zdecydowanie mniej na 100 km² było szkół w województwie białostockim. Wskaźnik ten wyniósł cztery szkoły na 100 km² i był wyższy tylko od województwa wołyńskiego (2,8), nowogrodzkiego (2,5) i poleskiego (0,84).

Tabela 1. Liczba szkół powszechnych w kraju w roku szkolnym 1920/1921 oraz wskaźnik liczby szkół na 100 km²

Lp.	Województwo	Liczba szkół powszechnych*	Liczba szkół na 100 km ^{2*}
1	Warszawskie	2 689	9,2
2	Łódzkie	2 530	13,2
3	Kieleckie	2 582	10,0
4	Lubelskie	2 770	8,9
5	Białostockie	1 276	3,9
6	Nowogrodzkie	943	2,5
7	Poleskie	347	0,84
8	Wołyńskie	827	2,8
9	Poznańskie	3 032	11,4
10	Pomorskie	1 600	9,8

²⁹ Dz.U. RP, 1932, nr 38, poz. 389, art. 15.

Lp.	Województwo	Liczba szkół powszechnych*	Liczba szkół na 100 km ² *
11	Krakowskie	1 850	10,6
12	Lwowskie	2 442	9,0
13	Stanisławowskie	1 161	6,3
14	Tarnopolskie	1 275	7,9
15	Śląsk Cieszyński	124	12,3

* Liczba bez Warszawy, w której były 182 szkoły, a na 100 km² przypadało 150,4 szkół.

Źródło: por: J. Kraeutler, *Statystyka szkolnictwa powszechnego*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. I, seria 2, 1921, s. 525.

W roku szkolnym 1929/1930 na ogólną liczbę 26 539 szkół powszechnych w kraju (w tym 25 119 publicznych i 1420 prywatnych) 1597 funkcjonowało w województwie białostockim. Stanowiły wówczas 6,01% szkół tego typu w kraju.

Z kolei w roku szkolnym 1937/1938 na ogólną liczbę 27 235 publicznych szkół powszechnych w kraju na województwo białostockie przypadało 1290 szkół. Stanowiły one 4,73% szkół tego typu w kraju. W miastach funkcjonowało wówczas 77 szkół a na wsi 1213 szkół³⁰.

W 1920 r. wśród powstających szkół zaczęły dominować szkoły 1-klasowe. Na terenie byłego zaboru rosyjskiego stanowiły one 86% wszystkich szkół powszechnych, a tylko 2% szkoły 6- i 7-klasowe³¹. Dla porównania w Galicji na przełomie 1918/1919 roku szkoły 1-klasowe stanowiły 53,4%³².

W województwie białostockim w roku szkolnym 1920/1921 szkoły jednoklasowe stanowiły 56,6%, szkoły dwuklasowe 10,3%, zaś szkół najwyższej zorganizowanych było zaledwie 2,7%³³. Realizacja powszechności nauczania w województwie białostockim była poniżej przeciętnej krajowej. W roku szkolnym 1922/1923 wynosiła 66,2%³⁴.

³⁰ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 323.

³¹ T. Łopuszański, *Przemówienie na 150 posiedzeniu Sejmu w dniu 28. maja 1920 r.*, „Monitor Polski”, 1920, nr 121–123.

³² „Miesięcznik Statystyczny”, GUS RP, 1920 r., s. 23.

³³ J. Kraeutler, *Statystyka szkolnictwa powszechnego*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. I, seria 2, 1921, s. 526.

³⁴ K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 83.

Zmiany w kierunku szkoły powszechnej wyżej zorganizowanej zachodziły niezwykle powoli i głównie w większych miastach. W roku szkolnym 1929/1930 szkoły 1-klasowe stanowiły w kraju 44,14%, 2-klasowe 25,06%, zaś 7-klasowe 10,4% ogólnej liczby szkół³⁵.

W roku szkolnym 1937/1938 szkoły wyżej zorganizowane III stopnia stanowiły w kraju 16,08%, a w województwie białostockim zaledwie 10,15%. Na wsiach białostockich szkół I stopniowych było 992, II stopniowych 160, a III stopniowych zaledwie 61³⁶.

Niska organizacja szkół powszechnych wynikała z braku dostatecznej liczby budynków szkolnych, pomieszczeń lekcyjnych i nauczycieli. W roku szkolnym 1925/1926 na 2057 izb lekcyjnych publicznych szkół powszechnych w województwie aż 1493 były wynajmowane (72,58%)³⁷. W tym czasie w Białymstoku własny lokal posiadały tylko cztery prywatne szkoły powszechne, zaś 11 placówek pozostawało w lokalu wynajmowanym. W Białymstoku w roku szkolnym 1933/1934 publiczne szkoły powszechne posiadały 9 budynków własnych i 13 dzierżawionych³⁸.

Sytuacja poprawiła się w roku szkolnym 1936/1937, kiedy to w województwie białostockim na 2633 izby lekcyjne 1446 było wynajętych (54,91%). Minimalnie poprawiło się w następnym roku, kiedy na 2767 izb lekcyjnych 1498 było wynajętych (54,13%). Na tle kraju władze oświatowe województwa białostockiego nie miały powodów do zadowolenia. W kraju w roku szkolnym 1937/1938 na 73 039 izby lekcyjne publicznych szkół powszechnych 49 488 było własnych (67,75%)³⁹.

Obowiązkowa szkoła powszechna miała umożliwić ogółowi obywateli zdobycie minimum potrzebnego wykształcenia. Jednakże trudności finansowe, z jakimi borykało się państwo, ograniczały wydatki na oświatę, a z powodu braku wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, pomieszczeń szkolnych oraz pomocy naukowych, ich pełny rozwój był niewystarczający.

Wielu uczniów opuszczało zajęcia szkolne, w ogóle rezygnowało z nauki bądź nie miało do niej możliwości. Dzieci zatrudniano do pomocy w han-

³⁵ *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, GUS, Warszawa 1929, s. 374.

³⁶ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 323.

³⁷ Tamże, s. 325.

³⁸ M. Gołowski, *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku (rys historyczny i rozwój w dobie obecnej)*, Białystok 1934, s. 86–87.

³⁹ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 325.

dlu i rzemiośle bądź w gospodarstwie. Wpływ na to zjawisko miał brak środków finansowych na odzież, buty, pomoce szkolne, duże odległości do szkoły, a przede wszystkim niski poziom świadomości ludności wiejskiej co do potrzeby edukacji swoich dzieci. Poza tym niewystarczająca liczba szkół i miejsc w szkołach powodowała brak możliwości realizowania obowiązku szkolnego.

W województwie białostockim liczba dzieci nieprzyjętych do szkoły w roku szkolnym 1928/1929 wynosiła 3734, w kolejnym 4408, zaś w roku szkolnym 1930/1931 wyniosła już 9983 dzieci⁴⁰. W roku szkolnym 1931/1932 w całym województwie białostockim na 211 992 dzieci w wieku szkolnym aż 9228 (4,3%) nie pobierało w ogóle nauki z powodu braku miejsca w szkole bądź braku szkoły w obwodzie. Ponad połowa dzieci wiejskich uczęszczała do szkół jedno- i dwuklasowych, stanowiących 74,6% ogółu szkół wiejskich. Szkół jednoklasowych na wsi było 4,4% i obejmowały one 15,9% uczniów. W roku szkolnym 1937/1938 w grupie 232 200 dzieci w wieku 7–13 lat 31 000 nie uczęszczało do szkoły. Na 100 dzieci przypadało wówczas 86,7 uczniów (w kraju 90 uczniów)⁴¹.

PRYWATNE SZKOŁY Powszechnie

W wypełnianiu przez dzieci obowiązku szkolnego oraz niwelowaniu szerzącego się rekordowo analfabetyzmu, szkolnictwo rządowe wspierały szkoły prywatne⁴². Ustawa *O prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych*⁴³ podkreślała, że szkoły prywatne zorganizowane na wzór szkolnictwa państwowego zostaną otoczone szczególną opieką władz państwowych⁴⁴.

⁴⁰ W. Jemelity, *Szkoły powszechnie...*, dz. cyt., s. 109.

⁴¹ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 321.

⁴² Por.: *Pierwszy powszechny spis ludności RP z dnia 30 IX 1921*. Statystyka Polski, t. XXXI, cz. 1, Warszawa 1927, s. 18; Największe nasilenie analfabetyzmu przypadało na ziemię wschodnie zaboru rosyjskiego: poleskie – 71,0%, wołyńskie – 68,8%, wileńskie – 58,3%, nowogródzkie – 54,6%. Wysoki odsetek analfabetyzmu można tłumaczyć niskim stanem oświaty na tych terenach; por.: *Drugi powszechny spis ludności z dnia 9 XII 1931*. Statystyka Polska, seria C, z. 94-a, Warszawa 1939, s. 60.

⁴³ Dz.U. RP, 1932, nr 38, poz. 389, art. 4–6; M. Jędrzejewiczowa, *Nowy ustrój szkolny*, Warszawa 1932, s. 11; Dz.U. RP, 1932, nr 33, poz. 343; K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo w województwie pomorskim...*, dz. cyt., s. 50–53.

⁴⁴ Art. 8 ustawy z 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych. Dz.U. RP, 1932, nr 33, poz. 343.

Przez cały okres II Rzeczypospolitej liczba prywatnych szkół powszechnych była nieporównywalnie mniejsza od liczby szkół publicznych, co stanowiło przeciwny obraz w porównaniu do prywatnego szkolnictwa średniego.

W okresie międzywojennym zarysowała się tendencja wzrostowa liczby szkół prywatnych w kraju. Nastąpiło podwojenie liczby prywatnych szkół powszechnych z 731 (rok szkolny 1922/1923) do 1511 (rok szkolny 1938/1939). W latach trzydziestych XX wieku stanowiły one w kraju nieznacznie ponad 5% ogólnej liczby szkół powszechnych⁴⁵, a w województwie białostockim wskaźnik ten nawet przewyższały.

W województwie białostockim w roku szkolnym 1923/1924 i 1924/1925 odnotowujemy 63 prywatne szkoły powszechne. W skali kraju dawało to 8,6% ogólnej liczby prywatnych szkół powszechnych. W prezentowanych danych nie zostały ujęte jednak prywatne szkoły żydowskie religijne, które zwiększyłyby z pewnością ten wskaźnik⁴⁶.

Warto podkreślić, że w województwie białostockim wśród prywatnych szkół powszechnych zdecydowaną większość stanowiły szkoły mniejszości żydowskiej. Tę grupę placówek prywatnych organizowały m.in. towarzystwa oświatowo-kulturalne, partie i stowarzyszenia żydowskie⁴⁷. Wśród szkół prywatnych znalazły się ortodoksyjno-religijne, syjonistyczne szkoły hebrajskie oraz świeckie szkoły postępowe⁴⁸. Do szkół religijnych należały ortodoksyjno-religijne chedery nowego i starego typu dla chłopców oraz szkoły religijne dla dziewcząt.

Najwięcej żydowskich prywatnych szkół powszechnych w województwie białostockim należało do osób prywatnych. Właścicielami szkół były także gminy wyznaniowe, stowarzyszenia: Tachkemony, Tarbut i Jabne, organizacje: Organizacja Żydów Ortodoksów, Organizacja Bejs Jakow, zarządy: Zarząd Główny Zjednoczenia Szkół Żydowskich, Zarząd Prywatnej Szkoły Powszechnej Kadimah i komitety: Centralny Komitet Oświatowo-Religijny Chorew.

Szkoły publiczne zdecydowanie liczniej zlokalizowane były na wsiach, w odróżnieniu od szkół prywatnych, szczególnie żydowskich, które przeważały

⁴⁵ *Funkcja prywatnych szkół...*, dz. cyt., s. 106–110.

⁴⁶ *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1925*, Warszawa 1927, s. 388–389.

⁴⁷ H. Seidman, *Żydowskie szkolnictwo religijne w ramach ustawodawstwa polskiego*, Warszawa 1937, s. 5–6.

⁴⁸ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła...*, dz. cyt., s. 72; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 171.

liczebnie w miastach (z uwagi na fakt, że mniejszość żydowska mieszkała głównie w skupiskach miejskich). Jako przykład można podać rok szkolny 1925/1926, kiedy w Białymstoku funkcjonowało 18 publicznych szkół powszechnych i 25 prywatnych szkół powszechnych wraz z żydowskimi. Rok później na 16 szkół publicznych przypadało 29 szkół prywatnych. W roku szkolnym 1932/33 było 16 szkół publicznych i 27 szkół prywatnych (w tym 14 polskich i 13 szkół religijnych żydowskich)⁴⁹.

W roku szkolnym 1929/1930 na ogólną liczbę 1420 szkół prywatnych w kraju 135 funkcjonowało w województwie białostockim. Szkoły prywatne stanowiły 8,5% ogólnej liczby szkół powszechnych a ich wskaźnik był wyższy od średniej krajowej (5,35%). W tym czasie 18 szkół było dwujęzycznych, zaś 46 prowadziło nauczanie w języku żydowskim, 37 w hebrajskim, 14 w litewskim, 3 w niemieckim⁵⁰.

Przedstawiając sytuację szkolnictwa powszechnego w województwie białostockim, Witold Jemielity oszacował, że w ośmiu na czternaście powiatów (augustowskim, kolneńskim, łomżyńskim, ostrołęckim, ostrowskim, suwalskim, szczuczyńskim i wysoko-mazowieckim) w roku szkolnym 1922/1923 na 720 szkół powszechnych działały zaledwie trzy szkoły prywatne. Stanowiły one niespełna 0,5% wszystkich szkół powszechnych na tym terenie. W roku szkolnym 1925/1926 w 837 szkołach powszechnych publicznych i prywatnych naukę pobierało 76792 uczniów. W szkołach prywatnych uczyło się jedynie 3,4% ogólnej liczby uczniów. Rok przed wprowadzeniem ustawy jędrzejewiczowskiej na 778 szkół 747 było państwowych (96%). Szkoły prywatne funkcjonowały w powiecie łomżyńskim (7), suwalskim i szczuczyńskim (po 6), ostrowskim (4), augustowskim (3), ostrołęckim i wysoko-mazowieckim (po 2), kolneńskim (1)⁵¹.

⁴⁹ *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1921–1928*, Białystok 1929, tab. 124, s. 85; *Wiadomości statystyczne miasta Białegostoku za lata 1928–1934*, Białystok 1934, tab. 134, s. 96.

⁵⁰ *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1930, s. 374.

⁵¹ W. Jemielity, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 100; M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji...*, dz. cyt., s. 47.

Tabela 2. Porównanie stanu szkolnictwa powszechnego publicznego i prywatnego w wybranych powiatach województwa białostockiego w roku szkolnym 1922/1923, 1925/1926 i 1931/1932

Powiat	1922/1923			1925/1926			1931/1932		
	Szkoły			Szkoły			Szkoły		
	publiczne	prywatne	ogółem	publiczne	prywatne	ogółem	publiczne	prywatne	ogółem
Ogółem	717	3	720	826	11	837	747	31	778
Augustów	77	–	77	107	2	109	97	3	100
Kolno	77	1	78	83	1	84	88	1	89
Łomża	99	–	99	109	3	112	110	7	117
Ostrołęka	92	–	92	114	–	114	100	2	102
Ostrów Maz.	100	–	100	111	2	113	79	4	83
Suwałki	95	2	97	110	1	111	122	6	128
Szczuczyn	75	–	75	87	1	88	75	6	81
Wysokie Mazowieckie	102	–	102	105	1	106	76	2	78

Źródło: W. Jemielity, *Szkoły powszechne w województwie białostockim w latach 1919–1939*, Łomża 1991, s. 100.

Natomiast w roku 1931/1932 w ośmiu powiatach województwa białostockiego było już o 20 prywatnych szkół powszechnych więcej w porównaniu do roku szkolnego 1925/1926. Wzrost liczby szkół prywatnych do 31 zakładów zwiększył ich wskaźnik do 4% ogólnej liczby szkół powszechnych na tym obszarze. Wyraźne różnice w liczbie szkół prywatnych w latach 1922–1932 zaznaczyły się w powiecie łomżyńskim, szczuczynskim i suwalskim, gdzie funkcjonowało ich więcej w porównaniu z pozostałymi powiatami.

Wprowadzona w 1932 r. ustawa szkolna nie zahamowała wzrostu liczby szkół prywatnych. W roku szkolnym 1933/1934 w siedmiu powiatach woje-

wództwa białostockiego (augustowskim, łomżyńskim, ostrołęckim, ostrowskim, suwalskim, szczuczyńskim i wysoko-mazowieckim) zanotowano 25, a w roku szkolnym 1937/1938 już 26 szkół⁵².

Żydzi w województwie białostockim zdecydowanie chętniej wybierali dla swoich dzieci szkoły prywatne, dlatego też w szkołach tego typu często stanowiły one większość⁵³. W maju 1919 roku funkcjonowały w Białymstoku 53 szkoły żydowskie (w tym ochrony i kursy), do których uczęszczało 5900 dzieci. Dla porównania można podać, że szkół powszechnych państwowych było 9 z 1283 dzieci⁵⁴. W województwie białostockim w roku szkolnym 1937/1938 wśród 250 tys. uczniów publicznych szkół powszechnych uczyło się 3071 dzieci wyznania mojżeszowego, co stanowiło 1,2%! Dzieci żydowskie kształciły się w prywatnych szkołach powszechnych z żydowskim lub hebrajskim językiem nauczania, ponieważ wbrew zobowiązaniom przyjętym w Traktacie o ochronie mniejszości⁵⁵ ani państwo, ani samorząd nie zakładały publicznych szkół początkowych.

PODSUMOWANIE

Realizacja powszechności nauczania w województwie białostockim była poniżej przeciętnej krajowej. Nie wszystkie dzieci uczęszczały do szkoły, poszerzając tym samym krąg analfabetów. W 1931 r. w województwie białostockim nie umiało czytać ani pisać 23,1% ogółu ludności w wieku 10 lat i więcej (15,5% mężczyzn i 30,0% kobiet)⁵⁶.

W wypełnianiu obowiązku szkolnego w szkołach powszechnych wspomagały szkolnictwo publiczne placówki prywatne, podnosząc tym samym wskaźnik realizacji powszechności nauczania. Dzięki działalności szkół religijnych

⁵² W. Jemielity, *Szkoły powszechne...*, dz. cyt., s. 45.

⁵³ Por. A. Suplicka, *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe w województwie białostockim w II Rzeczypospolitej*, Białystok 2015.

⁵⁴ J. Sadowska, *Odbudowa szkolnictwa w Białymstoku...*, dz. cyt., s. 34, 39.

⁵⁵ Zwany „Małym Traktatem Wersalskim” lub „traktatem mniejszościowym”, który Polska podpisała z Traktatem Pokojowym w Wersalu 28 czerwca 1919 r.; por.: T. Koźmiński, *Sprawa mniejszości*, Warszawa 1922, s. 114; Dz.U. RP, 1920, nr 110, poz. 728.

⁵⁶ *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 29.

dla dzieci i młodzieży żydowskiej wpłynęły istotnie na zahamowanie a nawet zminimalizowanie analfabetyzmu wśród społeczności żydowskiej.

Brakowało odpowiedniej sieci szkolnej, bazy materialnej i kadry pedagogicznej. Uczęszczaniu do szkoły nie sprzyjały także trudne warunki materialne. Większość szkół powszechnych mieściła się w wynajmowanych domach, pomieszczeniach mieszkalnych zaadaptowanych na potrzeby szkoły, które często nie odpowiadały potrzebom pracy edukacyjnej i higieny szkolnej. Na przykład w chwili przejścia szkolnictwa przez władze polskie Białystok posiadał zaledwie dwa budynki szkolne⁵⁷.

Przy licznych kontrolach sanitarnych, dokonywanych w szkołach, mniejszą uwagę zwracano na higienę pomieszczeń, a częściej dokonywano przeglądu stanu ubrań, bielizny i higieny osobistej dzieci. Wizytujący Szkołę Powszechną przy ul. Fabrycznej 23 w Białymstoku, dnia 22 marca 1937 r. podinspektor E. Filipczuk stwierdził, że „warunki szkoła posiada zupełnie dobre, stan higieniczny nieszczęśliwy. Pomocy naukowych jest sporo. Biblioteczka uczniowska posiada wprawdzie dość dużo pozycji, książek jednak wartościowych i celowo dobranych jest bardzo mało. Czytelnictwo polskie wobec ubóstwa biblioteki szwankuje”⁵⁸.

Mimo licznych trudności lokalowych, kadrowych i finansowych sukcesy zachęcały do dalszych, niekiedy bardzo ambitnych planów.

⁵⁷ M. Goławski, *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku ...*, dz. cyt., s. 86–87.

⁵⁸ Państwowe Archiwum Obwodu Brzeskiego, zespół: 59, inwentarz: 4, teczka: 686, kartka 68.

Joanna Sosnowska

Uniwersytet Łódzki

Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939). Przyczynek do historii opieki społecznej międzywojennej Łodzi

Oddział Łódzki Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci powołano w ramach struktur tej społecznej organizacji w kwietniu 1923 roku. Podobnie jak inne lokalne oddziały Towarzystwa, funkcjonujące w wielu miastach II Rzeczypospolitej, Oddział Łódzki w ciągu niemal dwudziestu lat działalności stał się dość prężnie działającą jednostką, której członkowie zabiegali o dostęp do edukacji oraz zapewnienie właściwej opieki materialnej i wychowawczej dzieciom pochodzącym z rodzin robotniczych. Samo Towarzystwo, z siedzibą w Warszawie, od momentu powstania, czyli od roku 1919 działało jako Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Niem przy Centralnym Komitecie Wykonawczym (CKW) Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS)¹, a dopiero od 1926 r. jako Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (RTPD)².

¹ *Społeczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce 1919–1928*, Warszawa 1929, s. 9.

² W 1940 r. hitlerowskie władze okupacyjne rozwiązały RTPD. W 1949 r. doszło do zjednoczenia RTPD z Chłopskim Towarzystwem Przyjaciół Dzieci (ChTPD), które zaczęło swą działalność w 1946 r. Jego przewodniczącym był popularny działacz ludowy Teodor Kaczyński. Od momentu zjednoczenia obu organizacji, Towarzystwo przybrało wspólną nazwę: Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (TPD). Organizacja działa do dziś.

ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Opiekę nad dzieckiem samorządowe władze Łodzi, wybrane w 1919 r., traktowały jako „jeden ze swych najdonioślejszych i społecznie najważniejszych obowiązków”³. Może o tym świadczyć różnorodność form i zakres działań opiekuńczych podejmowanych przez kolejnych włodarzy miasta – niezależnie od przynależności partyjnej rządzącej ekipy, w ciągu całego okresu międzywojennego. Warto jednak pamiętać o dwóch kwestiach: 1) inicjatywy opiekuńcze na rzecz najmłodszych mieszkańców zainicjowano i prowadzono jeszcze przed odzyskaniem niepodległości (począwszy od lat siedemdziesiątych XIX wieku⁴); 2) opieka nad potrzebującymi, w tym opieka nad dziećmi, nie była w tamtym okresie przedmiotem zabiegów o poprawę ich położenia ze strony władz miejskich, gdyż nie przejawiały one zainteresowania kwestią pomocy potrzebującym (do 1914 r. były to władze carskie, do 1918 r. okupacyjne władze niemieckie), ale stała się domeną wielu różnowyznaniowych łódzkich organizacji i instytucji dobroczynnych (sektor społeczno-prywatny).

Działania opiekuńcze podejmowane w okresie międzywojennym przez łódzki samorząd, podobnie zresztą jak w przypadku samorządów innych miejscowości w Polsce, wynikały z jednej strony z konieczności realizacji polityki społecznej państwa i wiązały się z wykonaniem aktów prawnych wydawanych przez organy centralne (przedsięwzięcia pomocowe w części refundowano z budżetu państwa), z drugiej natomiast strony – działania opiekuńcze podejmowano na podstawie konkretnych potrzeb mieszkańców, wpisując się w politykę społeczną na poziomie lokalnym⁵. Aktywność prawodawcza państwa w sferze polityki społecznej w odniesieniu do dzieci wyrażała się przyjęciem, w 1923 r., ustawy o opiece społecznej. Według jej szczegółowych zapisów opieka nad dzieckiem sprawowana przez państwo, samorządy, instytucje kościelne i organizacje społeczne obejmowała następujące obszary: opiekę nad macierzyństwem i dziećmi w okresie niemowlęcym; opiekę nad sierotami i półsierotami; opiekę nad dzieckiem: opuszczonym i ubogim, mającym konflikt z prawem, zaniedbanym moralnie, chorym (na

³ *Od Redakcji*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” 1935, nr 10, s. 581.

⁴ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, Łódź 1930, s. 56–58; J. Sosnowska, *Opieka nad dziećmi w Łodzi w latach I wojny światowej*, Łódź 2017.

⁵ T. Jałmużna, N. Stolińska, *Formy opieki samorządowej nad dzieckiem w wielonarodowej Łodzi okresu międzywojnia*, w: *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX w. Sąsiedzi dalecy i bliscy*, red. P. Samuś, Łódź 1997, s. 377.

choroby zakaźne, niesprawnym ruchowo i umysłowo), nad dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz pomoc i współpracę z rodzinami dzieci w wieku szkolnym⁶. Ustawodawca – dla dobra dziecka – podkreślał konieczność współpracy instytucji opiekuńczych sektora publicznego (w tym samorządowego) i społeczno-prywatnego. Badania nad zagadnieniem opieki społecznej w Łodzi w okresie międzywojennym potwierdzają współpracę miejskich agend opieki⁷ i organizacji filantropijno-społecznych, i jednocześnie współodpowiedzialność w realizacji zadań związanych z niesieniem pomocy i wsparciem najmłodszych łodzian. Ogólnie ujmując, opieka nad dziećmi w Łodzi w latach 1918–1939 miała dwojaką formę: była to opieka instytucjonalna świadczona w zakładach opieki całkowitej lub częściowej (o różnym profilu działalności) i opieka doraźna (tymczasowa) uruchamiana w związku z akcjami okresowymi, np. dożywianie, wyposażanie w odzież, obuwie, lekarstwa, bądź akcjami związanymi z letnim wypoczynkiem.

W przemysłowej Łodzi, gdzie przewagę liczebną wśród mieszkańców stanowiła ludność robotnicza⁸, potrzeby w zakresie opieki nad dziećmi były ogromne, a potęgowała je – zwłaszcza w okresach dekonjunktury gospodarczej (lata 1929–1933, a nawet do 1935) trudna sytuacja ekonomiczna na świecie i w kraju⁹. Status materialny robotników zatrudnionych głównie w branży włókienniczej ulegał zmianie wraz z warunkami rynku pracy; jeśli były one niesprzyjające, wówczas wielu pracowników fabryk pozostawało bez zatrudnienia, a tym samym bez

⁶ *Ustawa o opiece społecznej*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, 1923, nr 92, poz. 726; E. Mantéuffel, *Podstawy organizacyjne opieki społecznej w Polsce*, Warszawa 1928, s. 5–6; J.Cz. Babicki, W. Woytowicz-Grabińska, *Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1939, s. 24–26.

⁷ Aktywność łódzkiego samorządu w zakresie działań opiekuńczych wobec dzieci od 1921 r. koncentrowała się w trzech agendach Zarządu miasta Łodzi: w Wydziale Opieki Społecznej, Wydziale Oświaty i Kultury i Wydziale Zdrowotności Publicznej.

⁸ U progu niepodległości w 1918 r. liczba ludności Łodzi wynosiła 341 829 osób (196 897 kobiet i 144 932 mężczyzn) i do końca okresu międzywojennego ulegała sukcesywnemu wzrostowi (672 tys. w 1939 r.). W 1921 r. odsetek pracujących w łódzkim przemyśle i rzemiośle wynosił 58%, po dekadzie było to 62%. L. Mroccka, *Fenomen robotniczy Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 1987, s. 10, tab. 1; s. 15–16, tab. 2.

⁹ Gospodarka Łodzi w dwudziestolecium międzywojennym „reagowała” na koniunkturę międzynarodową i krajową, a ta nie przebiegała harmonijnie. Znamioną jej cechą były wyraźne fazy ożywienia i rozkwitu (okres 1926–1929 należał do najlepszych w międzywojniu), ale także stagnacja i zastój, powodujące w okresach kryzysów ekonomicznych czasowe zaprzestanie produkcji, potem upadłość przedsiębiorstw, firm, zakładów. Więcej zob. J. Skodlarski, R. Matera, *Bariery rozwoju przemysłowego w Łodzi w okresie międzywojennym. Kluczowe aspekty instytucjonalne, ekonomiczne i społeczne*, w: *Praca i społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej. Metamorfozy społeczne*, t. IX, red. W. Mędrzecki, C. Leszczyńska, Warszawa 2014, s. 111–119.

środków do życia. Akcje pomocowe na rzecz dzieci ze środowisk robotniczych stały się jak najbardziej pożądaną formą wsparcia ubogich rodzin i ich potomstwa. I jak już napisano, w tego typu przedsięwzięcia włączyły się jednostki sektora publicznego, jak łódzki samorząd, oraz pozapublicznego. Te ostatnie miały w Łodzi charakter filantropijno-społeczny i prywatny, realizowały zadania opiekuńcze za pomocą instytucji charytatywnych (w tym wyznaniowych¹⁰), samopomocy społecznej bądź związanych ideowo z partiami politycznymi albo także przez osoby prywatne. Jedną z takich organizacji, powiązanych z działalnością Polskiej Partii Socjalistycznej, było Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

ROBOTNICZE TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ DZIECI

Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Niem (dalej Wydział), jak nadmieniono, powstał w Warszawie w 1919 r., m.in. z inspiracji Stefanii Sempołowskiej, znanej działaczki społecznej, pedagoga, publicystki i pisarki, która zaproponowała, aby liderzy PPS do programu działalności partii włączyli walkę o poprawę życia dzieci robotniczych¹¹. Początkowo w kręgu zainteresowań tego środowiska partyjnego pozostawały jedynie sieroty wojenne po działaczach socjalistycznych, którym władze partii starały się zapewnić opiekę prawną i pomoc materialną. Jednak w miarę upływu czasu grupa aktywistów socjalistycznych zaczęła dostrzegać potrzebę objęcia pomocą również inne dzieci. Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Niem u progu działalności określił się jako organizacja niezależna – o czym może świadczyć zapis statutowy, ale w rzeczywistości działał pod patronatem ideowym PPS, a kilka lat później (w 1928 r.), już jako RTPD, zgłosił nawet swój akces do Międzynarodówki Socjalistycznego Wychowania¹². Warto dodać, że w prasie robotniczej pojawiały się w tym czasie głosy domagające się zorganizowania odrębnych form opieki wychowawczej dla

¹⁰ W międzywojennej Łodzi funkcjonował Kościół rzymskokatolicki, mariawicki, ewangelicko-augsburski i prawosławny oraz kościoły, związki i społeczności reprezentujące mieszkańców innych wyznań.

¹¹ *Towarzystwo Przyjaciół Dzieci*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa 2007, s. 729–732.

¹² M. Kuzańska-Obrączkova, *Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939. Analiza założeń i funkcjonowania placówek*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 27.

dzieci proletariatu¹³. W zatwierdzonym 27 października 1919 r. statucie Wydziału napisano: „Towarzystwo ma charakter klasowo-robotniczy i jest bezpartyjne. Celem działalności Towarzystwa jest roztoczenie opieki nad dzieckiem robotniczym. Towarzystwo ogniskować będzie wszelkie poczynania mające na celu wychowanie dziecka robotniczego, a działalność jego obejmować ma zarówno dziedzinę wychowania dziecka jak i dziedzinę przygotowania kierowników oraz uświadamiania rodziców o zagadnieniach wychowawczych w myśl haseł działalności Towarzystwa”¹⁴. Do 1926 r. Wydział posiadał swoje oddziały na terenie byłego Królestwa Polskiego: w Warszawie, Lublinie, Częstochowie i Łodzi, ale stopniowo przyłączały się doń pokrewne instytucje opieki nad dziećmi z terenów byłej Małopolski: Krakowa, Tarnowa, Lwowa, Białej. W efekcie współpracy doszło do konsolidacji sił. W 1926 r. zwołano w Warszawie Walne Zgromadzenie Delegatów, które przyjęło projekt statutu nowej, wspólnej organizacji pod nazwą: Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci¹⁵. Towarzystwo, jako organizacja rodziców i wychowawców, zajęło się problemem społecznego wychowania dzieci robotniczych, zgodnie – jak czytamy w statucie przyjętym w 1927 r. – „z zasadami pedagogiki naukowej, opartej na psychologii dziecka – zapewniając dzieciom robotniczym możliwość swobodnego rozwoju fizycznego, umysłowego i moralnego”¹⁶. W ciągu dwóch lat sieć organizacyjna RTPD powiększyła się do 21 lokalnych oddziałów.

Przewodniczącym naczelnym władz Towarzystwa w okresie międzywojennym – od powstania organizacji do 1939 r. – był Tomasz Arciszewski, działacz niepodległościowy, czołowy polityk PPS, poseł, premier rządu londyńskiego Rzeczypospolitej Polskiej¹⁷. Dużą rolę w działalności wychowawczej RTPD odgrywali też inni członkowie, tworzący m.in. Radę Pedagogiczną organizacji, a wśród nich: Jadwiga Borowiczowa, Bronisława Borowska, dr Stefan Kopciński, Czesław Kossobudzki, Władysław Kunicki,

¹³ J. Turczyńska, *Kluby dzieci robotniczych*, „Robotnik”, 1919, nr 148, s. 6–7.

¹⁴ Cyt. za: M. Winiarz, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 256.

¹⁵ M. Kuzańska-Obrączkowska, *Koncepcje wychowawcze...*, dz. cyt., s. 25–26. Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej wpisało RTPD do rejestru stowarzyszeń i organizacji 9 marca 1927 r.

¹⁶ *Statut Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, Warszawa 1929, s. 1.

¹⁷ Więcej zob. J. Chodera (red.), *Słownik biograficzny historii Polski. T. 1. A–K*, Wrocław 2005, s. 24–25.

Aleksander Landy, Wanda Pożaryska, Antonina Szererowa i Władysława Weychert-Szymanowska¹⁸.

Działalność RTPD w kolejnych latach była uwarunkowana trzema głównymi aspektami, po pierwsze – w dalszym ciągu potrzebami dzieci ze środowisk robotniczych, po drugie – założeniami ideowymi PPS, po trzecie – inspiracją wyływającą z ówczesnie najnowocześniejszych osiągnięć medycyny (w tym higieny) oraz nowatorskich prądów w naukach pedagogicznych. Zwłaszcza w okresie światowego kryzysu gospodarczego organizacja dążyła do rozwoju bardziej masowej działalności na rzecz dzieci z rodzin dotkniętych bezrobociem, żyjących w biedzie i w wyjątkowo niekorzystnych warunkach mieszkaniowych. Instytucjonalna działalność Towarzystwa obejmowała kilka form opieki nad dziećmi:

- domy dziecka dla dzieci osieroconych bezpośrednio po I wojnie światowej oraz zagrożonych sieroctwem społecznym;
- dla dzieci najmłodszych: kuchnie mleczne, punkty opieki nad matką i dzieckiem, żłobki, przedszkola i ogniska;
- dla dzieci w wieku szkolnym: świeckie szkoły powszechne, bursy, internaty, świetlice;
- wakacyjny wypoczynek na koloniach letnich, półkoloniach i obozach;
- placówki profilaktyczno-lecznicze: sanatoria, poradnie higieniczno-wychowawcze, poradnie zdrowia¹⁹.

Kryzys gospodarczy lat trzydziestych XX wieku przyniósł ujemne konsekwencje także dla sfery pomocy społecznej. Państwo i samorządy oraz organy prowadzące instytucje społeczne zmuszone były znacząco obniżyć środki finansowe przeznaczane na wsparcie potrzebujących, w tym na opiekę nad dzieckiem. Stąd liczba oddziałów RTPD zmniejszyła się wtedy do 16. Towarzystwo prowadziło działalność w Warszawie, Lublinie, Częstochowie, Tarnowie, Czechowicach, Markach, Pruszkowie, Skarżysku, Płocku, Bydgoszczy, Białej, Włocławku, Nowym Sączu, Żyrardowie, Pabianicach i w Łodzi. Organizacja rozwijała się przede wszystkim w środowiskach robotniczych aktywnych politycznie, i jako przedstawiciel ochrony praw dziecka robotniczego przez cały okres działalności wysuwała postulaty i żądania pod adresem władz państwowych i samorządowych. Wyrazem takich żądań był m.in. program zawierający postulaty w dziedzinie szeroko rozumianej opieki nad dziećmi złożony podczas

¹⁸ M. Winiarz, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, dz. cyt., s. 257.

¹⁹ M. Balcerek, *Historyczny rozwój tendencji wychowawczych TPD*, w: *Pedagogika Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, red. B. Butrymowicz, L. Gomółka, Warszawa 1975, s. 35.

I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka w Warszawie w 1938 roku²⁰. Kongres ten, w opinii Mariana Balcerka, był punktem kulminacyjnym działań podejmowanych w celu zmobilizowania społeczeństwa ówczesnej Rzeczypospolitej do walki o prawa dziecka oraz przyspieszenia prac ustawodawczych w organizacji nowoczesnego systemu opieki nad dzieckiem²¹.

ODDZIAŁ ŁÓDZKI ROBOTNICZEGO TOWARZYSTWA PRZYJACIOŁ DZIECI

Działalność Oddziału Łódzkiego RTPD jest mało rozpoznana, a jego dokonania są bardzo istotne z punktu widzenia pomocy dzieciom z rodzin robotniczych w międzywojennej Łodzi. Najwięcej informacji o pracy Oddziału Łódzkiego RTPD przynoszą dwie prace: *Społeczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce 1919–1928* oraz *Polski ruch socjalistyczny w Łodzi w latach 1927–1939*²².

Badając dzieje PPS w Łodzi, Maria Nartonowicz-Kot zwraca uwagę na fakt, iż właściwie nie było dziedziny życia, w której socjaliści nie przedsięwzięliby konkretnej pracy²³. Oprócz akcji *stricte* politycznych podejmowali na szeroką skalę pracę kulturalno-oświatową czy działania wśród kobiet i młodzieży, ale nie były im obojętne również problemy opiekuńczo-wychowawcze. Problem opieki nad dzieckiem, zwłaszcza w warunkach łódzkich gdzie występowała znaczna aktywizacja zawodowa kobiet, nabierał pierwszorzędного znaczenia, toteż socjaliści w Łodzi pozytywnie zareagowali na możliwość utworzenia w mieście, w 1923 r., jednego z oddziałów Robotniczego Wydziału Wychowania Dziecka i Opieki nad Niem. Inicjatorami tego przedsięwzięcia była Dorota Kłuszyńska, przewodnicząca Okręgowego Wydziału Kobiet PPS w Łodzi i Eugeniusz Ajnenkiel, ówczesny sekretarz łódzkiego Okręgowego Komitetu Robotniczego²⁴. Do 1926 r., a więc do chwili powstania RTPD, Oddział Łódzki, jak nadmieniono, był jednym z czte-

²⁰ W. Jamrozek, *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej*, w: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011, s. 23–24.

²¹ M. Balcerk, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 278–279.

²² *Społeczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce 1919–1928*, Warszawa 1928; M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny w Łodzi w latach 1927–1939*, Łódź 2001.

²³ M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny...*, dz. cyt., s. 591.

²⁴ Tamże, s. 592.

rech oddziałów funkcjonujących wówczas na terenie byłego Królestwa Polskiego (obok warszawskiego, lubelskiego i częstochowskiego)²⁵. W pierwszym okresie istnienia Towarzystwa w Łodzi skupiało ono około 250 osób. Członkowie rekrutowali się przede wszystkim z kręgów proletariackich, wspieranych przez grono nauczycieli, lekarzy i urzędników. W następnych latach liczba ta ulegała zwiększeniu, w 1937 r. ustabilizowała się na poziomie 343 członków. W tamtym okresie Oddział Łódzki klasyfikował się wśród najliczniejszych w skali kraju²⁶.

Kierunek działań Oddziału Łódzkiego RTPD wyznaczały, jak nadmieniono, potrzeby dzieci z rodzin robotniczych, w zakresie opieki, wychowania, edukacji i zdrowia. Nie brakowało przy tym akcentów socjalistycznych, bo taki charakter miała mieć praca z dziećmi w placówkach organizowanych nie tylko przez Oddział w Łodzi. O potrzebie włączania wątków socjalistycznych do działalności wychowawczej instytucji dla dzieci i młodzieży mówił, na jednym z zebrań Zarządu Głównego RTPD w 1929 r., jego przewodniczący T. Arciszewski: „[...] Patrząc głębiej na przyszłość socjalizmu w Polsce, musimy zwrócić swoje oczy przede wszystkim na tych, których dziesiątki tysięcy ginie, dzięki bardzo ciężkim warunkom bytu, naszych towarzyszy, a z których wyrosnąć powinna potężna armia dookoła naszych sztandarów. RTPD wychowa nowych ludzi, nie tylko pod względem fizycznym, lecz moralnym i duchowym”²⁷.

Wśród głównych obszarów wsparcia dziecka przez Oddział Łódzki RTPD można wyodrębnić trzy najistotniejsze:

- 1) wychowanie, opieka i edukacja w ogniskach i przedszkolach;
- 2) profilaktyka zdrowotna i higiena na półkoloniach letnich;
- 3) leczenie w poradni przeciwgruźliczej²⁸.

Ogniska i przedszkola

Ogniska dla dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym Oddział Łódzki RTPD zainicjował pod koniec kwietnia 1923 roku²⁹. W ciągu zaledwie kilku lat –

²⁵ M. Kuzańska-Obrączkowska, *Koncepcje wychowawcze...*, dz. cyt., s. 27.

²⁶ Np. Oddział w Częstochowie liczył w 1934 r. 64 członków, Oddział w Pabianicach – około 30. „Tydzień Robotnika”, 1934, nr 11, s. 8.

²⁷ Cyt. za: M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny...*, dz. cyt., s. 595.

²⁸ Taką klasyfikację umożliwiły wstępne badania źródłowe. Por. Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), Akta miasta Łodzi (AmŁ), Wydział Opieki Społecznej (WOS) oraz Wydział Oświaty i Kultury (WOiK).

²⁹ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18470: Ogniska dziecięce [RTPD] 1923, k. 4 Pismo Wydziału Opieki Społecznej do Wydziału Oświaty i Kultury z dn. 30 IV 1923.

do 1927 r. – funkcjonowało już 12 takich placówek, które skupiały blisko 550 dzieci robotniczych w wieku od 4 do 14 lat. Do końca lat dwudziestych Łódź dysponowała największą liczbą ognisk; stanowiły one ok. 40% wszystkich tego typu placówek w kraju³⁰. Potrzeba ich organizowania była w Łodzi podyktowana ciężkimi warunkami egzystencji rodzin robotniczych, przede wszystkim zaś fatalnymi warunkami mieszkaniowymi i brakiem możliwości pomocy dzieciom w nauce przez rodziców. Zajęcia w ogniskach trwały około trzech godzin dziennie (w dwóch turach: przedpołudniowej i popołudniowej), a oprócz nauki dzieci miały możliwość uczestnictwa w grach i zabawach ruchowych, imprezach okolicznościowych oraz wycieczkach³¹. Szczególnie atrakcyjne były cotygodniowe wyjścia do Miejskiego Kinematografu Oświatowego na seanse filmowe³².

W miarę stabilizowania się sytuacji społecznej i normalizowania pracy szkoły, powstawania świetlic szkolnych, zaczęto ograniczać liczbę ognisk. We wrześniu 1928 r. przeprowadzono ich reorganizację, przekształcając je w sześć placówek przedszkolnych, sprawujących opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym, od 4 do 7 lat³³. Usytuowano je w lokalach dawnych ognisk przy ul. Nowo-Targowej, Suwalskiej, Rzgowskiej, Aleksandrowskiej, Rokicińskiej i Juliusza. Pracowały w ciągu tygodnia (bez niedziel) od godziny 9.00 do 15.00. Do każdego przedszkola Łódzkiego Oddziału RTPD uczęszczało 25 do 30 dzieci.

Warto nadmienić, że przedszkola RTPD, funkcjonujące jako instytucje społeczne, podobnie jak przedszkola miejskie były pod stałym kierunkiem pedagogicznym Janiny Pawłowskiej – inspektorki wychowania przedszkolnego

³⁰ „Głos Kobiet” 1927, nr 12, s. 15. Ogółem liczba ognisk RTPD wynosiła: w 1924 r. – 12; 1925 r. – 18, 1926 r. – 24, 1927 r. – 35, 1928 r. – 40.

³¹ Jak możemy przeczytać w harmonogramie zajęć, praca w ogniskach obejmowała: „1. Odrabianie lekcji – trwa przeciętnie do dwóch godzin. 2. Po odrobieniu lekcji odbywają się pogadanki, czytanki oraz prace ręczne. 3. Trzy razy do roku odbywają się zabawy w poszczególnych ogniskach oraz dwa razy do roku odbywają się wspólne zabawy wszystkich ognisk. 4. Przedstawienia ogniska urządzają dwa lub trzy razy rocznie. Poza tem dzieci z ognisk łódzkich korzystają co tydzień (w poniedziałki) z bezpłatnego wejścia do kinematografu oświatowego. 5. Co pewien czas urządzane są pogadanki na tematy uspołeczniające. 6. Dzieci biorą udział w pochodzie w dniu 1 maja oraz w innych świątach robotniczych. 7. Wycieczki bliższe, związane z zadaniami wychowania fizycznego, odbywają się trzy razy na tydzień, dalsze zaś mające na celu zaznajomienie dzieci z najbliższą okolicą dwa razy rocznie”. *Spoleczne wychowanie...*, dz. cyt., s. 55.

³² Tamże.

³³ M. Kuzańska-Obrączkowska, *Koncepcje wychowawcze...*, dz. cyt., s. 60.

zatrudnionej przez Zarząd miasta Łodzi³⁴. W przygotowaniu wychowawczyń do pracy z dziećmi koncentrowała ona swoje wysiłki na kierunku metodycznym i zgodnym z ideą „nowego wychowania”. Łódzki Magistrat pomagał placówkom społecznym poprzez wypłatę comiesięcznej dotacji pieniężnej. Przeznaczano ją na wynagrodzenia wychowawczyń zatrudnionych w przedszkolach oraz na dożywianie dzieci³⁵.

Tabela 1 prezentuje dane dotyczące placówek RTPD w odniesieniu do przełomu lat 1930/1931.

Tabela 1. Ogniska-Przedszkola Oddziału Łódzkiego RTPD w roku szkolnym 1930/1931

Nazwa placówki przedszkolnej	Ulica	Liczba oddziałów	Liczba dzieci (chłopcy + dziewczęta)	Wychowawczynie
I Ognisko-Przedszkole RTPD	Nowo-Targowa 31	1	37 (22 + 15)	Kazimiera Skrzypecka
II Ognisko-Przedszkole RTPD	Rybna 2/4	1	35 (15 + 20)	Irena Majkowska
III Ognisko-Przedszkole RTPD	Dolna 24	1	36 (20 + 16)	Maria Sarnecka
IV Ognisko-Przedszkole RTPD	Rokicińska 54	1	33 (15 + 18)	Helena Kapuścińska
V Ognisko-Przedszkole RTPD	Suwalska 1	1	35 (17 + 18)	Zofia Machalska
VI Ognisko-Przedszkole RTPD	Juliusza 28	1	36 (12 + 14)	Helena Amanowicz

Źródło: APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18379: Sprawozdania miesięczne ochron publicznych 1930; sygn. 18382: Sprawozdania miesięczne ochron publicznych 1931; WOiK, sygn. 16808: Ochrony subsydiowane przez miasto. Wykaz przedszkoli społecznych i prywatnych na terenie m. Łodzi w r. 1929/1930.

³⁴ J. Sosnowska, *Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi*, w: *Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym (XIX–XXI w.)*, t. I, red. U. Kozłowska, T. Sikorski, A. Wątor, Radzymin–Warszawa 2016, s. 281–297.

³⁵ Więcej zob. J. Sosnowska, *Instytucje wychowania przedszkolnego w wielokulturowej Łodzi w latach 1924–1939. Organizacja, zadania, formy działania*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2014, IX, s. 281–306.

Liczba personelu pedagogicznego w przedszkolach zależała od liczby dzieci i oddziałów, kandydatkę na stanowisko wychowawczynie zatwierdzał miejski Wydział Oświaty i Kultury. W przypadku placówek RTPD zatrudniano w nich po jednej wychowawczynie.

Rodzaj i formy zajęć wychowawczo-edukacyjnych w przedszkolach RTPD, jak wynika z materiału archiwalnego, zbliżone były do zajęć prowadzonych w placówkach miejskich, a w sprawozdaniach kierowanych do łódzkiego Magistratu odnotowywano je następująco: „zajęcia według programu przedszkoli”, „pogadanki, czytanki, roboty (z włóczki, plasteliny itp.), rysunki, wycinanki, śpiew, gimnastyka”³⁶. Szczególnie uroczyście obchodzono święta robotnicze (jak np. 1 maja), najczęściej organizowano wówczas spacer do parku, zabawy na świeżym powietrzu, śpiew, tańce i deklamacje utworów literackich. Nie rezygnowano z obchodów świąt związanych z tradycją katolicką, np. 23 grudnia 1928 r. w pomieszczeniach jednego z łódzkich gimnazjów zorganizowano „choinkę”, a dzieci otrzymały słodczyce i oraz prezenty w postaci odzieży³⁷.

Funkcjonowanie, najpierw ognisk, a następnie przedszkoli umożliwiała oddziaływanie na dorosłych. Rodzice dzieci uczęszczających do placówek RTPD byli zobowiązani do zapisywania się w szeregi organizacji. Podjęto też kroki zmierzające do organizowania przy ogniskach klubów kobiet pracujących³⁸. Na comiesięcznych spotkaniach prowadzono akcję odczytową dla rodziców z zakresu psychologii i pedagogiki oraz zagadnień społeczno-politycznych. Jak uważa Maria Nartonowicz-Kot, dowodem na ścisły związek organizacji z ideologią socjalistyczną było podjęcie uchwały na Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa w 1933 roku. Można w niej m.in. przeczytać: „[...] RTPD wychodząc z założenia, że wychowanie młodego pokolenia w duchu socjalistycznym możliwe jest przy równoczesnym przekształceniu środowiska robotniczego, kładzie główny nacisk na wniesienie do domów robotniczych ideologii socjalistycznej i wzywa wszystkie placówki kulturalno-oświatowe i wychowawcze PPS do łącznej i skoordynowanej działalności w tym względzie”³⁹.

Przed 1939 r. Łódzki Oddział RTPD prowadził dwa przedszkola – przy ul. Stockiej i Wysokiej, z których korzystało 106 dzieci w wieku od 4 do 6 lat.

³⁶ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18214: Sprawozdania z działalności instytucji otwartych i półotwartych korzystających z subsydiów 1929, k. 33.

³⁷ *Spółeczne wychowanie...*, dz. cyt., s. 56.

³⁸ „Głos Kobiet”, 1926, nr 5, s. 14; „Łódzianin”, 1929, nr 13, s. 5.

³⁹ M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny...*, dz. cyt., s. 596.

Zapewniano im opiekę pedagogiczną i lekarską, udzielano wsparcia materialnego. Utrzymywano ponadto sześć świetlic dla około 210 dzieci⁴⁰.

Półkolonie letnie

Następnym kierunkiem działania Oddziału Łódzkiego RTPD było podjęcie letniej akcji wypoczynkowej dla dzieci w wieku szkolnym. Miała ona charakter półkolonii letnich organizowanych wprowadzone przez łódzkie władze miejskie, ale przy współpracy z Zarządem Głównym RTPD i Oddziałem w Łodzi.

Półkolonie letnie jako rozwiązanie zdecydowanie tańsze niż kolonie i mniej absorbujące organizacyjnie, a przy tym zapewniające kilkugodzinną opiekę w ciągu dnia większej liczbie dzieci, stanowiły przedsięwzięcie chętnie podejmowane przez lokalne samorządy, organizacje filantropijno-społeczne oraz podmioty prywatne⁴¹. O ile na kolonie każdego roku mogła pojechać niewielka, w stosunku do potrzeb, liczba dzieci, o tyle półkolonie przeznaczano dla dużej grupy tych, które latem pozostawały w mieście, ponieważ ich rodziców czy opiekunów nie stać było na sfinansowanie letniego wyjazdu dziecka poza miasto. Głównym celem akcji półkolonijnej była poprawa zdrowia fizycznego dzieci poprzez ćwiczenia na świeżym powietrzu, rekreację i regularne odżywianie oraz właściwa praca wychowawcza z podopiecznymi. Znaczenie tego rodzaju wypoczynku wzrosło w czasie kryzysu gospodarczego lat trzydziestych XX wieku, kiedy władze państwowe starały się zapewnić wsparcie dzieciom bezrobotnych rodziców, dożywiając je na letnich półkoloniach. W Łodzi tę formę opieki nad dzieckiem adresowano przede wszystkim do uczniów szkół powszechnych – dzieci w wieku od 7 do 14 lat, pochodzących z rodzin robotniczych i ubogich, do sierot i półsierot oraz podopiecznych miejskich domów opiekuńczo-wychowawczych, a z czasem do wychowanków placówek przedszkolnych. W tym gronie były też dzieci – podopieczni Oddziału Łódzkiego RTPD, a władze tej jednostki tak uzasadniały potrzebę skierowania ich na ten wypoczynek: „Rok bieżący [1926] jako wyjątkowo ciężki – pisano do władz miejskich – dał się we znaki szerokim rzeszom mas robotniczych. Niema prawie domu robotniczego, w którymby wszystkie dzieci były zdrowe. Tym wła-

⁴⁰ „Łódzianin”, 1939, nr 168, s. 10.

⁴¹ Więcej na ten temat można przeczytać w pracy: J. Sosnowska, *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi*, Łódź 2018.

śnie chorym dzieciom trzeba pomóc, gdyż z chorych dzieci wyrastają chore społeczeństwa⁴².

Akcja półkolonijna z ramienia łódzkiego RTPD miała początkowo skromny zasięg i obejmowała nieliczną tylko grupę łódzkich dzieci – w 1926 r. było to 100 dzieci, chociaż władze tej jednostki prosiły Magistrat o przyjęcie 225 podopiecznych. W 1927 r. z tej formy wypoczynku w Parku 3 Maja w Łodzi skorzystało 193 dzieci. W 1928 r. na ogólną liczbę 2380 dzieci wypoczywających w lipcu w Parku 3 Maja 180 osób stanowili podopieczni RTPD, w sierpniu tego roku – na ogólną liczbę 2284 uczestników 184 było z ramienia tej organizacji⁴³. Funkcjonująca przy RTPD Przychodnia Przeciwgruźlicza dla Dzieci i Młodzieży na ul. Kilińskiego 49 w 1927 r. ubiegała się o przyjęcie 400 dzieci (po 200 na miesiąc) leczących się w tej przychodni, lecz ze względów ekonomicznych miejski Wydział Opieki Społecznej postanowił przyjąć po 100 dzieci z opieką wychowawczą⁴⁴. Liczbę dzieci z ramienia łódzkiego RTPD, mogących uczestniczyć w półkoloniach letnich, zwiększono do 300 dopiero w 1934 roku⁴⁵.

Inicjatorom dziecięcego wypoczynku w mieście zależało na tym, aby uczestnikom półkolonii mieszkającym na co dzień w bardzo trudnych warunkach sanitarnych i zdrowotnych, zagwarantować pobyt umożliwiający odpoczynek, nabranie sił przed kolejnym rokiem szkolnym, a także naukę czynności niezbędnych do utrzymania zdrowia. Podczas tej krótkiej formie pracy opiekuńczej nie zanedbywano aspektów wychowawczych i edukacyjnych. Opieka higieniczno-zdrowotna sprowadzała się przede wszystkim do codziennego badania stanu zdrowia podopiecznych, pomocy ambulatoryjnej, czuwania nad utrzymaniem higieny osobistej dziecka i czystości na terenie półkolonii, dbałości o regularne żywienie/dożywianie, troski o rozwój fizyczny wychowanków oraz zapewnienia dzieciom warunków do wypoczynku i rekreacji. Opieka wychowawczo-edukacyjna to głównie uczestnictwo w półkolonijnych zajęciach, nauka zabaw i gier, wdrażanie uczestników do posłuszeństwa i dyscypliny, nawiązywanie relacji społecznych między uczestnikami.

⁴² APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18501: Półkolonie letnie dla dzieci 1926, k. 3 Pismo Robotniczego Wydziału Wychowania Dziecka i Opieki nad Niem Odział w Łodzi z dn. 24 V 1926.

⁴³ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18503: Półkolonie letnie dla dzieci 1928, k. 81–83 Sprawozdanie z działalności w r. 1928 półkolonijni letnich dla wychowanków łódzkich szkół powszechnych w Łodzi.

⁴⁴ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18502: Półkolonie letnie dla dzieci 1927, k. 29 Pismo WOS do RTPD Przychodnia Przeciwgruźlicza dla Dzieci i Młodzieży.

⁴⁵ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18506: Półkolonie letnie – ustawy, uchwały, regulaminy, instrukcje i sprawozdania 1933–1934, k. 35 Pismo RTPD do WOS z dn. 26 V 1934.

Opiekę nad dziećmi sprawował personel: kierowniczy (kierownik półkolonii, jego zastępcy), wychowawczy (wychowawcy i instruktorzy wychowania fizycznego), medyczny (lekarze-higieniści i higienistki) oraz zespół gospodarczy (kuchenny, pomocniczy i porządkowy).

Przychodnia przeciwgruźlicza

Inną płaszczyzną społecznej działalności Oddziału Łódzkiego RTPD – i warto nadmienić, prowadzonej wzorcowo – stała się akcja walki z gruźlicą, jedną z najgroźniejszych wówczas chorób społecznych. W marcu 1925 r. RTPD zorganizował pierwszą w Polsce Przychodnię Przeciwgruźliczą dla Dzieci i Młodzieży⁴⁶. Od 1928 r. kierowniczką przychodni była dr Jadwiga Szustrowa, lekarka i społeczniczka, związana z ruchem socjalistycznym. Wtedy też powołano Radę Naczelną Walki z Gruźlicą; na jej czele stanął dr Aleksander Margolis, a w jej składzie znaleźli się wybitni lekarze-społecznicy i zarazem przedstawiciele miejskiego Wydziału Zdrowotności Publicznej, Kasy Chorych i RTPD⁴⁷. Rada prowadziła centralną ewidencję i statystykę chorych na gruźlicę oraz kontrolowała, nadzorowała i koordynowała akcję profilaktyczną, rozwijaną przez miejskie sekcje do walki z gruźlicą i Łódzki Oddział RTPD. Od chwili swego powstania Przychodnia RTPD nawiązała bliską współpracę z instytucjami opieki społecznej i zdrowotnej, najpierw z łódzką Kasą Chorych, a w latach trzydziestych z Ubezpieczalnią Społeczną.

Przychodnia Przeciwgruźlicza dla Dzieci i Młodzieży RTPD mieściła się początkowo na rogu ulic Kilińskiego i Narutowicza, a później przy ul. Piotrkowskiej nr 278⁴⁸. Instytucja świadczyła pomoc w formie porad lekarskich i leczenia ambulatoryjnego. Organizowała izolację chorych niebezpiecznych – z uwagi na możliwość zakażenia – dla otoczenia, wysyłała dzieci do sanatoriów i uzdrowisk. Obejmowała swym zasięgiem południowe rejony miasta oraz przyległe gminy. Jej opieką byli otoczeni wszyscy potrzebujący pomocy, tak ubezpieczeni,

⁴⁶ J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Łódź 1990, s. 384–385.

⁴⁷ W Radzie pracowali: dr Sterling, dr Tomaszewicz, dr Margolis, dr Skalski, dr Szustrowa, dr Mittelsteadt, dr Kunicki, dr Reiterowski, dr Ziemięcka, dr Kałużyński, dr Walczak i inni.

⁴⁸ *Samorząd m. Łodzi w latach 1928–1932*, Łódź 1933, s. 108.

jak i nie korzystający z tego świadczenia⁴⁹. W ciągu kilkunastu lat pracy przychodnia zwiększyła liczbę osób objętych leczeniem z około 3 tysięcy w 1925 r. do prawie 10 tysięcy osób w 1939 roku.

O rozwoju, a tym samym znaczeniu poradni przeciwgruźliczej RTPD w latach 1933–1936, świadczą dane ujęte w tabeli 2.

Tabela 2. Działalność Przychodni Przewodniczącej dla Dzieci i Młodzieży RTPD w Łodzi w latach 1933–1936

Rok	Liczba dyżurów lekarskich	Liczba porad	W tym porad udzielonych po raz pierwszy
1927	5125	18173	–
1933	2932	12407	1167
1934	4582	16191	3295
1935	5275	32479	5352
1936	8456	37668	4955

Źródło: *Mały Rocznik Statystyczny m. Łodzi za lata 1935 i 1936*, Łódź 1937; *Dla dzieci proletariatu łódzkiego pracuje Towarzystwo Przyjaciół Dzieci*, „Łodzianin”, 1928, nr 18, s. 5; J. Fijałek, J. Indulski, *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Łódź 1990, s. 385.

Wyrazem pionierskiej działalności Przychodni Przewodniczących dla Dzieci i Młodzieży RTPD w Łodzi było objęcie planową opieką, a więc profilaktyką i leczeniem, dzieci w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym i szkolnym. Zaczęto od uświadamiania społeczeństwa, że to właśnie małe dzieci są populacją najbardziej narażoną na zachorowania, a im są młodsze, tym ryzyko jest większe. Ryzyko wzrastało również wtedy, gdy dziecko rodziło się w otoczeniu tzw. gruźliczym, bądź, gdy przypadkiem miało kontakt z osobą chorą, nieświadomą swojego schorzenia⁵⁰. „Walka z gruźlicą” w interpretacji lekarzy

⁴⁹ M. Nartonowicz-Kot, *Polski ruch socjalistyczny...*, dz. cyt., s. 599.

⁵⁰ Dr Margolisowa [A.], A. Ostrowska, *O szczepieniach przeciwgruźliczych noworodków metodą BCG, przeprowadzonych przez poradnię Miejskiej Sekcji Walki z Gruźlicą w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, 1938, nr 5, s. 563. W okresie międzywojennym skuteczniejszą niż izolacja metodą walki z gruźlicą dziecięcą było podniesienie odporności dziecka za pomocą szczepień (szczepionkę BCG uzyskano w 1924 r.).

Przychodni, to przede wszystkim działania zapobiegające zarażaniu się, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie. Podejmowano więc działania profilaktyczne, diagnostyczne oraz lecznicze.

PODSUMOWANIE

W szkicu zaprezentowano działalność Łódzkiego Oddziału Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, funkcjonującego na terenie miasta w latach 1923–1939. Jego aktywność w zakresie opieki nad dziećmi przypadała na trudny dla mieszkańców, pod względem ekonomicznym, okres rozwoju miasta. I chociaż przedstawione przedsięwzięcia mogą świadczyć o dość prężnej pracy społecznej wielu członków tej łódzkiej organizacji, to na pewno osiągnięcia w dziedzinie opieki nad dziećmi byłyby, przy sprzyjających warunkach gospodarczych, o wiele większe. Misją RTPD było wsparcie dzieci z rodzin robotniczych, co w środowisku takim jak Łódź nie pozostawało bez znaczenia. Miasto bowiem stanowiło duży ośrodek przemysłu włókienniczego i przeważała w nim ludność robotnicza. Jak wykazano, wśród priorytetowych zadań Oddziału Łódzkiego RTPD znalazły się kwestie związane z wychowaniem, opieką i edukacją dzieci w ogniskach i przedszkolach, działania profilaktyczne i higieniczne podejmowane z dziećmi na półkoloniach letnich oraz leczenie i zapobieganie gruźlicy w poradniach przeciwgruźliczych. Miejscem, gdzie zgodnie z wytycznymi PPS można było realizować idee wychowania socjalistycznego, były w Łodzi placówki wychowawczo-edukacyjne, czyli ogniska i przedszkola.

Mirosław Stanisław Wierzbicki SDB

Papieski Uniwersytet Salezjański, Rzym, Włochy

Działalność nauczycieli placówek salezjańskich w Polsce w okresie II wojny światowej

Refleksja zatytułowana „Działalność nauczycieli salezjańskich w Polsce w okresie II wojny światowej” ma na celu pogłębienie wiadomości o polskich salezjanach podejmujących wyzwania edukacyjne podczas II wojny światowej. Jest to próba zaprezentowania salezjańskiego życia zakonnego i pedagogicznego w świetle działań wojennych, które zahamowały oraz zdezorganizowały działalność dwóch inspektorii salezjańskich w Polsce. Napaść niemiecka, a następnie rosyjska na Polskę wprowadziła w salezjański system wychowawczy duże zamieszanie. Salezjanie zamiast rozpoczynać rok szkolny w swoich szkołach, ośrodkach wychowawczych i internatach, byli świadkami „piekła na ziemi”. Można powiedzieć, że szukali odwetu na okupancie w ofiarnym poświęceniu się młodzieży i uczeniu jej miłości do ojczyzny.

Losy salezjanów były różne, niektórzy byli wcielani do wojska polskiego, ale również do armii niemieckiej czy rosyjskiej. Były liczne aresztowania i wywożenie do więzień, obozów koncentracyjnych czy do przymusowych prac na terenach niemieckich. Wielu pedagogów salezjańskich za wiarę w Boga i heroiczną postawę trafiało do obozów koncentracyjnych, w których starali się nieść swoim współtowarzyszom więźniom pomoc moralną i posługę sakramentalną. Młodzi salezjanie wyjeżdżali z Polski, aby móc kontynuować naukę na studiach filozoficznych i teologicznych po to, aby po wojnie wrócić do kraju i pracować nad jego odnową.

Do pogłębienia tematyki o salezjanach z tego okresu posłużyły materiały archiwalne, dokumenty historyczne, publikacje naukowe. Znalezione tam świadectwa i przykłady odwagi i zaangażowania się w nauczanie i duszpasterstwo w sierocińcach, internatach, na tajnych kompletach. Ufam, że ukazanie męczeńskiej drogi polskich salezjanów w czasie działań wojennych pozwoli współczesnym wychowawcom uświadomić sobie istotę edukacji do dialogu i walki o pokój pomiędzy krajami.

Pierwsze miesiące II wojny światowej były dla salezjanów i nauczycieli szkół salezjańskich wielką niepewnością, niespodziewaną utratą pracy i traumatycznym przeżyciem¹. Początek działań wojennych łączył się z podziałem administracyjnym kraju, który sprawił, że salezjanie nie mogli swobodnie poruszać się po terenie Polski. Dlatego salezjańskie prowincje zostały podzielone na sektory, którymi zarządzali specjaliści delegaci, mający władzę wykonawczą Inspektora (prowincjała), czyli organu prowadzącego daną jednostkę oświatową². Według Stanisława Wilka w trakcie wybuchu II wojny światowej w Polsce były dwie Inspektorie: św. Jacka z siedzibą w Krakowie, licząca 24 placówki, 328 salezjanów oraz Inspektorium św. Stanisława Kostki mająca swoją siedzibę w Warszawie. Prowincja ta miała 22 placówki i 371 zakonników³.

¹ Na ten temat wypowiedziało się wielu salezjanów w swoich wspomnieniach. W formie manuskryptu zostały one zebrane przez ks. Jana Ślósarczyka, który w IV tomie analizuje lata wojenne 1939–1945. Wspomnienia te stały się rzetelną kartą historii obszernie przedstawiającą najbardziej charakterystyczne sytuacje okresu okupacji i wojny, która całkowicie zmieniła strukturę działalności salezjanów w Polsce. Por. J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji św. Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, Pogrzebień, 1966, (mps), t. IV.

² Delegaci powołani zostali dla następujących terenów: Inspektorie południowe wcielone do Niemiec: Oświęcim, Poznań, Szczyrk, Ostrzeszów, Marszałki i Kopiec; Generalna Gubernia: Warszawa, w której były trzy placówki, Sokołów Podlaski, Głusków; księdzu Adamowi Cieślowskiemu bezpośrednio podlegały domy salezjańskie w: Częstochowie, Lublinie, Krakowie – były trzy placówki, Kielcach i Pleszowie; na północy Polski poza granicą niemiecko-rosyjską (28.11.1939–08.1941) były domy w Kamiennym Moście, Regionowie, Kurhanie, Dworcu, Różanymstoku, Wilnie (dwa domy) i Supraślu, jednak od października 1939 r. placówki niektóre z nich przeszły w obręb republiki Białoruskiej. Natomiast domy w Daszawie, Lwowie, Drohowyżu, Brodkach i Przemyślu znajdowały się na terenie Republiki Ukraińskiej. Inne szkoły i placówki salezjańskie z terenów północnych nie miały swojego delegata, ze względu na problemy z personelem. Do tych placówek możemy zaliczyć: Aleksandrów Kujawski, Kutno, Łódź, Płock, Rumie, Lutomiersk, Łąd, Jaciążek. Por. J. Krawiec, *Powstanie Towarzystwa Św. Franciszka Salezego oraz jego organizacja i działalność na ziemiach Polskich*, Kraków 2004, s. 161–174; J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji św. Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, Pogrzebień, 1960, (mps), t. III, s. 6; A. Świda, *Towarzystwo Salezjańskie. Rys historyczny*, Kraków 1984, s. 191.

³ S. Wilk, *Salezjanie*, w: *Życie religijne w Polsce pod okupacją hitlerowską 1939–1945*, pod red. Z. Zielińskiego, Warszawa 1982, s. 723.

Wraz z rozpoczęciem II wojny światowej niektóre placówki, szczególnie na ziemiach północnych, przestały istnieć z powodu spadku liczebności salezjanów. Zdarzało się, że dyrektorzy szkół i wspólnot zakonnych wysyłali salezjanów na bezpieczniejsze tereny kraju. Taka sytuacja miała miejsce np. w szkole w Aleksandrowie Kujawskim, gdzie większość salezjanów za zgodą ówczesnego dyrektora Franciszka Molornego opuściła ją i udała się w stronę Warszawy, a nauczyciele świeccy zmuszeni byli szukać różnych sposobów na przeżycie w okresie największych walk⁴. Wielu salezjanów było aresztowanych i przez żołnierzy niemieckich skazywanych na śmierć⁵. Wiktor Jacewicz w publikacji *Swastyka nad domami salezjańskimi w Polsce w latach 1939–45* omawiał sytuacje prześladowania salezjanów, chociażby zbiorowe aresztowanie inteligencji toruńskiej ulokowanej w VII Forcie im. Kościuszki⁶, a następnie zamordowanej w pobliskich lasach tzw. „Barbarki”⁷. Na podstawie zebranych dokumentów twierdził również, że nie było masowej egzekucji czy większego aresztowania, w którym zabrakłoby kapłana⁸.

Pomimo ryzyka śmierci salezjanie nie zaprzestali nauczać i wychowywać młodzieży. Chcieli pozostać wierni ideałom św. Jana Bosko, nawet kosztem problemów z władzami okupującymi kraju⁹. Za działalność wychowawczą hitlerowcy zamordowali 38 salezjanów z prowincji północnej (Warszawskiej) i 19 z południowej (Krakowskiej)¹⁰.

⁴ J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji św. Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, dz. cyt., t. IV, s. 150.

⁵ O drodze męczeńskiej salezjanów szerzej pisali Wiktor Jacewicz i Jan Woś. Por. W. Jacewicz, J. Woś, *Martyrologium polskiego duchowieństwa rzymskokatolickiego pod okupacją hitlerowską w latach 1939–1945*, t. IV z. II, Warszawa 1997.

⁶ W. Jacewicz, *Swastyka nad domami salezjańskimi w Polsce w latach 1939–45* (mps), s. 10.

⁷ W. Jacewicz, J. Woś, *Martyrologium polskiego duchowieństwa rzymskokatolickiego pod okupacją hitlerowską w latach 1939–45*, Warszawa 1981, s. 121.

⁸ W. Jacewicz, *Męczeństwo salezjanów polskich w czasie okupacji hitlerowskiej 1939–1945, w: 75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga Pamiątkowa*, pod. red. R. Popowskiego, S. Wilka, M. Lewko, Łódź–Kraków, 1974, s. 225; W. Jacewicz, J. Woś, *Martyrologium polskiego duchowieństwa rzymskokatolickiego pod okupacją hitlerowską w latach 1939–1945*, dz. cyt.; W. Jacewicz, *Swastyka nad domami salezjańskimi w Polsce w latach 1939–45* dz. cyt.

⁹ Na ten temat szerzej pisze Bronisław Kant w publikacji *Księga męczeństwa salezjanów polskich*, w której przedstawia biogramy salezjanów zamęczonych w obozach zagłady lub rozstrzelani przez Niemców. Por. B. Kant, *Księga męczeństwa salezjanów polskich. 55 polskich salezjanów zamordowanych przez hitlerowców*, Parafia Najświętszego Serca Jezusowego, Warszawa 2012.

¹⁰ J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, t. III. *Wojna 1939–1945*, dz. cyt., s. 8.

Aby przeciwdziałać bezsensownej śmierci młodych salezjanów, przełożeni wysyłali kleryków za granicę, gdzie mogli kontynuować studia. Natomiast ci, którzy pozostawali w kraju, przenosili się do Krakowa, aby studiować w tzw. podziemiu. Koadiutorzy (bracia zakonni) pracujący w zakładach salezjańskich przemieszczali się natomiast do różnych miast, szukając pracy zarobkowej i możliwości przeżycia w trudnym okresie wojny.

Warto zaznaczyć, że salezjańskie placówki oświatowe były pod kontrolą Niemców, bowiem znajdowały się na terenach okupowanych i bezpośrednio włączonych do III Rzeszy¹¹, tzw. Generalnej Guberni¹² i na wschodzie Polski oraz poza jej granicami¹³. Taki układ znacznie uniemożliwiał prowadzenie szkół salezjańskich, głównie ze względu na utrudnione kontakty pomiędzy salezjanami, zmniejszoną kadrę wychowawczą i wreszcie liczne aresztowania oraz inne restrykcje, jakie władza niemiecka stosowała względem nauczycieli.

Początek II wojny światowej stał się dla społeczeństwa polskiego czasem zaskoczenia i wielkiego cierpienia. Dlatego ogólne nastawienie do tej sytuacji wynikało z konieczności obrony wolności narodu i praw człowieka. Wielu Polaków starało się otwarcie bronić ojczyzny w walce zbrojnej lub też w utarczkach partyzanckich¹⁴. Znajdowali się też i tacy, którzy bez skazania byli przetrzymywani w tzw. łagrach i więzieniach, jeszcze inni szli na tułaczkę poza granice kraju, czy też wyłapywani byli w bestialski sposób i zmuszani do niewolniczej

¹¹ Wśród placówek salezjańskich działających na tzw. terenie Niemiec możemy wymienić: Oświęcim, Szczyrk, Ostrzeszów, Pogrzebień, Poznań, Kopiec, Marszałki. Należały one do południowej Inspektorii salezjańskiej (prowincji), natomiast zakłady działające w Łodzi, Lutomierniku, Kutnie-Woźniakowie, Płocku, Czerwińsku, Jaciążku, Aleksandrowie Kujawskim, Łądzie n. Wartą i Rumi należały do Inspektorii Północnej.

¹² W Generalnym Gubernatorstwie zostało utworzonych kilka ośrodków zwanych dystryktami. Do nich zaliczymy: Warszawę, Kraków, Lublin, Radom, a w 1941 r. został dodany Okręg Lwowski, Schronisko im. Ks. A. Lubomirskiego oraz Instytut Seminaryjny w Krakowie, Szkoła Organistowska w Przemyślu, Zakład Salezjański w Kielcach, Warszawie, Sokołowie Podlaskim i w Prusach k. Krakowa.

¹³ Nauczyciele placówek salezjańskich za wschodnią granicą utworzoną przez Niemców znajdowali się w zakładach we Lwowie, Przemyślu, Drochowyzu i Daszawie. Były to placówki należące jurejdycznie do inspektorii południowej, natomiast domy w Wilnie, Kamiennym Potoku, Kurhanie k. Lidy, Różanymstoku, Supraślu, Regionowie i Drworcu należały do inspektorii północnej. Regionalnie możemy dokonać podziału na obszary znajdujące na terenie poszczególnych państw, tzn. obszar „litewski”, „białoruski”, „ukraiński”.

¹⁴ Por. J. Topolski, *Historia Polski*, Dom Wydawniczy REBIS, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005, s. 248.

pracy w Niemczech lub w Rosji. Taki los dzielili również salezjanie z różnych ośrodków wychowawczych na terenie Polski.

Ks. Alojzy Gwóźdź w swoich wspomnieniach o początku wojny zaznaczał: „Wyszedłem jak zwykle do chłopców, którzy zaczęli się gromadzić na podwórku oratoryjnym. Kilku wychwalało się, że kopało już rowy-schrony, inni mówili: my dziś idziemy. Ten znów dodaje: u nas w domu już schron gotowy... I tak ciągle słyszy się o tym przygotowaniu do wojny”¹⁵. Zauważając ogólne przygotowania do wojny, salezjanie mieli nadzieję, że ich zakłady pozostaną nienaruszone, tak jednak się nie stało. Dlatego wychowawcy zmuszeni byli do ucieczki i szukania spokojnego miejsca, co już w połowie września 1939 r. było jedynie marzeniem. Zdarzały się przypadki, że niektórzy z młodych salezjanów byli wcielani do czynnej służby wojskowej, tak do wojska niemieckiego, jak i do armii polskiej. Takim przykładem żołnierza walczącego w szeregach III Rzeszy był ks. Antoni Wypler, który zginął w trakcie działań wojennych, natomiast kleryk Dworowy został wzięty do służby w artylerii polskiej. W swoich wspomnieniach przywoływał trudne dni spędzane pod „gołym niebem”: „Noce wyglądały strasznie... Nad głowami niby robaczki świętojańskie migotały pociski z karabinów i maszynówek, zaś artyleryjskie wybuchy niby luna ogarniały nas swym oślepiającym blaskiem”¹⁶.

W sierpniu 1939 r. nie wszyscy salezjanie dowierzali pogłoskom o wojnie, wielu z nich jak np. ks. Łucjan Strada, przygotowywało gimnazjum w Ostrzeszowie do rozpoczęcia roku szkolnego, jednak, gdy okazało się, że wojna wybuchnie, wówczas dyrektor zakładu ks. Czerwiński nakazał spakowanie najważniejszych rzeczy i przewiezienie ich do Lublina. Po rozpoczęciu wojny faktycznie wszyscy wyjechali, natomiast do przygotowanego internatu przywieziono żołnierzy niemieckich¹⁷. Podobna sytuacja była w szkole zawodowej w Kielcach. Tam, dzięki istniejącej stolarni, szkoła miała duże zamówienia na skrzynie dla Szkoły Lotniczej w Mysłowicach, niestety zamówienie to nie zostało zrealizowane, bo już w pierwszą niedzielę września nalot samolotowy na Kielce przeszkodził dalszemu prowadzeniu szkoły¹⁸. Przed ciągłymi nalotami trzeba było

¹⁵ A. Gwóźdź, *Ach te naloty. Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce, t. IV. Z lat wojennych 1939–1945*, dz. cyt., s. 18–21.

¹⁶ Tamże, s. 36.

¹⁷ Ł. Strada, *Na marginesie ostatniej wojny. Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 73–80.

¹⁸ Por. P. Chroboczek, *Moja wycieczka wrześniowa*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 81–87.

umiejętnie się chronić, bowiem niebezpieczne były nie tylko bomby, ale też i serie karabinowe z samolotów. Wspomina o tym ks. Jan Betleja, opisując swoją ucieczkę: „Uderzenia bomb zastają mnie na środku rynku. Nie było gdzie uciekać, bo wydawało mi się, że całe miasto się wali. Pełno gruzu, kurzu, odprysków muru, w uszach huk motorów, artylerii przeciwlotniczej, gwizd kul karabinów maszynowych – jednym słowem koniec świata”¹⁹. Widząc taki stan wojny, salezianie przygotowywali się nawet na najgorsze, wymieniali się adresami swoich rodzin, by w razie śmierci poinformować o tym najbliższych.

Wielu salezjanów, którzy pracowali jako nauczyciele i wychowawcy, w czasie wojny służyło społeczeństwu jako duszpasterze. Ważnym punktem duszpasterskim była bazylika w dzielnicy Praga w Warszawie. We wrześniu 1939 r. jej proboszczem był brat ks. kard. Augusta Hlonda, ks. Antoni. Starał się on pomagać uciekającym salezjanom, ale również przy ich pomocy wspomagał zrozpaczone tłumy uciekinierów. Ks. Władysław Bartoń we wspomnieniach zaznacza, że: „tłumy były przerażone [...] osłupiałe... Co chwila jakiś ksiądz rozdaje Komunię św. zachęcając, by wszyscy, będący w łasce uświęcającej, przystąpili do Stołu Pańskiego”²⁰. Ciągłe ucieczki sprawiały, że osoby ocierające się codziennie o śmierć potrzebowały pociechy duchowej, spowiedzi, Mszy Świętej czy wzmocnienia psychicznego. Ksiądz Bartoń po wielu dniach tułaczki trafił do niewielkiego miasteczka na plebanię, gdzie proboszcz parafii poprosił go o pomoc w sakramencie pokuty. Mówił o tym następująco: „Spowiadałem prawie do północy. Spowiadali się wszyscy, poczynawszy od proboszcza, a skończywszy na dzieciach...”²¹. Doświadczenia nocnych spowiedzi, ciężka wędrówka i narażanie życia miały jednak sens, choćby dlatego, że można było pomagać w trudnych chwilach wojny. Za duszpasterskie zaangażowanie ks. Bartonia, biskup Błaskiewicz mianował go proboszczem opuszczonej parafii w pobliżu Korca, jednak ks. Bartoń nigdy do niej nie dotarł, ponieważ na wschodniej granicy Polski pojawili się Rosjanie, którzy zgodnie z wcześniej zawartym paktem z Niemcami, zwanym „Ribbentrop–Mołotow”²² rozpoczęli okupację wschod-

¹⁹ Por. J. Betleja, *We dwóch zawsze różniej*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 90–102.

²⁰ W. Bartoń, *Jednak nie do Rumuni. Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 55.

²¹ Tamże.

²² Pakt Ribbentrop–Mołotow jest to umowa międzynarodowa z dnia 23 sierpnia 1939 r., która formalnie była paktem o nieagresji pomiędzy III Rzeszą a Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich. Do paktu został dołączony tajny protokół dotyczący rozbioru terytoriów lub też rozpo-

niej Polski. Jerzy Topolski twierdził, że wkroczenie 480 tysięcy żołnierzy Armii Czerwonej na ziemie polskie drastycznie pogorszyło sytuację Polaków, przesądając losy całej kampanii wrześniowej²³. Na ten niespodziewany atak nawet polskim dowódcom trudno było zareagować. Dlatego okoliczności pierwszych dni wojennych wprowadziły na teren państwa polskiego duże zamieszanie i strach przed Niemcami, którzy rozstrzeliwując Polaków nawet za błahe wykroczenia, bardzo szybko zaprowadzili żelazną dyscyplinę²⁴.

Trud wojny nie ominął też Małego Seminarium w Daszawie, gdzie już w sierpniu 1939 r. pojawiła się młodzież, by 1 września rozpocząć rok nauki. Zapowiadał się wspaniały czas, jednak dyrektor ks. Roman Niewitecki rozpoczął ten dzień od słów: „A więc stało się! Mamy wojnę z Niemcami”. Choć nadchodzące wiadomości o wojnie były pełne niepokoju, w Daszawie było stosunkowo spokojnie, panowało ogólne przekonanie, że wróg tak daleko na wschód nie dojdzie. Lekcje rozpoczęły się normalnie, jednak trwały tylko do 9 września, bo właśnie tego dnia tam rozpoczęły się bombardowania. Dyrektor tamtejszego zakładu zdecydował, że księża i młodzież wyruszą w drogę do Tudorowa, by tam przeczekać burzę wojenną w nowo otwartym zakładzie. Niestety również i w tym przypadku młodzież nie dotarła do celu ze względu na nadchodzące wojska sowieckie. Ks. Józef Orszulik, naoczny świadek, opisywał smutny widok, kiedy na placu targowym w Podwysockim sowieci rozbijali polskich żołnierzy, a już 7 października kazano salezjanom opuścić zakład²⁵.

W Warszawie natomiast pierwszy dzień wojny kojarzył się z przekonaniem, że huki bomb to ćwiczenia polskich lotników. Dla koadiutora Jana Kajzera ta złudna iluzja zaczęła się przedstawiać inaczej, gdy zobaczył walące się domy oraz lecące ulotki zrzucone przez żołnierzy niemieckich. Natomiast w Zakładzie salezjańskim w Sokołowie Podlaskim szybko doszło do licznych aresztowań salezjanów, po czym zakład został zarekwirowany przez Niemców

rządzenia niepodległością państw tj. Polską, Litwą, Estonią, Finlandią i Rumunią. Załącznik ten bywa określany jako IV rozbiór Polski. Por. N. Siergiejewa Lebediewa, *Inwazja Armii Czerwonej, IV rozbiór Polski*, w: *Białe plamy – Czarne plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich (1918–2008)*, pod. red. A.D. Rotfeld, A.W. Torkunow, Warszawa 2010, s. 264–295.

²³ Por. J. Topolski, *Historia Polski*, s. 247.

²⁴ Por. W. Bartoń, *Jednak nie do Rumuni. Wspomnienia*, dz. cyt., s. 43–73.

²⁵ Por. J. Orszulik, *Nie do Tudorowa, ale do Oświęcimia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 103–109.

na szpital²⁶. Podobna sytuacja pojawiła się w nowicjacie w Czerwińsku, gdzie przebywała grupa nowicjuszy i neoprofesorów. Ich magister, ks. Paweł Gola po decyzji ks. Inspektora Pływaczyka postanowił przenieść podopiecznych do Regionowa i tam przeczekać działania wojenne. Niestety, nie dotarli do celu, ponieważ otrzymali wiadomość, że Niemcy przerwali front za Bugiem i idąc dalej, dostaliby się prosto w ich ręce. Wobec takiego stanu rzeczy ks. Gola postanowił pozwolić młodym salezjanom rozejść się w małych grupkach, dając im możliwość powrotu do domów rodzinnych lub też do domu salezjańskiego w Czerwińsku. Ci, którzy powrócili do Czerwińska, już 9 listopada zostali aresztowani, a 21 listopada wywieziono ich wraz z wychowankami do „Reichu” tzn. do Generalnej Guberni²⁷.

Inny los czekał uczniów i salezjanów z zakładu oświęcimskiego, który według ks. Franciszka Sochy tuż przed wybuchem wojny stał się szpitalem wojskowym. Już 1 września przywieziono do niego pierwszych rannych po bombardowaniu miasta. Uciekając z zakładu salezjańskiego, Socha miał wiele dramatycznych przygód, w okolicy Lwowa bowiem niespodziewanie został ostrzelany przez samolot zwiadowczy. Innym razem podczas podróży został oskarżony o szpiegostwo. Kilka dni później uciekając z Lwowa, napotkał na Ukraińców i Rosjan, którzy widząc go w sutannie, chcieli pozbawić go życia, ale i tym razem wyszedł obronną ręką. Po tych traumatycznych przeżyciach niespodziewanie otrzymał paszport i wyjechał do Włoch, gdzie mógł dalej studiować²⁸. Faktycznie wyjazd do Włoch dla niektórych salezjanów był jednym z najlepszych rozwiązań, jednak trzeba zaznaczyć, że Niemcy niechętnie wydawali paszporty do tego kraju²⁹.

Podobną historię miał kleryk Jan Wiertelak, który będąc na praktyce duszpastersko-pedagogicznej we Lwowie, w zakładzie im. Abrahamowiczów, po pierwszych nalotach musiał udać się do wsi Brodki. Tam większość społeczności stano-

²⁶ Por. J. Kajzer, *Wojażerki koadiutora architekta Jana Kazjera. Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 111.

²⁷ P. Gola, *Podróżujący Nowicjat, Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 114–117. Podobną relację przedstawił ks. J. Długolecki, będący wówczas nowicjuszem w Nowicjacie w Czerwińsku. J. Długolecki, *Raus! Raus! – z Czerwińska. Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 118–124.

²⁸ E. Socha, *Nie z bombą, ale z różańcem w ręku. Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 125–130.

²⁹ Por. J. Grabowski, *Na odważnego... Do Włoch, Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 134–137.

wili Ukraińcy, którzy w bestialski sposób okradali polskie dwory, a mieszkańców zabijali. Według Wiertelaka miejsce to nie było bezpieczne, ale mimo to łatwiej było przetrwać ciężkie naloty samolotowe i przejścia żołnierzy niemieckich. Jan Wiertelak po tych doświadczeniach wyjechał do Rumunii, skąd udał się do Turynu, by spotkać się z ks. Piotrem Tirone i przełożonym generalnym ks. Piotrem Ricaldone, który widząc utrudzonego młodego salezjanina, powiedział do niego: „povera Polonia! Ma non piangete. Ancor una volta la vostra patria risorgerà” (biedna Polska! Ale nie płaczcie! Po raz kolejny wasz kraj znów powstanie)³⁰.

Przedstawione przykłady pierwszych dni wojennych w życiu salezjanów w opinii ks. Jana Ślósarczyka to tylko „słaby cień tego, co faktycznie działo się z wychowawcami ze szkół salezjańskich. To, jakby margines tego, co było w rzeczywistości”³¹. Należy podkreślić, iż nawet w tym trudnym czasie, jakim był początek II wojny światowej, salezjanie potrafili wykazać się odwagą, zachować wiarę i być oddanymi młodzieży.

Nauczyciele i wychowawcy z zakładów salezjańskich za swoje poświęcenie względem młodzieży i miłość do ojczyzny byli prześladowani i niejednokrotnie zabijani. Za swoją heroiczną postawę i głęboką wiarę w późniejszym czasie niektórzy zostali ogłoszeni błogosławionymi lub świętymi. Pomimo losu, jaki ich spotkał, zawsze starali się nieść współtowarzyszom więźniom pomoc moralną i posługę sakramentalną, przygotowując ich nawet na śmierć. Wśród takich osób był ks. Józef Kowalski, młody salezjanin-kapłan, który zginął w obozie koncentracyjnym, broniąc godności ludzkiej oraz wiary w Boga. Przed wojną współpracował z pogotowiem opiekuńczym w dzielnicy Dębniki w Krakowie, gdzie przebywała młodzież zatrzymywana przez policję za włóczęgostwo, kradzieże i inne wykroczenia. Uczył ją katechizmu, śpiewu, organizował gry i zabawy, prowadził pogadanki religijne, a w niedziele sprawował Msze święte. Podobne działania wychowawcze realizował w czasie wojny. Hitlerowców jednak drażniła jego gorliwość i zaangażowanie wśród młodzieży, dlatego wkrótce został aresztowany i wywieziony do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu, tam dwa razy trafił do kompanii karnej, gdzie był często bity, torturowany i upokarzany. Poniósł śmierć 4 lipca 1942 r. za odmowę podeptania swojego różańca³².

³⁰ Por. M. Wiertelak, *Przez Rumunię do Italii, Wspomnienia*, w: J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 138–144.

³¹ Por. J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, dz. cyt., s. 245.

³² Por. M. Ankowska, *Błogosławiony salezjanin ksiądz Józef Kowalski – męczennik Oświęcimia*, w: Rodzina Salezjańska. Biuletyn Inspektorii św. Wojciecha, s. 13–14; J. Krawiec, *Cierpieć i być wzgar-*

Przykładem wychowanków z ośrodków salezjańskich, którzy całym sercem oddali się Bogu i ojczyźnie, byli młodzi animatorzy z salezjańskiego oratorium w Poznaniu, nazwani później „Piątką poznańską”: Czesław Józwiak (1919–1942), Edward Kaźmierski (1919–1942), Franciszek Kęsy (1920–1942), Edward Klinik (1919–1942), Jarogniew Wojciechowski (1922–1942). Chłopcy ci w oratorium byli liderami katolickich organizacji młodzieżowych, po aresztowaniu we wrześniu 1940 r. zostali osadzeni w Forcie VII w Poznaniu, a następnie we Wronkach, Berlinie i więzieniu w Zwickau w Saksonii. Za głęboko wyznawaną wiarę, swoje przekonania chrześcijańskie oraz wielki patriotyzm poddawani byli rozlicznym torturom i prześladowaniom. Pomimo to w więzieniu nie bali się odmawiać różańca, śpiewać pieśni religijne czy odprawiać nowenny przed ważnymi świętami kościelnymi. Ciekawe myśli chrześcijańskie zawarli w listach pisanych do rodzin. Zginęli zgilotynowani 24 sierpnia 1942 r. na dziedzińcu więzienia w Dreźnie³³.

Zdarzali się też salezjanie, którzy angażowali się w ratowanie dzieci i młodzieży żydowskiej. Wśród wielu możemy wymienić ks. Stanisława Janika, który czynnie włączony był w działalność wychowawczą lekarza i pedagoga Janusza Korczaka³⁴. Janik wspominając warszawską współpracę z Korczakiem, twierdził, że „były to piękne chwile, choć wymagały hartu ducha i wielkiej odwagi”³⁵. W wywiadzie przeprowadzonym przez Helenę Jankowską ks. Janik szczegółowo

dzonym. *Błogosławiony ks. Józef Kowalski 1911–1942*, Kraków 1999; A. Świda, *Ksiądz Józef Kowalski 1911–1942*, w: *Chrześcijanie*, t. VII, Warszawa 1982; S. Szmidt, *Święci, Błogosławieni, Słudzy Boży Rodziny Salezjańskiej*, Warszawa 1997.

³³ M. Orłóń, *Partirano sotto Hitler*, Leuman (Torino) 1999, s. 7–13.

³⁴ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 1958; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków 2013; J. Korczak, *Bibliografia publikacji Janusza Korczaka i o Januszu Korczaku w Polsce 1943–1987*, pod red. A. Lewin, Heinsberg 1988.

³⁵ Wspomnienia ks. Stanisława Janika spisane przez ks. Miroslawa Wierzbickiego w Rumi 15.03.2004 r. Na podstawie dokumentów znajdujących się w Archiwum Inspektorii pw. Św. Wojciecha w teczce personalnej ks. Stanisława Janika uczyniono *curriculum vitae* jego niezwykle bogatych doświadczeń jako wychowawcy, salezjanina i kapłana: Ks. Stanisław Janik zmarł w wieku 97 lat, w 79. roku ślubów zakonnych i 69. roku kapłaństwa. *Curriculum vitae*: ur. 15.03.1909 r. w m. Rutkowszczyzna; 1926–1927 – nowicjat w Czerwińsku; 28.07.1927 r. – pierwsze śluby zakonne w Czerwińsku; 28.07.1930 r. – drugie śluby zakonne w Krakowie; 28.07.1933 r. – śluby wieczyste w Oświęcimiu; 28.07.1937 r. – święcenia kapłańskie w Krakowie; 1937–1942 – prefekt zakładu w Warszawie; 1942–1944 – radca szkolny w Warszawie; 1944–1945 – więzień w obozie koncentracyjnym w Gross Rosen; 1945–1946 – duszpasterz w Brammselwergu; 1946–1949 – prefekt w Sokołowie Podlaskim; 1949 – kierownik domu w Kutnie-Woźniakowie; 1949–1962 – prefekt w Łodzi; 1962–1965 – duszpasterz w Rumi św. Krzyż; 1965–1966 – administrator w Chruszczelcu; 1966–1968 – wikariusz w Dubeninkach; 1968–1976 – proboszcz w Łączu; 1976–1977 – praca duszpasterska w Pogrodziu i Lwoczu; 1977–1988 – praca duszpasterska w Stobnie; 1988–2005 – spowiednik w domu zakonnym w Rumi.

omówił konspiracyjną formę pomocy Januszowi Korczakowi: „W konspiracji działałem od października 1939 roku, a w 1942 roku zostałem wcielony do Armii Krajowej. Miałem pseudonim «Kruk». Jako kapelan zaprzysięgałem żołnierzy wstępujących do AK. Współpracowałem z opieką społeczną, której legitymacja upoważniała do wjazdu na teren getta, gdzie mieścił się internat dzieci żydowskich kierowany przez doktora Korczaka. Zabierałem starszych chłopców i przemycałem ich do naszego internatu salezjańskiego. Wyrabialiśmy im nowe dokumenty. Przebywali u nas przez dwa–trzy miesiące, następnie zabierało ich AK”³⁶. Działalność ta narażała ks. Janika na różne niebezpieczeństwa, nawet utratę życia, ponieważ chciał chronić życie innych. Był to dla niego czas nieludzkiego traktowania człowieka przez człowieka, dlatego czasy II wojny światowej wspominał ze łzami w oczach. Oprócz ciężkiego okresu „warszawskiego” ks. Stanisław Janik przeżył kaźnię obozu koncentracyjnego w Gross Rosen, skąd „cudem” został uratowany. Postać ks. Janika pozostała dla wielu salezjanów znaczącą ikoną cierpienia. Prześladowany był przez hitlerowców w czasie wojny, a po niej przez komunistów. Za „rzekome” działanie przeciw Polsce Ludowej został skazany na śmierć. Tym razem również uszedł z życiem, bo – jak zaświadczył ks. Stanisław Skopiak, były prowincjał salezjanów – pani sędzia prowadząca sprawę sądową była pochodzenia żydowskiego i w momencie, gdy usłyszała podczas ostatniej rozprawy w rozgoryczonym głosie ks. Janika, że był skazany przez Niemców za to, że pomagał Januszowi Korczakowi w ratowaniu dzieci żydowskich, a teraz przez władze ludową za uczciwą pracę wychowawczą na rzecz Polski, zmieniła wyrok na trzy lata pozbawienia wolności³⁷. Postaci podobne ks. Janikowi pojawiały się wśród wychowawców zakładów salezjańskich i do dzisiaj pamięć po nich pozostała w osobistych wspomnieniach, kronikach i innych dokumentach znajdujących się w archiwach inspektorii salezjańskich³⁸.

Interesującym przykładem salezjanina pracującego wychowawczo w czasie wojny jest ks. Franciszek Miśka³⁹. Z przekazu ks. Padurka, ks. Miśka po zamknięciu

³⁶ H. Jankowska, *Ks. Janik: 94 lata z humorem*, w: *Magazyn Salezjański „Don Bosco”*, 2003, nr 2–3.

³⁷ Relacja ks. Stanisława Skopiaka, podczas kazania w czasie Mszy św. pogrzebowej ks. Stanisława Janika w Rumi w dniu 27 lutego 2006 r. – relacja w zbiorach autora.

³⁸ Por. Archiwum Salezjańskie Inspektorii Krakowskiej (ASIK); Archiwum Inspektorialne Towarzystwa Salezjańskiego w Pile (ArITSP), Dokumenty.

³⁹ Ks. Franciszek Miśka jako salezjanin rozpoczął swoją pracę już podczas praktyki duszpasterskiej, zwaną asystencją, którą odbył w Oświęcimiu i Przemysłu w roli wychowawcy młodzieży w zakładach tam istniejących. Do dalszej pracy wychowawczej przygotowywał się we Włoszech i jako kapłan powrócił do Polski, aby ponownie powrócić do Przemysła, a następnie do salezjańskiej Szkoły Rzemiosł w Wilnie

zakładu salezjańskiego w Łądzie wstąpił do pułku Wojska Polskiego jako kapelan. Dowódca pułku, wybierając kapelana, chciał podwyższyć moralność i umocnić ducha waleczności wśród żołnierzy. Ks. Franciszek, jako kapłan i wychowawca, w środowisku żołnierskim był bardzo lubiany i ceniony. Po powrocie ze swojej służby w Łądzie zastał Niemców, którzy zlikwidowali zakład salezjański i szkołę, a na to miejsce powołali obóz przejściowy dla księży, w którym zostali umieszczeni kapłani diecezjalni i zakonni. W obozie tym ks. Franciszek Miśka został mianowany przez gestapowców „komendantem”. Był tam odpowiedzialny za wszystkich księży oraz za funkcjonowanie obozu, był również surowo rozliczany za wszelkie niedociągnięcia w respektowaniu regulaminu. Współbraci więźniów otaczał swoją dobrocią, ofiarował wszystkim pomoc. Diakon Kazimierz Majdański, a późniejszy arcybiskup Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej, wspominał: „Kiedy gestapo bywało w Łądzie, to zawsze rozmawiali z ks. biskupem Kozalem i Księdzem Dyrektorem, bo był on odpowiedzialny za obóz. Był to bardzo dobry człowiek, pracowity, zatroskany o nas, odpowiedzialny, podnosił swoim optymizmem wszystkich na duchu. Jego postawę tu w Łądzie, kiedy go pamiętam można by określić kwintesencją salezjańskiej duchowości: pobożność normalna, zdrowa, nie wylewna na zewnątrz, ale objawiająca się w sprawie nad którą go postawiono i wierności”⁴⁰. Według abpa Majdańskiego był to wychowawca lubiany i szanowany przez wszystkich, chociażby ze względu na odwagę, bo pomimo zakazu gestapo w Łądzie prowadził regularne duszpasterstwo parafialne. Etap tej posługi zakończył się wywiezieniem do obozu przejściowego w Konstancynie k. Łodzi, a następnie do Dachau, gdzie zginął w wieku 44 lat⁴¹.

Zdarzało się, że w trudnych sytuacjach salezjanie ratowali ludzi dzięki pomocy współbraci niemieckich. Takim przykładem może być dyspozycyjna postawa

w latach 1929/1930 w charakterze katechety. Ks. Franciszek Miśka w swoim życiu dalej będzie dyrektorem placówki w Jaciązku, gdzie organizuje pracownie rzemieślnicze, „małe seminarium” przeznaczone dla młodzieży, która pragnie życie swoje poświęcić innym młodym ludziom jako wychowawcy i zakonnicy. Następną pracą w Łądzie n. Wartą, gdzie również piastował funkcję odpowiedzialnego za „małe seminarium”. Tamtejsi wychowankowie postrzegali go jako dobrego gospodarza, posiadającego wesołe i żywiołowe usposobienie pełne humoru, ale również przyświecał wszystkim przykładem życia oraz autentycznej i szczerą pobożności pośród swoich wychowanków. Por. J. Wąsowicz, *Sługa Boży ks. Franciszek Miśka SDB, 1898–1942. Droga męczeństwa*, Piła 2004, s. 11–12; Zob. Tenże, *Sługa Boży ks. Franciszek Miśka SDB, 1898–1942. Życie i męczeństwo*, Archiwum Salezjańskie Inspektorii Pilskiej, Piła 2011.

⁴⁰ *Ku chwale męczeństwa. Miesięczne nabożeństwa o beatyfikację Sługi Bożego ks. Franciszka Miśki SDB*, red. Z. Adamiak, J. Wąsowicz, Piła 2004, s. 48–49.

⁴¹ Por. tamże, s. 13–19.

ks. Teodora Selbacha⁴², który wielokrotnie wstawiał się u władz niemieckich za swoimi współbraćmi czy innymi osobami potrzebującymi pomocy. Innym salezjaninem, który w swoisty sposób pomagał w wychowywaniu młodzieży w okresie wojennym, był ks. Łatka. Pracował on w szkole w Łodzi, w której wielokrotnie musiał podopiecznym przekazywać informacje z posiedzenia dyrektorów szkół łódzkich⁴³. Z badań Ślósarczyka wynika, że kapłan ten współpracował z grupą „volksdeutscha” po to, by nie wzbudzać podejrzania okupanta, sam jednak potajemnie opiekował się ponad 70 sierotami polskimi, służąc im posługą kapłańską i tajnym nauczaniem⁴⁴. Oprócz tajnego nauczania salezjanie starali się wychowywać młodzież poprzez organizowanie wycieczek, prowadzenie grup religijnych i formacyjnych pomagających w przetrwaniu czasu wojennego. Spośród wielu osób angażujących się w ten sposób można wymienić ks. Jana Kasprzyka⁴⁵ i ks. Ignacego Błażewskiego⁴⁶, przebywających wówczas w Rumi. W swojej działalności wychowawczej zajmowali się ministrantami⁴⁷, harcerzami⁴⁸, organizacją wycieczek, obozów i akcji patriotycznych⁴⁹.

⁴² Ks. Teodor Selbach był w adwokatem, który w trakcie wojny posiadał stopień kapitana. W swojej kompanii miał kaprala Adolfa Hitlera. Po wojnie wstąpił do zgromadzenia salezjańskiego. Studia ukończył w Turynie, gdzie poznał wielu salezjanów Polaków, którym w czasie wojny pomagał w trudnych kontaktach z gestapo. Został następnie prowincjałem

⁴³ J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, t. III, dz. cyt., s. 81–85. W czasie od 25 IX do 26 X 1939 r. panował okres administracji wojskowej (*Militarverwaltung der besetzten polnischen Gebiete*), który zakończył się wraz z pojawieniem się władz cywilnych. Ciekawe opracowanie na ten temat znajduje się w artykule J. Pierzykowskiego. J. Pierzykowski, *Szkoła salezjańska w Łodzi 1922–1992*, „Seminare”, 1994, s. 229–243.

⁴⁴ Por. ArTSWwa, T. Teczka personalna ks. A. Łatki; J. Ślósarczyk *Historia Prowincji świętego Jacka*, t. III, dz. cyt., s. 383.

⁴⁵ Por. *Daj mi duszę resztę zabierz*, s. 77–79; S. Wilk, *Materiały do bibliografii publikacji salezjanów polskich za lata 1897–1974*, w: *75 lat działalności salezjanów w Polsce. Księga Pamiątkowa*, pod. red. R. Popowskiego, S. Wilka, M. Lewko, Łódź – Kraków, 1974, s. 302.

⁴⁶ Por. *Nekrolog. Salezjanie zmarli w latach 1891–1990*, Warszawa 1991, s. 285–286; Błażewski sac. Ignazio, w: *Dizionario Biografico dei Salesiani*, Eugenio Valentini (red.), Torino 1969, s. 50–55.

⁴⁷ W Kronice domu salezjańskiego w Rumi zachowały się nazwiska niektórych wychowanków będących ministrantami: Drywa, Cz. Majkowski, Fularczyk, Kuhnke, St. Bielicki, Tylicki, Kahlau, Freudel, J. Majowski, J. Kuling, Bach, Mysze, A. Treppa, Szlagowski, Z Treppa, Bojke, Kaczmarczyk, Wetta, Wylegała, Krawczyk, K. Bielicki, Poznański, Szykowny, A. Wylegała, Zieliński, Braun, Becker, Jabłoński, Strusin, Małecki, Zebert, J. Domasz. Por. ArchDS w Rumi, *Kronika Domowa Rumia 1937–1955*, s. 10.

⁴⁸ W Kronice domowej na kolejnych stronach są również wypisani kandydaci do drużyny harcerskiej, którzy zostali przyjęci 4 maja 1939 r. Byli to: Ignacy Domasz, Stanisław Małecki, Czesław Majkowski, Władysław Treudel, Włodzimierz Knikinicki, Alojzy Kuling, Mieczysław Okrój, Narcyz Pawłowski, Alojzy Wiśniewski, Jan Drożyński, Zenon Wylegała, Jan Zieliński, Edmund Szlagowski, Jerzy Majkowski, Edmund Fedde, Jan Ptach. Por. ArchDS w Rumi, *Kronika Domowa Rumia 1937–1955*, s. 14.

⁴⁹ Por. ArchDS w Rumi, *Kronika Domowa Rumia 1937–1955*, s. 10–17.

Nauczyciele salezjańscy pracowali również pośród studentów. Przykładem takiej działalności może być Instytut Seminaryjny w Krakowie na Łosiówce, gdzie w czasie wojny kształciło się ponad sto osób przygotowujących się do życia zakonnego i kapłaństwa.

Natomiast ks. Bursiewicz w czasie wojny pracował w sektorze resocjalizacyjnym, zajmując się chłopcami w Pogotowiu opiekuńczym przy ul. Skwerowej w Krakowie. W instytucji tej przebywali młodociani przestępcy, którym organizował specjalne uroczystości, gry i zabawy oraz dbał o dostarczanie produktów spożywczych, których w tym czasie zawsze brakowało⁵⁰. Wspomagał również sierocińce, np. ten na ul. Tynieckiej 18 w Krakowie, z którym ściśle współpracowało wielu salezjanów⁵¹.

Ważną działalnością dla salezjanów było prowadzenie zakładu im. ks. Siemca w Warszawie, w którym znajdowała się szkoła graficzna wraz z drukarniami i warsztatami szkolnymi. Możliwość drukowania i wydawania książek czy broszur była dla Niemców bardzo niebezpieczna, dlatego nauczyciele tej szkoły stali się szczególnym punktem zainteresowania okupanta. Stwierdzenie to wynika chociażby ze statystyk, że 32 z nich było prześladowanych, w tym 15 zabitych⁵². W takich przypadkach salezianie oskarżani byli głównie za wychowywanie młodzieży polskiej w duchu patriotycznym i przetrzymywanie dzieci pochodzenia żydowskiego.

Według badań ks. Świdy polscy salezianie prześladowani byli również przez żołnierzy radzieckich. Zdarzało się, że palili oni podręczniki szkolne oraz całe zbiory biblioteczne zakładów salezjańskich. Wychowanków i sieroty przekazywali do państwowych ośrodków, a sprzęt szkolny wywozili⁵³. Z zebranych informacji dowiadujemy się też, że na niektórych terenach zajętych przez Związek Radziecki była możliwość prowadzenia duszpasterstwa, ale był kategoryczny zakaz kontynuowania działalności oświatowo-wychowawczej i wydawniczej⁵⁴.

⁵⁰ J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, t. III, dz. cyt., s. 121.

⁵¹ Por. J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, t. III, dz. cyt., s. 132.

⁵² Por. *Zakład ks. Siemca przy pracy*, PS, 25/1947 nr 5, s. 168.; *Martyrologium Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, PS, 26/1948, nr 6–7, s. 142–143; W. Żurek, *Salezjańskie szkolnictwo ponadpodstawowe w Polsce*, s. 228–229.

⁵³ A. Świda, *Szkolnictwo Salezjańskie*, s. 46; Por. ArITWwa, H-Dz. VIII d N. 2 Wspomnienia Salezjanów o domach z okresu 1939–1945, 1946–1962, Rykała, Dworzec II, s. D 2h-i.

⁵⁴ Por. A. Świda, *Towarzystwo Salezjańskie*, dz. cyt., s. 191. J. Ślósarczyk, *Historia Prowincji świętego Jacka*, t. III, dz. cyt., s. 277; J. Nęcek, *Wspomnienia z czasów okupacji 1943–1946*; J. Nęcek, *Historia salezjanina – lata 1916–1972*, Jeleń-Jaworzno.

Po przeanalizowaniu wybranych przykładów możemy potwierdzić, iż salezianie podczas trudnych lat okupacji hitlerowskiej nie bacząc na konsekwencje kontynuowali działalność duszpasterską i wychowawczą. Za takie zaangażowanie oddziały wojsk niemieckich były do nich nieprzychylnie ustosunkowane. Żołnierze często prześladowali księży, wzywając ich na przesłuchania w celu zebrania wiadomości o tych współbraciach, którzy według wywiadu niemieckiego byli przestępcami. Po przesłuchaniach wielu z nich kończyło w łagrze lub więzieniu⁵⁵. Tam salezianie dzięki przygotowaniu pedagogicznemu stawali na czele skazańców w roli liderów, wychowawców, instruktorów czy kierowników różnorodnych pracowni.

W świetle tego, co zostało przedstawione zauważamy, że salezianie w czasie II wojny światowej przeżywali swoisty czas „męczeństwa” tak ze strony niemieckiej, jak i rosyjskiej. Ich prześladowania i cierpienia wynikały z ogromnego zaangażowania się w pracę z młodzieżą, a czas wojenny stał się dla nich istotnym wyzwaniem.

Prześladowanie oraz droga męczeństwa wypływała z ogólnej polityki i działań okupanta. W okresie wojny aresztowano 145 salezjanów, w tym zginęło 61. Najbardziej prześladowanym obszarem było Pomorze, na którym skazywano kapłanów bez sądu, a jedynym oskarżeniem było to, że jest się księdzem – Polakiem⁵⁶. Wśród placówek należących do tego terytorium były te w Aleksandrowie Kujawskim, Jaciążku⁵⁷, Rumi⁵⁸ i Płocku.

W Wielkopolsce centralnym miejscem więzienia salezjanów oraz innych duchownych diecezjalnych był klasztor pocysterski w Łądzie n. Wartą. Tam, w Małym Seminarium Towarzystwa Salezjańskiego, gestapo zorganizowało miejsce internowania dla księży⁵⁹. Stamtąd wielu księży zostało przewiezionych do obozów koncentracyjnych. Znaczne straty odnieśli też salezianie z Poznania

⁵⁵ Wśród wywiezionych do obozu w Dachau znaleźli się m.in. ks. Budnikowski, który tam zginął, natomiast ks. Sebaściński został wywieziony z obozu i odzyskał wolność 29 IV 1945 r. Por. J. Ślósarczyk *Historia Prowincji świętego Jacka*, t. III, dz. cyt., s. 83.

⁵⁶ Por. W. Jacewicz, *Męczeństwo salezjanów polskich*, dz. cyt., s. 227; M. Szczęsny, *Nieznanymi męczennicy*. „Pokłosie Salezjańskie”, r. 26: 1948 nr 8/9, s. 188–190; Spis internowanych w Górnej Grupie. Archiwum OO. Werbistów w Górnej Grupie. J. Woś, *Martyrologium Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce 1939–1945*, Zielone 1966, dz. cyt., s. 24.

⁵⁷ Por. S. Pływaczek, *Boże Narodzenie w obozie w Gussen 1940*, „Pokłosie Salezjańskie”, r. 24, 1946 nr 12; J. Woś, *Martyrologium Towarzystwa Salezjańskiego*, dz. cyt., s. 94–116.

⁵⁸ Por. J. Woś, *Martyrologium Towarzystwa Salezjańskiego*, dz. cyt., s. 44–47; W. Szoldrski, *Nasze martyrologium*, „Homo Dei”, r. 25, 1948, nr 4, s. 460.

⁵⁹ Por. A. Świda, *Towarzystwo Salezjańskie. Rys historyczny*, Kraków 1984, s. 192; F. Korszyński, *Jasne promienie w Dachau*, Poznań 1957, s. 203.

z legendarnej ul. Wronieckiej⁶⁰. Prześladowania wychowawców miały miejsce również w zakładzie Lutomijskim, Łodzi⁶¹ i Marszałkach⁶². Salezianie pracujący na Górnym Śląsku zostali dotknięci prześladowczą fobią okupanta wywołaną rozwojem obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu⁶³. Podobny los spotkał nauczycieli zakładów salezjańskich z Krakowa⁶⁴, Kielc, Czerwińska n. Wisłą, Lublina, Przemyśla, Warszawy, Sokołowa Podlaskiego i Skawy.

Z analizy historycznej wynika, że w prawie wszystkich placówkach były dokonywane aresztowania, które w większości występowały na początku wojny, natomiast najwięcej salezjanów zginęło w obozach koncentracyjnych w Oświęcimiu, Gross-Rosen, Dachau i Działdowie. Wielu salezjanów zostało rozstrzelanych w miejscu zamieszkania lub w najbliższych miejscach straceń, np. Górna Grupa.

Z materiałów archiwalnych oraz studiów nad działalnością salezjanów w okresie II wojny światowej wynika, że umieli oni ofiarnie pracować na rzecz młodzieży, nawet gdy groziła im utrata życia. Salezianie, ale też nauczyciele świeccy przeżywali trudny czas w obozach koncentracyjnych i podczas przymusowych prac na terenie Niemiec. Byli męczeni, torturowani, głodzeni, doświadczali cierpień fizycznych i psychicznych, mimo to starali się być wychowawcami, nauczycielami i duszpasterzami nawet w miejscach kaźni, jakimi były obozy koncentracyjne, więzienia czy miejsca internowania. W ten sposób próbowano zniszczyć ich wierność Bogu i ojczyźnie. Zawsze wierni swojemu patronowi ks. Janowi Bosko zdali najcięższy egzamin życiowy, służąc Bogu i wychowując młode pokolenie w dramatycznych latach 1939–1945.

⁶⁰ Por. W. Szoldrski, *Martyrologium duchowieństwa polskiego pod okupacją niemiecką w latach 1939–1945*, s. 296; J. Domagała, *Ci, którzy przeszli przez Dachau*, Warszawa 1957, nr 496.

⁶¹ Por. W. Jacewicz, *Męczeństwo salezjanów polskich*, s. 233; Zeznanie ks. J. Padurka z 29 maja 1945 r., Zbiory własne ks. W. Jacewicza, t. Zeznania; J. Woś, *Martyrologium Towarzystwa Salezjańskiego*, dz. cyt., s. 110; W. Jacewicz, *Męczeństwo salezjanów polskich*, dz. cyt., s. s. 234.

⁶² W. Jacewicz, *Męczeństwo salezjanów polskich*, dz. cyt., s. 256.

⁶³ ArITSK, List ks. Ignacego Roczona odnaleziony w Archiwum Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie, t. Dokumenty obozowe; *Wykaz salezjanów zmarłych tragicznie w latach 1939–1945*, „Pokłosie salezjańskie”, r. 24: 1946, nr 11. O dwóch klerykach wspomina również ks. J. Ślósarczyk w salezjańskim nekrologu; J. Ślósarczyk, Kl. S. Fabiański i kl. M. Kapuściński [Nekrolog], Kraków 1952 (mps).

⁶⁴ W. Szoldrski, *Martyrologium duchowieństwa polskiego*, dz. cyt., s. 43; J. Woś, *Martyrologium Towarzystwa Salezjańskiego*, dz. cyt., s. 2.

Hanna Markiewiczowa

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Działalność opiekuńcza sióstr szarytek wobec podopiecznych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w czasie powstania warszawskiego i po jego upadku

Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia, popularnych szarytek, powstało we Francji z inicjatywy św. Wincentego à Paulo przy współpracy Ludwiki Le Gras (z domu Marillac). Papież Klemens X zatwierdził Zgromadzenie w 1668 roku. Do Polski przyjechały siostry na zaproszenie żony króla Jana Kazimierza Marii Ludwiki, aby opiekować się chorymi i wychowywać sieroty¹. Król Jan Kazimierz wydał akt erekcyjny potwierdzony przez Jana III Sobieskiego, w którym zobowiązywał się do opieki nad Zakładem Ubogich Dziewcząt, delegując ją siostrom miłosierdzia. „Wszelako ze szczególnych względów dla naszej królewskiej i bezpośredniej opieki należy Zakład dla Ubogich Dziewcząt i osierociałych, którym to przedwczesna śmierć rodziców, czy też skrajna nędza nic innego nie pozostawiły w udziale krom isierki życia, narażając je tym samym na pożałowanie godne niebezpieczeństwa, czy śmierci”². Siostry zamieszkały w dworcu przy ul. Tamka na Powiślu, który po remontach i przeróbkach stał się Domem

¹ J.S. Pelczar, *Zarys dziejów miłosierdzia w kościele katolickim*, Kraków 191, s. 176.

² Akt erekcyjny, 300-lecie Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia (1652–1952) ASM teczka 4; por: H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002, s.22

Głównym Zgromadzenia a od 1712 r. domem centralnym prowincji polskiej³. U progu XX wieku na terenie kraju istniały trzy prowincje Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia: warszawska, krakowska i chełmińska⁴.

Siostry miłosierdzia od początku istnienia Warszawskiego Towarzystwa Dobroczyńności (dalej: WTD) zajmowały się opieką nad osieroconymi dziećmi i starcami w jego zakładach, również podczas II wojny światowej i w czasie trwania powstania warszawskiego. Wiedzy, jak wyglądała opieka nad potrzebującymi w tym czasie, dostarczają wspomnienia i dokumenty zgromadzone w Archiwum Zgromadzenia na Tamce i w Archiwum Miasta Warszawy na Krzywym Kole.

W 1939 r. dyrektorem generalnym prowincji warszawskiej był ks. Leopold Petrzyk, który zdawał sobie sprawę z nadchodzącego konfliktu z Niemcami i w związku z tym w liście do sióstr zalecał im, aby w przypadku wybuchu wojny pozostały przy chorych, starcach i dzieciach, przebywających w placówkach opiekuńczych⁵.

Pierwszego września o godzinie 4.45 hitlerowskie Niemcy rozpoczęły II wojnę światową, przekraczając granicę II Rzeczypospolitej. Z każdym dniem do Warszawy napływa fala uchodźców z terenów zajętych przez Niemców. Według szacunków Zarządu Miejskiego na dzień 1.08.1939 stolica liczyła 1 307 800 osób, natomiast dwa lata później już 1 351 800 mieszkańców⁶. 28 września 1939 r. Warszawa skapitulowała i rozpoczęły się długie lata okupacji. Polityka okupanta wobec ludności polskiej skierowana była na jej eksterminację. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się osierocone dzieci, głodne, niejednokrotnie obdarte, żebrzące, podejmujące się dorywczych prac, aby wspomóc rodzinne budżety oraz starcy pozbawieni godnych warunków egzystencji.

Przydziały kartkowe na żywność, wprowadzone przez okupanta, nie zaspokajały podstawowych potrzeb. Rosnące ceny produktów żywnościowych spowodowały pogłębiającą się nędzę Polaków. Dzienny koszt utrzymania warszawiaków w początkach grudnia 1939 r. szacowany był na 7,72 zł wobec 2,62 zł w sierpniu 1939 roku⁷.

³ S.A. Jurczak, *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo sług ubogich chorych – prowincja warszawska*, Lublin 2000, s. 11.

⁴ J. Pelczar, *Zarys dziejów...*, dz. cyt., s. 176.

⁵ s. A. Jurczak, *Zgromadzenie...*, dz. cyt., s. 17.

⁶ T. Szarota, *Okupowanej Warszawy dzień powszedni*, Warszawa 1988, s. 68.

⁷ Wł. Bartoszewski, *1859 dni okupowanej Warszawy*, Kraków 2008, s. 103.

Pomoc dzieciom warszawskim niosły różnego rodzaju przedwojenne instytucje opiekuńcze takie jak: Polski Czerwony Krzyż, Stołeczny Komitet Samopomocy Społecznej,⁸ a od 1940 Rada Główna Opiekuńcza. Ponadto w różnych formach pomocy dzieciom i osobom starszym czynnie uczestniczyły zgromadzenia zakonne, m.in. warszawskie szarytki.

Z dostępnych źródeł, wspomnień sióstr, można odtworzyć dzień po dniu obraz ich działań w najbardziej tragicznym dla warszawiaków okresie powstania warszawskiego w dwóch zakładach WTD: mianowicie w Domu Opatrzności Bożej, w którym mieścił się Zakład Sierot Dziewcząt oraz w Zakładzie dla Starców i Kalek na Krakowskim Przedmieściu.

Przełożoną i kierowniczką Domu Opatrzności Bożej w czasie najazdu hitlerowskiego była s. Alojza Rowińska. W prowadzeniu placówki pomagało jej sześć sióstr: dwie wychowawczynie, jedna przedszkolanka, jedna kucharka, intendentka i praczka⁹. W sierpniu 1939 r. dziewczęta z Domu Opatrzności Bożej przebywały na letniku w Kępinie (niedaleko Brwinowa). Początkowo wskutek decyzji Zarządu WTD postanowiono pozostawić dzieci na wsi, jednak po kilku dniach sytuacja na tyle się zmieniła, że wysłano do Kępiny siostry w celu sprowadzenia podopiecznych do domu na Rakowiecką. Obawiano się bowiem, że wybuch działań wojennych uniemożliwi dzieciom nie tylko powrót do stolicy, ale odetnie wszelki z nimi kontakt i narazi na brak żywności¹⁰. Podróż dzieci do Warszawy obfitowała w nieprzewidziane zdarzenia, tym bardziej, że rozeszły się pogłoski, iż to już ostatni pociąg, który odchodzi do stolicy. „Między publicznością krąży wieść, że już ostatni pociąg odejdzie do Warszawy [...] Czekamy modlimy się wraz z dziećmi nareszcie nadchodzi pociąg, ale tak przepełniony, że w żaden sposób tyle osób nie może zabrać. Prosimy, błagamy, tłumaczymy, że dzieci nie można zostawić na stacji wobec zbliżającego się nieprzyjaciela. Wreszcie zawiadowca stacji kazał doczepić jeden wagon specjal-

⁸ Takie społeczne komitety pomocy istniały w różnych miastach Generalnej Guberni, jednak najdłużej funkcjonowały w Ostrowi Mazowieckiej i w Warszawie, gdzie rozwiązano je dopiero w 1941 r., w: K. Kowalik, *Opieka nad dzieckiem w Generalnym Gubernatorstwie*, Lublin 1986, s. 27.

⁹ S. N. Grabowska, *Wspomnienie*, w: Archiwum Sióstr Miłosierdzia.

¹⁰ *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności Historia Zakładu Opatrzności Boskiej*, Warszawa ul. Rakowiecka 21. Lata wojny 1939–1945 – sprawozdanie s. A. Rowińskiej, s. 1, w: Archiwum Sióstr Miłosierdzia. Siostra Alojza Rowińska 50 lat powołania zakonnego poświęciła placówkom Towarzystwa Dobroczynności, Pismo Zarządu Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności do Wizytatorki Eufemii Kakowskiej Przełożonej Prowincji Warszawskiej Zgromadzenia S.S. Szarytek, w: Archiwum M-ta Warszawy Zespół WTD, sygn. 462, k. 9.

nie dla naszej gromadki, ostrzegając, aby nikt nie zbliżał się w drodze do okna i żeby w wagonie panowała zupełna cisza. [...] Po paru godzinach dojechaliśmy szczęśliwie do Warszawy¹¹. Tłumy oczekujących i niepokojące wieści potęgowały dziecięcy strach i obawy. Mimo wszystkich przeciwności i dzięki pomocy pracowników kolei wszyscy szczęśliwie dotarli do celu podróży.

Siostry starały się, żeby domownicy nie byli głodni. Dom otoczony był ogrodem, w którym uprawiano warzywa na potrzeby mieszkańców. W Warszawie życie dzieci stale narażone było na różne nieoczekiwane zdarzenia związane nie tylko z ogólnym zagrożeniem, które było potęgowane faktem, że ukrywano tam przez całą okupację trzy żydowskie dziewczynki i jedną dorosłą dr Eleonorę Reichert¹². Dom na Rakowieckiej ze wszystkich stron otoczony był wojskiem niemieckim i związanymi z tym częstymi niezapowiedzianymi wizytami okupanta, który za wszelką cenę chciał wysiedlić jego mieszkańców. Między innymi zażądano od sióstr odstąpienia jednego piętra na potrzeby wojska. Na szczęście siostry przytomnie zasugerowały Niemcom słabość konstrukcji i związaną z tym możliwość katastrofy budowlanej. Innym razem na żądanie opuszczenia pomieszczeń zastosowano trick, informując Niemców, że placówka służy chorym dzieciom¹³. Kilkakrotne najścia okupanta, jego codzienne okrucieństwa, egzekucje publiczne, wszystko to składało się na codzienność okupacyjną wszechobecną w świadomości zarówno sióstr, jak i ich podopiecznych. Codzienne wizyty Niemców, a następnie Ukraińców fatalnie wpływały na kondycję psychiczną zarówno dziewcząt, jak i opiekunów. Ciągłe naloty doprowadziły do pożaru strychu Domu Opatrzności, gdzie mieszkali pracownicy, co spowodowało nie tylko ich ucieczkę, lecz także przerażenie dziewcząt. „Płomienie z palącego się dachu widać było przez okienka w suterynie. Dzieci podniosły wielki krzyk, że dom się pali. Uspokoiliam je słowami «przecież jeśli strych się pali, to jeszcze do suteryn daleko – wreszcie mamy wyjście na podwórko». To poskutkowało, ale sama drżałam z obawy, co się dzieje z s. Heleną i w ogóle, jakie rozmiary przybrał pożar. Nie spałyśmy ani jednej prawie nocy¹⁴. Dzieci sypiały w dużym

¹¹ Tamże, s. 1–2.

¹² S. N. Gąsiorowska, *Wspomnienie...* dz. cyt.

¹³ Tamże, s. 3–4.

¹⁴ *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, Historia Zakładu Opatrzności Bożej...*, s. 3. Dyżurująca na strychu s. Helena Szafarz pozostając sama, starała się skutecznie ugasić pożar, narażając swe życie.

korytarzu w suterenie – trzeba było czuwać, bo naloty nie ustawały nawet i w nocy. Taka huśtawka zdarzeń trwała aż lata 1944 r., kiedy to dzieci, jak co roku, wyjechały na wakacje do Kępiny.

Zanim wybuchło powstanie warszawskie, Dom Opatrzności przyjmował nowych uciekinierów. „Bardzo dużo osób, kobiet dzieci i mężczyzn kryło się do naszych suteryn – w takim naprężeniu minęły trzy tygodnie”¹⁵. W przeddzień wybuchu powstania warszawskiego do sióstr zgłosili się młodzi ludzie z propozycją założenia punktu sanitarnego. Złożono środki opatrunkowe, nosze i lekarstwa. Mimo protestu sióstr w suterenie urządono salę operacyjną i opatrunkową. Szóstego sierpnia Zakład przeżył rewizję niemieckich żandarmów i w jej wyniku wszyscy mieszkańcy zostali doprowadzeni do koszar przy ul. Puławskiej. Szczęśliwym zbiegiem okoliczności, po kilku godzinach, puszczono wszystkich wolno, w tym 600 niedołączonych osób. Niemcy z Ukraińcami stale nachodzili Dom, nalegając na jego opuszczenie. Szczególnie niebezpieczne dla zgromadzonych tam kobiet były wizyty Ukraińców, przed którymi zarówno dziewczęta, jak i młode siostry musiały się chować¹⁶. „Dnia 13 września Niemcy sprowadzili platformę i kazali na nią wsiadać niedołączonym i dzieciom. Wielki był już czas, bo kiedy ubodzy i dwie siostry siedziały już na platformie, pocisk armatni od strony Pragi zwałił część domu lewego skrzydła, rozwalając dwa piętra i kuchnię, mieszczącą się w suterynie [...] upadające odłamki i gruz zasypały wszystkich na platformie, a jednego z Niemców raniło śmiertelnie. [...] Platforma ze starszkami pośpiesznie odjechała z podwórka, przewożąc wszystkich na Okęcie, gdzie ich umieszczono w opróżnionym przez Niemców baraku. Dom na Rakowieckiej został na opiece Opatrzności Bożej”¹⁷.

Niemniej tragiczne chwile przeżywali podopieczni Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności zamieszkali w Zakładzie dla Starców i Kalek na Krakowskim Przedmieściu. W sierpniu 1944 r. na terenie Zakładu przy Krakowskim Przedmieściu znajdowało się 300 podopiecznych i 14 sióstr szarytek, którymi kierowała starsza siostra Józefa Sokołowska¹⁸. Zakład był jeszcze dobrze zaopatrzony w żywność, nie brakowało też opału. Trzeciego sierpnia

¹⁵ Tamże, s. 3.

¹⁶ Siódmego września 3 siostry, pod pretekstem przewozu chorej wyjechały do Kępiny. Tamże s. 9.

¹⁷ Tamże, s. 9.

¹⁸ *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności Zakład dla Starców i Kalek, Krakowskie Przedmieście 62, 1 sierpnia 1944 r.*, w: Archiwum Miasta Warszawy, zespół WTD, sygn. 160.

siostry dowiedziały się o wybuchu powstania i natychmiast następnego dnia załoga niemiecka zajęła na swoje potrzeby pomieszczenia Wydziału Wsparć. Palące się wokół domy spowodowały wzmożony napływ uciekinierów do Zakładu Starców i Kalek. „Przyprowadzono 35 osób z Nowego Zjazdu, na wyżywieniu Zakład ma już 400 osób¹⁹ [...] Rano pod eskortą niemiecką przyprowadzono 20 osób z Dobrej i domu profesorskiego, w tej liczbie pięciu profesorów starszych, między nimi prof. Godziałkowski, których rozlokowano na sali chorych, potrzebujących stałej opieki lekarskiej²⁰. Sytuacja pensjonariuszy i personelu WTD pogarszała się z dnia na dzień. Siódmego sierpnia Niemcy przyprowadzili rannych z dr. Bohdanowiczem ze zlikwidowanego szpitala. Miejsce dla nich wyznaczono w lewej oficynie nad pralnią²¹. Codziennie przybywało do Zakładu coraz więcej mieszkańców Warszawy, w nadziei na schronienie i wikt. Siostra Helena Kuryło pracująca w Zakładzie Starców i Kalek wspominała: „W kwietniu 1944 r. do Zakładu przybyli starcy wysiedleni z Góry Kalwarii, z Przytułku dla Starców i Kalek, pod opieką dwóch szarytek; s. Joanny Mikulskiej i s. Stanisławy Fiedosiewicz. Byli to już pensjonariusze ponadetatowi, bez przydziałów żywnościowych. [...] Oprócz stałych mieszkańców przez «Dobroczynność» przechodziło bardzo dużo ludzi. Byli to uciekinierzy znad Wisły z domów zajętych i palonych przez okupanta. U nas szukali schronienia. Przybywali też i ranni Polacy. Tym udzielaliśmy pomocy. Przynoszono również zabitych i tych grzebaliśmy na podwórku zakładowym²². Siostry z narażeniem życia starały się pełnić swoją posługę starcom i chorym. W czasie nalotów jedna z sióstr nie zbiegała do schronów, ale na salę chorych, gdzie leżało 70 podopiecznych, którzy z wdzięcznością przyjmowali jej obecność dodającą nadziei na przeżycie kolejnego ataku²³. Siostry kilkakrotnie były zmuszane do opuszczenia Zakładu, bowiem w planach Niemców miał być spalony. Dzięki znajomości niemieckiego s. Sokołowska uprosiła okupanta, aby pozostawić dom w spokoju, tym bardziej, że pomocy udzielano też rannym żołnierzom niemieckim²⁴.

¹⁹ Tamże, 5 sierpnia.

²⁰ Tamże, 6 sierpnia.

²¹ Tamże, 7 sierpnia.

²² S. H. Kuryło, *Wspomnienia z Zakładu Dobroczynności*, w: Archiwum Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo.

²³ S. J. Kotowska, *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności (historia przeżyć wojennych 1939 r.)*, w: Archiwum Sióstr Miłosierdzia.

²⁴ Tamże, s. 2.

We wszystkich wspomnieniach przewija się pamięć o działaniach grup Ukraińców. Ich pojawienie się budziło strach, zwłaszcza wśród kobiet. „Wychoďte z dziewczętami z bramy, pisała s. Matuszewska, nagle rozbiegły się wszystkie, ponieważ w oddali spostrzegły zbliżającego się ku nam Ukraińca”²⁵. „Od wejścia Ukraińców do Dobroczynności zaczęło się piekło. Pijana dzicz grasowała po terenie, szukając kobiet, które kryły się, jak mogły, ale nie zawsze się to im udawało. Nie było sposobu ujarzżenia tej dziczy. Oni to razem z ss-owcami wpadli dnia 21 sierpnia na salę, gdzie było 40-tu mężczyzn. Rannych ściągali z łóżek i prowadzili do kaplicy wrzeszcząc «Banditen, Banditen». Potem kolejno wyprowadzali mężczyzn z kaplicy na skwerek i tam ich pojedynczo rozstrzelali. Pomordowanych w ten sposób niewinnych ludzi pochowałyśmy na naszym podwórku”²⁶.

Brak lekarstw i skąpe racje żywności, której zapasy kończyły się, zmuszały siostry do „wycieczek” po artykuły spożywcze. „13 sierpnia, z sąsiadujących składów udało się dostać parę worków kaszy, mąki, ryżu i cukru. Zabrano nam dużego kabanka. Po raz pierwszy przyszedł Czech z pochodzenia żołnierz niemiecki, był prawdziwym przyjacielem naszym – dużo pomagał. Brak lekarstw odczuwa się, ale dr Bohdanowicz radzi sobie. Chorych jest dużo. Żydów nie brak, ale maskować się starają i nie chcą się przyznawać. Na wikcie jest 590 osób”²⁷. Siostra Helena Kuryło wspominała: „Przez prawie dwa tygodnie codziennie chodziłyśmy z s. Ładyżyńską i z jedną pracownicą ze Szpitala Wolskiego do Dobroczynności i zwoziłyśmy wózkiem najpierw żywność, a potem co wartościowsze przedmioty, choć wiele rzeczy rozkradziono przy wysiedlaniu Zakładu. Podczas jednej takiej wyprawy, już w drodze powrotnej, ktoś z ruin zawołał «Proszę siostry, czy mogę przyjść?». Zanim odpowiedziałam, stanął przy nas młody człowiek, wynędzniały, blady, zarośnięty, pokaleczony, ledwie trzymający się na nogach i prosił aby go wyprowadzić poza Warszawę. Moja pracownica prędko ubrała go w swój biały fartuch i kazała mu popychać wózek. Ale on był tak wycieńczony, że właściwie tylko opierał się o wózek. Szczęśliwie dotarliśmy do szpitala na Płocką. Tu został nakarmiony, wykąpany, a następnego dnia przy wysyłce chorych i on został przewieziony poza Warszawę. Byłam szczęśliwa, że udało się go uchronić przed Niemcami”²⁸.

²⁵ S. J. Matuszewska, *Przygody w czasie wojny i powstania*, rękopis, w: tamże.

²⁶ S. H. Kuryło, *Wspomnienia z Zakładu Dobroczynności*, s. 2, w: tamże.

²⁷ *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności Zakład dla Starców*, w: Archiwum m-ta Warszawy.

²⁸ S. H. Kuryło, *Wspomnienia z Zakładu Dobroczynności*, s. 4.

W pierwszych dniach września 1944 r., po upadku powstania, Niemcy zarządzili ewakuację starców i kalek, będących pod opieką szarytek i Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Wcześniej, bo już 13 sierpnia, spodziewając się najgorszego, wyruszył do Pruszkowa pierwszy transport osób przyprawdzonych do Zakładu, kolejne osób 40 wyruszyło 16 sierpnia.

Drugiego września Niemcy zawezwali siostrę starszą Sokołowską²⁹ i oświadczyli, że wszyscy mężczyźni i kobiety, którzy mogą chodzić, muszą o godzinie 10.00 rano opuścić Zakład. Punktualnie o tej porze do Pruszkowa wyruszyło kolejne 65 osób. Ochrona podopiecznych Zakładu należała do Sióstr, które pod groźbą utraty życia starały się ocalić chorych, nakarmić ich, bronić w chwilach zagrażających unicestwieniem, nieść pomoc duchową. Ostateczna likwidacja Zakładu i wyjście wszystkich poza jego teren do szpitala wolskiego nastąpiło 26 września 1944 roku. Gdy tylko Niemcy 22 stycznia 1945 r. opuścili stolicę, cztery siostry, mimo obaw i trudności, wyruszyły z Grodziska do Warszawy, aby dotrzeć do Domu Towarzystwa Dobroczynności na Krakowskim Przedmieściu. „Wszędzie na drodze ślady wojny. We Włochach nocujemy, rano wyruszamy w dalszą podróż i w południe jesteśmy na Krakowskim Przedmieściu. Jesteśmy na zgliszczach przeszłości”³⁰. To był pamiętny powrót przez gruzy i rumowiska, a sam pobyt zapowiadał bardzo trudny czas dla sióstr i podopiecznych, których na początku przyjęto około trzydziestu. Brak wyposażenia, żywności, ubrań, zmuszał siostry do przeproważania się przez Wisłę na Pragę, gdzie kupowały używaną odzież dla chorych i starców. Mimo trudności stali pensjonariusze codziennie otrzymywali wyżywienie składające się rano i wieczorem z kawy i chleba, a na obiad zupy³¹. Sytuacja żywnościowa uległa poprawie, kiedy uruchomiono Kuchnię Społeczną z ramienia Zarządu Miejskiego, a Wydział Artykułów Żywnościowych Zarządu dostarczał ziemniaki, mąkę, kaszę, pieczywo i mięso. Jednocześnie instytucje powracające do Warszawy zamawiały posiłki dla swoich pracowników. Dziennie wydawano kilkaset porcji, m.in. dla Szpitala Położniczego na Karowej, dla Straży Ogniowej z Hali Mirowskiej, pracowników Ogrodu Saskiego. W sierpniu 1945 r., dzięki ofiarności ludzi dobrej woli, przygoto-

²⁹ Zginęła pod gruzami, wracając do Warszawy.

³⁰ *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności Zakład dla Starców*, s. 6, w: Archiwum Zgromadzenia.

³¹ S. A. Linke, *Dobroczynność – schronisko dla starców*, w: Archiwum Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo.

wane zostało 11 sal ze 180 miejscami noclegowymi, z których część przeznaczono na Dom Noclegowy³². Cieszył się dużym zainteresowaniem przybywających warszawiaków i nie tylko. Byli to ludzie bardzo biedni, chorzy, obdarcy, brudni³³. Z każdym dniem liczba pensjonariuszy powiększała się i dochodziła do 140 osób³⁴. W lipcu 1945 r. siostry zorganizowały półkolonie dla setki dzieci, a wkrótce otworzyły także świetlicę, dożywiając podopiecznych śniadaniem i obiadem³⁵.

Posługa sióstr szarytek doczekała się uznania ze strony Zarządu Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Z chwilą jego likwidacji Zarząd Główny na ręce Przełożonej Prowincji Warszawskiej Zgromadzenia Sióstr Szarytek przesłał pismo, w którym napisano: „Od początku powstania instytucji zawiązała się współpraca między Warszawskim Towarzystwem Dobroczynności a Zgromadzeniem ss. Szarytek, którym władze Towarzystwa powierzały w ciągu lat prowadzenia swoich zakładów zamkniętych na Krakowskim Przedmieściu, na ul. Starej, Freta, Rakowieckiej i w Gościeradowie w słusznym przekonaniu, że zapewni w ten sposób najlepszą opiekę starcom, sierotom i chorym. Przez cały okres istnienia Towarzystwa przesuwały się na tych placówkach szeregi sióstr – cichych i pełnych poświęcenia pracownic. Świeciły otoczeniu przykładem pracy, poświęcenia i miłości, przychodziły, znikwały, w pamięci nawet imiona ich nie pozostały. Zamykając swoją działalność Zarząd Towarzystwa poczuwa się do obowiązku złożenia na ręce Wielebnej s. Wizytatorki wyrazów wdzięczności i uznania za wkład pracy, jaki Zgromadzenie Szarytek wniosło do działalności Towarzystwa”³⁶.

Wojenna i powstańcza historia sióstr pracujących w obydwu Zakładach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, na Rakowieckiej i Krakowskim Przedmieściu, ukazała siłę ludzkiej woli, odpowiedzialność, poświęcenie bliźniemu, niezłomność w niesieniu pomocy potrzebującym, a zarazem umiejętność radzenia sobie w warunkach ekstremalnych, kiedy w każdej chwili za

³² S. J. Kotowska, *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności. Historia przeżyć wojennych*, s. 3, w: Archiwum Zgromadzenia.

³³ S. A. Linke, *Dobroczynność...*, dz. cyt., s. 3.

³⁴ A. Jurczak, *Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo sług ubogich chorych. Prowincja Warszawska*, Lublin 2000, s. 454.

³⁵ S. J. Kotowska, *Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności*, s. 4.

³⁶ Do Wielebnej S. Wizytatorki Eufemii Kakowskiej Przełożonej Prowincji Warszawskiej Zgromadzenia SS Szarytek ul. Tamka 35, 25 marca 1950 r., w: Archiwum M-ta Warszawy, Zespół WTD sygn. 462.

sprzeniewierzenie się okupantowi groziła śmierć. Praca szarytek nie poszła na marne, a wielu dzięki nim zawdzięczało przeżycie ciężkich lat okupacji, a nawet życie. Siostry szarytki z warszawskiej Tamki nadal zajmują się pracą na rzecz ludzi biednych, chorych, poszkodowanych. Niech ich działalność uświadomi wszystkim, zwłaszcza współczesnym, jak ważna jest pomoc ludziom, którzy jej potrzebują i oczekują.

Funkcjonowanie domów dziecka w Polsce przed i po transformacji ustrojowej

Problemy „dzieci sierocych”, porzucanych, bezdomnych, „bez rodziców” są obecne od wieków i mają zasadniczo charakter uniwersalny. Wpisują się w szeroki kontekst poczynań prospołecznych. Jak stwierdza Aleksander Kamiński (1982), „społeczna potrzeba widzenia problemów, w formie tworzenia różnorodnych instytucji opieki i wsparcia dla dzieci osieroconych i pozbawionych opieki, sięga w głąb wieków i zarazem nawiązuje do specyficznej polskiej rzeczywistości historycznej”¹. Sytuacja i losy dziecka zawsze były powiązane z całym splotem ogólnych uwarunkowań politycznych, gospodarczych, religijnych oraz wynikały ze szczególnych warunków związanych m.in. z indywidualnymi właściwościami dziecka, układem relacji wewnątrz rodziny, czy też z niekorzystnymi zdarzeniami losowymi, „dzieci zawsze są nie tylko dziećmi swoich rodziców, ale i epoki, w której żyją”². Dla każdego okresu historycznego normalnym zjawiskiem był fakt funkcjonowania określonej grupy dzieci, które pozbawione możliwości zaspokajania swoich potrzeb w rodzinie naturalnej, z konieczności otrzymywały wsparcie z zewnątrz. Z czasem zaś najbardziej powszechną insty-

¹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa, 1982, s. 225.

² Ł. Kabzińska, K. Kabziński, *Wybrane aspekty zagrożonego dzieciństwa w dwudziestolecu międzywojennym*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy”, Nauki Społeczne, 2012, nr 4, s. 11–43.

tucją, obejmującą całkowitą opieką dzieci dotknięte sieroctwem, stały się domy dziecka. Są głównym przedmiotem zainteresowania prezentowanego artykułu.

Rozpatrując zagadnienie opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce z perspektywy historycznej oraz miejsca i roli w niej domów dziecka, proponuję ująć je w czterech, następujących okresach:

- pierwszy – do roku 1918 (od społecznego zapoczątkowania poczynań opiekuńczych do początków tworzenia systemu wsparcia);
- drugi, obejmuje lata 1918–1939 (początki budowy systemu wsparcia wobec dziecka, widzianego już jako szczególna kategoria w opiece społecznej);
- trzeci, obejmuje lata 1945–1998 (budowa i funkcjonowanie systemu opieki nad dzieckiem z dominującym modelem opieki instytucjonalnej);
- czwarty – po roku 1998 (przebudowa, reorganizacja systemu, w kierunku uprzywilejowania form opieki rodzinnej oraz usankcjonowania praw dziecka do rodziny i stopniowe odchodzenie od modelu wsparcia instytucjonalnego).

Podjęta przeze mnie analiza tylko skrótowo przedstawia zagadnienie, stąd też nie uwzględnia wielu często znaczących wydarzeń; z konieczności ograniczenia objętościowego nie zawiera obrazu skomplikowanych i różnorodnych faktów związanych z wieloraką interpretacją dążeń, myśli i projektów. Jest jedynie sygnałnym przybliżeniem zagadnienia według przyjętych okresów zmian i występujących tendencji w Polsce, w tym ze szczególnym uwzględnieniem najbliższego nam okresu, tj. tzw. czasu transformacji ustrojowej (systemowej), a w jej obszarze przede wszystkim podejmowanych działań dotyczących reorganizacji systemu wsparcia dziecka i rodziny oraz zmiany miejsca i roli w jego ramach zajmowanego przez instytucjonalne domy dziecka.

OKRES PIERWSZY – DO ROKU 1918

Początek zorganizowanej opieki i pomocy dzieciom w Polsce sięga XII wieku³ i jest zbliżony do poczynań z tego zakresu w innych krajach europejskich⁴. W swej naturze wpisuje się w szerszy nurt postrzegania społecznych potrzeb

³ A. Oleszczyńska, *Z historii pomocy społecznej oraz kształcenia pracowników socjalnych*, „Opiekun Społeczny”, 1983, 1–2, s. 40.

⁴ T. Wróblewska, *Problem opieki nad dzieckiem: rys historyczny*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 1998, 4/1, s. 27–41.

ludzi ubogich oraz związany jest przede wszystkim w tym okresie z działalnością zakonów i stowarzyszeń religijnych wobec ludzi potrzebujących wsparcia (zwłaszcza z zakładanymi tzw. „szpitalami”). Tego typu instytucje miały zapewniać różnorodną pomoc jednostkom najbardziej pokrzywdzonym przez los, w tym kobietom ciężarnym i właśnie dzieciom osieroconym. Stąd też w „szpitalach”, mających ówczesnie charakter przytułków, znajdowała sukcesywnie „dach nad głową” i wyżywienie liczna grupa dzieci i młodzieży „żebrzącej i włóczęjącej się bez żadnej przystojnej zabawy”⁵. Za pierwszą placówkę takiej formy opieki uważa się szpital ufundowany przez fundację biskupią we Wrocławiu w 1108 r.⁶, pierwszy zaś przytułek przeznaczony specjalnie dla dzieci opuszczonych został utworzony w 1222 r. przy szpitalu św. Ducha w Sandomierzu⁷. W 1382 r. w Grudziądzu powstał Dom dla Opuszczonych Dzieci, w 1448 r. Dom Sierot w Tarnowie, a w 1552 r. Dom Wychowawczy w Gdańsku⁸.

W przywoływanym czasie opieka nad dziećmi w szpitalach nie różniła się od opieki nad innymi pensjonariuszami, nie widziano też potrzeby prowadzenia odrębnych rejestrów umieszczanych dzieci. Dopiero w XVI i XVII wieku niektóre miasta polskie zaczęły wypracowywać pierwsze formy nadzoru nad szpitalami i po części je utrzymywać z własnych środków. Dalej jednak były to po prostu przytułki dla ludzi pozbawionych rodziny, lokowane najczęściej poza miastem, w których dzieci przebywały razem z dorosłymi, chorymi, kalekami i przestępcami, a wszystkich w nich umieszczonych traktowano zazwyczaj jednakowo – jako ciężar społeczny⁹. W XVIII wieku, obok szpitali (domów dla ubogich) powstają zakłady opiekuńcze fundowane przez zakony, właścicieli ziemskich, gromady włościańskie. W zakładach tych zaczynają już kształtować się metody pracy opiekuńczo-wychowawczej. Przykładem takiej placówki jest „szpital dla przyjmowania i wychowywania niemowląt porzuconych lub opuszczonych” założony w 1736 r. przez ks. Gabriela Baudouina w Warszawie. Placówka ta odegrała poważną rolę w rozwoju opieki nad dzieckiem w Polsce (i przetrwała w zmienionej formie do dnia dzisiejszego). Początek akcji opie-

⁵ M. Balcerek, *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977, s. 27.

⁶ P. Staniszewski, *Szpitalnictwo kościelne w archidiaconacie łęczyckim i łowickim do 1795 roku*, Warszawa 2004, s. 79.

⁷ T. Zbyrad, *W trosce o dziecko – kształtowanie się form opieki od średniowiecznych szpitali do domów pomocy społecznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, R. II, 2016, nr 2, s. 391–409.

⁸ Tamże.

⁹ M. Balcerek, *Dzieje opieki...*, dz. cyt., s. 28.

kuńczej związanej z działalnością publiczną sięga roku 1768. Wówczas władze państwowe za panowania króla Stanisława Augusta Poniatowskiego zaczęły widzieć konieczność ustanowienia organów opieki i odpowiednich przepisów prawnych w zakresie społecznej działalności opiekuńczej. W 1775 r. powołano centralny organ kierowania publiczną działalnością dobroczynną pod nazwą „Komisji nad Szpitalami” oraz wojewódzkie komisje nadzoru nad działalnością zakładów opiekuńczych¹⁰. Do końca istnienia Rzeczypospolitej szlacheckiej system opieki nad dziećmi nie uległ zasadniczej zmianie¹¹, zaś późniejszy 123-letni okres rozbiorów i zaborów przerwał poczynania w zakresie rozwoju systemu opieki nad dzieckiem na ziemiach polskich. Obowiązywały w tym zakresie akty prawne państw zaborczych, a działalność opiekuńcza była znacznie zróżnicowana ze względu na przynależność do zaborów¹².

OKRES DRUGI, OBEJMUJĄCY LATA 1918–1939

Opieka nad dzieckiem w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości kształtowała się w trudnych warunkach ekonomicznych, powszechnego niedostatku oraz masowego zjawiska sieroctwa i bezdomności jako pozostałości po okresie katastrofalnych zniszczeń wojennych¹³. W niezwykle ciężkiej sytuacji znajdowały się zwłaszcza dzieci i młodzież. Wskutek głodu, braku właściwych warunków higieniczno-sanitarnych w tych grupach następował wzrost śmiertelności, sięgający w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości prawie 50%¹⁴. W tym okresie zasadniczą działalność opiekuńczą prowadziły przede wszystkim instytucje i organizacje społeczne, jak np. Główny Komitet Pomocy Powracającym do Kraju działający w Lublinie od lipca 1918 roku. Sekcja Dziecięca tego Komitetu zorganizowała kilka schronisk i ochron dla sierot oraz prowadziła akcję wyszukiwania rodzin zastępczych. Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, działające w Toruniu do 1921 r., założyło trzy własne schroniska dla sierot oraz prowadziło akcję umieszczania dzieci w rodzi-

¹⁰ M. Balcerek, *Dzieje opieki...*, dz. cyt., s. 29.

¹¹ P. Staniszewski, *Szpitalnictwo kościelne...*, dz. cyt., s. 55–56.

¹² T. Wróblewska, *Problem opieki...*, dz. cyt., s. 38.

¹³ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 70.

¹⁴ M. Balcerek, *Dzieje opieki...*, dz. cyt., s. 72.

nach przybranych. Prężnie działało również Towarzystwo Gniazd Sierocych, założone w 1907 r. przez Kazimierza Jeżewskiego. Od 1919 r. organizatorem i koordynatorem działalności opiekuńczej w Polsce stała się Rada Główna Opiekuńcza, w ramach której już w kwietniu 1920 r. działało 206 powiatowych rad opiekuńczych oraz ponad 1000 rad miejscowych. W ramach ich działalności zaangażowanych było ponad 30 tys. osób, niosąc pomoc ponad 223,4 tys. dzieci. Zarząd główny RGO koordynował pomoc 6,2 tys. dzieci umieszczonych w ochronach i sierocińcach na terenie Warszawy, Pruszkowa i Otwocka¹⁵.

Mimo tych poczynań opieka nad dzieckiem w tym okresie była nie w pełni wystarczająca i nie rozwijała się równomiernie. Krytykowano też jej charakter filantropijny. Stąd pojawiała się potrzeba rozwinęcia szerokiej działalności opiekuńczej, w tym przede wszystkim nad dziećmi osieroconymi, bezdomnymi i opuszczonymi. Zauważano także potrzebę opracowania programów i podstaw organizacyjnych opieki nad dzieckiem, które obejmowałyby teren całego kraju. Potrzebę podjęcia tych zadań artykułował wyraziście Władysław Szenajch w słowach „dziecko nie jest żebrakiem, proszącym tylko o jałmużnę, ani podopiecznym, klientem proszącym o pomoc, lecz istotą czasowo bezradną, która ma prawo do opieki nie tylko pod względem materialnym, lecz głównie społeczno-higienicznym oraz społeczno-wychowawczym i prawnym”¹⁶.

Tworzące się w tym okresie zręby przepisów regulujących opiekę nad dziećmi zaczęły po części odzwierciedlać idee zawarte w Deklaracji Praw Dziecka, zwanej w skrócie Deklaracją Genewską. Dokument ten został uchwalony przez Radę Generalną Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom w 1923 r. z inicjatywy E. Jobb. Polska podpisała ten dokument w 1925 roku¹⁷. Jego zapisy podkreślały m.in. konieczność zagwarantowania formalnego prawa dziecka do opieki przez stworzenie publicznej opieki społecznej, rozumianej jako „system pomocy wobec członków społeczeństwa niezdolnych do samodzielnej egzystencji materialnej”.

Zapisy dotyczące ogółu dzieci w dziedzinie opieki zawierała również Konstytucja z 17 marca 1921 roku. Problemy ochrony dzieci pozbawionych opieki

¹⁵ Tamże, s. 73–80.

¹⁶ Za: L. Jurczyk, *Dziecko jako szczególna kategoria w opiece społecznej okresu międzywojennego*, w: L. Malinowski, M. Orłowska (red.), *Prace badawcze Katedry Nauk Społecznych*, nr 1, Warszawa 1998, s. 23.

¹⁷ L. Jurczyk, *Dziecko jako szczególna...*, dz. cyt., s. 24.

rodziców regulował art. 103, który wskazywał, że „dzieci nie otoczone dostateczną opieką rodziców, zaniedbane pod względem wychowawczym mają prawo do opieki i pomocy państwa”¹⁸.

Jednym z pierwszych polskich aktów prawnych, w których postanowiono w miarę kompleksowo uregulować działalność zakładów opieki nad dzieckiem, była Ustawa o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 roku. Wskazywała ona m.in. na potrzebę zapewnienia dzieciom należytego wychowania oraz gwarancji pomocy w sytuacji zagrożeń, jak też konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb (wyżywienie, opieka medyczna, schronienie). Przedmiotem opieki społecznej uczyniono: „opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą zwłaszcza nad sierotami i półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi, przestępczymi oraz zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia”¹⁹. W dokumencie ustawodawca wyróżnił sieroty, dzieci zaniedbane i opuszczone. W myśl ustawy pomoc dzieciom w zakresie zaspokajania niezbędnych potrzeb polegała na zapewnieniu koniecznych środków żywności, bielizny, odzieży i obuwia, odpowiedniego schronienia; pomocy w dziedzinie higieniczno-sanitarnej i in. Dokument wskazywał, że opieka nad dzieckiem będzie obejmowała opiekę zamkniętą i opiekę otwartą.

Opieka instytucjonalna była realizowana w formie opieki zakładowej, prowadzonej przez zakłady opiekuńczo-wychowawcze, zwane od 1934 r. zakładami „zamkniętymi” (były to: przytułki, żłobki oraz właśnie tzw. domy sierot) oraz zleconej opieki nad sierotami w rodzinach zastępczych, które wychowywały dziecko pod kontrolą władz samorządowych. Formę opieki w rodzinach zastępczych w Polsce zaczęto stosować na szerszą skalę od 1934 r., początkowo w rejonie Łodzi, traktując ją jako formę opieki tymczasowej. Trwała ona dopóty, dopóki nie znalazła się odpowiednia liczba miejsc w zakładach. Z biegiem czasu, gdy okazywało się, że rodziny zastępcze dają lepsze rezultaty niż opieka zakładowa, forma rodzinna nabierała coraz większego znaczenia. Tym niemniej w okresie międzywojennym opieka zakładowa zajmowała czołowe miejsce wśród innych form opieki, a normą było tworzenie zakładów z dużą liczbą miejsc (sto, dwieście i więcej). Stąd też pojawiały się głosy krytykujące taki system, co można wyrazić słowami m.in. Józefa Czesława Babickiego: „podstawy wychowania dziecka opuszczonego muszą być specjalnie pomyślane i ustalone

¹⁸ M. Balcerek, *Dzieje opieki...*, dz. cyt., s. 107.

¹⁹ Tamże, s. 126.

ze względu na uczuciowe odosobnienie sieroty, na jego duchową pustkę sierocą, niezapełnienie której grozi pustką moralną²⁰.

Budowa zrębów opieki nad dzieckiem została przerwana wybuchem II wojny światowej.

OKRES TRZECI, OBEJMUJĄCY LATA 1945–1998

Pierwszy okres po odzyskaniu niepodległości wymagał w zakresie poczynań opiekuńczych wobec dzieci i młodzieży przede wszystkim rozwiązania problemu sieroctwa wojennego. W tym okresie liczbę pełnych sierot szacowano na 140 tys., a półsierot na 1400 tys. dzieci²¹. Pierwotnym źródłem kształtowania się modelu opieki, jak też modelu domu dziecka, były doświadczenia okresu międzywojennego. Pojawiły się dwie koncepcje organizacyjne placówek opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci wymagających opieki całkowitej. Pierwsza – wyrastająca z dawniejszych tradycji – to sierociniec. Druga – rozpoczynająca funkcjonowanie w tym czasie – to dom dziecka²². Rozwój działalności opiekuńczej w okresie powojennym był zróżnicowany, ze względu na przyczyny społeczno-polityczne, ideologiczne, ekonomiczne i cywilizacyjne, a także determinowany przemianami ogólnej polityki oświatowej i opiekuńczej. Zdecydowało to o ukształtowaniu się systemu wsparcia opiekuńczego z dominującym modelem realizowanym według drugiej koncepcji – opieka w domu dziecka.

Na mocy Rozporządzenia Ministra Zdrowia z 12 czerwca 1945 r. wprowadzono po raz pierwszy w Polsce jednolitą nazwę dla placówek opiekuńczych zajmujących się opieką nad dziećmi pozbawionymi z różnych względów opieki rodzicielskiej. Została przyjęta nazwa „dom dziecka” w zastępstwie dotychczas funkcjonujących, takich jak „sierociniec”, „zakład opiekuńczy” czy „przytułek”. Zostały wówczas również rozdzielone kompetencje pomiędzy resortami zdrowia, oświaty, pracy i opieki społecznej. Ministerstwo Zdrowia zajęło się dziećmi w wieku od 0 do 3 lat, organizując dla tej grupy wiekowej domy małego dziecka, natomiast resort oświaty zajął się organizacją placówek dla dzieci starszych w wieku 3–18 lat,

²⁰ L. Jurczyk, *Dziecko jako szczególna...*, dz. cyt., s. 29.

²¹ S. Kozak, *Sieroctwo społeczne. Psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka*, Warszawa 1986, s. 17.

²² A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 173.

organizując państwowe domy dziecka. W 1945 r. na terenie naszego kraju istniało już ponad 400 domów dziecka, utworzonych głównie dla sierot, które w placówkach tych wówczas stanowiły jeszcze ponad połowę wychowanków²³.

W 1947 r. resort oświaty określił ramy organizacyjne i typy placówek opieki całkowitej dla osieroconych dzieci i młodzieży. Wśród tych placówek znalazły się:

- rozdzielcze domy dziecka;
- domy dziecka dla dzieci normalnych;
- domy dziecka dla młodzieży normalnej²⁴.

W latach 1950–1956 sukcesywnie następowały zmiany w zakresie organizacji domów dziecka. Wszystkie tego typu instytucje przejęło państwo, m.in. na mocy tych zmian w 1951 r. został określony przez Ministerstwo Oświaty „Statut państwowego domu dziecka”. Od tego momentu dokument ten stanowił formalną podstawę do istnienia tych placówek, dokonywał uregulowań najogólniejszych spraw związanych z ich funkcjonowaniem – określał typy, zadania i kierunki działalności, a instytucjonalne państwowe domy dziecka stały się formą dominującą w opiece²⁵. W warstwie wychowawczej dominowały tzw. radzieckie wzorce kształtowania młodego człowieka. Już jednak po roku 1956 zaczęto stopniowo rozwijać inne formy wsparcia, akcentując znaczenie środowiska rodzinnego dziecka (rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka), zaczęto też wracać do polskich tradycji i doświadczeń wychowawczych, jednak w dalszym ciągu główną formę opieki całkowitej stanowiły instytucje państwowe.

Dalszy rozwój kierunków i form zaczęła wyznaczać m.in. ustawa dotycząca rozwoju oświaty i wychowania wydana w 1961 roku²⁶. W tym okresie polityka opiekuńcza wobec dziecka sierocego została ściśle powiązana z całym systemem oświaty i wychowania dzieci i młodzieży, przy czym przestano już rozbudowywać sieć placówek instytucjonalnej opieki całkowitej (liczba domów dziecka liczyła wówczas ok. 380 placówek)²⁷, a w coraz większym stopniu skupiano się na tworzeniu innych form tej opieki, w tym przede wszystkim na zakładaniu rodzin zastępczych.

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku to czas m.in. zmian w zakresie proporcji między liczbą sierot naturalnych (pełnych i półsierot) a tzw. sierot

²³ J. Miąso (red.), *Historia wychowania, wiek XX*, Warszawa 1980, s. 400.

²⁴ Z. Zbyszewska, *Organizacja i wychowanie w domu dziecka*, Warszawa, 1946, s. 13.

²⁵ J. Domańska, *Przemiany organizacyjne domów dziecka w latach 1945–1989*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 2009, R. XLX, Nr 3, (178), s. 138.

²⁶ Tamże, s. 140.

²⁷ Tamże, s. 141.

społecznych, stanowiących wychowanków placówek opieki, na rzecz znaczącego wzrostu tych drugich. To również okres wielu reorganizacji, poddawania analizie form i metod pracy państwowych domów dziecka, wiązania działań z tego obszaru z kształceniem akademickim, poradnictwem wychowawczym oraz polityką opieki nad rodziną i całokształtem polityki socjalnej państwa, jak też trudnymi wydarzeniami historycznymi przestrzeni lat 1981–1989. Jak pisze Joanna Domańska, „można stwierdzić, że przemiany organizacyjne domów dziecka w Polsce w latach 1945–1989 ukształtowały z nich „placówki z systemem opiekuńczo-wychowawczym o scentralizowanej organizacji”²⁸. Ustawodawstwo, na mocy którego funkcjonowały wówczas domy dziecka, znowelizowano gruntownie dopiero wraz ukazaniem się Rozporządzenia MEN z 21 lutego 1994 r., w sprawie organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych²⁹, w którym to zawarto m.in. „Ramowy Statut Domu Dziecka”. Według tego dokumentu dom dziecka to placówka, „która dzieciom i młodzieży pozbawionym trwale lub okresowo opieki rodziny własnej zastąpić miała rodzinę, zapewniać opiekę i wychowanie, odpowiednie do potrzeb warunki rozwoju oraz przygotowywać do samodzielnego życia”³⁰. W Rozporządzeniu wymieniono następujące placówki opiekuńczo-wychowawcze: rodzinne domy dziecka, domy dziecka (w tym domy dla małych dzieci), pogotowia opiekuńcze, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, bursy szkolne, świetlice i kluby środowiskowe (w tym dworcowe, profilaktyczno-wychowawcze, terapeutyczne), ogniska wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii (w tym turnusowe), domy wczasów dziecięcych oraz placówki resocjalizacyjne: młodzieżowe ośrodki wychowawcze (w tym: diagnostyczno-kierujące, resocjalizacyjno-wychowawcze, resocjalizacyjno-rewalidacyjne)³¹.

Rzeczywistość funkcjonowania naszego państwa w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku doprowadziła m.in. do zmniejszania środków budżetowych na różne zadania, w tym na edukację, szkolnictwo i opiekę. Ograniczanie zaś wydatków na te cele nie pozostało również bez wpływu na finansowanie, a co za tym idzie bieżące funkcjonowanie placówek opiekuńczych, w tym domów dziecka.

²⁸ Tamże, s. 142.

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych (Dz.U. nr 41, poz. 156) Dz.U. nr 41 z 1994 r., poz. 156.

³⁰ Tamże, *Załącznik Nr 2* zawierający „Ramowy statut domu dziecka”.

³¹ Par. 2 pkt. 1 i 2 Rozporządzenia.

OKRES CZWARTY – PO ROKU 1998

Transformacja systemu politycznego oraz społeczno-gospodarczego, którą przyniosły lata dziewięćdziesiąte, zapoczątkowała także kolejne zmiany w opiece nad dzieckiem, w tym również w zakresie organizacji i funkcjonowania instytucjonalnych domów dziecka. Od 1998 r. w ramach szeroko zakrojonej reformy systemu edukacji rozpoczęła się również reforma organizacji i funkcjonowania tego elementu systemu opiekuńczego, w którym dotychczas funkcjonowały domy dziecka. Wyniki prowadzonych w tym czasie analiz dotyczących funkcjonującego systemu opieki doprowadzały do formułowania ocen często bardzo krytycznych, zaś wzorem do porównywania i ewentualnego naśladowania stawały się systemy opieki nad dziećmi funkcjonujące w krajach Europy Zachodniej. Z większą więc niż dotychczas wyrazistością i coraz częściej w różnych gremiach, w tym przede wszystkim tych zbierających praktyków, pojawiał się postulat – całkowitego wyeliminowania instytucjonalnych domów dziecka z mapy instytucji opiekuńczo-wychowawczych w Polsce. Wyrażony on został hasłem „zamknijmy domy dziecka”, zamieszczonym w artykule opublikowanym w tygodniku „Polityka” w 1998 r. pod takim właśnie tytułem³². Jak stwierdza Mirosław Kaczmarek, właśnie ten moment można uznać za początek szerokiej publicznej debaty nad kondycją systemu opieki³³. W debacie tej ważną rolę odegrał m.in. cykl konferencji Towarzystwa „Nasz Dom”³⁴. Jednakże wówczas coraz śmieiej pojawiający się postulat całkowitego wyeliminowania instytucjonalnych domów dziecka z mapy instytucji opiekuńczo-wychowawczych w Polsce, odczytany został jako zbyt „rewolucyjny”³⁵, nie w pełni też spotykał się z poparciem np. środowiska naukowego, czego wyrazem może być następujące stwierdzenie prof. A. Kelma: „niepokojąca jest utrata podmiotowości domu dziecka jako równorzędnego partnera

³² Raport tygodnika „Polityka” *Zamknijmy domy dziecka*, „Polityka”, 1998, nr I (2122).

³³ M. Kaczmarek, *Reforma systemu opieki zastępczej. Założenia a rzeczywistość*, w: A. Kwak (red.), *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*, Warszawa 2006, s. 11.

³⁴ Pierwsza z nich w roku 1997 została zorganizowana w Jachrance, a jej wiodącym tematem była „Przyszłość systemu opieki nad dzieckiem osieroconym”. W 1998 r. przedstawiciele organizacji pozarządowych, placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz administracji publicznej (rządowej i samorządowej) spotkali się w Miętne na konferencji pod tytułem „Najpierw rodzina”, zaś w 1999 r. w miejscowości Waplewo, gdzie tematem spotkania było hasło „Ja chcę do domu” (za: M. Kaczmarek, *Reforma systemu opieki...*, dz. cyt., s. 11).

³⁵ M. Kaczmarek, *Reforma systemu...*, dz. cyt.

wśród innych placówek oświatowych i opiekuńczych, pobierającego nie tylko świadczenia od społeczeństwa, lecz i świadczącego wiele na rzecz społeczeństwa, jako ważny element profilaktyki zaniedbań wychowawczych i społecznego niedostosowania”³⁶. Wypowiadane głosy „za” i „przeciw” zapoczątkowały jednak poszukiwanie w praktyce rozwiązań najbardziej optymalnych z punktu widzenia zabezpieczenia interesów dziecka. Od roku 2000 podejmowane były liczne działania z tego obszaru, w tym m.in.:

- powierzono nowym strukturom samorządowym, tj. powiatom³⁷, zadania związane z przekształcaniem istniejących form opieki instytucjonalnej (w tym domów dziecka), rozwojem form opieki zastępczej rodzinnej oraz przede wszystkim pracy na rzecz powrotów dzieci do rodzin naturalnych. Zadania te miały być uwzględniane w ramach tworzenia tzw. powiatowych strategii opieki nad dzieckiem i realizowane przez powiatowe centra pomocy rodzinie (PCPR);
- zmieniono dotychczasowe (tradycyjne) nazewnictwo różnych typów placówek opiekuńczo-wychowawczych (obowiązujące zasadniczo do 31 grudnia 1999 r.³⁸), w ramach których: pogotowia opiekuńcze przekształcono w „placówki interwencyjne”; rodzinne domy dziecka w „placówki rodzinne”, a instytucjonalnym domom dziecka nadano niestety „nieszczęśliwą”, „nierodzinną” nazwę, określając je od tego momentu mianem placówek „socjalizacyjnych”;
- znowelizowano (z dniem 18 lutego 2000 roku) ustawę o pomocy społecznej z 29 XI 1990 r.³⁹ (idea tych zmian uwzględniała międzynarodowe standardy ochrony praw dziecka)⁴⁰;
- wprowadzono, obowiązujące od 1 września 2000 r., Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej, od tej pory regulujące kompleksowo działalność placówek opiekuńczo-wychowawczych, w tym insty-

³⁶ A. Kelm, *Węzłowe problemy...*, dz. cyt., s. 181.

³⁷ Z dniem 1 stycznia 1999 r. wprowadzony został trójstopniowy podział administracyjny kraju. Od tego momentu w ramach niego zaczęły funkcjonować: gminy, powiaty i województwa samorządowe. Zasady te zawarto w ustawie z 24 lipca 1998 r. „o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa (Dz.U. 1998 nr 96, poz. 603 z późn. zm.).

³⁸ M. Kaczmarek, *Reforma systemu...*, dz. cyt., s. 13.

³⁹ Ustawa z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej...; Dz.U. 2000 nr 19, poz. 238.

⁴⁰ B. Passini, *Opieka nad dzieckiem i polityka społeczna*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2000, nr 4.

tucjonalnych domów dziecka. Dokument ten określił na nowo typy, zasady działania oraz organizację tych placówek. Mówił o zasadach oraz trybie kwalifikowania i kierowania dzieci, wymaganych kwalifikacjach pracowników oraz obowiązujących standardach wychowania i opieki, jak też przy tej okazji zwrócono uwagę na potrzebę zmniejszenia liczebności wychowanków tych instytucji. Wprowadzono tym samym nowy standard funkcjonowania placówek socjalizacyjnych (domów dziecka), które powinny być, w swym wymiarze organizacyjnym, w większym stopniu zbliżone do naturalnego środowiska rodzinnego⁴¹;

- gruntownie znowelizowano ustawę o pomocy społecznej, datowaną od tego momentu na 12 marca 2004 roku. Pakiet zmian zawarto w dziale II ustawy – w rozdziale 4 zatytułowanym wymownie: „Opieka nad rodziną i dzieckiem”⁴².

Twórcy założeń reformy systemu opieki zastępczej nad dzieckiem przewidywali, że powinna ona dać wymierne rezultaty, m.in. właśnie w postaci zmniejszenia liczby instytucjonalnych domów dziecka, a zwłaszcza zmniejszenia ich wielkości⁴³, tj. oczekiwano, że placówki socjalizacyjne będą w przewidywalnej perspektywie czasu liczyć nie więcej niż 30 wychowanków.

Kolejny krok w sferze ustawodawczej – to wejście w życie, na podstawie Ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r., Rozporządzenia Ministra Polityki Społecznej z 14 lutego 2005 roku⁴⁴. Dokument ten określał, że do istniejących dotychczas placówek typu rodzinnego, interwencyjnych i socjalizacyjnych wprowadza się nowy typ – placówkę wielofunkcyjną. W ramach tego typu placówki ustawodawca dał możliwość „łączenia działań interwencyjnych, socjalizacyjnych oraz innych na rzecz pomocy dziecku i rodzinie”⁴⁵. Od tego momentu stworzono możliwość elastycznego dostosowywania sieci placówek opieki do lokalnych potrzeb poszczególnych samorządów. Była to zarazem realizacja jednego z postulatów „zwolenników reformy”, którzy zgodnie z przyjętym prymatem pracy z rodziną i na rzecz powrotu dziecka do rodziny zakładali, że system opieki instytucjonalnej będzie stopniowo ewoluował w kierunku

⁴¹ Za: „Rozdział 7 – Standardy usług świadczonych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych”, Rozporządzenie MPiPS z dn. 1 września 2000 r. (Dz.U. 2000 nr 80, poz. 900).

⁴² Dz.U. 2004 nr 64, poz. 593.

⁴³ M. Kaczmarek, *Reforma systemu...*, dz. cyt., s. 15.

⁴⁴ Dz.U. 2005 nr 37, poz. 331.

⁴⁵ Za: Art. 80 ustawy o pomocy społecznej z 12 marca 2004 r.

placówek wielofunkcyjnych z przewagą krótkotrwałych interwencyjnych form opieki⁴⁶. Między innymi z tego względu statystyki GUS zanotowały funkcjonowanie w 2005 r. – już odrębnie 291 placówek socjalizacyjnych oraz 105 placówek łączących zadania, tj. wielofunkcyjnych. W sumie w tych instytucjach przebywało w przywołanym roku 16 817 wychowanków.

W roku 2010 wraz z pojawieniem się dokumentu – projektu ustawy „o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej”⁴⁷ (uchwalonej przez parlament w czerwcu 2011 r., z mocą obowiązywania w większości swych zapisów z dniem 1 stycznia 2012 r.) rozpoczął się kolejny, a zarazem można zaryzykować stwierdzenie, że zasadniczy etap w zakresie reorganizacji systemu wsparcia. We wstępie do tego aktu prawnego stwierdza się, że został on przyjęty „dla dobra dzieci, które potrzebują szczególnej ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, w trosce o ich harmonijny rozwój i przyszłą samodzielność życiową, dla zapewnienia ochrony przysługujących im praw i wolności, dla dobra rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju, i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci”. Ustawa stara się uregulować w sposób kompleksowy nowe zasady i formy wspierania rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych; zadania w sferze sprawowania pieczy zastępczej, czy również pomocy w usamodzielnianiu wychowanków. Wyznacza precyzyjnie zadania administracji publicznej oraz tworzy po części nowe zasady finansowania systemu, określa też nową formułę zadań w zakresie postępowania adopcyjnego. Czytając jej zapisy, można stwierdzić, że celem aktualnej formuły systemu opieki jest bardziej kompleksowe niż dotychczas wsparcie rodzin z problemami wychowawczymi oraz otoczenie jak najbardziej właściwą dla jego podmiotowości opieką dziecko pozbawione naturalnej rodziny. Od tego momentu to samorząd lokalny (gmina) ma za zadanie przede wszystkim organizować podstawową pracę z rodziną, m.in. poprzez wykorzystanie wiedzy, umiejętności i zaangażowania nowego specjalisty –

⁴⁶ Więcej: T. Skudniewska, *W sprawie nowego systemu opieki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2000, nr 10.

⁴⁷ *Projekt ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, http://www.mpips.gov.pl/bip/download/pieczazastepcza_29-01-10.pdf (16.03.2010) oraz Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, podpisana przez Prezydenta RP w dniu 4 lipca 2011r. za: http://sejmometr.pl/projekt/NPIBz,Projekt_ustawy_o_wspieraniu_rodziny_i_systemie_pieczy_zastepczej.

asystenta rodziny. W uzasadnionych zaś sytuacjach związanych z koniecznością umieszczenia dziecka poza rodziną, ustawa proponuje szereg działań na rzecz reintegracji i powrotu dziecka do tej rodziny⁴⁸. Można więc stwierdzić, że w nowych rozwiązaniach prawnych odnajdujemy przede wszystkim propagowanie i wzmacnianie pozainstytucjonalnych form opieki nad dzieckiem. Priorytetem staje się rozwój rodzinnej pieczy zastępczej (rodziny zastępcze spokrewnione, rodziny niezawodowe oraz zawodowe; placówki opiekuńcze o charakterze rodzinnym, w tym m.in. rodzinne domy dziecka) z jednoczesnym stopniowym (ewolucyjnym, nie rewolucyjnym) „wygaszaniem” pieczy o charakterze instytucjonalnym, w tym właśnie stopniowego zmniejszenia liczby instytucjonalnych domów dziecka (placówek socjalizacyjnych).

Na potwierdzenie tego stwierdzenia można przywołać dane prezentowane przez GUS, które wskazują na utrzymujący się w ciągu ostatniej dekady dwutorowy proces:

- po pierwsze, powolnego, ale systematycznego zwiększania się udziału rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka w sprawowaniu pieczy (opieki) zastępczej (w 2005 r. w rodzinach zastępczych przebywało 71% dzieci, natomiast w roku 2016 dzieci w rodzinnej pieczy zastępczej stanowiły już 76% ogółu objętych tą formą opieki⁴⁹;
- po drugie, analiza liczebności wychowanków domów dziecka oraz liczby placówek pieczy instytucjonalnej w swej części obejmującej typ socjalizacyjny wskazują, że na przestrzeni ostatnich lat pomimo wzrostu liczby tego typu placówek (w roku 2012 funkcjonowało 515 domów, w 2016 zaś już 673), to jednak systematycznie zmniejsza się liczba przebywających w nich wychowanków (w roku 2012 w tego typu domach dziecka żyło 15 967 dzieci, w 2016 zaś już tylko około 14 tys. dzieci)⁵⁰.

Rozpatrując zagadnienie opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce z perspektywy historycznej, na podstawie czterech zaproponowanych przedziałów czasowych, można zaryzykować stwierdzenie, że obecnie mamy już do czynienia ze swoistym końcem funkcjonowania systemu opieki zastępczej, który zapoczątkowany po okresie drugiej wojny światowej charakteryzował się prio-

⁴⁸ M. Kaczmarek. *Szanse i bariery realizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2012, nr 2, s. 3 i dalsze.

⁴⁹ Raport: *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2016 roku*. Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2017, s. 36.

⁵⁰ Tamże, s. 37.

rytetem modelu interwencji w rodzinę ze zdecydowaną przewagą form opieki instytucjonalnej, „zakładowej”. Można też uznać, że czas pierwszoplanowej roli instytucjonalnych placówek (w tym przede wszystkim dużych) przechodzi do historii, ustępując w tej materii małym formom np. liczącym do 14 wychowanków, domom dla dzieci, rodzinnym domom dziecka czy zawodowym rodzinom zastępczym. Jednocześnie należy przyjąć fakt, że polskie realia przekształceń systemowych – mówiąc słowami prof. Marka Andrzejewskiego – „nie postrzegają antagonistycznie rodzinnych i instytucjonalnych form pieczy zastępczej, [...] ponieważ, tak jak likwidowanie zastępczego rodzicielstwa i preferowanie z powodów ideologicznych wychowania kolektywistycznego uczyniło w latach powojennych krzywdę dzieciom, które winny znaleźć oparcie w rodzinach zastępczych, tak w dobie współczesnej doktrynerstwem nazwać należy ideę zamykania placówek [instytucjonalnych domów dziecka – przypis mój, M.S.] w imię rzekomo niepodważalnej tezy, że rodzinne formy pieczy zastępczej są w każdej sytuacji najlepsze i – jak chcą niektórzy – powinny być jedyne”⁵¹.

⁵¹ M. Andrzejewski, *O(nie) zamykaniu domów dziecka*, „Archiwum Kryminologii”, 2009, t. XXIX–XXX, s. 802.

Pozapaństwowe formy opieki nad dzieckiem w schyłkowym okresie PRL-u na przykładzie ośrodka w Żmiącej

Początek lat osiemdziesiątych XX wieku był w historii Polski okresem szczególnego wzrostu różnych form aktywności społecznej rozwijanych w opozycji lub w separacji do działalności posiadającej koncesję władz państwowych, związaną z uznaniem ustroju socjalistycznego i aprobatą „przewodniej roli” polityczno-ideologicznej ówczesnej partii rządzącej. Wybór kard. Karola Wojtyły na papieża w 1978 r. i jego o rok późniejsza, pierwsza pielgrzymka do ojczyzny, wyzwoliły w społeczeństwie polskim ogromny entuzjazm, nadzieję na zmiany oraz gotowość do angażowania się w inicjatywy kontestujące istniejący monopol partyjno-państwowy, które wkrótce zaowocowały tzw. karnawałem Solidarności.

W takiej atmosferze społecznego przebudzenia i motywowanego religijnie zaangażowania pojawiła się spontaniczna i oddolna inicjatywa krakowskich studentów, m.in. Wydziału Inżynierii Materiałowej i Ceramiki Akademii Górniczo-Hutniczej¹, głównie zamieszkujących tzw. miasteczko studenckie. Otrzymane w rodzinach wychowanie religijne, pogłębiane dzięki formacji w duszpasterstwach akademickich, skłaniało do wyrażania wiary czynem, do

¹ Por. I. Trębacz, *Każde z nich jest wyjątkowe, muszą tylko w to uwierzyć*, „Biuletyn AGH”, 2017, nr 110, s. 4.

okazywania pomocy potrzebującym, do praktycznego zastosowania ewangelicznego przesłania Jezusa – „wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili” (Mt 25,40) – które dla młodych ludzi stało się wyznacznikiem i dewizą ich postępowania².

INICJATYWA

Ponieważ opisywana akcja od samego początku miała charakter nieformalny, oddolny i spontaniczny, a nawet w pewnych obszarach na wpół konspiracyjny, oparty na dobrowolnym zaangażowaniu zainteresowanych, nie zaistniała konieczność wytwarzania własnej dokumentacji administracyjno-sprawozdawczej mogącej stanowić dziś podstawę pełnej rekonstrukcji podejmowanych działań, ich motywacji, form, a także oceny zasięgu, skuteczności i osiągniętych celów. Stąd też głównym i podstawowym źródłem prezentowanego opracowania są wspomnienia niektórych uczestników akcji spisane po latach, zebrane i wydane drukiem w 2008 r., w zbiorze *Żmija – kraina uśmiechem malowana*³. Ponadto wykorzystane zostały artykuły publikowane w prasie lokalnej i środowiskowej, a także materiały archiwalne przechowywane w Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie oraz w Instytucie Pamięci Narodowej Komisji Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Bezpośrednim motywem pojawienia się wśród studentów nowej inicjatywy była przypadkowa konfrontacja z realiami domu dziecka. Spotkanie dzieci odrzuconych, złakniętych uwagi innych ludzi, odciętych od pozytywnego wzorca rodziny, borykających się z wieloma deficytami emocjonalnymi i intelektualnymi, posiadających ogromne braki w wykształceniu religijnym, a często nie wprowadzonych do praktyk religijnych lub pozbawionych okazji do ich odbywania, skłoniło młodych ludzi do poświęcenia własnego wolnego czasu, aby coś w tej sytuacji zmienić⁴.

² Por. B. Rotter, *Raj na skraju lasu*, „Dziennik Polski”, 1994, nr 125, s. 18; M. Fortuna-Sudor, *Na górze przemian*, „Niedziela”, 2012, nr 47, dodatek „Niedziela Małopolska”, s. VI; *Historia Fundacji*, <http://www.dpd.pl/dpd/fundacja/historia> (dostęp: 28.09.2018).

³ *Żmija – kraina uśmiechem malowana*, red. M. Jakubczyk, J. Źądło, B. Steczek, Kraków 2008.

⁴ Por. B. Rotter, *Raj na skraju lasu*, dz. cyt.

W tym czasie na terenie Krakowa działało 9 państwowych Domów Dziecka, w których przebywało 577 wychowanków – 207 dziewcząt i 370 chłopców. Zaledwie 31 dzieci było sierotami naturalnymi (biologicznymi), a 140 półsierotami (jedno z rodziców żyło), natomiast aż 406 wychowanków zaliczano do grupy sierot społecznych, a więc pochodzących z rodzin zdeintegrowanych lub dysfunkcyjnych, niemogących zapewnić potomstwu opieki i oddziaływać wychowawczych⁵.

Początkowo projekt studentów polegał na nieoficjalnym, niemal ukradkiem, „zabieraniu” dzieci na niedzielę z domu dziecka. W tym czasie gościli je w swoich pokojach w akademikach, prowadzili na Mszę świętą do kościołów, sami uczyli katechizmu, organizowali wycieczki i spacer... Studenci zapraszali także dzieci na święta do swoich domów rodzinnych, uczestniczyli wraz z nimi w imprezach kulturalno-oświatowych i spotkaniach chcąc, jak to wyraził jeden z inicjatorów, „pokazać im choć trochę normalności”⁶. Bardzo szybko w gronie osób zaangażowanych pojawiło się także przekonanie o konieczności zapewnienia dzieciom możliwości wyjazdów – na zimowiska, na kolonie, lub choćby na krótkie wypadki sobotnio-niedzielne. Pomysł zorganizowania wakacyjnego wyjazdu „w góry”, aby umożliwić podopiecznym wypoczynek poza miastem, w warunkach kontaktu z przyrodą i odkrywania piękna natury, wydawał się naturalny i oczywisty. Dodatkowym walorem takiego wyjazdu miało być dostarczenie wychowankom domu dziecka doświadczenia typowego dla grupy rówieśniczej, a tym samym niwelującego poczucie bycia gorszym od szkolnych koleżanek i kolegów posiadających dobrych rodziców. Pomysłowość i zaangażowanie studentów, do których dołączyli jezuici klerycy studiujący w Krakowie filozofię⁷, zderzyła się jednak z ich ograniczonymi możliwościami. O swoich rozterkach opowiedzieli, wracając z Lasku Wolskiego w maju 1980 r., jezuicie, o. Ludwikowi Piechnikowi, przełożonemu domu zakonnego w krakowskich Przegorzałach⁸.

Pochodzący z Krzesławic koło Myślenic zakonnik liczył wówczas 60 lat i był cenionym pedagogiem i wychowawcą. Ciepły, serdeczny, budził sympatię i łatwo nawiązywał kontakt z osobami, które się do niego zwracały, sprawiając, że w jego obecności czuły się pewniej i bezpieczniej. Był także uznanym wykładowcą i historykiem wychowania, autorem m.in. pomnikowej monografii *Dzieje Akademii Wileńskiej*. Absolwent Wydziału Filozoficzno-Historycznego

⁵ Por. „Rocznik Statystyczny Województwa Miejskiego Krakowskiego”, 1981, R. 6, s. 271.

⁶ Por. I. Trębacz, *Każde z nich jest wyjątkowe*, dz. cyt.

⁷ Por. M. Fortuna-Sudor, *Na górze przemian*, dz. cyt.

⁸ Por. L. Piechnik, *Początki Akcji: „Dzieło pomocy dzieciom”*, w: *Żmijąca*, dz. cyt., s. 17.

UJ, gdzie studiował pod kierunkiem m.in. Jana Hulewicza, Stefana Szumana, Zygmunta Mysłakowskiego i Henryka Smarzyńskiego, uzyskując magisterium z pedagogiki (1952) a następnie stopień doktora (1962). Obok wykładów z pedagogiki oraz pracy naukowo-badawczej z zakresu historii szkolnictwa jezuickiego i biografistyki angażował się w pracę wychowawczą w krakowskiej bursie ks. Kuznowicza (1950–1951) i jako prefekt jezuickich kleryków (1957–1964). Organizował również wakacyjne wyjazdy dla kleryków i obozy dla ministrantów⁹.

ŻMIĄCA

Pomysł zwrócenia się o pomoc do o. Piechnika, zdaniem samego zainteresowanego, pochodził od czynnych w studenckiej grupie kleryków jezuickich, którzy znali go już bliżej z wykładów¹⁰. W tym czasie o. Piechnik był włączony w poszukiwania poza Krakowem obiektu, mogącego stanowić bazę spotkań dla osób z prowadzonych przez jezuitów grup duszpasterskich. Jednakże z różnych powodów żadna z trudem ustalonych lokalizacji nie została przez przełożonych zakonnych zaakceptowana¹¹. Korzystając ze zdobytych wcześniej doświadczeń, o. Piechnik zdecydował ostatecznie o wykupieniu z funduszy zakonnych na potrzeby studenckiej akcji pomocy sierotom zrujnowanego gospodarstwa rolnego Jana Ciastonia w odległej od uczęszczanych dróg wsi Żmiąca k. Limanowej w Beskidzie Wyspowym. Ponieważ w ówczesnej sytuacji politycznej niemożliwe było zakupienie ziemi przez instytucję kościelną, jezuita skorzystał z pomocy swego przyjaciela Franciszka Kasperka, którego syn Tadeusz posiadając uprawnienia rolnicze, został oficjalnym właścicielem posesji złożonej ze starego, drewnianego domu mieszkalnego, stodoły i dodatkowego budynku gospodarskiego oraz gruntów o powierzchni ok. 10 ha, w tym prawie 4 ha lasu¹².

⁹ Por. A.P. Bieś, W. Szulakiewicz, *Piechnik Ludwik*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 644–650; S. Obirek, *Księża Profesora Ludwika Piechnika SJ portret nie tylko naukowy*, w: *Jezuicka ars educandi. Prace ofiarowane Księdzu Profesorowi Ludwikowi Piechnikowi SJ*, red. M. Wolańczyk, S. Obirek, Kraków, 1995, s. 9–12.

¹⁰ Por. L. Piechnik, *Początki Akcji*, dz. cyt., s. 17.

¹¹ Por. Notatka służbowa z odbytego spotkania z tw. ps. „Anteusz” z dnia 20 II 1981 r., IPN BU 01283/1125, diazo 1–2, k. 51–52v.

¹² Por. Notatka służbowa z odbytego spotkania z tw. ps. „Anteusz” w dniu 24 V 1983 r., IPN BU 01283/1125, diazo 5, k. 263; L. Piechnik, *Początki Akcji*, dz. cyt., s. 17–18.

Dzięki wsparciu rodziny Kasperków, zatrudnianym pracownikom, pomocy sąsiadów, a także bezpośredniej pracy fizycznej członków i sympatyków akcji oraz funduszom pozyskiwanym przez o. Piechnika, pomimo trudności z zakupem materiałów budowlanych i ich transportem do pozbawionego dobrej drogi gospodarstwa, w ciągu kolejnych lat zmodernizowano główny budynek mieszkalny i urządzono w nim kuchnię, jadalnię, małą salkę telewizyjną i łazienkę, poprawiono drogę dojazdową. W dawnym budynku gospodarczym urządzono małe pokoje sypialne, a w dużej stodole – kaplicę, kilka pokoi sypialnych i świetlicę. Pole uprawne przeznaczono na sad owocujący od kwietnia do późnej jesieni, który posadzono w październiku 1984 roku. Zbudowano kanalizację i szambo, basen i staw rybny, urządzono ogródek jordanowski z wielką piaskownicą, a kawałek łąki na zboczu zaadaptowano na boisko do siatkówki i piłki nożnej¹³. Bardzo szybko też nazwa wsi stała się synonimem studenckiej akcji i jej najbardziej rozpoznawalnym elementem.

KADRY

Ojciec Piechnik stał się nie tylko fundatorem Żmiącej, lecz także ojcem i opiekunem, a według słów jednego z uczestników akcji – „sercem i mózgiem grupy”¹⁴. Studentów objął serdeczną opieką duszpasterską, służył wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym, pomagał przetrwać trudne sytuacje w okresie stanu wojennego i w następnych latach¹⁵. Wspólnie z nimi wypracował program formacyjno-kształceniowy pozwalający samorzutnym i zapalonym ochotnikom nieformalnej akcji nabycie niezbędnych kwalifikacji do pracy z dziećmi. Dzięki temu spontaniczna, doraźna akcja przekształciła się w pasmo stałych, dobrze zaplanowanych działań obejmujących prawie 500 dzieci z krakowskich domów dziecka; działań, które nie zamarły wraz z ukończeniem studiów przez inicjatorów.

¹³ Por. B. i W. Walerowscy, *Nasze wspomnienia*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 26; P. Adamek, *Verba docent, exempla trahunt*, w: tamże, s. 162; L. Piechnik, *Wspólnota*, w: tamże, s. 46; *Akcyjni dobroczyńcy*, w: tamże, s. 192; Plan organizacyjny Akcji „Pomoc Dzieciom”, Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (dalej: ATJKr), sygn. 4808, s. 36.

¹⁴ M. Jakubczyk, *Wprowadzenie*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 9.

¹⁵ Por. *Historia Fundacji*, <http://www.dpd.pl/dpd/fundacja/historia> (dostęp: 28.09.2018).

Program formacyjno-kształceniowy przebiegał dwutorowo. Spotkania tzw. grupy inicjatywnej lub grupy wiodącej odbywały się raz w miesiącu (od lutego 1983 r. w piątki) w domu zakonnym na Przegorzałach. Po Mszy św. i homilii omawiano formy zaangażowania studentów w poszczególnych krakowskich domach dziecka, napotykanne problemy i otwierające się możliwości. W niedzielę natomiast organizowane były spotkania otwarte dla wszystkich wolontariuszy (od 60 do 90 osób), połączone z prelekcją zaproszonych gości, pracowników naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a także wychowawców-praktyków z domów dziecka¹⁶.

Cztery miesiące przed wakacjami o. Piechnik, wykorzystując własną, wieloletnią pracę dydaktyczną na krakowskich uczelniach kościelnych – Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego, Papieskim Wydziale Teologicznym oraz Wyższym Seminarium Duchownym Zakonu Paulinów – prowadził wykłady o podstawach pedagogiki chrześcijańskiej. Obok rozważań definiujących proces wychowawczy, kreślących ideał wychowania chrześcijańskiego, czy też omawiających takie pożądane cechy wychowawcy jak sprawiedliwość, optymizm, dyskrecja, długomyślność i empatia, wykładowca podejmował m.in. zagadnienia wykorzystania środków wychowawczych czy problematyki choroby sierocy¹⁷.

Wiele przekazywanych wskazówek miało charakter praktyczny, przygotowujący studentów do podjęcia zajęć z dziećmi. O. Piechnik przekonywał swoich słuchaczy: „proces wychowawczy przebiega wśród drobnych, codziennych, zdawałoby się mało ważnych spraw. [...] Drobne czynności, jak umycie się, ubranie, posiłek, modlitwa, wycieczki, teatrzyk z wierszami i śpiewem itp. są ważnym elementem w wychowywaniu młodego człowieka. Ale jest jeden warunek. Należy dziecku tylko pomagać, a nie brać na siebie jego obowiązków i jego trudności. Nie należy za dzieci wiązać butów, nieustannie je ubierać, czy za starszych pisać zadania domowe, chociaż te czynności wykonałibymy szybciej i łatwiej. Wychowanie ze strony pedagoga polega na pomocy, a ze strony wychowanka przewyciężeniu trudności”¹⁸. Zachęcając do cierpliwości w reagowaniu na uciążliwe i przykre zachowania maluchów, wyjaśniał mechanizm zwracania na siebie uwagi i uwarunkowania środowiskowe, zaznaczając

¹⁶ Por. L. Piechnik, *Tworzenie ram organizacyjnych*, w: *Żmija*, dz. cyt., s. 37–38; tenże, *Wspólnota*, w: tamże, s. 43.

¹⁷ Por. tenże, *Podstawy pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Żmija*, dz. cyt., s. 127–128.

¹⁸ Tenże, *Szkice przemówień*, w: *Żmija*, dz. cyt., s. 130.

przy tym: „W każdym wypadku wychowawca musi pamiętać, że w tym samym dziecku obok negatywnych predyspozycji istnieją także pozytywne, na których może budować i które należy rozwijać”¹⁹. Ale chyba najpełniej program wychowawczy o. Piechnika wyrażają słowa: „młodego należy akceptować takim jakim jest – a w ogóle cierpliwości, cierpliwości!”²⁰.

Od roku 1982 dla wolontariuszy organizowano również doroczne rekolekcje prowadzone przez różnych jezuitów i organizowane w Czechowicach-Dziedzicach, Krościenku i Żmiącej²¹.

Wraz z upływem czasu w sposób naturalny następowała fluktuacja osób zaangażowanych w akcję pomocy dzieciom, szczególnie wśród wolontariuszy. Część kończyła studia i wyjeżdżała z Krakowa, część odchodziła, szukając własnej drogi życia, pojawiali się inni. Pomimo braku promocji nigdy nie narzekano na brak chętnych. Wiadomość o prowadzonej działalności szybko rozchodziła się w kręgach studenckich przekazywana w duszpasterstwach akademickich czy podczas pieszych pielgrzymek do Częstochowy. Ale najskuteczniejszym środkiem pozyskiwania nowych były słowa: „przyjdź i zobacz”²².

Pod koniec lat osiemdziesiątych tzw. grupa wiodąca składała się z 17 osób, absolwentów i studentów, które zadeklarowały swój trwały związek z prowadzoną akcją: Katarzyna Mader, z domu Ligas, odpowiadała za sprawy organizacyjne i wychowawcze a jej mąż Jan Mader za kwestie gospodarcze; Iwona Dubiel, Janina Filar, Władysław Filar, Magdalena Gramatyka, Małgorzata Matławska, Jan Wszolek i Ewa Żuławska byli pracownikami domów dziecka; Anna Okońska i Zbigniew Waradzyn pracownikami naukowymi AGH; Michał Jakubczyk nauczycielem matematyki; Andrzej Żuławski pracownikiem oddziału dziecięcego Kliniki Psychiatrycznej; Magda Kantor i Małgorzata Semkowicz absolwentkami Politechniki Krakowskiej, a Zbigniew Gajewski i Małgorzata Węgorowska studentami odpowiednio AGH i WSP. Grupa pozostałych wolontariuszy oscylowała zazwyczaj wokół liczby 80 osób z różnych części Polski, odbywających studia w Krakowie²³.

¹⁹ Tenże, *Dlaczego nasze dzieci bywają niekiedy niegrzeczne, nieposłuszne a nawet nieznośne?*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 149.

²⁰ Tenże, *Turystyka*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 134.

²¹ Por. tenże, *Rekolekcje*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 57.

²² M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 188.

²³ Por. Plan organizacyjny Akcji „Pomoc Dzieciom”, ATJKr, sygn. 4808, s. 31–33.

Zaangażowanie w akcję pomogło niektórym z wolontariuszy odkryć w swoim życiu nowy, ważny cel – później jedni podejmowali pracę jako wychowawcy w domach dziecka, inni adoptowali dzieci, a jeszcze inni tworzyli rodzinne domy dziecka...

DOMY DZIECKA

Zgodnie z pierwszymi intuicjami inicjatorów akcji działania wolontariuszy w ciągu roku akademickiego koncentrowały się głównie na odwiedzinach i nawiązywaniu osobistych kontaktów z dziećmi. Magda Kantor wspomina, że „był to czas politycznie bardzo trudny, dlatego nasze odwiedziny były nieoficjalne, za przyzwoleniem dyrekcji domu dziecka. Byliśmy określane jako rodziny zaprzyjaźnione”²⁴. Studenci starali się roztoczyć osobistą opiekę nad jednym dzieckiem lub rodzeństwem. Odwiedziny łączyły się z pomocą w nauce, prowadzeniem rozmów, podsuwaniem dobrych książek, a także organizowaniem imprez i uroczystości, np. andrzejek, mikołajek czy Dnia Dziecka.

Inną formą opieki było wychodzenie z domu dziecka. Jak wspomina jedna ze studentek, „Gdy tylko czas na to pozwalał, zabierałyśmy dzieci na spacer lub do akademika. One wręcz uwielbiały te wspólne spotkania. Nasze możliwości finansowe były bardzo skromne. Zatem po krótszym bądź dłuższym spacerze kończyło się to najczęściej na pieczeniu placków ziemniaczanych lub frytek. Dzieci jednak bardzo lubiły te spotkania i czekały na nie z utęsknieniem. Przy nas dzieciaki stawały się radośniejsze, pogodniejsze, po prostu inne. One chciały się z nami spotykać codziennie. Niestety, ze względu na studia, nie było to możliwe”²⁵.

Szczególne znaczenia miały wyjścia niedzielne, ponieważ w warunkach pełnej konspiracji starano się zapewnić dzieciom uczestnictwo we Mszy św. i pogłębienie ich życia religijnego²⁶. Uczestnicy akcji zjeżdżali się na wspólną Mszę św. w jezuickiej bazylice przy ul. Kopernika, a potem również z dziećmi jeździli na Przegorzały do ojca Piechnika²⁷. Wśród istotnych zadań, jakie wów-

²⁴ M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 182.

²⁵ Z. Kisielowska, *W Żmiącej poznałam przyszłego męża*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 50.

²⁶ Por. L. Piechnik, *Help for «Social Orphans» in Cracow*, „Jesuits. Yearbook of the Society of Jesus” 1993, s. 94.

²⁷ Por. E. Wojtal, *Dziękuję Bogu za tamte lata*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 42.

czas stawiali sobie studenci, Ewa Broszkiewicz wymienia: „uregulować dzieciom ich życie religijne począwszy od chrztu nie chrzczonych, poprzez pierwszą komunię świętą do bierzmowania oraz przez zapewnienie systematycznego udziału w nabożeństwach”²⁸. Gdy okazywało się, że któreś z dzieci nie było ochrzczone, nierzadko to „ciocie” i „wujkowie”, jak byli nazywani studenci przez dzieci z domów dziecka, zostawiali ich rodzicami chrzestnymi²⁹.

Opiekun starszych chłopców, Michał Jakubczyk, wspominał: „Na co dzień zaś nasz wpływ na wychowanie religijne dzieci sprowadzał się do szukania sposobów, by zachęcić je do udziału w lekcjach religii, które wówczas odbywały się w przyparafialnych salkach, oraz do udziału w sakramentach, zwłaszcza do uczestniczenia w niedzielnych Mszach świętych. Jednak prawdziwym wyzwaniem było przygotowywanie młodszych do uczestnictwa w Pierwszej Komunii Świętej, a starszych do bierzmowania. Trzeba było to oczywiście robić w tajemnicy przed dyrekcją domu”³⁰.

O działaniach związanych z przygotowaniem do Pierwszej Komunii Świętej tak pisali po latach ich bezpośredni uczestnicy: „Pierwsza połowa lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Nasze dzieci z «Ósemki» (Państwowy Dom Dziecka nr 8 w Nowej Hucie) przygotowują się do I Komunii Świętej. Przyjeżdżamy z Miasteczka kilka razy w tygodniu i zabieramy dzieci na spacer. Prowadzimy je do kościoła na Szklanych Domach, gdzie trwają przygotowania. Nie wiem, czy pracownicy «bidula» wiedzą, jak wyglądają te nasze spacer, czy też wołają o tym nie wiedzieć. W każdym razie przychodzi ten Wielki Dzień. Jak zwykle zwalniamy dzieci na całą niedzielę. Na zapleczu kościoła przebieramy je w przygotowane wcześniej odświętne komunijne ubrania”³¹. „Zabraliśmy na niedzielny spacer grupkę drugoklasistów i ich rodzeństwo. Tym razem jednak spacer zakończył się kilka ulic dalej – w przykościelnej salce [...] Tam czekały już ubranka komunijne, które wcześniej otrzymaliśmy oczywiście od ojca Piechnika. Dzieci przebrały się i dołączyły do innych w kościele, gdzie przeżyły swą Pierwszą Komunię Świętą”³². „Dom dziecka na Osiedlu Szkolnym odwiedzaliśmy systematycznie: przeważnie dwa razy

²⁸ E. i M. Smołowie, *Życie nie po to jest, by brać...*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 91.

²⁹ Por. M. Jakubczyk, *Pierwsza Komunia Święta*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 156; M. Kwapiszewska, *Chrzest Gosi*, w: tamże, s. 158; M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 190.

³⁰ M. Jakubczyk, *Sakramenty, modlitwa i śpiew*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 155.

³¹ A. Domka, *Czas budowania czegoś wielkiego*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 100.

³² M. Jakubczyk, *Pierwsza Komunia Święta*, dz. cyt., s. 156.

w tygodniu. [...] Wiele tych dzieci nie było do Pierwszej Komunii św. Naszym zadaniem było pomóc im w przygotowaniu na przyjęcie Pana Jezusa. Bardzo poważnie to zadanie traktowaliśmy. Dzięki dobrej organizacji dyżurów prowadziliśmy je na lekcje katechezy, staraliśmy się o zdobycie dla nich szat komunijnych. A potem pierwsza spowiedź. Pierwsza Komunia Święta. Co za przeżycie. Dzięki życzliwości dyrektorki «Olimpu» [domu studenckiego – A.P.B.] zorganizowaliśmy w świetlicy akademickiej uroczyste przyjęcie komunijne, na którym gościli zaproszeni rodzice oraz dziadkowie naszych dzieci. Ileż było radości, ileż niezapomnianych emocji”³³.

Aby przygotować grupę 10 chłopców z domu dziecka na Osiedlu Szkolnym do sakramentu bierzmowania, M. Jakubczyk postarał się o zorganizowanie im dodatkowych katechez w mogińskim klasztorze cystersów³⁴. Zbigniew Waradzyn natomiast wspominał po latach: „Przez pewien czas pilnowałem chodzenia grupy (z domu dziecka przy ul. Chmielowskiego) na religię. Było z tym różnie, czasem chodzili dość chętnie, innym razem były problemy. Kiedyś udało się zorganizować ich chodzenie na religię dość dużą grupą – chodzili wtedy chyba do kościoła Bożego Ciała, a religię miał z nimi ksiądz Rybka; wyglądało na to, że miał do nich dobre podejście. Chyba wtedy dość spora grupa wychowanków została bierzmowana (kwiecień 1989 r.). Byłem świadkiem dla kilku z nich”³⁵.

I chociaż troska o wychowanie religijne była ważnym priorytetem studenckiej akcji pomocy dzieciom, to o. Piechnik przypominał jej uczestnikom: „Ważna jest pomoc w przygotowaniu zadań domowych, ważna jest katecheza i uczestniczenie we Mszy św., ale najważniejszą sprawą jest nawiązanie osobistych kontaktów, w których dziecko znajduje kogoś dla siebie [...] Jeżeli ktoś myśli, iż to, że zaprowadzi dziecko na mszę św. w niedzielę i odprowadzi je do domu dziecka, spełnia swój obowiązek, to się myli. Trzeba dziecku poświęcić przynajmniej pół niedzieli, a w czasie tygodnia odwiedzić je i pomóc w jego trudnościach. To nie jest trudne – pod jednym warunkiem, gdy się dziecko naprawdę lubi, tzn. szczerze pragnie jego dobra”³⁶.

Ważną funkcję wychowawczą spełniały również wyjazdy z podopiecznymi do własnej rodziny. Kontakt z rodziną opiekuna pozwalał sierotom doświad-

³³ K. Mus, *Była taka młodość*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 96–97.

³⁴ Por. M. Jakubczyk, *Bierzmowanie*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 157.

³⁵ Z. Waradzyn, *Pokazać normalne życie*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 106.

³⁶ L. Piechnik, *Tworzenie ram organizacyjnych*, dz. cyt., s. 39.

czyć tych aspektów życia, których im najbardziej brakowało. Było pozytywnym przeżyciem kształtującym poczucie przynależności, zainteresowania, bycia kochanym, dającym nową energię i radość.

WAKACJE

Obok całorocznych działań w krakowskich państwowych domach dziecka bardzo sprawnie rozwijała się także akcja organizowania ich pensjonariuszom wypoczynku wakacyjnego. Pierwszy taki trzytygodniowy wyjazd zorganizowany został już w lipcu 1981 r., wkrótce po zakupieniu gospodarstwa w Żmiącej i łączył się z pokonywaniem wielu trudności. Trzydzieścioro dzieci w wieku od 7 do 13 lat pod opieką studentki II roku AGH Katarzyny Ligas oraz kleryków Antoniego Basiagi i Zygmunta Małeckiego, zamieszkało początkowo w drewnianym domu, który po kontroli Straży Pożarnej musieli opuścić, przenosząc się do wynajętych namiotów. Z obiecanej pomocy wycofał się Naczelnik Gminy Laskowa. Część dzieci przyjechała z wszawicą i wymagała poddania ich specjalnym zabiegom. Zaraz po przyjeździe zabrakło wody, bo studnia nie działała. Brakowało niezbędnego wyposażenia. Pomimo to dzieci wywoziły ze Żmiącej dobre wspomnienia i nadzieję na kolejny pobyt³⁷.

Rok później, choć nadal w spartańskich warunkach, odpoczywało w Żmiącej już ok. 60 dzieci pod opieką m.in. studentów AGH Katarzyny Ligas, Jana Madera, Andrzeja Kapuścińskiego, Marzeny Kapuścińskiej oraz UJ Barbary Stępniewskiej i Krzysztofa Skwarnickiego³⁸. W roku 1985 na dwa miesiące wakacji przyjechało do Żmiącej 66 podopiecznych z sześciu krakowskich domów dziecka³⁹. Ich opiekunowie natomiast zmieniali się co 2–3 tygodnie⁴⁰.

³⁷ Por. *Historia Fundacji*, <http://www.dpd.pl/dpd/fundacja/historia> (dostęp: 28.09.2018); I. Trębacz, *Każde z nich jest wyjątkowe*, dz. cyt., s. 4–5; L. Piechnik, *Dla dzieci – wakacje, dla was solidna robota*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 60; Notatka służbowa z odbytego spotkania z tw. ps. „Anteusz” z dnia 5 VI 1981 r., IPN BU 01283/1125, diazo 2, k. 80; Notatka służbowa z odbytego spotkania z tw. ps. „Anteusz” [13 VII 1981], tamże, k. 88–89; Notatka służbowa z odbytego spotkania z tw. ps. „Anteusz” z dnia 17 VII 1981 r., tamże, k. 94.

³⁸ Por. Notatka służbowa [21 VII 1982], IPN BU 01283/1125, diazo 4, k. 190–190v; Notatka służbowa z odbytego spotkania z tw. ps. „Anteusz” dnia 20 VIII 1982 r., tamże, k. 196.

³⁹ Por. L. Piechnik, *Dla dzieci – wakacje*, dz. cyt., s. 60.

⁴⁰ Por. M. Jakubczyk, *Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 12.

„W warunkach trochę prymitywnych – jak wspominali studenci po latach – zapewnienie opieki już nie jednemu dziecku, ale całej grupie, było dla nas niebywałym wyzwaniem. Nieraz opieka w ciągu dnia była niczym w porównaniu z opieką nocną. Po całym dniu pracy spało się jak kamień, a wstanie na płacz dziecka czy wsadzanie na nocnik było bardzo trudne”⁴¹.

Podstawową zasadą pracy wakacyjnej było zorganizowanie dzieciom pobytu w taki sposób, aby jak najbardziej przypominał naturalną sytuację rodzinną i nawiązywanie do wychowania rodzinnego. Stąd troska o wspólny przyjazd rodzeństwa, często rozdzielanego w domach dziecka. Gospodarstwo miało być dla przyjeżdżających tam sierot ich domem, wypełnionym rodzinną atmosferą i poczuciem stabilności. Dlatego też zawsze dwoje wychowawców sprawowało całodobową opiekę nad tą samą małą grupą 6–8 dzieci, tworząc tzw. rodzinkę. Razem modlili się, przygotowywali posiłki, jedli, sprząтали, zbierali owoce w sadzie, przygotowywali występy sceniczne i organizowali zabawy. Większość czasu spędzali we własnej grupie, tworząc niezależny od całości własny rytm, własny „mały świat rodzinki”. Zauważalnym efektem takiego podejścia było uspokojenie wychowanków. Dzieci stawały się radosne, pełne odwagi i zapału, zainteresowane tym, co się dzieje wokół, chętne do pomocy w pracach wykonywanych na obiekcie. Stała obecność dwojga opiekunów w ciągu dnia i nocy była dla dzieci ważnym doświadczeniem stabilności, ułatwiającym tworzenie w grupie więzi emocjonalnych. O pararodzinnych relacjach świadczyły także nazywanie opiekunów „ciociami” i „wujkami”.

„Wakacje z dziećmi – to w pamięci wolontariuszy – opieka, zabawa, nauka życia, podstawowych czynności domowych, nawyków higienicznych, wycieczki do lasu, nad rzekę, poznawanie przyrody... ale najważniejsze w tym były wspólne wieczory modlitewne oraz nasz bezpośredni kontakt. One potrzebowały ciepła, miłości, dużej dawki dobra”⁴². „Na wzrastanie w dobrym miała wpływ także przyroda, która niemal zaglądał do okien (bliskość lasu, częste spacer, zbieranie jagód i grzybów, zabawy w podchody, palenie ogniska). Dzieci wychowane w mieście szybko przyzwyczajały się do innych warunków i chłoneły piękno przyrody”⁴³. „Codzienny rytm życia w Żmiącej wyznaczały wspólne modlitwy – poranna i wieczorna w rodzinie, przed i po jedzeniu w jadalni. Bardzo często w domowej świetlicy Kasia lub Janek puszczały filmy religijne, najczęściej o tematyce biblijnej.

⁴¹ A. Piwowarczyk, E. Królczyk, *Szkoła życia wspólnotowego*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 124.

⁴² M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 183.

⁴³ A. Piwowarczyk, E. Królczyk, *Szkoła życia wspólnotowego*, dz. cyt., s. 124.

Teraz to nic takiego, ale wtedy takich filmów nie można było oglądać w telewizji, ani wypożyczyć w wypożyczalni kaset, tym bardziej ściągnąć z Internetu. Stare amerykańskie filmy z lat 50. i 60. były prawdziwym rarytasem⁴⁴.

Zgodnie z sugestiami o. Piechnika zwracano również uwagę na nabywanie przez dzieci doświadczeń uczących pozytywnych ról społecznych, na angażowanie ich w prace fizyczne⁴⁵. Dzięki wspólnej pracy z opiekunami i korzystaniu bezpośrednio z owoców swej pracy, wychowankowie mieli poczucie pracy dla siebie. Uczyli się współodpowiedzialności. Wpajanie nawyku pracy łączono z wdrażaniem do korzystania z pieniędzy. Za drobne prace dzieci otrzymywały wytwarzane przez opiekunów kolorowe rybki, które podczas niedzielnych jarmarków mogły wymieniać na drobne przedmioty.

Jakubczyk zapamiętał, że „niedziela w Żmiącej latem to było coś zupełnie wyjątkowego. Dzięki wielu drobnym zabiegom Kasi Mader i ojca Piechnika niedziela w oczach dzieci stanowiła wielkie święto [...] Przygotowania do niedzieli zaczynały się w sobotę po południu. Mimo że co dzień było sprzątanie, mycie i pranie – w sobotę te czynności wykonywane były ze szczególną pieczołowitością. Dodatkowo trzeba było przygotować odświętne ubrania [...] W niedzielę, zaraz po śniadaniu, zaczynał się czas wielkiego oczekiwania na przyjazd ojca Piechnika, który co niedziela w kaplicy odprawiał dla nas Msze święte. Dzieci uczyły się śpiewać, niektórzy chłopcy zapoznawali się z tajnikami ministrantury. [...] Stale życzliwy uśmiech ojca, jego kazania skierowane przede wszystkim do dzieci, luźne rozmowy z nim po Eucharystii i odświętny wspólny obiad z ojcem były dla maluchów wystarczającą rekompensatą podejmowanego trudu przygotowania do święta⁴⁶. A popołudniami czekały ich przecież jeszcze kolejne powody do radości – jarmarki i przygotowane w ciągu tygodnia występy artystyczne.

Ze względu na ograniczenia lokalowe w Żmiącej w połowie lat osiemdziesiątych wykształciła się praktyka organizowania w gospodarstwie wypoczynku przede wszystkim dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dla starszych natomiast urządzano wakacje w małych grupach, korzystając z użyczonych domów rodziny lub przyjaciół położonych w miejscowościach letniskowych. W Krościenku u rodziny Ligasów, którzy udostępniłi całe skrzydło domu. W Zakopanem u Asi Piwowarczyk. W Nowym Sączu, gdzie Magda Kantor bez trudu przekonała najbliższych do wykorzystania starego, drewnia-

⁴⁴ M. Jakubczyk, *Niedziela w Żmiącej*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 152.

⁴⁵ Por. L. Piechnik, *Praca w procesie wychowania*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 142.

⁴⁶ M. Jakubczyk, *Niedziela w Żmiącej*, dz. cyt., s. 151–152.

nego domu dziadków, który wraz z wypożyczonym namiotem stał się na lata wygodną bazą dla ok. 20–30 dzieci i 5 opiekunów⁴⁷.

Wyjazdy małych grup w różne miejsca Polski praktykowano już od lipca 1982 roku. Ważnym celem i zaletą takich wyjazdów, jak zauważyła jedna z opiekunek, była możliwość wyjechania gdzieś, gdzie podopieczni nie byłiby dziećmi z domu dziecka⁴⁸.

Wakacje dla dzieci starszych organizowano także nad morzem. Wyjazd do Karwińskich Błot w 1984 r. dobrze zapamiętała Teresa Chojnacka: „Mieszkaaliśmy w ubożuchnym domu sołtysa. By tam funkcjonować musieliśmy myśleć naprawdę o wszystkim. Takie prawdziwie pionierskie warunki. Wszystko zależało od nas: czy dowieziemy jedzenie z sąsiedniej wsi na rowerze, bo tam był sklep, czy zdołamy *oprac* wszystkie dzieci w jednej *Frani*. [...] każdy dzień miał obmyślane przez nas quizy i konkurencje. Od morza dzieliły nas 2 km pól, łąk i lasów. Cudne, niezapomniane spacerzy⁴⁹. Trzytygodniowy pobyt 25 dzieci i 6 opiekunów w Odargowie w 1987 r. tak wspominał Władysław Filar: „Warunki mieszkalne były trudne. Stary budynek z ubogą kuchnią, bez łazienki [...] ok. 4 km do plaży w Dębках [...] Nad morzem organizujemy konkurs rzeźby na piasku, otrzęsiny, czyli dzień Neptuna, bawimy się w podchody, idziemy również zbierać jagody. Z tych ostatnich będą jutro smaczne pierogi. Kiedy pada deszcz czytamy książki, by potem zorganizować konkurs plastyczny [...] Dużo śpiewamy. Każdy dzień zaczynamy i kończymy modlitwą⁵⁰”.

Dla najstarszych podopiecznych studenci zaproponowali obozy wędrownie, które nie od razu spotkały się z dobrym przyjęciem. Jak zapamiętał jeden z opiekunów: „według niektórych chłopaków, bezsensowne [było] wdrapywanie się na górki, aby potem znów z wysiłkiem schodzić w dół, lub rozbijanie namiotu po to, by rano znów go zwijać. W *bidulu* można było sobie poleżeć przed telewizorem, nie męczyć się, nie ocierać nóg, nie wylewać litrów potu, nie czuć głodu przed kolacją, którą trzeba sobie na dodatek samemu zrobić. A tu walka ze zmęczeniem, słońcem, deszczem i wiatrem⁵¹”.

⁴⁷ Por. P. Adamek, *Verba docent, exempla trahunt*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 164–165; L. Piechnik, *Krościenko*, w: tamże, s. 166; Z. Waradzyn, *Jacek*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 147–148; M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 183–184.

⁴⁸ Por. L. Piechnik, *Wakacje wędrownie*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 119.

⁴⁹ T. Szewczyk, *Żmiąca w Pisarzowej*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 113–114.

⁵⁰ W. Filar, *Wyjazd nad Bałtyk*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 138–139.

⁵¹ J. Wiśniewski, *Pierwsze urodziny*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 121.

Jak zapamiętały organizatorki obozu w Zakopanem: „Pierwszym zimnym przysznicem dla nas było zaginięcie wszystkich pieniędzy przeznaczonych na obóz (ktoś ukraść). Jednakże po rozmowie chłopcy stwierdzili, że pieniądze się na pewno znajdują, bo inaczej obóz skończyłby się i trzeba by wracać do Krakowa. Po niedługim czasie znaleźliśmy podrzuconą zgubę. Taki incydent nie powtórzył się już na żadnym obozie”⁵².

Przekonanie zapalonych studentów, że obozy wędrowne są bardzo wartościowym kursem życia, w praktyce uczącym odpowiedzialności za siebie i innych, wytrwałości, pokonywania swoich niemocy zarówno psychicznych, jak i fizycznych, nie pozwoliły im łatwo zrezygnować. Pomimo wstępnej niechęci, a nawet prób bojkotu, starali się zarazić swoją pasją zwłaszcza starszych chłopców. Pomagały w tym krótkie, weekendowe wycieczki w góry⁵³, które pozwalały stopniowo odkrywać przyjemność i piękno wędrowania.

W sumie oprócz Zakopanego obozy wędrowne odbyły się jeszcze w Kotlinie Kłodzkiej (10 chłopców i 4 studentów) oraz Bieszczadach⁵⁴. Jak zauważyły organizatorki: „Ponieważ atrakcji na obozie było dużo, chłopcy nie nudzili się i nawet nie narzekali, że są zmęczeni. Brali udział w przygotowywaniu posiłków i robieniu zakupów. Było to dla nich szkołą życia wspólnotowego (wszyscy dzielą się tym, co mają i pomagają sobie). Ujawniły się też ich dobre cechy charakteru. O pomoc nie trzeba już było prosić, sami się domyślali i byli usłużni”⁵⁵.

Dla przedstawienia pełnego obrazu zaangażowania wolontariuszy w omówione formy zorganizowanego wypoczynku dla wychowanków krakowskich domów dziecka, warto podkreślić że w miesiącach letnich roku 1988 funkcjonowało już siedem grup wakacyjnych. Najliczniejsza z nich wypoczywała w Żmiącej⁵⁶.

Żmiąca była także naturalną bazą do wyjazdów weekendowych i ferii zimowych. W ocenie Z. Mazura: „Bardzo ważne były weekendowe wyjazdy z dziećmi do Żmiącej. Stwarzały możliwość dłuższego z nimi pobytu, a przez to i sposobność do oddziaływania wychowawczego. W jakiś sposób nas integro-

⁵² A. Piwowarczyk, E. Królczyk, *Szkoła życia wspólnotowego*, dz. cyt., s. 124–125.

⁵³ Por. W. Filar, *Wycieczka na Turbacz*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 135–136; Z. Mazur, *Na Babią Górę*, w: tamże, s. 137.

⁵⁴ Por. M. Jakubczyk, *Jarek*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 144–145; Z. Waradzyn, *Jacek*, dz. cyt., s. 147–148; M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 187.

⁵⁵ A. Piwowarczyk, E. Królczyk, *Szkoła życia wspólnotowego*, dz. cyt., s. 126.

⁵⁶ Por. L. Piechnik, *Tworzenie ram organizacyjnych*, dz. cyt., s. 40.

wały i zbliżały do problemów oraz spraw naszych dzieci. Sam wyjazd wiązał się z wieloma problemami. Trzeba było zebrać zadeklarowaną grupę dzieci, uzyskać pozwolenie dyrekcji domu dziecka, zdobyć dużą liczbę biletów na piątkowy autobus oraz przywieźć w plecakach zaopatrzenie w żywność na 2 dni pobytu⁵⁷. Mimo to chętnych było tak wielu, że o. Piechnik musiał podczas spotkań z wolontariuszami apelować, aby nie zabierano wszystkich grup jednocześnie, gdyż przy prowadzonych pracach adaptacyjno-remontowych pomieści się tam tylko tuzin dzieci i kilku studentów⁵⁸. Stąd też bardzo szybko zaczęto organizować także zimowiska z bazami w domach przyjaciół i znajomych w Krościenku, w Wiśle-Głębcie lub Bielsku-Białej⁵⁹.

WSPARCIE I WSPÓŁPRACA

Omówiona tu bardzo szeroko zakrojona działalność pomocowa studentów i jej wymierne efekty nie byłyby możliwe do przeprowadzenia wyłącznie dzięki entuzjazmowi, samozaparciu, pomysłowości i oddaniu samych studentów. Na sukces akcji składała się współpraca i wsparcie wiele osób. O niektórych z nich wspomniano już we wcześniejszych fragmentach. Nieoceniona okazała się np. pomoc rektora AGH prof. Antoniego Kleczkowskiego. Jego pismo wystawione inicjatorom akcji ze słowami, że obowiązkiem każdego obywatela jest pomoc dzieciom znajdującym się w potrzebie, okazało się przepustką otwierającą drzwi kuratoriów i urzędów⁶⁰, a także parasolem ochronnym nad koloniami⁶¹. Rektor wspomógł ich organizację, przekazując z remontowanych akademików łóżka, materace i koce. Władze AGH udostępniły autobus do przewiezienia dzieci z Krakowa do Żmiącej, zaś rektor Politechniki Krakowskiej samochód ciężarowy do transportu wyposażenia dla bazy w Nowym Sączu⁶². Kierowniczka akademika „Olimp”, bardzo przychylnie nastawiona do

⁵⁷ Z. Mazur, „Boziu, proszę, żeby jutro był basen”, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 74.

⁵⁸ Por. L. Piechnik, *Tworzenie ram organizacyjnych*, dz. cyt., s. 39.

⁵⁹ Por. M. Jakubczyk, *Sakramenty, modlitwa i śpiew*, dz. cyt., s. 154; L. Piechnik, *Krościenko*, dz. cyt., s. 166; Z. Waradzyn, *Jacek*, dz. cyt., s. 147–148.

⁶⁰ Por. I. Trębacz, *Każde z nich jest wyjątkowe*, dz. cyt., s. 5.

⁶¹ Por. Notatka służbowa [21 VII 1982], IPN BU 01283/1125, diazo 4, k. 190.

⁶² Por. L. Piechnik, *Dla dzieci – wakacje, dla was solidna robota*, dz. cyt., s. 60; M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 184.

akcji, pytała nowe mieszkanki, czy nie będzie im przeszkadzało, że do pokoju przyprawiany będzie podopieczny z domu dziecka, a także umożliwiła zorganizowanie w świetlicy uroczystego przyjęcia komunijnego⁶³.

Jednakże największą trudnością do pokonania w latach osiemdziesiątych były problemy z aprowizacją. Kantor zapisała we wspomnieniach: „Były to czasy, kiedy nie było nic w sklepach, niczego nie można było kupić, ani żywności, ani podstawowych środków higienicznych, ani jakiegokolwiek odzieży. Dzieci przyjeżdżały, aby wypocząć i nie mogło im niczego zabraknąć. Było tak dzięki pomocy z Zachodu. Dzieci, które przyjeżdżały na wakacje, często nie miały ze sobą nic do przebrania; miały tylko to, co na sobie. Po wakacjach każde dziecko było wyposażone w nową odzież, również na zapas, wracało uśmiechnięte, wypoczęte i napełnione nową dawką miłości”⁶⁴.

Zagraniczne transporty z darami odzieżowymi i żywnościowymi, lekarstwami i opatrunkami, zabawkami dla dzieci, a nawet słodyczami pozwalały w okresie powszechnych „niedoborów” i braków w zaopatrzeniu organizować wakacyjny wypoczynek z obfitymi posiłkami, z zapewnieniem obuwia i ubrań na różne okazje i kaprysy pogody, z drobnymi prezentami budzącymi u dzieci ogromną radość... Transporty pochodziły od instytucji charytatywnych w Niemczech, ale także od prywatnych osób w Holandii, które w tym celu organizowały np. zbiórki w zakładach pracy i szkołach⁶⁵.

Uczestnicy akcji pomocy dzieciom starali się wykorzystać wszystkie dostępne drogi wsparcia, także z instytucji państwowych. Na przykład na potrzeby obozu wędrownego założyli przy jednym z domów dziecka Szkolne Koło Turystyczne, którego działalność była skromnie dofinansowywana przez Kuratorium Oświaty. Prowiant pochodził z darów, namioty z wypożyczalni, a karimaty ze sponsorowanej przez o. Piechnika wyprawy do Budapesztu...⁶⁶

Wychowawcy w większości domów dziecka byli otwarci na inicjatywę i wdzięczni za otrzymywaną pomoc. Dyrektorzy nie przeszkadzali studentom w kontaktach z dziećmi na terenie ich placówek. „Po cichu” akceptowali i ułatwiali działania studentów, oficjalnie jednak nie mogli ich popierać z obawy utraty pracy.

⁶³ Por. A. Piwowarczyk, E. Królczyk, *Szkoła życia wspólnotowego*, dz. cyt., s. 123; K. Mus, *Była taka młodość*, dz. cyt., s. 96–97.

⁶⁴ M. Kantor, *Moja przygoda z dziećmi*, dz. cyt., s. 183.

⁶⁵ Por. L. Piechnik, *Zagraniczne transporty*, w: *Żmiąca*, dz. cyt., s. 173–176.

⁶⁶ Por. J. Wiśniewski, *Pierwsze urodziny*, dz. cyt., s. 122.

Po zmianach prawno-ustrojowych zapoczątkowanych w roku 1989 dotychczasowa nieformalna akcja studentów otrzymała kościelną osobowość prawną. Na jej podstawie w roku 1992 utworzony został Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy w Żmiącej nadzorowany przez Kuratorium Oświaty w Krakowie. Pozostając wiernym przekonaniu o wyjątkowości wychowania rodzinnego, Ośrodek w Żmiącej rozwija autorski program adopcyjny przygotowujący do przysposobienia i dzieci, i rodziców⁶⁷.

⁶⁷ Por. *Historia Fundacji*, <http://www.dpd.pl/dpd/fundacja/historia> (dostęp: 28.09.2018).

Kobieta wiejska w 20-leciu międzywojennym – studium przypadku

Źródłem informacji o bohaterce tego artykułu, anonimowej „żonie gospodarza piętnastomorgowego w powiecie warszawskim”¹, są jej wspomnienia, spisane w 1933 roku. Ich powstanie zainspirował konkurs na „pamiętnik chłopów”, ogłoszony przez Instytut Gospodarstwa Społecznego. Anonimowa autorka była jedną z nielicznych kobiet, które nadesłały swój tekst na ten konkurs: spośród 498 nadesłanych prac tylko 17 napisały kobiety². Instytut wybrał i opublikował 61 spośród nadesłanych tekstów³, w tym dwie napisane przez kobiety – bohaterka artykułu jest jedną z nich⁴.

Jej *Pamiętnik nr 3* wyróżnia się spośród pozostałych opublikowanych tekstów pod względem zawartości. W zdecydowanej większości teksty te opowiadają o rzeczach, zwierzętach, roślinach; o zjawiskach przyrodniczych. Można się z nich wiele dowiedzieć o ziemi, o maszynach rolniczych, o urodzaju i nie-

¹ *Pamiętnik nr 3*, w: *Pamiętniki chłopów*, Warszawa 1935, Instytut Gospodarstwa Społecznego, s. 26 (http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/78719/III_POL_289_27217.pdf, dostęp: 10.10.2018).

² *Nieco o pamiętnikach i pamiętnikarzach*, w: *Pamiętniki...*, dz. cyt., s. XXXIV–XXXV.

³ Część z nich (51 pamiętników) ukazała się w pierwszym (zob. przyp. 1), część (pozostałe 10) w drugim tomie: *Pamiętniki chłopów: Serja Druga*, Warszawa 1936, Instytut Gospodarstwa Społecznego.

⁴ *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 26–42.

urodzaju, o wojnach (pierwszej światowej i o najeździe bolszewickim w 1920 r.), a przede wszystkim o morgach, krowach, ziemniakach, groszach, podatkach, długach, chorobach, braku jedzenia i ubrań. Nieraz mowa jest w nich też o autorze i innych ludziach: o tym, co zrobili, co powiedzieli. Przeważnie opisywane są zdarzenia, czasem też słowa lub myśli, bardzo rzadko przeżycia. W *Pamiętniku nr 3* można też znaleźć wszystkie te elementy, ale proporcje są inne: autorka nasyciła tekst opisem swoich emocji i uczuć, pragnień i potrzeb. Pokazała nie tylko swoje wnętrze – pokazała też relacje w swojej rodzinie pochodzenia i w tej, którą stworzyła z mężem.

Bogactwo tego tekstu pozwala analizować go z różnych perspektyw i za pomocą różnych narzędzi. Doczekał się on już starannej analizy antropologicznej⁵, opartej na koncepcji „siatki i grupy” Mary Douglas. Autorka tej analizy, Kinga Pawłowska, stwierdziła za Kirsten Hastrup, że „każdą kolejną interpretację, jeżeli tylko jest przekonująca oraz uzasadniona na gruncie zgromadzonego materiału, można uznać za prawomocną”⁶. Wydaje się, że przedstawienie analizy tego samego materiału, dokonanej z innej perspektywy badawczej, może być ciekawe.

Chcę zaproponować studium przypadku, a zatem podejście psychobiograficzne⁷, zainspirowane sposobem, w jaki uprawiała historię Urszula Bor-

⁵ Polska antropologia i socjologia mają bogate tradycje w posługiwaniu się metodą biograficzną i w badaniu problemów społeczności wiejskich: posługiwali się tą metodą (różnie rozumianą) i zajmowali tymi zagadnieniami m.in. Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Ludwik Krzywicki i Władysław Grabski (zob. K. Pawłowska, *Metoda pamiętnikarska w polskiej socjologii wsi – ujęcie antropologiczne*, „Wieś i Rolnictwo”, 2009, nr 1, s. 62–84).

⁶ K. Pawłowska, *Kobieta wiejska w Pamiętnikach chłopów z lat 30. XX wieku*, „Wieś i Rolnictwo”, 2015, nr 1–2, Warszawa, s. 64.

⁷ Metoda psychobiograficzna została gruntownie zbadana i opisana przez Williama McKinleya Runyana (W.M. Runyan, *Historie życia a psychobiografia. Badania teorii i metody*, tłum. J. Kasprzewski, Warszawa 1992.). Nowszą, polską literaturą na temat metod biograficznych, przydatną w badaniu kobiecej autobiografii, to m.in. seria „Biblioteka Katedry Biografistyki Pedagogicznej”, a zwł. jej t. 5: *Badania biografii – źródła, metody, konteksty*, red. R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut, Lublin 2014 (zwł. A. Ostaszewska, *Wprowadzenie do auto/biografii. Refleksja badaczki doświadczeń biograficznych kobiet. Perspektywa feministyczna*, w: tamże, s. 53–68), oraz t. 9: *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*, red. R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda, Lublin 2016 (zwł. D. Opozda, *Pedagogiczna analiza doświadczeń rodzinnych w narracjach*, w: tamże, s. 105–117; L. Dziaczkowska, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, w: tamże, s. 437–451; E. Domagała-Zyśk, *Studium indywidualnego przypadku jako metoda badań naukowych w pedagogice specjalnej*, w: tamże, s. 507–517), a także artykuł W. Szulakiewicz, *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2013, nr 16, s. 65–84. Wykaz wybranych

kowska⁸, a także moją własną praktyką psychoedukacyjną i pedagogiczną⁹. Psychobiografia w moim ujęciu to łączenie perspektywy historycznej i psychologicznej, „badanie historii rozwoju człowieka z zastosowaniem punktu widzenia oraz metod psychologii”¹⁰. Głównym moim celem i zarazem metodą analizy źródła historycznego jest próba zrozumienia człowieka, który żył dawniej i z którym nie możemy już porozmawiać, ale który zostawił nam swoje słowa i czyny – jestem przekonana, że badając je, możemy spróbować zbliżyć się do niego, poznać jego wewnętrzny, psychiczny świat: sposób myślenia i odczuwania. Drugim celem jest próba wyjaśnienia, jakie czynniki wpłynęły na to, że jego świat ukształtował się właśnie w taki sposób. Wyniki analizy pozwalają przedstawić prawdopodobny portret psychologiczny badanej osoby oraz hipotetyczne wyjaśnienie zależności obecnych w jej życiu.

Zastanawiając się nad życiem psychicznym autorki wspomnień i przedstawiając wyniki tych rozważań, nie odwołuję się do jednej wybranej teorii psychologicznej, do jednego podejścia, a terminologią naukową posługuję się oszczędnie. Kiedy próbuję zbliżyć się do konkretnego człowieka, wolę wyjść przede wszystkim od tego, co widzę i słyszę (w tym przypadku: czytam), ewentualnie też od tego, co widziałam i słyszałam w kontakcie z innymi ludźmi, a więc od doświadczenia, nie od teorii. Wiedza teoretyczna odgrywa tu rolę

publikacji na temat biografistyki pedagogicznej można znaleźć w: *Badania biograficzne w pedagogice. Studia źródłowe i bibliograficzne*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2015, s. 239–242.

⁸ Profesor Urszula Borkowska OSU (1935–2014), mediewistka, zajmowała się głównie dziejami dynastii Jagiellonów – jej specyficzne podejście polegało na żywym zainteresowaniu ludzkimi sprawami i uprawianiu historii w duchu personalizmu. Kontynuuje je obecnie w twórczy sposób m.in. Agnieszka Januszek-Sieradzka, autorka wielu opracowań o nowatorskiej metodologii (najpełniej widocznej w monografii *Królowa Barbara Radziwiłłówna w dworskim mikroświecie*, Lublin 2017).

⁹ Jestem nie tylko historykiem, lecz także pedagogiem i pod superwizją terapeuty prowadzę warsztaty psychoedukacyjne dla rodziców (mające charakter synkretyczny: łączą program „Szkoły dla Rodziców i Nauczycieli” z Porozumieniem bez Przemocy Marshalla Rosenberga oraz duchowością chrześcijańską) oraz udzielam indywidualnych konsultacji pedagogicznych. Wykorzystuję w tej pracy różne podejścia, modele i teorie, ale szczególnie bliskie jest mi Porozumienie bez Przemocy Marshalla Rosenberga i Chrześcijańska Terapia Integralna w ujęciu Moniki i Marcina Gajdów.

¹⁰ Takie podejście do badań społeczno-historycznych postuluje za Zbigniewem Kuchowiczem Wiesław Theiss (W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996, s. 10), argumentując także zasadność odejścia od modelu scjentystycznego i historii wydarzeniowej w badaniach nad dzieciństwem (zob. tamże, s. 9–13); zob. także W. Theiss, *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923*, Warszawa 1992, s. 15–19.

istotną (dostarcza kategorii pojęciowych¹¹, które także wynikają z doświadczenia i pomagają opisać doświadczenie), mimo to jednak drugorzędną.

Kobieta, którą starałam się zrozumieć, poprosiła Instytut o zachowanie w tajemnicy jej nazwiska¹². Wydając jej wspomnienia, nie podano ani jej nazwiska, ani nawet imienia, gdyż taką zasadę przyjął Instytut przy publikacji wszystkich „pamiętników chłopów”. Pozwoliłam sobie nadać jej fikcyjne imię – podobnie, jak w studium przypadku osoby współcześnie żyjącej zmienia się jej imię ze względu na ochronę prywatności. Wybrałam imię Zofia.

Motywe, który skłonił ją do napisania wspomnień i wysłania ich na konkurs, była niezaspokojona potrzeba współczucia, zrozumienia, a także chyba bycia zauważoną, sprawiedliwości, wsparcia i nadziei. Zofia dała też w ten sposób wyraz trosce o siebie i inne kobiety, i o Polskę: „Chcąc dać wyobrażenie, jak wygląda życie wiejskiej kobiety, jej dzieciństwo, panieństwo i dalszy okres życia, pragnę właśnie dać swój pamiętnik choćby pokrótce spisany, ale najszczerzy. [...] Chcę oddać wiernie co przeżyłam [...] nie ubiegam się o żadną nagrodę, bo gdzież mnie tam do tego nieuczzonej kobiecie! **Chcę tylko współczucia i zrozumienia.** Chcę, by nareszcie zrozumieli wszyscy, że my kobiety wiejskie, na których barki spadł ogromny ciężar obowiązku, stokroć cięższy, jak na mężczyzn, **wołamy o swoje prawa! Dopominamy się poprawy losu, wołamy o ulgi!** Bo gdy tak dalej pójdzie, to zabraknie zupełnie zdrowych matek, zabraknie silnych gospodyń, a w tym wypadku każdy mi przyzna, że... może zabraknąć Polski!”¹³. Próbując zrozumieć Zofię, nie tylko zaspokajam swoją ciekawość świata i ludzi – spełniam także jej pragnienie.

* * *

Wspomnienia Zofii to retrospektywny zapis tego, co zapamiętała o swoim życiu, zaczynając od wczesnego dzieciństwa. Podstawowe fakty z życia Zofii przedstawiają się w tych wspomnieniach następująco: pochodziła z rodziny zamożniejszych chłopów – jej rodzice posiadali włókę, czyli kilkanaście hekta-

¹¹ Rezygnuję jednak z definiowania każdego pojęcia, jakim się posługuję, gdyż spowodowałoby to nadmierne, moim zdaniem, przeciążenie tekstu aspektami teoretycznymi.

¹² *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 42.

¹³ *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 28–29. Cytaty z *Pamiętnika* przytaczam z zachowaniem oryginalnej pisowni, wyróżnienia moje (A.Z.).

rów ziemi¹⁴, ale zadłużonej¹⁵. Mieli siedmioro dzieci¹⁶ i Zofia była najstarszym z nich. Urodziła się w 1900 r., kolejne dzieci przychodziły na świat co rok¹⁷. Zofia pracowała od czwartego roku życia: najpierw pasła gęsi, potem krowy, a jako 5-letnia dziewczynka oprócz tego opiekowała się młodszym rodzeństwem. Kiedy miała sześć lat, matka zostawiała młodsze dzieci w domu pod jej wyłączną opieką: Zofia wtedy już gotowała, sprzątała, zmywała naczynia. Próbowowała też sama doić krowy. Kiedy miała siedem lat, ojciec dał jej jedną lekcję czytania, dopuszczając się przy tym brutalnej przemocy fizycznej wobec niej, a potem w ten sam sposób nauczył ją pisania – od tego czasu do jej obowiązków doszło uczenie młodszego rodzeństwa. Zachorowała wtedy też matka Zofii, jak się później okazało, na raka płuc¹⁸. Po roku jej stan tak się pogorszył, że 8-letnia Zofia przejęła wszystkie jej obowiązki, a więc również pranie, dojenie krów, naprawianie ubrań i prace w polu¹⁹. Trzy lata później matka Zofii zmarła, a jednocześnie jej ojciec zaczął cierpieć na chorobliwe skąpstwo, przez co dzieci chodziły głodne i niewystarczająco ubrane²⁰.

Kiedy Zofia miała 14 lat, jej ojciec zachorował też na serce, więc do jej obowiązków doszły ciężkie prace w polu. W tym samym czasie wybuchła wojna: Zofia broniła swoją rodzinę przed rabunkami żołnierzy, a raz napadli jej dom bandyci szukający pieniędzy – bili i straszili ją i resztę dzieci (ojca nie było wtedy w domu) przez całą noc. Oszczędności ocalone przez Zofię przed rabunkiem bandytów i tak wkrótce przepadły z powodu zmiany pieniędzy²¹.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości niewiele zmieniło w życiu Zofii – jako 18-letnia dziewczyna nadal tylko pracowała i była odizolowana od rówieśników. Miała kontakt tylko z dalekim kuzynem z Warszawy, który czasem przyjeżdżał do jej domu. Spodobali się sobie, kuzyn chciał się z nią ożenić, ale ojciec się nie zgodził i chłopak więcej nie przyjechał²². Później ojciec wydał Zofię za mąż za jakiegoś starszego gospodarza, nie pytając jej o zdanie. Mężczyźni ustalili między sobą, co każde z nowożeńców wniesie do małżeństwa,

¹⁴ *Nieco o pamiętnikach...*, s. XXIII–XXIV.

¹⁵ *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 29.

¹⁶ Tamże, s. 31.

¹⁷ Tamże, s. 29.

¹⁸ Tamże, s. 31.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 31–32.

²¹ Tamże, s. 33.

²² Tamże, s. 34.

i Zofia miała dostać od ojca m.in. krowę. Od razu po ślubie ojciec kazał Zofii zamieszkać z mężem, jednak nie chciał dać krowy, wobec tego mąż Zofii nie chciał jej przyjąć do domu. W rezultacie Zofia przez kilka dni błąkała się po okolicy, nie miała co jeść, w końcu straciła przytomność gdzieś na polu. Jacyś ludzie znaleźli ją i wtedy mąż wziął ją do siebie²³.

Zofia zamieszkała z mężem w domu jego rodziców – dostali tam jedną izbę. Pierwszą jesień i zimę nowożeńcy pracowali w gospodarstwie rodziców w zamian za wyżywienie, od wiosny zaczęli uprawiać własną ziemię, czyli 15 mórg, które oboje wnieśli do małżeństwa (część tej ziemi była zadłużona – mieli za nią spłacić siostrę męża Zofii). Zofia była głodna, przeważnie jadła tylko raz dziennie²⁴. Jej mąż dużo przebywał poza gospodarstwem, lubił towarzystwo i alkohol, ona spędzała czas wyłącznie na samotnej pracy. Od kiedy urodziła dziecko, córkę, mąż, niezadowolony, że przyszła na świat dziewczynka, złościł się, przeklinał i jeszcze rzadziej bywał w domu, a Zofia opiekowała się dzieckiem i nadal sama pracowała w gospodarstwie. Nadal też cierpiała głód²⁵.

W 1920 r. jej męża powołano do wojska. Mieszkańcy wsi, w której mieszkała Zofia, dostali nakaz ewakuacji, więc uciekła z dzieckiem wozem zaprzężonym w konia. Okolica była zajęta przez żołnierzy bolszewickich i ostrzeliwana, bolszewicy rabowali dobytek z wozów, a po kilku dniach zaczęli się wycofywać i wtedy rabowali też same wozy i konie – Zofii udało się ocalić i wóz, i konia. Wróciła do domu, który zastała zrujnowany. Zniszczone były też ziemniaki, siano i zboże. Mąż wrócił dopiero późną jesienią, kiedy Zofia wykonała już wszystkie prace w polu. W zimie, wiosną i na przednówku znów głodowali. Od wiosny pracowali oboje w polu²⁶.

Po dwóch latach od tej wojny Zofia urodziła drugą córkę i mąż znów zaczął przebywać dużo poza domem, a swoją złość rozładowywał na Zofii, docinając jej i bijąc ją. Zofia opiekowała się dziećmi i pracowała w gospodarstwie, m.in. założyła warzywnik i wyrabiała płótno.

W 1925 r. urodziła syna. Po roku okazało się, że chłopiec nie widzi na jedno oko i niedowidzi na drugie. W tym czasie pojawiły się też problemy ze zdrowiem Zofii: bóle w krzyżu i niedowład prawej ręki²⁷.

²³ Tamże, s. 34–35.

²⁴ Tamże, s. 35–36.

²⁵ Tamże, s. 36.

²⁶ Tamże, s. 37–38.

²⁷ Tamże, s. 39.

W latach 1926–1927, kiedy Zofia i jej mąż spłacili już dużą część długu i myśleli o budowie własnego domu (nadal mieszkali z trójką dzieci w tej samej jednej izbie u rodziców!), zaczął się kryzys: ceny produktów rolnych spadały, podatki rosły. Mimo że w gospodarstwie pracowały już i dzieci, brakowało pieniędzy: na buty i ubrania, na lekarstwa. Wrócił głód, bo chociaż jedli zwykle trzy razy dziennie, to dieta była uboga, oparta na ziemniakach, kapuście, kaszy – nie stać ich było na jedzenie nabiału czy mięsa, mimo że mieli trzy krowy. Dzieci chodziły jednak do szkoły (choć prawdopodobnie tylko dziewczynki), kupowali im podręczniki i zeszyty²⁸.

Spisując wspomnienia, Zofia miała około 33 lat²⁹. Należała od kilku lat do Koła Gospodyń Wiejskich, ale nie stać jej było na kurs tkacki organizowany przez to Koło, a marzyła o udziale w takim kursie, bo umożliwiłby jej pracę zarobkową zimą. Martwiła się już tylko o dzieci. Jej 8-letni syn ze względu na kalectwo miał otrzymać kiedyś całe ich gospodarstwo, bo według rodziców nie mógłby pracować inaczej niż na roli. Dla córek Zofia nie widziała przyszłości. Jedna z nich skończyła siedem oddziałów, druga miała skończyć je za rok. Obydwie miały bardzo dobre, a nawet wzorowe wyniki w nauce („wzorowo się uczą”³⁰) i obydwie chciały uczyć się dalej. Zofia chciałaby je posłać do szkoły zawodowej, ale nie było na to pieniędzy; nie było też dla nich posagu ani pieniędzy na posag. Problemy zdrowotne Zofii utrzymywały się nadal, ale to jej nie martwiło – wręcz przeciwnie, cieszyła się, że dzięki słabemu zdrowiu nie będzie miała więcej dzieci³¹.

Życie Zofii ukazane w jej wspomnieniach jest więc pasmem niekończącego się cierpienia, przerywanego tylko okresami jeszcze większego cierpienia. Te okresy to m.in. dwie wojny (pierwsza wojna światowa i najazd bolszewicki) oraz wielki kryzys ekonomiczny – jeśli Zofia dożyła 1939 r., to druga wojna światowa z pewnością była dla niej kolejnym takim okresem wzmożonego cierpienia.

* * *

Traumatycznymi wydarzeniami, jakie spotkały Zofię, można byłoby obdzielić kilka osób, a i tak każda z nich poniosłaby prawdopodobnie duże

²⁸ Tamże, s. 40.

²⁹ Pisanie wspomnień zakończyła 21 listopada 1933 r. (tamże, s. 42). Pisała je kilka tygodni (tamże).

³⁰ Tamże, s. 41.

³¹ Tamże, s. 41–42.

koszty psychiczne tych trudnych doświadczeń. Proponuję przyjrzeć się im teraz dokładniej, przy czym warto, jak sądzę, zapoznać się z wybranymi fragmentami wspomnień Zofii³², żeby zobaczyć te wydarzenia najpierw jej oczami, a następnie opisane przez nią fakty poddać własnej refleksji.

„Już jako czteroletnia dziewczynka posługiwałam pasąc gęsi potem krowy, a w domu **widząc jak biedne matczyisko męczy się nie mogąc dać sobie rady** z dziećmi [...] pomagałam jej niańczyć ten drobiazg, choć prawdę powiedziawszy **samejby mnie się niańka przydała**, bo cóż to za piastunka z pięcioletniego berbecia. A jednak ile tylko starczyło sił dźwigałam za chustką brata czy siostrę i przytem pasłam jeszcze krowy. Gdy miałam lat sześć **czułam się zupełnie jak dorosła osoba**, a to z tego powodu, że matka wyjeżdżając do miasta (a jeździła dwa razy w tygodniu) nie brała do domu kobiety tylko ja ją zastępowałam. [...] i choć młode **kostki dobrze nieraz bolały i ręce były poparzone, ale nikt o tem nie wiedział**”³³. Zofia jako małe dziecko doświadczyła więc nie tylko pracy ponad swoje siły i możliwości – doświadczyła także zaniedbania, osamotnienia i odwrócenia ról, polegającego na tym, że dziecko bierze na siebie odpowiedzialność za zaspokojenie potrzeb rodzica i wykonanie zadań należących do osób dorosłych, w rezultacie czego dziecko w pewnym sensie opiekuje się rodzicem, a nie odwrotnie. Więż Zosi z matką była zatem silna, ale zaburzona, pod wieloma względami szkodliwa dla dziecka – m.in. jako wzorzec późniejszych bliskich relacji.

„Widząc, jak biedna matka chociaż chora ostatkiem sił rwie się do pracy, chociaż przy najmniejszym schyleniu straszny kaszel ją dusi i krew gardłem się rzuca, **rozpacz mnie ogarniała, gdy pomyślałam, że może umrzeć**. Prosiłam ją na wszystko, żeby już nic nie robiła, że **ja we wszystkim już ją zastąpię**. **Serce pękało mi z bólu**, gdy widziałam ją taką chorą, nędzną i bladą. **Pracowałam ponad siły, żeby ona mogła poleżeć**. Chwilami zdawało mi się, że padnę [...]. **Praca ponad siły w ciągłej obawie o życie matki**, której zdrowie z tygodnia na tydzień się pogarszało [...]. W końcu, jak to zwykle na wsi

³² Ze względu na spójność narracji wybrałam tylko te fragmenty, które mówią o życiu rodzinnym Zofii, a pominęłam opis traumatycznych wydarzeń, które dotyczyły ją przez działania osób z zewnątrz, spoza rodziny – do tych ostatnich należą napaści żołnierzy i bandytów, które niewątpliwie także odbiły się na zdrowiu fizycznym i psychicznym Zofii, powodując prawdopodobnie zespół stresu pourazowego (zob. *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 33: „[...] my potem z pobicia i przerażenia nie mogliśmy z rok czasu przyjść do siebie”).

³³ Tamże, s. 29.

bywa, gdy już śmierć w oczy zagląda, nareszcie ojciec zdecydował się odwiedzić ją do szpitala, ale tylko poto, żeby dowiedzieć się, że już niema ratunku [...]. **Rozpacz** moja nie miała granic! [...] Stało się **zostaliśmy sierotami** [...]. **Rozpacz** moja nie ma granic! Dostaję wprost obłędu na samą myśl, **jak ja sobie poradzę!** Przecież mam dopiero jedenaście lat i takie szczupłe drobne ręce. Lecz **przrzekłam matce w godzinę śmierci, że będę matką i opiekunką dla rodzeństwa i tak być musi**³⁴. Choroba i śmierć matki nasiliły jeszcze dotychczasowe nieprawidłowości: pracę ponad siły i możliwości dziecka, zaniedbanie, osamotnienie i odwrócenie ról. Jeszcze bardziej niż dotąd niekorzystna dla Zosi okazała się jej pozycja najstarszego dziecka w rodzinie – jeśli w ogóle kiedykolwiek Zosia mogła choć trochę czuć się dzieckiem, to od śmierci matki musiała zachowywać się, a więc zapewne i czuć się wyłącznie jak osoba dorosła. Z powodu niezaspokojonych podstawowych potrzeb – a wśród nich przede wszystkim potrzeby bezpieczeństwa – pojawiły się także u Zosi intensywne trudne uczucia: na pewno rozpacz, lęk, pewnie także bezsilność. W tym fragmencie i w wielu innych uderzający jest również brak jakiegokolwiek wzmianki o bliskiej relacji łączącej rodziców Zosi lub o czymś, co mogłoby świadczyć o takiej relacji. Zwlekanie ojca Zosi z decyzją o zawiezieniu żony do szpitala – a przypomnę, że jej choroba trwała kilka lat! – oprócz tego, że było charakterystyczne dla wiejskiej mentalności, może wskazywać też na to, że ojca Zosi nie łączyła bliska relacja z żoną. Brak więzi między rodzicami bardzo niekorzystnie wpływa na dzieci, przy czym wpływ ten widoczny jest nie tylko w ich dzieciństwie, ale i później, w wieku dorosłym³⁵. Mogło być też inaczej: rodziców Zosi łączyła silna więź, ale ojciec miał niekonstruktywne sposoby radzenia sobie z lękiem i ze stresującymi sytuacjami, np. zaprzeczał problemom, odwlekał załatwianie trudnych spraw (tzw. prokrastynacja). Na podstawie wspomnień Zofii nie sposób rozstrzygnąć, czy któraś z tych dwóch hipotez odpowiada prawdzie.

„Straciłam po prostu wiarę w Boga [...]. **Czemuż nie zabierze ojca**, tylko takiej dobrej matki nas pozbawia? [...] Stało się **zostaliśmy sierotami**, siedmioro drobiazgu **z ojcem takim srogim i nieprzystępnym**”³⁶. Kryzys religijny polegający na utracie dziecięcej wiary w Boga mógłby być dla Zosi korzystny,

³⁴ Tamże, s. 31.

³⁵ J. Conway, *Dorośle dzieci prawnie lub emocjonalnie rozwiedzionych rodziców. Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, tłum. W. Maj, Warszawa 2010.

³⁶ Tamże, s. 31.

gdyby stanowił etap rozwojowy, prowadzący do dojrzałej wiary i poznawania Boga. Pomysł, żeby Bóg zabrał ojca, wskazuje na brak więzi Zosi z ojcem. Potwierdzają tę hipotezę także inne fragmenty wspomnień. Ponieważ więź Zosi z matką była, jak wspomniano, zaburzona, pojawia się pytanie, czy był w otoczeniu Zosi jakikolwiek znaczący dla niej dorosły, z kim miała prawidłową relację i silną zdrową więź? Na szczęście była taka osoba – był nią dziadek, który potrafił zaspokoić jej tak ważne potrzeby ciekawości, jasności, bezpieczeństwa, bliskości: „o uszy moje zaczęły się obijać takie wyrazy, jak ucisk, niewola, rewolucja był to bowiem pamiętny piąty rok. **Nie mogłam w swojej małej głowie sobie pomieścić i wyobrazić** poco ciągle nachodzą strażnicy i robiąc rewizję czegoś szukają, zabierali nawet parę razy ojca ze sobą, a jednego razu to pamiętam, jak nocowaliśmy drząc z zimna w polu w dużym łubinie. Pytając się matki co to wszystko znaczy, **odpowiedziała mi z płaczem, że jestem jeszcze za mała, żeby zrozumieć, a ojca to nawet bałam się zapytać, bo chodził ciągle zły i ponury.** Dopiero wszystko się wyjaśniło, gdy przyjechał do nas z Podlasia stary, siwiuteńki jak gołąbek dziadek (ojciec pochodził z Podlasia), **od niego dopiero dowiedziałam się** o nieszczęsnym losie naszej Ojczyzny. **On wytłumaczył nam** niewolę, a ponieważ sam był uczestnikiem powstania, przeto opowiedział nam cały jego przebieg. Wogóle **od niego poznałam** całą historję Polski. Często w długie zimowe wieczór **okrążyliśmy dziadunia wkoło**, a było nas wtedy już pięcioro i **prawił nam a opowiadał [...]**”³⁷. Słowa dziadka Zosia zapamiętała i umiała je po latach zacytować, pokochała też dzięki dziadkowi Polskę i polskość – wystarczyło, że spędził z dziećmi czas, że podzielił się z nimi swoim doświadczeniem i wiedzą, że potraktował poważnie ich dziecięce pytania i niepokoje. Musiał też traktować dzieci z łagodnością, skoro podchodziły do niego blisko, nie bały się go. Niestety, jest to jedyny fragment wspomnień, w którym mowa jest o dziadku (i jest to zarazem jedyne pogodne, jasne wspomnienie Zofii o relacjach rodzinnych) – odegrał ważną rolę, ale potem prawdopodobnie wrócił na Podlasie, a Zosia znów doświadczała braku prawidłowej więzi ze znaczącą osobą dorosłą, co, jak wiadomo, ma poważne negatywne konsekwencje dla rozwoju dziecka³⁸.

³⁷ Tamże, s. 29–30.

³⁸ Zob. np. *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. Sz. Grzelak, Warszawa 2015, ORE; A. Karasowska, A. Szulirz, *Ocalić więzi. Praca socjoterapeutyczna z rodziną zagrożoną*, Warszawa 2015.

„Pewnego razu, gdy zaczęłam już siódmy rok, **zaczęłam prosić matusi, żeby mnie nauczyła czytać (ze wszystkim zawsze zwracałam się do niej, bo ojciec był ogromnie prędko, narwany i nieprzystępny) ale matczyśko jak zwykle zapracowane nie miała nigdy czasu**, więc napomknęła o tem ojcu, więc ojciec będąc w mieście kupił nowiutki piękny elementarz «Promyka» [...]. Gdy nadszedł wieczór, nieśmiało podchodzę do ojca z elementarzem, **ojciec wziął ze stołu duże i ciężkie nożyce** i powiada «To będzie wskazówka». Zaczęła się lekcja, do dziś ją pamiętam. **Nie licząc guzów i sińców, nagorzej żał mi było mojego nowiutkiego elementarza, bo cały był pochłapany kroplami krwi.** [...] Podobnie poszło i z pisaniem [...]»³⁹. Po śmierci matki nastoletnia Zosia pocieszała się lekturą, co prawdopodobnie miało charakter ucieczki w fikcyjny świat od zbyt trudnej dla dziecka rzeczywistości. Zosia przynosiła książki w tajemnicy przed ojcem z biblioteki parafialnej i czytała je nocami: „Wylewałam, pamiętam, wtedy akurat obfite łzy nad Sienkiewiczowskim «Potopem», gdy **ojciec wpadł z pasem i dał mi taką nauzkę** za wypalanie nafty, że do dziś to pamiętam”⁴⁰. Jako małe dziecko i później doświadczyła więc Zosia przemocy fizycznej ze strony ojca, i to takiej, którą można zakwalifikować jako znęcanie się nad dzieckiem. Szkodliwe skutki: behawioralne, społeczne, poznawcze i emocjonalne doświadczania przemocy fizycznej w dzieciństwie są już dzisiaj dość dobrze znane i opisane⁴¹.

„Doszłam wreszcie do lat osiemnastu, to jest do wieku kiedy zaczyna się być panną, a z tem zaczyna się znów nowa tragedia. Przedewszystkiem okropny brak matki dał się wtedy najbardziej odczuć, **znikąd rady ni pomocy i w ogóle brak uświadomienia**. Dusza rwie się niewiedomo gdzie. **Coś człowieka ciągnie do towarzystwa do ludzi... Lecz wszystkiego trzeba się wyrzec, skrzydła powoli opadają, pozostaje tylko rozgoryczenie i rozczarowanie**. **Ojciec wyjść nigdzie nie pozwala, zresztą ubrać się nawet niema w co**, bo cały strój jedyna skromna codzienna sukienka i drewniane chodaki. Przyjeżdżał tylko czasem z Warszawy daleki jakiś kuzyn w goście (był on w tak zwanej milicji narodowej, a dzisiaj jest komisarzem). Ponieważ był to chłopak

³⁹ Tamże, s. 30–31.

⁴⁰ Tamże, s. 32.

⁴¹ E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa 2015, Rzecznik Praw Dziecka (http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_ewa_jarosz_2014_0.pdf (dostęp: 10.10.2018)), s. 20–27. W przypisach publikacji można znaleźć odesłania do szerszej literatury przedmiotu.

młody i podobaliśmy się sobie nadmieniał pewnego razu ojcu, że pragnąłby się ze mną ożenić, lecz dostał taką odprawę od ojca, że więcej się już nie pokazał, a mnie zapowiedział ojciec, żebym sobie żadnymi mieszczuchami głowy nie zawracała, bo jeżeli mnie wyda, to tylko za gospodarza. **Cóż było robić?** Serce się zakrwawiło, ale ojca wola była nieugięta⁴². W wieku dojrzewania nadal więc brakowało Zofii matczynego wsparcia, zaczęła też dokuczać jej izolacja od rówieśników. Doświadczała znów przemocy ze strony ojca, tym razem w sferze psychicznej. Skutkiem tej przemocy było nie tylko rozstanie Zofii z chłopakiem, który jej się z wzajemnością podobał, co było dla niej bolesną stratą. Zofia przeżyła kolejną porcję bezsilności i bezradności, co musiało utwierdzać ją w przekonaniu, że nie ma wpływu na własne życie – traciła więc coraz bardziej decyzyjność.

„Ponieważ słynęłam z tego, że byłam dziewczyną niezwykle pracowitą i gospodarną, a przytem cichą i skromną, więc zgłosił się pewnego razu gospodarski syn, człowiek już starszy i **zaczął z ojcem prowadzić pertraktacje względem mnie**. A ponieważ po większej części jest na wsi taki zwyczaj, że nigdy się dziewczyny o zgodę nie pytają, więc i w tym wypadku **«obrabiali» interes tylko z ojcem**. Po długich targach i sporach wreszcie zawołano i mnie i **oświadczone ku wielkiemu mojemu przerażeniu, że mam za tego człowieka wyjść zamąż** [...]. Oczywiście przed ślubem pojechali do rejenta i tam jeszcze wśród kłótni, która mnie do rozpacz doprowadzała, sporządzili akt. [...] Dowiedziałam się przytem od ludzi, a nawet miałam możność sama się przekonać, że **przyszły mój mąż należy do ludzi gwałtownych, narwanych, przytem złośnik okropny, a co najgorsza lubi zaglądać do kieliszka**. Lecz trudno klamka zapadła, **rozpacz mnie ogarnia straszna, po całych nocach proszę Boga o śmierć**, lecz śmierć nie przychodzi, a tylko dzień za dniem zbliża się termin ślubu. Ojciec kupił mi już «wyprawę», składającą się z dwóch koszul, batystowej sukienki białej i pantofli. **O jakże bym chętniej widziała się w tym stroju w trumnie, jak przy ołtarzu! Tak się bałam strasznie tego człowieka**, że na wspomnienie samo drżałam jak liść osiki. Nikt chyba nigdy tyle łez nie wylał co ja w ostatnią noc przed ślubem, była to **najstraszniejsza noc w życiu**. Potem zawiedli mnie ledwie żywą do ołtarza i tam kazali powtarzać jakieś słowa przysięgi z której niezdawałam sobie wcale sprawy. Zresztą ja tego człowieka wcale **nie kochałam tylko bałam go się, bałam okropnie!** Stało się, jestem mężatką i tu dopiero

⁴² Tamże, s. 34.

zaczyna się gehenna⁴³. Znowu mamy tu do czynienia z przemocą – Zofia została potraktowana przez obydwu mężczyzn jak przedmiot – i z intensywnymi trudnymi uczuciami: rozpaczą i lękiem, a nawet przerażeniem.

Gehenna, która zaczęła wraz z zamążpójściem Zofii, jest właściwie powtórzeniem tego wszystkiego, czego zaznała jako dziecko. Znowu doświadczyła pracy ponad siły, samotności, izolacji, braku więzi, przemocy (fizycznej i psychicznej), intensywnych trudnych uczuć: „[...] ku wielkiemu **oburzeniu i złorzeczeniu mego męża**, że to nie syn powiłam córkę. [...] Za dwa lata powiłam drugą córkę. **Mąż wściekał się poprostu, że złości nie szczędząc mi różnych przykrych docinków**, a cóż ja byłam winna i to małeństwo co go tak ojciec nienawidził? **Zaczął znowu uciekać z domu, a ja z rozpaczycy wylewałam całe rzeki łez. Zrobił się też niezwykle gwałtowny i za byle co bił mnie, że siniaki prawie nie schodziły ze mnie. Cóż było robić? Cierpiałam tak wszystko po cichu, bo nawet poskarżyć się nie miałam przed kim**”⁴⁴. Doświadczała także głodu i to również było jej znane z dzieciństwa.

* * *

Jako dziecko Zofia nie tylko odczuwała bezsilność, ale też była obiektywnie bezsilna: nie mogła zaprotestować przeciwko przemocy i wszystkim innym negatywnym doświadczeniom, które na nią spadały. Jej dzieciństwo było faktycznie zniewolone: zarówno przez to, jak funkcjonowali jej rodzice, jak i przez wydarzenia dziejowe, wojenne⁴⁵. Jako osoba dorosła teoretycznie mogła zadbać o siebie i o dzieci – jednak gdyby naprawdę mogła, na pewno by to zrobiła. Krzywda, jakiej zaznała w dzieciństwie, odcisnęła się także na jej późniejszym życiu, zostawiając ślady w jej psychice: w sposobie myślenia i odczuwania. Spróbujmy prześledzić najpierw sposób myślenia Zofii: przeanalizować jej system przekonań, jej obraz siebie samej i otoczenia, jaki ukształtował się u niej od początku jej życia do momentu spisania wspomnień.

Zofia identyfikuje się z innymi polskimi wiejskimi kobietami, a dokładniej – z żonami drobnych rolników⁴⁶. Pisząc wspomnienia i wysyłając je na konkurs, ma takie wyobrażenie, że zabiera głos „[...] w imieniu już nie tysiąca, ale

⁴³ Tamże, s. 34–35.

⁴⁴ Tamże, s. 36 i 38.

⁴⁵ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo...*, dz. cyt., s. 11 i 15–16.

⁴⁶ Tamże, s. 26.

chyba miljona tych zapomnianych istot [...]”⁴⁷. Przedstawia je w sposób ambiwalentny. Z jednej strony widzi w nich ofiary, słabe i cierpiące: „Nikt nigdy w mieście sobie nie wyobrazi, jak kobieta na wsi musi pracować i to pracować najczęściej o głodzie i o chłdzie. Bo ileż razy tak jest, że ostatni kawałek chleba, ostatnią kwartę mleka rozdzielili pomiędzy męża a dzieci a jej samej najczęściej służą za posiłek gorzkie łyzy gdzieś po kryjomu połykane”, a do tego „[...] jeśli nie na równi z mężczyzną to nawet więcej kobieta odczuwa kryzys na wsi, już jako istota słabsza fizycznie i zresztą kobieta zawsze posiada więcej uczucia i dlatego gorzej wszystko przenosi”⁴⁸. Dlatego Zofia opisuje kobiety, z którymi się identyfikuje, jako „[...] chodzące wychudłe widma [...] istoty o zapadłych policzkach i przygasłych oczach [...] **męczennice losu i ofiary obowiązku**”⁴⁹. Z drugiej strony – przedstawia je jako bohaterki: „Kobieta jednak nie opuści rąk i zawsze coś zaradzi, umyśli, ogarnie aby się biedzie nie dać, doradzi, rozweseli i doprawdy, że dzisiejsza kobieta na wsi to cicha **bohaterka pełna zasług** [...]”⁵⁰.

Dominuje jednak u Zofii myślenie o sobie (i innych wiejskich kobietach) w kategoriach ofiary, ponieważ przekonana jest o swojej (i innych wiejskich kobiet) bezsilności i braku wpływu na własne życie w sprawach zasadniczej wagi, takich, jak zdrowie, wolność, godność: „[...] jeżeli nie uwierzą niektórzy i pomyślą, że może piszę nieprawdę to niech przyjdą czy przyjadą te panie, których mężowie zarabiają po tysiąc złotych miesięcznie i więcej, a które wydają na suknie i kapelusze po paręset złotych, niech pójdą na wiejskie cmentarze, a przekonają się, że piszę prawdę. Niech zobaczą ile **ofiar** tam leży. Całe rzędy młodych kobiet, których wątłe barki nie mogły unieść nadmiernego ciężaru pracy i obowiązku i padły te ciche **ofiarnice** [...]”⁵¹. „Doprawdy my wieśniaczki pod każdym względem **jesteśmy upośledzone** podczas gdy kobiety innych stanów inteligentniejszych, nawet robotniczych korzystają z przeróżnych przyśługujących im praw, o których my na wsi nawet pojęcia nie mamy. Weźmy na przykład małżeństwo. Jeżeli pomiędzy ludźmi uczonymi i inteligentnymi znajdą się mężowie tyrani o potwornym charakterze, to cóż dopiero na wsi pomiędzy prostakami. W tym wypadku kobieta w mieście jakoś sobie poradzi i znajdzie jakieś prawo, czy to rozwód czy separacja, albo po prostu porzuci

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże, s. 27.

⁵⁰ Tamże, s. 26.

⁵¹ Tamże, s. 27–28.

męża łajdaka i jakoś sobie w życiu radzi. Inaczej natomiast bywa na wsi. Tutaj jeżeli mężczyzna się żeni to uważa kobietę **za wyłączną swoją własność i nikt mu nie zabroni robić z nią co mu się tylko podoba**. [...] Również kobiety wiejskie w przeciwieństwie do inteligencji nie mają sposobu w ograniczeniu liczby dzieci i taka **nieszczęsna zapracowana kobiecina jest po prostu niewolnicą swojego powołania** od wczesnej młodości do starości i pomimo ciężkiej pracy na roli ciągle jest obciążona wychowywaniem dzieci w najtrudniejszych właśnie warunkach⁵².

Zaryzykowałabym tezę, że uczucie bezsilności, jakiego często doznawała Zofia w dzieciństwie (w wyniku przemocy, odwrócenia ról, braku zdrowych, bliskich więzi itp.), przyczyniło się do przekonania o własnej bezradności, jakie miała w wieku dorosłym; przekonanie o bezradności z kolei przyczyniło się do jej bierności; bierność – do stanu rzeczywistej bezsilności, czyli braku wpływu na swoje życie. Dzieciństwo dobrze przygotowało ją więc do roli biernej, znoszącej wszystko żony człowieka odległego emocjonalnie, stosującego przemoc i nadużywającego alkoholu. Wydaje się, że szczególne znaczenie odegrała w wypadku Zofii przemoc, której ofiarą była w dzieciństwie – konsekwencje takich przeżyć są obecne także w dorosłym życiu i obejmują m.in. przekonania: „Następstwa poznawcze obejmują rozwój przekonań i postaw, które powodują, iż codzienne życie ofiar przemocy w dzieciństwie przypomina nieustanną walkę. Chodzi o określone sposoby myślenia o sobie i świecie, w tym przede wszystkim poczucie bezsilności, przecenianie przeciwności losu, zaniżenie własnej wartości, odczuwanie stałego zagrożenia, ciągły lęk i strach. Konsekwencją jest ogólnie spostrzeganie świata (i innych) jako wrogiego, a codziennego funkcjonowania jako pasma trudności i problemów”⁵³. Wydaje się, że w szczególności Zofia spostrzega tak mężczyzn: w jej oczach są źli, egoistyczni, nielojalni, ale ona i inne kobiety są od nich zależne, więc muszą ich znosić. Zofia znosi ich, ale narzeka, krytykuje ich, nie docenia, nie stara się ich zrozumieć – w pewnym sensie można powiedzieć, że ich nie szanuje, może nawet nimi pogardza. Uważa siebie i inne kobiety za kogoś lepszego: generalnie kobiety w jej oczach są dobre, mężczyźni – źli.

Zofia uważa nie tylko ten męski ziemski świat za wrogi i zagrażający – podobny stosunek ma do Boga. Wzmianki o jej modlitwach pojawiają się

⁵² Tamże, s. 28.

⁵³ E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu...*, dz. cyt., s. 26.

wyłącznie w kontekście śmierci: Zofia prosi o śmierć albo buntuje się przeciwko śmierci, która zabrała jej matkę. To znane zjawisko, że osoby doświadczające przemocy ze strony swojego ojca, przypisują przemocowość także Bogu i wchodzi w rolę ofiary także w sferze religijnej. Przekonania religijne Zofii sprzyjają bierności: „Zresztą kobieta na wsi **jest na szukanie swoich praw za religijna i choć taki mąż znęca się w najokrutniejszy sposób nad nią, ona to uważa za dopust Boży, znosi to wszystko z podziwu godną rezygnacją i czeka cierpliwie, aż ją śmierć z tych mąk wyzwoli**”⁵⁴ – pisząc te słowa, Zofia najprawdopodobniej miała na myśli przede wszystkim siebie. Nic nie wskazuje na to, żeby Zofia przeżyła autentyczne spotkanie z Bogiem, czy choćby próbowała Go szukać – odchodziła od dziecięcej wiary i niestety do niej wracała, nie rozwijając się duchowo, nie próbując poznać Boga, tylko trzymając się swojego dziecięcego, dość przerażającego wyobrażenia.

* * *

Jeśli chodzi o sposób odczuwania Zofii, rozumiany jako przeżywanie stanów emocjonalnych, czyli (zgodnie z dość powszechnie przyjętą terminologią) bardziej pierwotnych i prostych emocji (takich jak strach, smutek, radość, złość, wstręt) oraz pojawiających się później w rozwoju człowieka i bardziej złożonych uczuć (takich jak np. rozczarowanie, tęsknota, podekscytowanie), to można stwierdzić, że mimo wielu traumatycznych doświadczeń zachowała ona kontakt z własnymi emocjami i uczuciami, ale prawdopodobnie nie ze wszystkimi.

Najczęściej wymieniane przez Zofię uczucie to rozpacz – pojawia się w jej wspomnieniach wielokrotnie, miejscami nawet raz za razem, jak to widać w przytoczonych fragmentach. Drugim co do częstości występowania uczuciem jest lęk w różnych odmianach (obawa, przerażenie, strach). Kilka razy Zofia wspomina też o nadziei, przeważnie jednak ma na myśli brak nadziei. Raz tylko, opisując wydarzenia z 1918 r., wspomniała o radości: „Gdy tylko usłyszałam, że rozbijają Niemców, w tej chwili wzięłam się do roboty i udało mi się tak sprytnie, że nim się w domu spostrzegli to już przyniosłam pięć karabinów i sporo amunicji. **Oczywiście wielką była radość i choć tam w domu cierpiał człowiek co niemiara, ale Polska była wolna**”⁵⁵. Uderzający nato-

⁵⁴ *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 28.

⁵⁵ Tamże, s. 33–34.

miast jest brak choćby jednej wzmianki o gniewie lub złości. Moim zdaniem świadczy to o niepełnym dostępie Zofii do własnych emocji i uczuć. Prawdopodobnie zadziałał tu mechanizm obronny: gdyby mała Zosia ujawniała uczucia tego rodzaju, naraziłoby ją to na dotkliwe konsekwencje. W świecie, w którym się wychowała, monopol na wyrażanie złości i być może w ogóle jakichkolwiek przeżyć miał ojciec – Zosia przecież kryła się także z innymi uczuciami, takimi jak rozpacz czy lęk, i uzewnętrzniała je często dopiero w nocy, płacząc. Złość i gniew wyzwalają jednak zbyt duży ładunek energii, żeby można było łatwo odroczyć ich uzewnętrznianie. W rezultacie Zosia być może przestała nie tylko wyrażać złość czy gniew, lecz także nie odczuwała już tych uczuć, kiedy się w niej pojawiały, ani ich nie nazywała – jest to powszechnie występujące następstwo traumy wczesnodziecięcej⁵⁶. To stłumienie czy zamrożenie gniewnych uczuć cechowało Zofię także w wieku dorosłym i wówczas nie było już przystosowawcze, wręcz przeciwnie – teraz, kiedy mogłaby spróbować decydować o sobie i chronić się przed cierpieniem, pozbawiło ją naturalnych odruchów obronnych i realnej możliwości zaspokojenia swoich potrzeb.

Widac u Zofii także inny mechanizm radzenia sobie z trudnymi stanami emocjonalnymi, których doświadczała: uzależnieniowe sposoby regulowania emocji. Świadczą o tym następujące fragmenty, opisujące szczególnie trudny dla 11-letniej Zosi okres, jaki nastąpił po śmierci matki: „Całą swą rozpacz i ból topię w pracy. Od świtu do nocy, a często i w nocy pracuję ponad siły. Na rękach występują żyły jak postronki, stawy puchną [...]. Jedyną dla mnie pociechą w tej ciężkiej doli są książki. Chociaż od czasu gdy poznałam czytanie lubiłam je, to teraz wprost szukam w nich ukojenia. [...] To też często długo w nocy przy nikłym świetle przykręconej naftowej lampki wczytywałam się w te cudne dzieje”⁵⁷. Podobnie próbowała radzić sobie z emocjami i uczuciami w dorosłości, kiedy mąż zaczął zostawiać ją samą w domu i ponownie doświadczała osamotnienia: „Chcąc stłumić ból i zabić rozpacz, osamotnienie i pustkę, pracowałam ile tylko starczyło siły i u siebie i poza domem, a gdy nadeszła noc to topiłam się wprost we łzach i myślałam, jak to będzie dalej”⁵⁸. I jeszcze raz, kiedy urodziła drugą córkę, a mąż znów zniknął z domu albo ją bił: „Zajmowałam się gorliwie

⁵⁶ E. Zdankiewicz-Ścigała, *Trauma wczesnodziecięca i lękowe style więzi* (<https://www.youtube.com/watch?v=GlvsYebSu9Q> (dostęp: 10.10.2018)).

⁵⁷ *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 30–31.

⁵⁸ Tamże, s. 36.

pracą i w niej znajdowałam ukojenie”⁵⁹. Naturalnie, takie uciezkowe mechanizmy utrudniały jej tylko znalezienie skutecznych sposobów, które pozwoliłyby naprawdę rozwiązać jej problemy.

Zastanawiający jest fakt, że opisując swoją dorosłość, Zofia nie wspomina o żadnych bliskich relacjach z innymi osobami dorosłymi – być może ich nie nawiązywała. W Kole Gospodyń Wiejskich interesował ją kurs, nie relacje. Kiedy mąż zostawiał ją samą w domu, cierpiała i płakała w samotności, ale nie szukała towarzystwa np. przyjaciółki. Była jak dziecko, które oczekuje, że ktoś się nim zajmie, a jeśli się nie zajmował, to pozostawała jej samotność, bezsilność i rozpacz. Mimo że z mężem nie miała bliskiej relacji, rozpaczała, kiedy go nie było, tak jakby nie liczyła na nic więcej niż jego obecność. Wszystko to wskazuje na infantylność życia uczuciowego dorosłej Zofii. Być może cierpiała więc na tzw. zespół niezaspokojenia emocjonalnego, będący następstwem niezaspokojenia podstawowych potrzeb emocjonalnych w dzieciństwie i polegający na zatrzymaniu się w rozwoju emocjonalnym na poziomie dziecka – osoby z tym zespołem nie są w stanie (bez terapii) nawiązywać dojrzałych relacji⁶⁰.

Niepokojące są także jej pragnienia i zachowania o charakterze autodestrukcyjnym, które przejawiała w wieku dojrzewania i w dorosłości: proszenie Boga o śmierć, szukanie ucieczki w wyniszczającej pracy, zadowolenie z choroby. Kiedy błąkała się po ślubie, miała nie tylko myśli samobójcze, ale prawdopodobnie i próbę samobójczą – co charakterystyczne, nawet ta próba cechowała się biernością, bo polegała na zaprzestaniu jedzenia: „[...] z rozpaczny zaświtała mi straszna myśl, postanowiłam tak z głodu umrzeć. Lecz los chciał inaczej, znaleźli mnie ludzie nieprzytomną w polu [...]”⁶¹. Kiedy przyszedł kryzys, mając już troje dzieci zrezygnowała dla nich z troski o siebie – nie biorąc pod uwagę tego, że zmierza w tym samym kierunku, co jej matka, i że może je osierocić: „[...] nie dbam wcale o siebie, odmawiam sobie wszystkiego prócz łez, byle tylko ulżyć doli dziecka”⁶². Możliwe, że cierpiała na depresję. Dobrze, że chociaż łez sobie nie odmawiała – być może to właśnie ratowało jej resztki zdrowia psychicznego i fizycznego.

⁵⁹ Tamże, s. 38.

⁶⁰ A.A. Terruwe, C.W. Baars, *Integracja emocjonalna. Jak uwierzyć, że jesteś kochany i potrafisz kochać*, tłum. M. Ciszewska, Poznań 2015.

⁶¹ *Pamiętnik nr 3*, dz. cyt., s. 35.

⁶² Tamże, s. 41.

Analizując sposób myślenia i odczuwania Zofii, sięgałam dotąd do wiedzy o niektórych uniwersalnych mechanizmach funkcjonowania psychicznego człowieka. Pokazują one, jak zasadniczy wpływ na każdego z nas ma nasza osobista historia i historia naszej rodziny. Wiadomo jednak, że na każdego z nas wpływa także szerszy kontekst społeczny – historia rozumiana jako zespół uwarunkowań społecznych właściwych dla danego czasu i miejsca. Niewątpliwie ówczesne realia życia społecznego nie sprzyjały temu, by kobieta, zwłaszcza uboga i żyjąca na wsi, do tego katoliczka, dbała o zaspokojenie swoich potrzeb.

Po pierwsze, w ówczesnym społeczeństwie polskim na ogół nadal dominowali mężczyźni i przeważnie obowiązywał tradycyjny patriarchalny model rodziny. W niektórych środowiskach ziemiańskich i inteligentkich pewne zmiany w tym zakresie pojawiły się już na przełomie XIX i XX wieku, a w okresie międzywojennym w Polsce dokonana się niepełna emancypacja kobiet, co znalazło wyraz w przyznaniu im praw wyborczych już w 1918 r. (a więc stosunkowo wcześniej na tle innych państw europejskich)⁶³, na ogół jednak ówczesna mentalność zachowała dawne wzorce pełnienia roli kobiety i mężczyzny, matki i ojca⁶⁴. Do tego podejmowanie przez kobiety pracy zawodowej poza domem było w polskim społeczeństwie jeszcze na przełomie XIX i XX wieku co najmniej dyskusyjne, a często nadal źle widziane⁶⁵, co sprzyjało pozostawianiu kobiet w zależności od mężczyzn. Nie dotyczyło to jednak kobiet z warstw niższych, co, paradoksalnie, dawało im większe możliwości swobodnego podjęcia

⁶³ A. Böldyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Neriton, s. 288–314.

⁶⁴ Można je poznać m.in. na podstawie prasy (zob. B. Kalinowska-Witek, *W rodzinie i dla rodziny... Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopismach Królestwa Polskiego*, Lublin 2011, s. 44–50), traktatów pedagogicznych, listów i literatury pamiątkarskiej (D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, Wydawnictwo Poznańskie, s. 195–202). O patriarchalnym modelu rodziny wiejskiej na przeł. XIX i XX wieku w Galicji zob. M. Knothe, *Kobieta w społeczności wiejskiej na przełomie XIX i XX wieku (na przykładzie parafii Zaborów w Galicji)*, w: *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, t. I, Warszawa 1995, s. 79–92; o patriarchalnym modelu rodziny małomiasteczkowej w 20-leciu międzywojennym zob. R. Renz, *Wychowanie i kształcenie dzieci w rodzinie małomiasteczkowej na Kielecczyźnie w latach międzywojennych*, w: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994, s. 407–418.

⁶⁵ B. Kalinowska-Witek, *W rodzinie...*, dz. cyt., s. 188–191.

pracy i niezależności ekonomicznej⁶⁶. Mężczyźni w okresie międzywojennym zarabiali jednak więcej niż kobiety na tych samych stanowiskach – generalnie można postawić tezę, że „[...] pozycja społeczna i ekonomiczna kobiet była niższa niż mężczyzn”⁶⁷.

Po drugie, cierpiętnicza religijność, widoczna u Zofii, była wówczas popularna wśród polskich katolików i zwłaszcza katoliczek. Wiązała się ona z interpretacją chrześcijaństwa bliską herezji pelagianizmu, obecnego niestety w Kościele katolickim aż do naszych czasów⁶⁸. Takie pseudochrześcijańskie cierpiętnictwo mogło nadawać roli ofiary pozór czegoś szlachetnego, wymaganego przez religię i przynoszącego korzyści duchowe. Zapewne więc sprzyjało pozostawaniu w tej roli – Zofia i inne kobiety żyjące w jej czasach mogły mieć przekonanie, że dbanie o siebie jest czymś złym i grzesznym, i że zgadzając się na przemoc, zasługują w ten sposób na zbawienie.

Oprócz tych zjawisk, obejmujących swoim zasięgiem wszystkie ówczesne warstwy społeczne, były jeszcze i takie, które właściwe były dla środowisk wiejskich: przemoc fizyczna wobec dzieci i wymaganie od dzieci pracy niedostosowanej do ich wieku to zjawiska uważane dziś za patologiczne i patogenne, natomiast wówczas na wsi były normą w tym sensie, że występowały powszechnie i uważano je za normalne⁶⁹. Również zależność ekonomiczna kobiet wiejskich od mężczyzn była powszechna, jednak wiele młodych dziewcząt i kobiet ze wsi już na początku XX wieku uniezależniało się dzięki emigracji zarobkowej do miast lub nawet za granicę⁷⁰, gdyż coraz więcej było możliwości kształcenia

⁶⁶ M. Nietyksza, *Ramy prawne zarobkowania kobiet w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku na tle porównawczym*, w: *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, t. VI, Warszawa 2000, s. 15.

⁶⁷ R. Renz, *Praca zawodowa i pozycja społeczna kobiety w środowisku inteligencji prowincjonalnej w latach międzywojennych (na przykładzie Kieleccyzny)*, w: *Kobieta i praca...*, dz. cyt., s. 147.

⁶⁸ D. Kowalczyk, *Księża mówią kazania, czyli triumf heretyka Pelagiusza*, „Życie Duchowe”, 2000, 21 (<http://mateusz.pl/goscie/zd/21/zd21-07.htm> (dostęp: 10.10.2018)).

⁶⁹ Zob. np. K. Juchcińska-Giłka, *Dzieciństwo na wsi polskiej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej w świetle źródeł pamiętnikarskich*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2012, nr 1, s. 224–234. Autorka zbadała 115 polskich pamiętników chłopskich z 20-lecia międzywojennego i na ich podstawie ukazała obraz życia wiejskich dzieci z tego okresu – obraz, w którym często obecna jest bieda, przemoc ojców wobec dzieci oraz ciężka praca dzieci w gospodarstwie. Por. G. Kempa, *Środowisko rodzinne a rozwój psychiczny dziecka wiejskiego na Śląsku w latach 1918–1939*, w: *Wychowanie w rodzinie...*, dz. cyt., s. 433–441.

⁷⁰ W. Mędrzecki, *Kobieta wiejska w Królestwie Polskim. Przełom XIX i XX wieku*, w: *Kobieta i społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 93–98.

się i samodzielnego utrzymywania się kobiet⁷¹. W okresie międzywojennym emigracji poza granice kraju było już mniej, ale dziewczęta ze wsi nadal szukały sobie pracy w mieście, przeważnie w charakterze służących – z powodu kryzysu liczba takich dziewcząt się zwiększyła⁷².

Umiejętność czytania i pisania ułatwiała dziewczętom ze wsi znalezienie pracy w mieście lub za granicą⁷³. Zofia, jak wiemy, umiała czytać i pisać, a jednak nic nie wskazuje na to, by brała pod uwagę możliwość emigracji i usamodzielnienia się. Jej córki także nie były analfaberkami. Zofia martwiła się, że jej córki nie będą kształciły się dalej, tymczasem to wykształcenie, które już odebrały, wykraczało poza ówczesne przeciętne wykształcenie wiejskich dzieci. Córki Zofii, jak wspomniano, ukończyły: jedna siedem, a druga sześć oddziałów⁷⁴. Nie wiadomo, czy pisząc o oddziałach, Zofia miała na myśli lata nauki czy klasy, gdyż, zgodnie z reformą tzw. jędrzejewiczowską z 1932 r., szkoły powszechne (czyli podstawowe) realizowały w ciągu 7 lat program 4 klas (szkoły I stopnia, w których nauka w 3. klasie trwała 2 lata i w klasie 4. – 3 lata), 6 klas (szkoły II stopnia) lub 7 klas (III stopnia). Dziewczynki mogły więc chodzić zarówno do szkoły I stopnia, jak i II lub III. Większość dzieci wiejskich chodziła do szkół I stopnia, gdyż przeważnie tylko takie szkoły znajdowały się na wsi, toteż bardziej prawdopodobne jest, że córki Zofii chodziły do szkoły I stopnia, mniej – że do którejś z pozostałych i dojeżdżały lub dochodziły pieszo do pobliskiego miasta. Na pewno jednak uczyły się po 6–7 lat, co w ówczesnych warunkach na wsi było rzadkością: kryzys ekonomiczny i wyż demograficzny spowodowały, że pewna część dzieci, zwłaszcza z rodzin wiejskich i robotniczych, w ogóle nie chodziła do szkoły, a około połowa dzieci objętych nauką szkolną przerywała ją, zazwyczaj po 3. lub po 4. klasie. Wzorowe wyniki w nauce także były rzadkością u dzieci żyjących w ciężkich warunkach materialnych⁷⁵.

⁷¹ W. Mędrzecki, *Aspiracje oświatowe kobiet ze środowiska chłopskiego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, t. II, cz. 1, Warszawa 1995, s. 81–89.

⁷² W. Mędrzecki, *Praca zawodowa kobiet w Polsce międzywojennej*, w: *Kobieta i praca...*, dz. cyt., s. 139.

⁷³ W. Mędrzecki, *Aspiracje oświatowe kobiet...*, dz. cyt., s. 83.

⁷⁴ *Pamiętnik nr 3*, s. 41.

⁷⁵ W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław–Gdańsk 1976, s. 137–160; S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław–Łódź 1988, s. 23–26, 31–42.

Te krótkie spostrzeżenia i refleksje z całą pewnością nie wyczerpują zagadnienia kontekstu społecznego losów i przeżyć Zofii. Należałoby poszukać odpowiedzi na pytanie, jak wiele kobiet na wsi w tamtych czasach żyło podobnie jak ona: ile wiejskich kobiet doznawało przemocy lub dyskryminacji? Ile z nich funkcjonowało w roli ofiary, cierpiało na depresję, zespół niezaspokojenia emocjonalnego, uzależnienie lub współuzależnienie? Jak często w tym środowisku ojcowie wybierali córkom mężów? Należałoby także zbadać, czy w 20-leciu międzywojennym uboga kobieta wiejska doznająca przemocy i cierpiąca na rozmaite dysfunkcje mogła liczyć na jakąkolwiek pomoc w swoim środowisku lokalnym lub poza nim – np. w organizacjach charytatywnych lub w instytucjach państwowych. W jakim stopniu była chroniona przez prawo? Co mogła realnie zrobić dla zaspokojenia swoich potrzeb? Dokąd się zwrócić? Jaką aktywność podjąć, np. zawodową, żeby poprawić swój los? Jeśli nie opuszczała wsi i nie usamodzielniała się, to z jakich przeważnie powodów? Wymagałoby to osobnego studium.

Zastanawiające jednak jest podobieństwo pokazanego tu portretu psychologicznego Zofii do sposobu myślenia i odczuwania dzisiejszych kobiet, które doświadczyły traumatycznych przeżyć w dzieciństwie. Powtarzalność schematów widoczna w życiu Zofii cechuje także te dzisiejsze kobiety, które w dzieciństwie doznały przemocy, choroby alkoholowej rodziców (DDA), ich emocjonalnego lub prawnego rozwodu (DDRR) – najwyraźniej zatem są to prawidłowości ponadczasowe. Dla przykładu, kobieta, która uważa się za ofiarę i zachowuje się biernie w sprawach zasadniczych, a jednocześnie uważa się za bohaterkę i dobrze radzi sobie w sprawach drobnych, to także dzisiaj typowa żona alkoholika, która cierpi na współuzależnienie – a znaczna część dzisiejszych dorosłych osób współuzależnionych powieliła w swoim dorosłym życiu schematy wyniesione z dzieciństwa. Mało tego: mimo że dziś przyzwolenie społeczne na przemoc jest znacznie mniejsze niż dawniej⁷⁶, a możliwości uzyskania pomocy (psychologicznej, prawnej, ekonomicznej itp.) – znacznie więk-

⁷⁶ Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych w Polsce w ramach monitoringu rzecznika Praw dziecka i przedstawionych w ostatnim raporcie: E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu – czas z tym skończyć! Raport Rzecznika Praw Dziecka 2017* (http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_2017_0.pdf (dostęp: 10.10.2018), społeczna aprobata zachowań przemocowych wobec dzieci jest nadal w Polsce wysoka: około jednej trzeciej dorosłych Polaków akceptuje bicie dziecka. Tendencja jest jednak spadkowa (od 2008 r. aprobata spadła o 14%).

sze⁷⁷, wiele z tych kobiet zachowuje się biernie i nie korzysta z pomocy. Możliwe więc, że uwarunkowania psychiczne mają w takich wypadkach większe znaczenie niż historyczne. Możliwe też, że wpływ dysfunkcji poprzednich pokoleń na dzisiejsze kobiety polega m.in. na nieświadomym powielaniu przez nie wzorca bierności babek i prababek. Tym sposobem prawdopodobnie duża część współczesnych rodzin kontynuuje swoją wielopokoleniową tradycję przemocy i uzależnień, przekazując tę tragiczną spuściznę dzieciom. Niektórzy jednak pracują nad sobą na różnego rodzaju warsztatach i terapiach, korzystają z wsparcia grup (np. opartych na tzw. 12 krokach⁷⁸), czytają coraz bogatszą literaturę poradnikową, oglądają filmy poruszające tę tematykę⁷⁹ i dzięki temu zmieniają swoje

⁷⁷ Dzisiaj nadal byłoby jej trudno odbyć psychoterapię, która, choć wskazana w takich wypadkach, jest na ogół droga (a na bezpłatną trzeba zwykle długo czekać). Mogłaby jednak skorzystać z pomocy jakiejś bezpłatnej grupy samopomocowej w pobliskim mieście – np. dla osób współuzależnionych od alkoholu (Al-Anon), dla kobiet (np. Anonimowe Kobiety w Dysfunkcyjnych Związkach), dla ofiar przemocy (w Warszawie organizuje je np. Stowarzyszenie Niebieska Linia), dla małżonków (Wspólnota Trudnych Małżeństw SYCHAR – jest to ruch katolicki o podejściu dalekim od cierpiętniczego, oferujący także pomoc psychologiczną, np. warsztaty na temat empatii lub przemocy). Mogłaby zwrócić się o pomoc w lokalnym Ośrodku Pomocy Społecznej i zapewne otrzymałaby tam wsparcie finansowe, prawne i psychologiczne, ewentualnie też przydzielono by jej rodzinie asystenta rodziny. Mogłaby wystąpić o założenie Niebieskiej Karty, chroniącej ją przed przemocą ze strony męża. Mogłaby wystąpić do sądu biskupiego i cywilnego o separację, lub do sądu biskupiego o stwierdzenie nieważności małżeństwa (bo wszystko wskazuje na to, że jej ślub według Kodeksu Prawa Kanonicznego nie był ważnym sakramentem), a do sądu cywilnego – o rozwód, a więc również o alimenty i podział majątku.

⁷⁸ Założycielem tego ruchu i twórcą jego programu był amerykański alkoholik Bill Wilson, który w okresie międzywojennym odzyskał trzeźwość od alkoholu (*Przekaż dalej. Opowieść o Billu Wilsonie i o tym jak posłanie AA ogarnęło cały świat*, Warszawa 2004, Fundacja Biuro Służby Krajowej Anonimowych Alkoholików w Polsce). Grupy 12-krokowe pomagają ludziom na całym świecie wyjść z rozmaitych dysfunkcji. Jako pierwsze powstały grupy: Anonimowych Alkoholików (AA) i Anonimowych Współuzależnionych od Alkoholu (Al-Anon), później grupy innych uzależnionych i współuzależnionych. Głównym przesłaniem tych grup jest odzyskanie wolności dzięki powierzeniu się Bogu, nazywanego w programie Siłą Wyższą. W ostatnich czasach powstały także grupy 12-krokowe, które nie są ukierunkowane na uwolnienie od konkretnych uzależnień. Są to np. grupy pracujące według nieco innej wersji programu o nazwie „12 kroków dla chrześcijan” (m.in. *Wreszcie żyć – 12 kroków ku pełni życia*, <https://www.12krokow.com.pl/> (dostęp: 10.10.2018).

⁷⁹ Na przykład *Jeszcze nie koniec* Xaviera Legranda (2017). Fragm. wywiadu z reżyserem: „Po tych wszystkich spotkaniach i wywiadach zrozumiał pan, skąd się bierze przemoc domowa? – Najkrótsza odpowiedź: z powszechnych patriarchalnych wzorców, które przekazujemy z pokolenia na pokolenie. Ze skłonności mężczyzn do kontroli nad kobietą. I póki kultura będzie wysyłać komunikat o słabej i silnej płci, zawsze będzie otwarta furтка do przemocy” („Niebieska Linia”, 2018, 2, s. 19).

dysfunkcyjne schematy, a w ten sposób przerywają łańcuch cierpienia ciągnący się w ich rodzinie od pokoleń⁸⁰.

* * *

Czytając wspomnienia Zofii, wyobraziłam sobie rozmowę z nią, i to tak dokładnie, że zastanawiałam się, co chciałabym jej powiedzieć, gdybym – zamiast czytać – wysłuchała opowieści. Nie mówiłabym Zofii, że jej współczuję – nie chciałabym utwierdzać jej w przekonaniu, że jest ofiarą. Zatrzymałabym się w rozmowie z nią przy niezaspokojonych potrzebach jej i jej dzieci – starałabym się w ten sposób przekazać jej, że te potrzeby są dobre i godne uwagi. Może doszłaby wtedy do wniosku, że nie chce żyć dalej w taki sposób, i wzięłaby swój los i los swoich dzieci we własne ręce?

Zofia zrobiła pierwszy krok, pierwszą ważną rzecz dla siebie, pisząc wspomnienia i wysyłając je na konkurs – przełamała w ten sposób bierność, to najgorsze następstwo patologicznych warunków życia. Prosiła we wspomnieniach o zrozumienie, o to, żeby ktoś ją zauważył, żeby pomógł – a może ktoś się nią wtedy zainteresował i dostała jakąś pomoc? Wysłuchana, zrozumiana i wspierana przez kogoś z zewnątrz, spoza znanego jej schematu, może znalazła jakiś sposób na to, żeby się z niego jeszcze bardziej wyrwać, choćby mentalnie, niekoniecznie przez jakąś radykalną zmianę miejsca, otoczenia, środowiska. Może przynajmniej pomiędzy kryzysem i kolejną wojną udało jej się zaznać godnego życia.

⁸⁰ Zarówno wpływ dysfunkcji przodków na powstawanie dysfunkcji (a zwł. uzależnień i współuzależnień w szeroko rozumianej sferze seksualnej) w kolejnych pokoleniach, jak i możliwość przerwania tego łańcucha pokazuje np. książka Patricka Carnesa *Od nałogu do miłości. Jak wyzwolić się z uzależnienia od seksu i odnaleźć prawdziwe uczucie*, tłum. W. Sułeki, Poznań 2016.

Małgorzata Stawiak-Ososińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Sylwia Gołuch

Członek Zarządu Stowarzyszenia PADRE – Profilaktyka, Aktywne Działanie, Rozwój i Edukacja

Działalność pomocowa franciszkańskiego Stowarzyszenia PADRE – Profilaktyka, Aktywne Działanie, Rozwój i Edukacja w Chęcinach w latach 2006–2015

WPROWADZENIE

Współczesna pomoc socjalna jest zinstytucjonalizowaną i sformalizowaną formą wsparcia ludzi najbardziej dotkniętych przez życie. W wielu sytuacjach ta „instytucjonalizacja i formalizacja w pewnym sensie «wpycha» pracowników socjalnych w gorset urzędniczy, czyniąc z nich w oczach klientów bardziej dysponentów materialnej pomocy i kontrolerów zachowań niż sojuszników na drodze do odzyskania samodzielności życiowej i podmiotowości. Odpowiedzią na to jest powrót pracy socjalnej do swoich społecznych, pozarządowych korzeni”¹.

Na przestrzeni ostatnich lat powstało wiele organizacji, stowarzyszeń i fundacji zarówno społecznych, prywatnych, jak i należących do instytu-

¹ M. Rymśa, *Zatoczyć koło. O potrzebie instytucjonalizacji i deinstytucjonalizacji pracy socjalnej*, „Trzeci Sektor”, 2012, numer specjalny: *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych*, s. 2.

cji wyznaniowych, których głównym obszarem aktywności jest pomoc adekwatna do potrzeb, zazwyczaj wąskiej kategorii odbiorców. Niebagatelny rozmiar tego wsparcia jest realizowany przez Kościół katolicki, a zwłaszcza przez zgromadzenia zakonne i stowarzyszenia chrześcijańskie. Podmiotem posługi charytatywnej Kościoła są ci, którzy znajdują się w ciężkiej sytuacji życiowej i sami w sposób przejściowy lub stały nie mogą temu zaradzić². Kościół w Polsce udziela ludziom ubogim pomocy doraźnej i długofalowej, materialnej i duchowej, w postaci indywidualnej i zbiorowej (wspólnotowej). Najczęściej odbiorcami tej pomocy są ludzie bezdomni, uzależnieni, osoby samotne, matki wychowujące samotnie dzieci, osoby w podeszłym wieku, rodziny wielodzietne, więźniowie i osoby bezrobotne³. Szczególną kategorię podopiecznych stowarzyszeń i organizacji kościelnych zawsze stanowiły dzieci. W ramach posługi charytatywnej Kościoła w Polsce rozwija się po 1989 r. program świetlic środowiskowych i oratoriów dla dzieci⁴, czyli placówek wsparcia dziennego, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży ze środowisk nacechowanych ubóstwem i patologią społeczną i ukierunkowanych na pomoc dziecku i jego rodzinie, działających w najbliższym środowisku lokalnym dziecka⁵. Podopieczni mogą w takich świetlicach spędzić czas po zajęciach szkolnych pod opieką pedagoga, odrobić lekcje, wspólnie się uczyć i bawić. Te, które są czynne także w okresie wakacyjnym, zapewniają swoim podopiecznym zorganizowane półkolonie albo wyjazdy na obozy i kolonie. W okresie wakacyjnym zazwyczaj dzieci otrzymują jeden ciepły posiłek lub suchy prowiant. Opiekę nad dziećmi sprawują pedagodzy, którymi przeważnie są emerytowani nauczyciele oraz wolontariusze ze starszych klas licealnych lub studenci. Niektóre ze świetlic mają charakter resocjalizacyjny czy socjoterapeutyczny, gdyż realizują specjalne programy dydaktyczne i terapeutyczne⁶.

² S. Pawlik, *Posługa charytatywna Kościoła*, Wrocław 2006, s. 132.

³ Tamże, s. 6.

⁴ W. Przygoda, *Posługa charytatywna Kościoła po Soborze Watykańskim II*, Lublin 1998, s. 338.

⁵ B. Kromolicka, *Świetlica środowiskowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, E. Różycka (red.), t. VI, Warszawa 2007, s. 467.

⁶ W. Przygoda, *Posługa charytatywna...*, dz. cyt., s. 339.

FRANCISZKAŃSKIE DZIEŁO POMOCY DRUGIEMU CZŁOWIEKOWI W CHĘCINACH

Zgromadzeniem, które realizuje tego typu działalność pomocową dla dzieci z rodzin zaniedbanych i patologicznych, są m.in. franciszkanie⁷. Ich aktywność charytatywna zależna jest od miejsca, w którym istnieje i działa zgromadzenie oraz od aktualnych potrzeb lokalnej społeczności. Swoją obecność w życiu okolicznych mieszkańców zakonnicy akcentują poprzez bezinteresowną służbę drugiemu człowiekowi.

Jednym z 23 obecnie istniejących klasztorów franciszkańskich w Polsce jest klasztor w Chęcinach. Zgromadzenie związane jest ze świętokrzyską ziemią od XIV wieku⁸. W obecnym kształcie istnieje od 1991 roku⁹. Obecność zakonni-

⁷ Współcześnie bracia franciszkanie tworzą cztery rodziny o zróżnicowanej liczbie członków. Są to bracia mniejsi, bracia mniejsi konwentualni, bracia mniejsi kapucyni i tercjarze regularni. Do dnia dzisiejszego wszystkie cztery rodziny franciszkańskie są w Kościele katolickim najliczniejszym spośród wszystkich męskich instytutów zakonnych. Liczne są także żeńskie zgromadzenia zakonne wywodzące się z duchowości świętego Franciszka, m.in. klaryski. Obecnie w ustawodawstwie franciszkańskim istnieją odrębne reguły dla Trzeciego Zakonu Regularnego (TOR), Franciszkańskiego Zakonu Świeckich (OFS), pustelników oraz Zakony Braci Mniejszych (Ordo Minorum, OFM, OFMConv., OFMCap). S. Kafel, *Franciszkańska reguła*, w: *Religia – encyklopedia PWN*, T. Gadacz, B. Milerski (red.), Warszawa 2002, s. 96.

⁸ Więcej na temat losów klasztoru w Chęcinach zob. *Dzieje Konwentu Franciszkańskiego w Chęcinach*, Chęciny: wydaw. OO. Franciszkanów 1994.

⁹ Po drugiej wojnie światowej usunięto zakonników z kompleksu klasztornego. Najpierw urządzono tam szkołę kamieniarską. W tym okresie dokonano częściowej odnowy i odbudowy obiektu. Następnym użytkownikiem obiektów zakonnych były Zakłady Mięsne Spółdzielnia Pracy „Twórczość”. W późniejszym okresie w budynkach tych utworzono łaźnię miejską, co doprowadziło do zniszczenia dawnego wystroju i groźnego zwilgocenia. W latach 1968–1972 z ramienia władz państwowych, wojewódzkich i centralnych, podjęto odbudowę zniszczonego zespołu budynków klasztornych w Chęcinach. Budynki poddano remontowi, likwidując przy tym pozostałości po więzieniu, a także pozbawiając budowlę charakteru sakralnego. Usunięto z klasztoru i kościoła resztki przedmiotów i urządzeń sakralnych, zdjęto wszystkie krzyże, zasypano krypty. Dokonano odpowiednich przeróbek wewnątrz, renowacji ścian i sklepień. Remont oraz przekazanie obiektu Wojewódzkiemu Przedsiębiorstwu Turystycznemu „Łysogóry” sprawiło, że z obiektu sakralnego stał się on miejscem świeckim. Dla celów turystycznych w kościele urządzono restaurację, w kaplicy Branickich (św. Leonarda) cocktail bar, natomiast budynki klasztorne przeznaczono na hotel, a zabudowania wokół wykorzystano do celów administracyjno-gospodarczych oraz na schronisko turystyczne. W 1980 r. rozpoczęły się starania kapelana sióstr bernardynek oraz mieszkańców Chęcin o rewindykację, odzyskanie obiektów klasztornych przez ojców franciszkanów i przywrócenie pierwotnej funkcji. Wielokrotne petycje miejscowej społeczności poparte przez przebywających na Kielecczyźnie turystów i pielgrzymów zaowocowały zwrotem

ków w mieście przyczyniła się do rozwoju pomocniczości. Na terenie dziedzica klasztornego zaczęła skupiać się coraz liczniejsza grupa chęcińskiej młodzieży, zarówno chłopców, którzy służyli do mszy jako ministranci, jak i dziewcząt. Tu młodzi ludzie mogli liczyć na atrakcyjne spędzenie wolnego czasu, rozmowę, zadumę, ale i wspólną pracę. Klasztor dla wielu mieszkańców stał się miejscem oparcia i oderwania od codziennych trosk i niepowodzeń¹⁰.

W związku z tym, iż wokół klasztoru skupiała się coraz większa rzesza ludzi potrzebujących pomocy, wsparcia oraz tych, którzy tę pomoc chcieli nieść, powstała idea utworzenia centrum pomocy pod patronatem ojców franciszkanów z Chęcín. Pomysł ten związany był w dużej mierze z docierającą do miasta falą globalizacji, która pośrednio przyczyniła się do pogłębiania się patologii społecznych, rozwoju różnego typu uzależnień, upadku wartości życia rodzinnego oraz zaniku lokalnych więzi społecznych. W 2004 r. na Kapitule Prowincjalnej Prowincji Krakowskiej Zakonu Braci Mniejszych Konwentualnych (Franciszkanów) przełożony klasztoru franciszkanów w Chęcínach wystąpił z wnioskiem o utworzenie centrum pomocy i wsparcia osobom uzależnionym i ich rodzinom pod nazwą Franciszkańskiego Centrum Profilaktyki Uzależnień¹¹. Po otrzymaniu zgody zakonnicy i miejscowi społecznicy zaangażowali się w stworzenie sieci pomocowej dla niektórych kategorii osób potrzebujących wsparcia. Obecnie w zakres działalności Franciszkańskiego Centrum Profilaktyki Uzależnień włączone są następujące komórki: Ośrodek Leczenia Uzależnień od Środków Psychoaktywnych SAN DAMIANO, Stowarzyszenie PADRE, samopomocowa grupa Anonimowych Alkoholików „Asyż” oraz Hostel „Wspólnota” dla Osób Uzależnionych od Alkoholu w Połańcu.

mienia prawowitym właścicielem. W styczniu 1991 r. przedsiębiorstwo „Łysogóry” opuściło zespół budynków klasztornych. Tego samego roku 17 kwietnia po 174 latach franciszkanie OFM Conv. przybyli znowu do Chęcín. L. Karłowicz, *Aby sprawiedliwości stało się zadość. Opowieść o klasztorze oo. Franciszkanów w Chęcínach*, Lublin 1994, s. 11; *Dzieje Konwentu Franciszkańskiego*, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁰ Relacja ustna jednego z mieszkańców Chęcín z dn. 20.12.2010 r.

¹¹ Wniosek napotkał się z pewnymi wątpliwościami. Na Kapitule ojcowie zgromadzeni zastanawiali się nad tym czy społeczność lokalna Chęcín nie będzie miała nic przeciwko utworzenia tego rodzaju ośrodka. Inicjator przedsięwzięcia – O. Piotr, wiedząc, że takie opory mogą wystąpić, jeszcze przed wystąpieniem z wnioskiem na Kapitule Prowincjalnej zebrał wystarczającą ilość podpisów mieszkańców Chęcín, którzy popierali pomysł franciszkanów.

DZIAŁALNOŚĆ STOWARZYSZENIA PADRE

Utworzenie i zakres działalności

Pomoc dla dzieci i młodzieży z Chęcín i okolicznych miejscowości oferuje Stowarzyszenie PADRE – Profilaktyka, Aktywne Działanie, Rozwój i Edukacja. Powstało ono na bazie istniejącej wcześniej przy klasztorze świetlicy socjoterapeutycznej. Świetlica ta na początku swego istnienia funkcjonowała pod patronatem Klasztoru Ojców Franciszkanów w Chęcínach. Jej opiekunem był obecny kierownik świetlicy – franciszkanin o. Paweł Chmura. Powstała ona w lutym 2006 r. pod nazwą „Piccoli cuori”¹². „Świetlicę założyliśmy w lutym 2006 roku. Włoska nazwa «Piccoli cuori» znaczy po polsku «Małe serca». My, dorośli, staramy się okazywać serce tym dziecięcom, małym sercom. Otaczamy podopiecznych troską, życzliwością, ponieważ w swoich domach nie doświadczają oni tego na co dzień”¹³.

W codziennych zajęciach brało udział wówczas około trzydziścioro dzieci, pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych oraz sprawiających różnorodne problemy wychowawcze. Głównym celem, jaki wyznaczyli sobie wychowawcy placówki – wolontariusze, była pomoc w nauce i obrabianiu zadań domowych, dożywianie oraz wspólne spędzanie czasu wolnego, głównie w formie różnego typu gier i zabaw. Dzieci uczyły się również trudnej sztuki dzielenia się swoimi przeżyciami, emocjami, opowiadania o tym, co spotkało ich w szkole, na podwórku.

Stałą pomoc w prowadzeniu zajęć i opiece nad dziećmi świadczyła grupa wolontariuszy, w której skład wchodziły m.in. osoby w wieku szkolnym, osoby aktywne zawodowo, czy też osoby w wieku emerytalnym. Koszt dożywiania całkowicie pokrywał klasztor. W tym okresie dzieci miały zapewnione dodatkowe zajęcia – informatyczne, plastyczne, aktorsko-recytatorskie oraz muzyczne, kurs języka włoskiego oraz korepetycje z języka angielskiego. Dzięki temu, że w pracę świetlicy zaangażowali się wolontariusze, zajęcia były bezpłatne. Oprócz codziennych zajęć kadra świetlicy zorganizowała imprezy dodatkowe – zabawy andrzejkowe, zajęcia informatyczne, kurs języka włoskiego oraz wiele jednodniowych wycieczek.

¹² Relacja ustana O. Pawła Chmury z dn. 3.01.2011 r.

¹³ *Piccoli cuori – serce dla małych serc*, w: <http://www.franciszkanie.pl/news.php?id=4961> (dostęp: 14.01.2016).

Stowarzyszenie PADRE¹⁴ do życia powołane zastało 7 grudnia 2006 roku. Nazwa Stowarzyszenia pochodzi od włoskiego słowa „padre”, co w znaczeniu dosłownym oznacza – „ojciec”. Poprzez taką nazwę starano się nawiązać zarówno do miejsca działalności (klasztór), jak i do ludzi (bracia zakonni), wokół których zaczęła gromadzić się młodzież i dzieci z Chęcín. Drugą przesłanką do nadania Stowarzyszeniu takiej właśnie nazwy było uznanie, że tym najważniejszym ojcem, który czuwa nad osobami potrzebującymi i pomaga im „iść” przez życie, jest Bóg Ojciec. Rozszerzenie nazwy Stowarzyszenia w sposób hasłowy określa zakres jego działalności.

Głównym celem działalności Stowarzyszenia jest inicjowanie, prowadzenie i wspieranie wszelkiego rodzaju działań kulturalnych, edukacyjnych, prozdrowotnych, profilaktycznych, rekreacyjnych, ekonomicznych oraz działalności charytatywnej, pomocy społecznej, mających na celu dobro i rozwój społeczności lokalnych, rozwój Chęcín i regionu świętokrzyskiego, w tym różne formy ich promocji, upowszechnienie kultury fizycznej i sportu, kultywowanie tradycji i pielęgnowanie zabytków Chęcín i okolic, ale też działania na rzecz osób niepełnosprawnych, pokrzywdzonych, uzależnionych i zagrożonych, w tym rehabilitacja zawodowa i społeczna, profilaktyka i przeciwdziałanie wszelkiego rodzaju uzależnieniom, przemocy i wykluczeniu społecznemu.

Celem statutowym jest również wspieranie inwestycji o charakterze publicznym oraz podejmowanie działań na rzecz ochrony środowiska. Oprócz tego organizacja ta może podjąć się realizacji i koordynacji zadań w zakresie ochrony i promocji zdrowia, działalności wspomagającej rozwój wspólnot i społeczności lokalnych, nauki, edukacji, oświaty i wychowania, krajoznawstwa oraz wypoczynku dzieci i młodzieży, rozwiązywania problemów społecznych. Działalności wspomagającej technicznie, szkoleniowo, informacyjnie lub finansowo organizacje pozarządowe. Ważnym celem Stowarzyszenia jest tworzenie warunków do rozwoju idei wolontariatu¹⁵.

Stowarzyszenie realizuje swoje cele m.in. poprzez: prowadzenie, organizowanie i wspieranie świetlic, poradnictwa, grup wsparcia i innych form bie-

¹⁴ Funkcjonuje ono na podstawie ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (tekst jednolity: Dz.U. nr 20, poz. 104 z późniejszymi zmianami) oraz statutu uchwalonego w dniu założenia organizacji i posiada osobowość prawną. Stowarzyszenie zostało powołane na czas nieokreślony. Siedziba Stowarzyszenia mieści się przy Klasztorze Ojców Franciszkanów, przy ulicy Franciszkańskiej 10 w Chęcínach. *Statut Stowarzyszenia PADRE Profilaktyka Aktywne Działanie Rozwój i Edukacja*.

¹⁵ Tamże.

żącej działalności na rzecz osób potrzebujących pomocy, udzielanie pomocy w zaspokajaniu materialnych, edukacyjnych i kulturalnych potrzeb ludzi, zwłaszcza dzieci i młodzieży, organizowanie i wspieranie pracy wolontariuszy, prowadzenie pomocy i doradztwa. Innym zadaniem na rzecz realizacji celów jest pozyskiwanie środków pomocy finansowej lub rzeczowej oraz współdziałanie z innymi organizacjami, instytucjami, władzami państwowymi i samorządowymi oraz osobami prawnymi. Ponadto promuje ono integrację i inspirowanie do aktywności środowisk lokalnych poprzez organizowanie zawodów, imprez sportowych, imprez charytatywnych, profilaktycznych, rekreacyjnych i innych form rekreacji i wypoczynku¹⁶.

Cele statutowe Stowarzyszenie realizuje poprzez prowadzenie świetlicy środowiskowej, szeroko pojętej profilaktyki – prowadzenie zajęć profilaktycznych na terenie szkół Gminy i Miasta Chęciny, współprowadzenie Poradni Leczenia Uzależnień i współorganizację „Pikników Profilaktycznych”, oraz kierowanie punktami przedszkolnymi (na początku działalności w Bolminie i Tokarni, obecnie również w Polichnie, Łukowej oraz Starochęcinach). Ponadto podejmuje działania na rzecz tworzenia nowych miejsc pracy w regionie oraz aktywnych form zwalczania bezrobocia i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, aktywizację i wspieranie środowisk młodzieżowych.

Świetlica środowiskowa

Jak już wcześniej wspomniano, świetlica pierwotnie istniała pod patronatem Klasztoru Ojców Franciszkanów. Jednakże na mocy porozumienia z dnia 21 kwietnia 2007 r. najpierw Stowarzyszenie PADRE podpisało porozumienie z Klasztorem Ojców Franciszkanów w Chęcinach w sprawie użyczenia pomieszczeń, następnie podjęto uchwałę o przejęciu od Klasztoru świetlicy socjoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży „Piccoli cuori”. Od 7 maja 2007 r. Stowarzyszenie stało się oficjalnym organem prowadzącym świetlicę, której siedziba znajduje się w pomieszczeniach klasztornych¹⁷.

Na potrzeby świetlicy zaadaptowano krużganki klasztorne. Obecnie świetlica ma do swojej dyspozycji jedną salę rekreacyjną – do zabawy – K1 (od

¹⁶ Tamże.

¹⁷ *Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za rok 2008.*

2008 r. do chwili obecnej również do odrabiania lekcji) oraz salę do nauki – K2¹⁸. Wychowankowie i wolontariusze korzystają oprócz tego z pomieszczeń wspólnych – stołówki, kuchni, sali komputerowej (która ma podłączenie do Internetu), kawiarenki „Sacrum et Profanum”, siłowni, salki z cymbergajem i łazienki. Większe imprezy typu dyskoteki odbywają się w specjalnej sali – H. Przy sprzyjającej pogodzie zajęcia rekreacyjne organizowane są na placu klasztornym, na którym podopieczni Ośrodka SAN DAMIANO stworzyli boisko do gry w siatkówkę plażową. Świetlica jest bardzo dobrze wyposażona w sprzęt audiowizualny i przeróżne gry, książki, sprzęt sportowy, instrumenty muzyczne, przybory szkolne i plastyczne.

Do świetlicy mogą uczęszczać dzieci z Chęcin i okolic. Podopieczni przyjmowani są zazwyczaj na prośbę ich samych, bądź ich rodziców, rzadziej pedagoga szkolnego¹⁹. Uczestnictwo w zajęciach jest dobrowolne, pod warunkiem że rodzic wyrazi pisemną zgodę na uczestnictwo dziecka w zajęciach świetlicowych.

W okresie szkolnym wychowankowie mogą w niej przebywać od godziny 14 do 17. W tym czasie dzieci oraz młodzież mają czas na odrobienie lekcji (to jest priorytetem), zjedzenie ciepłego posiłku oraz zabawy, gry, zajęcia plastyczne, sportowe, muzyczne itp. Na zakończenie pobytu w placówce następuje wspólne podsumowanie dnia, a potem podopieczni muszą posprzątać sale. W wakacje świetlica działa od godziny 10 do 15. W tym czasie realizowane są różnego rodzaju zajęcia rekreacyjne, zabawy, wycieczki itp. Wtedy też jest zapewniany posiłek.

Dzień świetlicy, zarówno w okresie szkolnym jak i wakacyjnym, kończy się tzw. „kręgiem”, czyli codziennym podsumowaniem dnia. Dzieci wraz z opiekunami siadają w kręgu, tak aby dobrze się widzieć i słyszeć, i dzielą się swoimi odczuciami, przeżyciami, radościami i smutkami z minionego dnia. Taka forma przynosi dobre efekty w momencie, gdy powstają konflikty w grupie. Prowadzi to do natychmiastowego wyjaśniania i łagodzenia konfliktów. „Krąg” daje też możliwość wypowiedzenia się uczestnikom świetlicy na temat jej funkcjonowania, tego co się podobało, a co nie, stwarza możliwości lepszego poznania się uczestnikom zajęć, zarówno dzieciom, jak i opiekunom.

¹⁸ Do 2008 r. świetlica dysponowała jeszcze jedną salą, w której wychowankowie spożywali posiłki. W sali tej obecnie mieści się Poradnia Leczenia Uzależnień.

¹⁹ Relacja ustna o. Pawła Chmury z dn. 3.01.2011 r.

Świetlica przeznaczona jest dla 30 dzieci. Jednakże jeśli zachodzi taka potrzeba, dopuszcza się przekroczenie tej umownej liczby. W pierwszej kolejności przyjmowane są do niej dzieci z terenów wiejskich, z rodzin ubogich i problemowych, zagrożonych wykluczeniem społecznym. Nie zmienia to jednak faktu, że do świetlicy przez cały okres jej funkcjonowania uczęszczają dzieci zarówno z rodzin ubogich, jak i z rodzin o nieco wyższym standardzie życia. Dzięki temu zachodzi integracja dzieci z różnych środowisk, co sprzyja rodzeniu się przyjaźni oraz zanikowi negatywnych stereotypów o dzieciach z rodzin z problemami.

Od czerwca 2008 r. świetlica nosi nazwę „Promyk Dnia”. Wtedy to bowiem za sprawą współpracy, jaką podjęło Stowarzyszenie PADRE z Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Chrześcijańskich Organizacji Wiejskich, placówka wsparcia dziennego w Chęcinach została włączona w sieć świetlic środowiskowych realizujących program „Promyk Dnia”. Program ten ma na celu pomoc w rozwiązywaniu istotnych problemów osób narażonych na wykluczenie społeczne z powodu biedy, trudnej sytuacji życiowej czy też utrudnienia dostępu do edukacji, poprzez tworzenie świetlic środowiskowych dla dzieci w wieku szkolnym w ubogich obszarach wiejskich i małomiasteczkowych²⁰.

Kierownikiem placówki jest franciszkanin – ojciec Paweł Chmura. Wychowawcy i pozostali opiekunowie, wspierający działalność świetlicy, to wolontariusze, głównie uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, studenci oraz osoby aktywne zawodowo. Zgodnie z ideą wolontariatu osoby te pracują bez uposażenia. Pośrednim „wynagrodzeniem” za trud pracy wolontariuszy są wspólne nieodpłatne wyjazdy, zarówno o charakterze rekreacyjnym, jak i szkoleniowym. Oprócz wolontariuszy w świetlicy pracują tzw. półwolontariusze, czyli byli wychowankowie – absolwenci świetlicy – uczniowie ostatniej klasy gimnazjum. Wolontariusze są umownie podzieleni na dwie grupy: grupę wolontariuszy czynnych²¹, którzy organizują pobyt dzieci w świetlicy, i biernych²². W każdy poniedziałek odbywają się spotkania kadry, podczas których analizowana jest sytuacja poszczególnych podopiecznych, ich postępów w nauce i zachowaniu, ustalane są kolejne działania pomocowe.

²⁰ www.promykdnia.pl/pl/o-programie (dostęp: 12.01.2015).

²¹ Czyli tych, którzy czynnie biorą udział w działaniach świetlicy, m.in. organizują zajęcia dla dzieci.

²² To ci wolontariusze, którzy nie mają czasu brać udziału w zajęciach świetlicowych, ale chętnie angażują się w pracę na rzecz świetlicy poprzez m.in. wyszukiwanie i realizowanie projektów, wyszukiwanie sponsorów itp.

Wachlarz zajęć oferowanych dla podopiecznych świetlicy „Promyk Dnia” jest bardzo szeroki. Zazwyczaj po obowiązkowym odrabianiu lekcji wychowankowie grają w gry planszowe, biorą udział w zajęciach komputerowych lub plastycznych. Dużą popularnością wśród podopiecznych cieszą się też zajęcia sportowo-rekreacyjne. Dzieci wręcz uwielbiają wyścigi wokół klasztoru oraz zawody w strzelaniu z łuku. Przy sprzyjającej pogodzie pod opieką o. Tomasz Pawlika (posiadającego doświadczenie we wspinaniu się i odpowiedni sprzęt) chętni mogą w pełnym oprzyrządowaniu wspinać się po znajdującej się w pobliżu Chęcín naturalnej ścianie wspinaczkowej. Przed ważnymi świętami, uroczystościami lub konkursami odbywają się zajęcia teatralne prowadzone przez o. Pawła Chmurę²³. „Owocami” pracy kółka teatralnego są liczne wystąpienia dzieci na konkursach, festynach lokalnych, imprezach okolicznościowych, np. Dniu Matki, Uroczystości św. Franciszka itp.²⁴

Każdego roku, od początku istnienia Stowarzyszenia, w czasie ferii zimowych organizowane są tygodniowe wyjazdy do Kalwarii Paławskiej koło Przemysła, w trakcie roku szkolnego zaś jednodniowe wycieczki do atrakcyjnych i ciekawych miejsc w całej Polsce²⁵.

Dzięki uczestnictwu Stowarzyszenia w projekcie „Promyk Dnia” podopieczni świetlicy mają możliwość udziału w ogólnopolskich projektach i spotkaniach. Najważniejsze dla wszystkich świetlic zrzeszonych w Projekcie „Pro-

²³ Relacja ustana o. Pawła Chmury z dn. 15. 09. 2016.

²⁴ Przedstawienia teatralne przygotowane przez Stowarzyszenie PADRE to: pantomima „Za młoda”, coroczne występy jasełkowe oraz ważny zarówno dla wolontariuszy, jak i wychowanków świetlicy spektakl „Koziołek Matołek w Anglii”. Przedstawienie to stworzone przez wolontariuszy (autorski scenariusz) i odegrane przez dzieci ze świetlicy zyskało uznanie jury w Ogólnopolskim Konkursie „Podróże Koziołka Matołka” podczas Festiwalu Bajki w Pacanowie. Praca opiekunów, dzieci, a zwłaszcza o. Pawła prowadzącego zajęcia została nagrodzona III miejscem w dziedzinie widowisko sceniczne. W przygotowaniu do przedstawienia pomagał aktor Marcin Kobierski. W nagrodę dzieci otrzymały duży dyplom, statuetkę Koziołka Matołka oraz pieniądze. Na II Słonecznym Zlocie (corocznej imprezie organizowanej dla wszystkich świetlic „Promyk Dnia” z całej Polski) świetlica z Chęcín również otrzymała wyróżnienie za wysoki poziom aktorski. W nagrodę dzieci dostały możliwość uczestnictwa w warsztatach filmowych, które odbyły się w dniach 20–23 września 2010 r. Warsztaty zrealizowano w ramach programu Polskie Kino Młodego Widza organizowanego przez Stowarzyszenie Filmowców Polskich przy finansowym wsparciu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Trzy osoby ze Stowarzyszenia Filmowców Polskich z Warszawy wprowadziły dzieci w świat filmu.

²⁵ Wyjazdy te są finansowane przez Stowarzyszenie, gdyż większość podopiecznych nie stać na to, aby pokryć koszty wyjazdów. Natomiast dzieci, których rodzice mają możliwość przeznaczenia jakiejś kwoty, wpłacają tyle, ile są w stanie. Zazwyczaj jest to symboliczna suma. Wszelkie trudności finansowe rozwiązywane są wówczas z o. Pawłem Chmurą.

myk Dnia” są coroczne „Słoneczne Zloty”. Do końca 2014 r. odbyło się siedem takich zlotów świetlic. Pierwszy z nich odbył się w Sierpcu, drugi w Kurozwękach, kolejne w Strzelnie, Poddąbiu, Broku, Wałbrzychu i Olsztynku. W większości z nich brała też udział świetlica z Chęcina. Na zlotach dzieci i młodzież ze wszystkich świetlic „Promyk Dnia” poznają się, mają możliwość zaprezentowania całego warsztatu umiejętności, które nabyły w ramach zajęć świetlicowych oraz zdobycia nowych doświadczeń. Ze „Słonecznych Zlotów” dzieci wracają pełne pozytywnych wrażeń i wspaniałych wspomnień. Na II Zlocie grupa wolontariuszy z Chęcina została wyróżniona za pomoc w zorganizowaniu tego przedsięwzięcia (była odpowiedzialna za zaplecze logistyczne Zlotu).

Ogromnym przeżyciem dla wychowanków świetlicy był udział w nagraniu płyty *Mały Książę* u boku polskiego aktora – Michała Żebrowskiego, który swoją osobą wspiera Projekt. Z Chęcina po wcześniej przeprowadzonym castingu (w pięknej dykcji i płynnym czytaniu) do tego przedsięwzięcia wytypowano dwie osoby: Martę Bojko oraz Tomasza Szczepanika. Dzieci te mogły wraz z aktorem czytać książkę i nagrywać ją na płyty w profesjonalnym studio, poznać tajniki nagrywania słuchowisk oraz zobaczyć, jak wygląda praca aktora²⁶.

W październiku 2010 r. Stowarzyszenie zgodnie z wymogami programu „Promyk Dnia”²⁷ utworzyło drugą świetlicę środowiskową na terenie Gminy Chęciny, w Polichnie. Świetlica ta skierowana była do dzieci i młodzieży z terenów wiejskich. Funkcjonowała na wzór świetlicy „Promyk Dnia” w Chęcinach. Do pracy w tej placówce zatrudniony był jeden pedagog. Praca obydwu świetlic była ze sobą ściśle powiązana. Wychowankowie instytucji mieli okazję brać udział we wspólnych wyjazdach oraz innych akcjach. W związku jednak z problemami finansowymi po dwóch latach funkcjonowania świetlica ta została zamknięta.

Profilaktyka

Od 2007 r. Stowarzyszenie realizuje działania z zakresu profilaktyki uzależnień na terenie Gminy i Miasta Chęciny, na mocy umów z Urzędem Gminy i Miasta na wykonanie zadań publicznych. Wszystkie zadania z tego zakresu były

²⁶ „Tomek zagrał Pijaka, a Marta – Kwiat. O. Paweł z pozostałymi opiekunami zajmującymi się dziećmi wcielili się w rolę tłumy. <http://www.franciszkanie.pl/news.php?id=6409> (dostęp: 15.02.2015).

²⁷ Warunkiem przystąpienia do programu „Promyk Dnia” było utworzenie kolejnej świetlicy, utrzymywanej z funduszy Stowarzyszenia PADRE po dwóch latach uczestnictwa w projekcie.

realizowane głównie poprzez zajęcia warsztatowe skierowane do dzieci i młodzieży oraz przez spotkania z rodzicami. Warsztaty prowadzone były przez specjalistów terapii uzależnień, pracujących w Ośrodku Leczenia Uzależnień SAN DAMIANO. Środki finansowe na realizację tego działania pozyskano od Urzędu Miasta i Gminy Chęciny.

Pierwsze warsztaty z profilaktyki uzależnień zorganizowane od września do grudnia 2007 r. prowadzone były wśród uczniów klas IV–VI wszystkich szkół podstawowych z terenu miasta i gminy. Podczas spotkań uczestnicy zapoznawani byli ze sposobami radzenia sobie w sytuacji trudnych, trenowali asertywność, uświadamiali sobie swoje mocne strony, kształtowali również umiejętność dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i rozwiązywania konfliktów. W ramach projektu odbyły się również spotkania z rodzicami uczniów szkół podstawowych. Zajęcia były prowadzone przez specjalistów terapii uzależnień w formie warsztatów (4 godziny w każdej klasie)²⁸.

W następnym roku podobne warsztaty zorganizowane były w gimnazjach. Dotyczyły głównie problematyki zagrożeń, jakie niesie ze sobą uzależnienie, oraz miejsc, gdzie można zgłosić się w momencie, gdy problem uzależnień wystąpi w rodzinie²⁹.

W roku 2009 zrealizowane zostało przedsięwzięcie o znacznie szerszym spektrum oddziaływania. Od września do grudnia odbywały się warsztaty i programy profilaktyczne dla uczniów wszystkich szkół podstawowych z klas IV–VI oraz wszystkich szkół ponadgimnazjalnych, a także wywiadówki profilaktyczne z rodzicami. Celem tych warsztatów było uświadomienie wszystkim uczestnikom zagrożeń płynących z uzależnienia się od różnych używek, przygotowanie młodych ludzi do właściwego dokonywania wyborów, dostarczenie wiedzy na temat stresu oraz konstruktywnego radzenia sobie z nim, kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych, wyrabianie asertywności, uświadomienie sobie własnych ograniczeń i trudności, które mogą być przyczyną zaburzeń w komunikacji interpersonalnej. Podczas spotkań z uczestnikami omawiane były też zagadnienia takie jak: integracja grupy, jaką jest klasa szkolna, wzajemna akceptacja w grupie, wyczulenie na doświadczenia kolegów i koleżanek, rozwój poczucia własnej wartości oraz rozwój empatii³⁰. Do realizacji tego przedsięwzięcia włączyła

²⁸ Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za lata 2006/2007.

²⁹ Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za rok 2008.

³⁰ Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za rok 2009; Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. Prowadzenie działalności profilaktycznej w zakresie nar-

się Poradnia Leczenia Uzależnień³¹, której pracownicy przez cztery dni w tygodniu mieli czterogodzinne dyżury, podczas których wszystkim zainteresowanym udzielali porad, a także prowadzili edukację profilaktyczną i prozdrowotną dotyczącą unikania zagrożeń związanych z uzależnieniami. Całe przedsięwzięcie opatrzone było materiałami promocyjnymi oraz informacyjno-edukacyjnymi³².

Do chwili obecnej na mocy umowy z Urzędem Gminy i Miasta Chęciny Stowarzyszenie realizuje profilaktykę w szkołach z całego terenu gminy. Dzieje się to naprzemiennie, raz w szkołach podstawowych, raz w gimnazjalnych. W 2010 r. były to warsztaty dla uczniów gimnazjalnych³³, w 2011 r. przeprowadzono podobne spotkania dla 22 klas IV–VI szkoły podstawowej³⁴, w 2012 r. w 22 klasach gimnazjalnych³⁵, w 2013 r. w 24 klasach w szkołach podstawowych³⁶ oraz w 2014 r. dla 17 klas gimnazjalnych³⁷. Warsztaty mają te same założenia, jednak forma realizacji ciągle się zmienia i ewoluje. Oprócz typowych zajęć warsztatowych oraz wykładów dla rodziców od 2012 r. wprowadzono dodatkowe elementy: spotkania z osobami uzależnionymi, będącymi w trakcie terapii w Ośrodku SAN DAMIANO dla klas gimnazjalnych i spektakle profilaktyczne tworzone przez pacjentów Ośrodka³⁸. Bardzo ważne w realizacji tego typu zadań są konsulta-

komanii, alkoholizmu oraz przemocy z dziećmi i młodzieżą w szkołach podstawowych oraz ponadgimnazjalnych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2009.

³¹ Punkt ten mógł świadczyć usługi zgodnie ze standardami Narodowego Funduszu Zdrowia, który finansuje działania terapeutyczne dla osób już uzależnionych bądź współuzależnionych. Nie pozwala to jednak na świadczenie usług z zakresu profilaktyki osobom zagrożonym uzależnieniem, bądź potrzebującym edukacji z zakresu uzależnień w celu dokonywania interwencji we własnym środowisku.

³² *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego „Prowadzenie działalności profilaktycznej, informacyjnej, edukacyjnej z zakresu narkomanii dla dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych zamieszkałych na terenie Gminy i Miasta Chęciny za rok 2009”.*

³³ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego „Organizacja warsztatów profilaktycznych dla dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkół gimnazjalnych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2010”.*

³⁴ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego „Przeprowadzenie warsztatów oraz programów profilaktycznych dla dzieci i młodzieży uczęszczających do klas IV–VI szkół podstawowych za rok 2011”.*

³⁵ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych w szkołach gimnazjalnych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2012.*

³⁶ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych w klasach IV–VI szkół podstawowych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2013.*

³⁷ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych w klasach I–III szkół gimnazjalnych terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2014.*

³⁸ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych w szkołach gimnazjalnych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2012.*

cje z nauczycielami, pedagogami oraz dyrektorami szkół. Celem takich spotkań jest omówienie przeprowadzonych już warsztatów i trudności, jakie pojawiły się w trakcie, oraz wyposażenie kadry nauczycielskiej w niezbędne podstawowe informacje z zakresu profilaktyki. Pedagodzy podczas konsultacji dowiadują się o ewentualnych zagrożeniach mogących zaistnieć w klasach objętych warsztatami, jak również o możliwości kontaktu ze Stowarzyszeniem PADRE i terapeutami z poradni profilaktycznych działających przy Franciszkańskim Centrum Profilaktyki³⁹.

Do chwili obecnej kontynuowana jest również rozszerzona działalność Poradni Leczenia Uzależnień o poradnictwo i udzielanie wsparcia osobom zagrożonym uzależnieniem, współuzależnionym oraz innym potrzebującym edukacji i informacji z zakresu profilaktyki uzależnień. Należy zaznaczyć jeszcze raz, że poradnia ta ma charakter profilaktyczny, edukacyjny i informacyjny. Nie należy punktu tego porównywać do typowej poradni leczenia uzależnień, w której pracuje się z osobami już uzależnionymi⁴⁰.

W ramach działalności profilaktycznej Stowarzyszenie wraz z Ośrodkiem SAN DAMIANO organizuje coroczną imprezę Piknik Profilaktyczny – „Chęcinańkę”⁴¹. Piknik ten ma na celu pokazanie pozytywnych „cech życia na trzeźwo”, pokazanie, „że na trzeźwo można się bardzo dobrze bawić. Jest to okazja do zaprezentowania działań profilaktycznych podejmowanych przez Centrum”⁴². Stowarzyszenie pomaga w organizacji przedsięwzięcia, angażuje wolontariuszy oraz urządza konkurs karaoke dla wszystkich chętnych, by również włączyć społeczność lokalną Chęciny⁴³. W Pikniku z roku na rok bierze udział coraz większa liczba uczestników.

³⁹ Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. *Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych szkołach gimnazjalnych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2012*; Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. *Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych w klasach IV–VI szkół podstawowych z terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2013*; Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego pt. *Przeprowadzenie warsztatów profilaktycznych w klasach I–III szkół gimnazjalnych terenu Gminy i Miasta Chęciny za rok 2014*.

⁴⁰ *Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za lata 2010–2014*.

⁴¹ „Chęcinańka” organizowana jest od 2004 roku. Stowarzyszenie w jej organizacji bierze udział od 2006 roku.

⁴² http://www.checiny.pl/asp/pl_start.asp?typ=13&sub=169&menu=169&dzialy=169&akcja=artykul&artykul=956 (dostęp: 14.01. 2016).

⁴³ Relacja ustna Marka Gołucha z dn. 01.03.2011.

Punkty przedszkolne

Od października 2007 r. Stowarzyszenie PADRE przy współpracy z Urzędem Gminy i Miasta w Chęcinach otworzyło na terenie gminy, w Tokarni i w Bolminie Świetlice dla Dzieci Przedszkolnych⁴⁴. Świetlice te funkcjonowały do grudnia 2008 r. na zasadzie powierzenia wykonania i wspierania wykonania zadania „Prowadzenie ośrodków edukacji pozaszkolnej kolejno w budynku Szkoły Podstawowej w Bolminie oraz w budynku Szkoły Podstawowej w Tokarni” przez Urząd Gminy i Miasta w Chęcinach. Świetlice te prowadzone były w salach szkolnych. Mogło do nich uczęszczać maksymalnie 15 dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Placówki funkcjonowały od poniedziałku do piątku po cztery godziny. Udział w zajęciach świetlicowych był bezpłatny. Koszt w pełni pokrywała dotacja w Urzędzie Gminy i Miasta. Celem pracy z wychowankami tych placówek było wyrównanie szans edukacyjnych i ogólnorozwojowych dzieci ze wsi, w których realizowany był projekt (w Bolminie i Tokarni), wspieranie rodzin we wszechstronnym stymulowaniu rozwoju dzieci, przygotowanie dzieci do podjęcia nauki przedszkolnej i szkolnej oraz poszerzanie zainteresowań dzieci, a ponadto podjęcie współpracy z rodzicami, szkołą podstawową oraz Klasztorem Franciszkanów w Chęcinach⁴⁵.

Do realizacji programu w każdej świetlicy zatrudniony był opiekun-wychowawca na podstawie umowy o pracę. Na podstawie umów o dzieło zatrudniani byli inni specjaliści – nauczyciel języka angielskiego, instruktor tańca oraz logopeda, którzy urozmaicali zajęcia świetlicowe. Dzieci przygotowywały też krótkie montaże słowno-muzyczne dla swoich rodziców i dziadków z okazji Dnia Matki, Ojca, Babci i Dziadka, Bożego Narodzenia itp. Oprócz zajęć standardowych wychowawcy zorganizowali dla swoich podopiecznych wyjazdy turystyczno-kulturalne do Bałtowa, Kielc – na Stadion Korony, do Teatru Lalki i Aktora „Kubuś”, do skansenu do Tokarni oraz do Muzeum Garncarstwa w Chałupkach⁴⁶.

⁴⁴ *Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za rok 2006/2007.*

⁴⁵ *Oferta organizacji pozarządowej realizacji zadania publicznego Prowadzenie Ośrodków Edukacji Pozaszkolnej w budynku Szkoły Podstawowej w Bolminie; Oferta organizacji pozarządowej realizacji zadania publicznego Prowadzenie ośrodków edukacji pozaszkolnej w budynku Szkoły Podstawowej w Tokarni.*

⁴⁶ *Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego Prowadzenie Ośrodków Edukacji Pozaszkolnej w budynku Szkoły Podstawowej w Bolminie; Sprawozdanie końcowe z wykonania zadania publicznego Prowadzenie Ośrodków Edukacji Pozaszkolnej w budynku Szkoły Podstawowej w Tokarni.*

W 2008 r. Zarząd Stowarzyszenia podjął działania zmierzające do utworzenia alternatywnych form przedszkolnych w postaci punktów przedszkolnych, na miejsce istniejących świetlic w Tokarni i w Bolminie. Środki konieczne do prowadzenia tej działalności dzięki staraniom Zarządu zostały zagwarantowane w budżecie Gminy i Miasta Chęciny na rok 2009. Jednakże brak jednoznacznych odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych, dotyczących możliwości otworzenia takich form edukacji w kierowanych przez nich placówkach, uniemożliwiła i opróżniła Zarządowi podjęcie dalszych działań, m.in. otrzymanie opinii Wojewódzkiego Inspektora Sanitarnego oraz Komendy Straży Pożarnej dotyczącej stanu pomieszczeń.

Po wielu staraniach, uzyskaniu zgody powadzenia placówek edukacji przedszkolnej w Szkole Podstawowej w Tokarni i Bolminie oraz po uzyskaniu niezbędnej dokumentacji, dotyczącej m.in. stanu jakości pomieszczeń, gdzie mały mieścić się punkty przedszkolne, oraz dokumentacji dotyczącej wykształcenia kadry w tych placówkach, otworzono w roku 2009 dwa punkty przedszkolne. Punkty te prowadzone są zgodnie z aktualnymi przepisami regulującymi działalność tego typu placówek⁴⁷.

Punkt przedszkolny w Bolminie prowadzony jest do chwili obecnej, natomiast punkt przedszkolny w Tokarni znajdujący się na terenie Szkoły Podstawowej w Tokarni w maju 2009 r. został zamknięty ze względu na remont budynku szkoły. Ponownie uruchomiono go we wrześniu 2012 r. wraz z innymi punktami – w Polichnie, Łukowej i Starochęcinach. Łącznie na terenie Gminy Chęciny Stowarzyszenie prowadzi 5 Publicznych Punktów Przedszkolnych pod wspólną nazwą „Promyczki”⁴⁸. Do punktów w Polichnie i Bolminie może uczęszczać 15 dzieci, w Tokarni i Łukowej – 20 dzieci, natomiast w Starochęcinach od roku szkolnego 2014/2015 dzięki zamianie sali na większą – 22 przedszkolaków⁴⁹ (wcześniej 12). Do placówek tych przyjmowane są dzieci w wieku od 3 do 5 lat, w wyjątkowych sytuacjach może być to dziecko 2,5 letnie⁵⁰. W Punkcie Przedszkolnym w Bolminie zatrudniona jest jedna nauczycielka, natomiast w pozo-

⁴⁷ *Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za rok 2009.*

⁴⁸ <https://ckinfo.pl/hechinskie-cuda-dachem-udzialem-perkusisty-skaldow/> (dostęp: 14.08. 2017).

⁴⁹ *Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia PADRE za rok 2014.*

⁵⁰ *Regulamin rekrutacji do Punktu Przedszkolnego Promyczek w Łukowej/Tokarni/Bolminie/Polichnie/Starochęcinach na rok szkolny 2014/2015; Przedszkole „Promyczek” w Tokarni*, <http://www.echodnia.eu/swietokrzyskie/plebiscyt/karta/przedszkole-promyczek-w-tokarnii,33695,1548401,t,id,kid.html> (dostęp: 14.08. 2017).

stałych punktach nauczyciel podstawowy ma pomoc w postaci nauczyciela wspierającego. Łącznie w placówkach wychowania przedszkolnego „Promyczek” zatrudnionych jest 9 pracowników. Zatrudnienie pomocy dla nauczyciela nie zależy jedynie od liczebności grupy, lecz także od lokalizacji pomieszczeń przedszkola w strukturach budynków szkolnych (np. odległość do toalety) oraz od specyfiki danej grupy przedszkolnej. Rodzice nie ponoszą kosztów związanych z uczęszczaniem dzieci na zajęcia przedszkolne. Jedyne koszty, za jakie odpowiedzialni są rodzice, to zakup podręczników, podstawowych materiałów dydaktycznych, czyli tzw. wyprawki, oraz opłata za organizowane w okresie roku szkolnego wyjazdy, np. do teatru. Dodatkowe zajęcia, angielski i logopedia, opłacane są przez Stowarzyszenie. Tradycją jest również to, że organizacja ze środków własnych zakupuje prezenty mikołajkowe dla wszystkich swoich wychowanków. Punkty czynne są przez pięć godzin od poniedziałku do piątku.

W punktach przedszkolnych „Promyczek” prowadzonych przez Stowarzyszenie PADRE promuje się ideę wychowania dziecka w duchu empatii, w nurcie porozumienia bez przemocy, z pełnym poszanowaniem jego podmiotowości. Dla ułatwienia trudnego procesu, jakim jest rozpoczęcie edukacji na poziomie przedszkolnym, w 2014 r. stworzono autorski program adaptacyjny. „Celem programu jest ułatwienie dzieciom procesu adaptacji w nowym przedszkolnym otoczeniu. Ponadto, program zakłada również nawiązanie kontaktów i współpracy pomiędzy rodzicami dzieci, a także nauczycielami”⁵¹.

PODSUMOWANIE

Franciszkańskie Centrum Profilaktyki Uzależnień i działające przy nim Stowarzyszenie PADRE na stałe wpisały się w krajobraz ziemi świętokrzyskiej. Z uznaniem należy ocenić ich działalność, otwartość na drugiego człowieka, chęć niesienia pomocy. Franciszkanie wraz ze skupioną wokół nich grupą ofiarnych wolontariuszy przez swoją posługę stali się niekwestionowanymi „przyjaciółmi” wszystkich mieszkańców Chęcín. Bezsprzecznie najbardziej wdzięczni są najmłodsi, których radości z tego, że po raz pierwszy jadą na wycieczkę czy

⁵¹ Autorski program adaptacyjny *Pomóżmy dzieciom rozwinąć skrzydła opracowany dla Punktów Przedszkolnych Promyczek w Łukowej, Starochęcinach, Polichnie, Tokarni i Bolminie na rok szkolny 2014/2015.*

na ferie, z tego że mogą korzystać z różnych atrakcji, nie da się opisać żadnymi słowami. Bezgraniczna jest też wdzięczność ich rodziców, których często nie stać na to, by opłacić dziecku wyjazd czy udział w atrakcyjnych zajęciach. Należy mieć nadzieję, że działania podejmowane przez Stowarzyszenie PADRE będą zataczać coraz szersze kręgi i służyć coraz większej grupie osób potrzebujących pomocy.

Teoretyczne koncepcje oraz praktyczne implikacje wychowania do ochrony przyrody w II Rzeczypospolitej

Ekologia powstała w drugiej połowie XIX wieku jako nauka przyrodnicza. W procesie rozwoju wiedzy ekologicznej wyodrębniono liczne subdyscypliny, takie jak: ekologia roślin, ekologia zwierząt, ekologia morza, ekologia lasu, ekologia oceanu, ekologia krajobrazu, ekologia człowieka. Intensywny rozwój myśli ekologicznej (w naukowym ujęciu) dokonał się w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego, nastąpiło wówczas rozszerzenie kierunków badawczych. W rozwoju idei ochrony przyrody wyróżniono okres propagandowy (druga połowa XIX w.), konserwatorski (1900–1922), biocenotyczny (ochrona bogactwa różnorodności środowiska przyrody)¹. W omawianym okresie historycznym problematyka ekologiczna była podejmowana/wyjaśniana/interpretowana nie tylko przez przyrodników, lecz także przez filozofów, antropologów, etnologów, geografów, socjologów, psychologów, pedagogów, ekonomistów, architektów, przedstawicieli nauk medycznych. Ogromne zasługi w dziedzinie ochrony przyrody wnieśli przedstawiciele nauk przyrodniczych, pionierzy ruchu ochrony przyrody w Polsce, tacy jak m.in. Władysław Szafer (botanik, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego), Stanisław Sokołowski (profesor leśnic-

¹ A. Wodziczko, *Ochrona przyrody wczoraj, dziś i jutro* *La protection de la nature hier, aujourd'hui et demain*, „Ochrona Przyrody”, Organ Państwowej Rady Ochrony Przyrody, 1936 (rocznik 16), s. 8.

stwa SGGW) i jego syn Marian Sokołowski (profesor leśnictwa SGGW), Bolesław Hryniewiecki (profesor botaniki), Adam Wodziczko (botanik, profesor Uniwersytetu Poznańskiego).

Ponieważ w II Rzeczypospolitej ochronę przyrody uznano za bardzo ważne i odpowiedzialne zadanie/wyzwanie edukacyjne, rozwijały się wówczas wartościowe koncepcje naukowe dotyczące wychowania do świadomości ekologicznej, ochrony przyrody, rozwijania czynnych postaw ekologicznych społeczeństwa polskiego. Filozoficzne aspekty związku natury i kultury, ochrony przyrody uzasadnił prawnik (doktor nauk prawnych), ekonomista (profesor ekonomii), taternik², badacz twórczości Juliusza Słowackiego, pionier ruchu ochrony przyrody Jan Gwalbert Pawlikowski (1860–1939). W licznych publikacjach wyjaśnił ponadmaterialne motywy ochrony przyrody (przyrodniczo-naukowy, historyczno-pamiętkowy, estetyczno-krajobrazowy, zachowanie naturalnych cech krajobrazu). Ideę ochrony przyrody przedstawił w ujęciu *prądu kulturowego*, który służy wszechstronnemu kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa polskiego, tworzeniu „miast ogrodów”. W jego koncepcji ochrona przyrody stanowi implikację kultury narodowej.

Według Jana Gwalberta Pawlikowskiego dzięki prawidłowemu rozwojowi kultury możliwe jest pojednanie człowieka z przyrodą. Pomimo że Pawlikowski wraz z członkami Państwowej Rady Ochrony Przyrody współtworzył Ustawę z dnia 10 marca 1934 r. o ochronie przyrody³, był przekonany, że działalność w zakresie ochrony przyrody powinna stać się dobrowolnym zobowiązaniem (opartym na motywacji wewnętrznej, postawach humanistycznych, duchowych, nawykach kulturowych), a nie jedynie aktywnością „wymuszoną” aktami normatywnymi/ustawą⁴. W tym kontekście wypowiadał się na temat znaczenia edukacji ekologicznej organizowanej przez instytucje państwowe (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) oraz popularyzowania idei ochrony przyrody wśród społeczeństwa polskiego (zwłaszcza wśród dzieci, młodzieży, harcerzy)⁵, również dzięki zakładaniu

² Jan Gwalbert Pawlikowski uprawiał taternictwo, m.in. z poetą Adamem Asnykiem.

³ D.U.Rz.P. 1934, nr 31 (z 13 kwietnia 1934 r.), poz. 274.

⁴ Por. J.G. Pawlikowski, *Prawo ochrony przyrody*, Kraków 1927, s. 38.

⁵ Por. J.G. Pawlikowski, *Ogólny rzut oka na istotę ochrony przyrody, jej znaczenie, zadania i sposoby realizacji*, w: W. Szafer (red.), *Skarby przyrody i ich ochrona. Wiadomości z dziedziny ochrony przyrody dla przyrodników, nauczycieli, leśników, rolników, górników, myśliwych, rybaków, młodzieży studiującej i wszystkich miłośników przyrody*, Warszawa 1932, s. 12.

kółek/sekcji/zrzeszeń przyrodniczych i miłośników ochrony przyrody. Pawlikowski akcentował więc nie tylko znaczenie sfery poznawczej osobowości (wiedzy), lecz także rozwijanie pozytywnych uczuć, sfery emocjonalnej, motywacyjnej osobowości dla działań w zakresie ochrony przyrody. Jego zdaniem edukację do/dla ochrony przyrody należy realizować w ścisłym związku z różnorodnymi dziedzinami wychowania, takimi jak np. wychowanie patriotyczne, obywatelskie, zdrowotne, estetyczne.

W ujęciu Pawlikowskiego prawidłowo ukształtowane i rozwijane postawy ekologiczne (jak już w artykule wzmiankowano – w powiązaniu z innymi kategoriami postaw) mogą stać się pozytywną siłą napędową kultury, głównie ze względu na wzajemną zależność człowieka i przyrody/natury⁶. Profesor Adam Wodziczko oceniając dorobek (naukowy, organizacyjny, społeczny) prof. Pawlikowskiego w proces rozwoju idei ochrony przyrody, przypomniał jego cenną tezę: „stosunek do przyrody jest sprawdzianem wartości kultury”⁷.

Wartościową koncepcję wychowania do ochrony przyrody stworzył także Marian Sokołowski (1894–1939), profesor leśnictwa w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, działacz ochrony przyrody (członek Państwowej Rady Ochrony Przyrody i Sekcji Ochrony Gór w Polskim Towarzystwie Tatrzańskim, wiceprezes Ligi Ochrony Przyrody), autor wielu dzieł naukowych⁸. Wiedzę o ochronie przyrody zdobywał również dzięki podróżom zagranicznym⁹. Twierdził, że dziedzictwo kulturowo-przyrodnicze należy przekazać następnym pokoleniom i nie tylko popularyzować wiedzę przyrodniczą, ale co cennie, wychować społeczeństwo do harmonijnego współżycia z przyrodą, aby ceniło zarówno piękno środowiska naturalnego, jak i jego wartość patriotyczną, historyczną¹⁰. Podobnie jak Pawlikowski dostrzegł pilne zadanie realizowania problematyki ekologicznej, ochrony przyrody w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkołach, na lekcjach z kilku przedmiotów (przyroda, geografia, historia, język polski), uzasadniając także potrzebę wprowadzenia osobnego przedmiotu z edukacji ekologicznej¹¹.

⁶ Por. J.G. Pawlikowski, *Kultura a natura*, Warszawa–Lwów 1913, s. 7.

⁷ Por. A. Wodziczko, *Zasługi naukowe Jana Gwalberta Pawlikowskiego na polu ochrony przyrody*, Lwów 1934, s. 3–4.

⁸ Por. W. Szafer, *Marian Sokołowski jako działacz ochrony przyrody*. Odbitka z „Kwartalnego Biuletynu Informacyjnego o Ochronie Przyrody”, r. IX, nr 1, s. 9, 11.

⁹ Por. M. Sokołowski, *Ochrona przyrody w Szwajcarii*, Kraków 1929, s. 3–16.

¹⁰ Por. M. Sokołowski, *Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki*, Kraków 1924, s. 21.

¹¹ Por. M. Sokołowski, *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego* (odbitka z „Ochrony Przyrody”, 1925, z. 5), Kraków 1925, s. 4.

Marian Sokołowski zaprezentował wskazówki metodyczne służące procesowi kształcenia do ochrony przyrody. Zalecał pogadanki dydaktyczne o zwierzętach, aby dzięki tej metodzie kształcenia zapobiegać uprzedzeniom wobec jaszczurek, pijawek, węży, żab i nauczyć dzieci postaw szacunku dla zwierząt, a także pielęgnowania roślin doniczkowych, sadzenia drzew owocowych, zakładania ogródków szkolnych. Sokołowski cenił wycieczki do rezerwatów przyrodniczych, parków natury, lasu. Twierdził, że ze względu na walor estetyczny wycieczki do lasu (jako forma organizacyjna procesu kształcenia) wywierają również wpływ na rozwój duchowy dzieci i młodzieży, pomagają naturalnie wrastać w kulturę i poznawać zabytki przyrody¹². Uzasadniał znaczenie poznawania symboliki kultury duchowej (zwłaszcza na lekcjach z historii i literatury), opisów przyrody zawartych w utworach literackich, poetyckich oraz rozumienia, interpretowania symboliki mitologii Słowian, w której lasy, źródła górskie, jeziora były świątyniami obrzędów modlitewnych ku czci Matki Natury¹³. Uargumentował konieczność przygotowania przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego podręcznika, który służyłby dydaktyczną pomocą w realizowaniu problematyki ekologicznej, ochrony przyrody w szkołach.

Sokołowski jest autorem rozprawy w formie dwudziestu czterech listów do nauczyciela szkoły średniej (swojego przyjaciela), w której wyjaśnił uwarunkowania powstania idei ochrony przyrody, jej aspekty: naukowy, estetyczny, gospodarczy, wychowawczy oraz działalność związaną z wprowadzeniem problematyki ochrony przyrody do programów szkolnych¹⁴.

Przedstawione (komplementarne) koncepcje teoretyczne/naukowe (dobór celowy) dotyczące procesu wychowania do/dla ochrony przyrody nie były odebrane od praktyki edukacyjnej, skutecznych działań dydaktyczno-wychowawczych, i dzięki temu nie pozostały w sferze abstrakcji w Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego. W II Rzeczypospolitej ochronę przyrody przypisano kompetencji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które (od 1919 r.) współpracowało z Tymczasową Komisją Ochrony Przyrody, po reorganizacji (od 1925 r.) z Państwową Radą Ochrony Przyrody¹⁵. Poszczególne

¹² M. Sokołowski, *Nasz las*, Warszawa–Wilno 1938, s. 79.

¹³ Por. M. Sokołowski, *O wprowadzeniu ochrony przyrody...*, dz. cyt., s. 16–18.

¹⁴ Por. M. Sokołowski, *Ochrona przyrody w szkole. Wartość idei ochrony przyrody w wychowaniu i kształceniu młodzieży*, Kraków 1927, s. 3–58.

¹⁵ Państwowej Radzie Ochrony Przyrody przewodniczył Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

ministrowie WRiOP nie tylko wydawali/podpisywali rozporządzenia o ochronie przyrody¹⁶, lecz także inicjowali działalność dydaktyczno-wychowawczą w tym zakresie. Wprowadzili także (wiosną i jesienią) święto sadzenia drzew w szkołach, akcentując jego walor wychowawczy, patriotyczny¹⁷.

Na podstawie analizy źródłowej aktów normatywnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, programów nauczania w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących można stwierdzić, że edukację ekologiczną do ochrony przyrody w okresie Drugiej Rzeczypospolitej realizowano przede wszystkim na lekcjach przyrody/biologii i geografii. W szkołach powszechnych i w gimnazjum niższym, na lekcjach przyrody przekazywano wiedzę o budowie roślin, drzew, owadów, gadów, ptaków, zwierząt, ich sposobie życia, odżywiania, ekologicznych relacjach w biosferze, środowisku przyrody z najbliższego otoczenia dziecka (z odniesieniem do poszczególnych pór roku), roślin i zwierząt żyjących w Polsce i zagranicą. Wyjaśniano konsekwencje tępienia zwierząt przez ludzi (m.in. z powodów merkantylnych). Kształtowano postawy szacunku wobec ptaków i innych zwierząt, zwłaszcza pożytecznych (które niszczą szkodliwe owady). Uwrażliwiano dzieci i młodzież na zgubne postawy złego ich traktowania¹⁸, rozwijano postawy ekologicznej troski wobec zwierząt (postawy czynne dotyczące ich ochraniań, dokarmiania zimą, budowania karmików i skrzynek na gniazda). Uczniowie szkół powszechnych poznawali przyrodę, jej naturalne prawa (wędrówki ptaków, funkcje środowiska przyrody), organizmy żyjące w ich naturalnym siedlisku (również w bezpo-

¹⁶ Egzemplifikację stanowi Rozporządzenie Ministra WRiOP o ochronie niektórych zabytków przyrody (podpisane przez Jana Łukasiewicza), w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1919 (rok II), nr 10/11 (z 1 listopada 1919 r.), poz. 3, s. 318–320. Zob. także *Monitor Polski* nr 208 z dnia 16 września 1919 roku.

¹⁷ Egzemplifikację stanowi Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do wszystkich Władz, Urzędów i Szkół Państwowych, podległych Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1923 (rok VI), nr 14 (z 15 sierpnia 1923 r.), poz. 129, s. 149. Por. *Archiwum Akt Nowych* w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wydział Szkolnictwa – okólniki, pisma okólne i różne dotyczące administracji szkolnictwa. Daty krańcowe: 1921–1939, sygn. 161 (mikrofilm B-9156), k. 25.

¹⁸ Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych w sprawie obserwacji i ćwiczeń biologicznych w szkole średniej (L. 4524/II), w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925 (rok VIII), nr 12 (z 1 sierpnia 1925 r.), poz. 113, s. 208–209.

średnim kontakcie z przyrodą), dzięki czemu mogli zrozumieć związek budowy poszczególnych organizmów ze sposobem oraz siedliskiem ich życia w systemie przyrody. Uświadamiano dzieciom znaczenie wartości czystego powietrza i wody pitnej dla życia człowieka.

Na lekcjach geografii omawiano znaczenie bogactw naturalnych, m.in. mineralnych wód leczniczych, lasów pierwotnych dla środowiska przyrody. W gimnazjum wyższym (którego program nauczania bazował na siedmioletniej szkole powszechnej lub na gimnazjum niższym) we wszystkich oddziałach (matematyczno-przyrodniczym, humanistycznym, klasycznym) na lekcjach geografii realizowano problematykę przystosowania organizmów żywych do warunków fizycznych i biogeograficznych oraz wpływu działalności człowieka na środowisko naturalne.

Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Stanisław Grabski zabronił (1925 r.) nauczycielom i uczniom gimnazjów niższych i wyższych złego traktowania zwierząt podczas obserwacji biologicznych. W tym celu zalecił hodowanie roślin i zwierząt w warunkach szkolnych, nie tylko dla poznania ich życia, lecz także ze względu na przyjazne postawy ekologiczne wobec roślin i zwierząt. W gimnazjum wyższym, na lekcjach geografii (kl. IV) hasłowo realizowano edukację ekologiczną w odniesieniu do relacji w siedlisku życia pierwotnego Puszczy Białowieskiej. Poznawano obrazy biogeograficzne, takie jak Tatry z Podhalem, Góry Świętokrzyskie, Wieliczka¹⁹. W ramach akcji zbiórki makulatury (według zalecenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Sławomira Czerwińskiego) gromadzono odpady papieru i gazet w celu ich przetworzenia na surowce wtórne²⁰.

Po ogłoszeniu Ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa²¹ na lekcjach przyrody i geografii w szkołach powszechnych i gimnazjach

¹⁹ Por. Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratoriów Szkolnych i Dyrekcji państwowych szkół średnich ogólnokształcących w sprawie programu geografii w szkołach średnich ogólnokształcących z 24 sierpnia 1927 r. (Nr II P. 11867/27), w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1927 (rok IX), nr 11 (z 20 września 1927 r.), poz. 181, s. 389.

²⁰ Por. Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, inspektorów szkolnych oraz dyrekcji szkół średnich, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół zawodowych w sprawie odbierania odpadków papieru i makulatury przez Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet (Nr I Prez. 6736/29, z 27 grudnia 1929 r.), w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1930 (rok XIII), nr 1 (z 16 stycznia 1930 r.), poz. 4, s. 4.

²¹ Dz.U.Rz.P. 1932, nr 38, poz. 389.

nadal hasłowo realizowano problematykę w zakresie edukacji ekologicznej, którą ściśle łączono z ideą ochrony przyrody oraz rozwijaniem postaw twórczych²². Stwierdzono, że lekcje przyrody (ze względu na wiele wspólnych tematów) można łączyć z problematyką geograficzną. W programie nauki w szkołach powszechnych i w klasach pierwszych gimnazjum państwowego z 1933 r. na lekcjach geografii uwzględniono wiedzę o puszcach pierwotnych w Górach Świętokrzyskich, na Polesiu, Podlasiu i Wileńszczyźnie oraz z zakresu ochrony wymierających w nich zwierząt, takich jak żubr, bóbr, łoś. W czteroletnim gimnazjum (według nowego ustroju szkolnictwa) na lekcjach geografii w klasie I nauczano o naturalnych krainach Polski, Tatrach, strefach roślinności, parkach narodowych, nadwiślańskich puszcach, Puszczy Białowieskiej oraz lasach Polesia. Na lekcjach biologii przekazywano wiedzę o ochronie ptaków oraz znaczeniu działalności w obszarze ochrony przyrody dla środowiska życia.

Od 1933 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaleciło kuratoriom okręgów szkolnych realizowanie działalności sprzyjającej ochronie przyrody. Zobowiązano nauczycieli do kształtowania czynnych postaw ekologicznych dzieci i młodzieży w zakresie ochrony przyrody, opiekowania się najbliższymi położonymi rezerwatami przyrody i obiektami objętymi ochroną, dokarmiania ptaków i budowania dla nich karmników²³. W szkołach powszechnych nadal zalecano wycieczki przyrodnicze, obserwacje ptaków. W klasie VI na lekcjach przyrody omawiano problematykę rezerwatów leśnych, lasów sztucznych i naturalnych, ich naturalnych obrońców (mrówki), ochrony przyrody, zwłaszcza starych lasów na obszarze Rzeczypospolitej.

W programie nauki w gimnazjach ogólnokształcących z 1934 r. (pierwsze wydanie) i 1935 r. (drugie wydanie), na lekcjach biologii w klasie I ujęto problematykę ochrony ptaków. Zalecono zbliżenie uczniów do przyrody (poprzez poznawanie życia roślin i zwierząt w ich naturalnym siedlisku w celu zrozumie-

²² Zob. J. Balicki, Prace Ministerstwa nad programem szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa. Referat wygłoszony na posiedzeniu P. Rady Oświecenia Publicznego dnia 29 listopada 1934 r. (nadbitka: „Oświata i Wychowanie” r. VI, zeszyt 8-10), Warszawa 1934, s. 460.

²³ Por. Okólnik Nr 151 z dnia 26 października 1933 r. (I Pol. – 1416/33) o współpracy władz szkolnych z Organami Ochrony Przyrody, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1933 (rocznik XVI), nr 13 (z 9 listopada 1933 r.), poz. 185, s. 566.

nia ich wzajemnej zależności), pomoc młodzieży w procesie zrozumienia znaczenia wartości szacunku dla życia (we wszystkich jego przejawach), wdrażanie uczniów do pracy zespołowej na rzecz ochrony przyrody.

Edukację ekologiczną realizowano hasłowo również na lekcjach biologii w liceum ogólnokształcącym. Na przykład, w klasie I (na wydziale matematyczno-przyrodniczym) oraz w klasie II (na wydziałach: humanistycznym i klasycznym) omawiano wpływ warunków środowiska na zdrowie człowieka oraz problematykę zaburzonej przez człowieka równowagi biocenotycznej, uzasadniano znaczenie ochrony przyrody w związku z racjonalnym użytkowaniem jej zasobów, zwłaszcza obszarów leśnych (wraz z omówieniem aktów normatywnych w tym zakresie). Można uogólnić, że w okresie II Rzeczypospolitej dzięki realizowanemu hasłowo (w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących) programowi edukacji ekologicznej, uczniowie poznawali wzajemne zależności/relacje między organizmami i zespołami organizmów a ich żywym i martwym środowiskiem; po 1932 r. w ścisłym związku z ideą ochrony przyrody oraz działalnością praktyczną, czynnymi postawami ekologicznymi. Co z pewnością rozbudzało zainteresowania dzieci i młodzieży problematyką ekologiczną, ochroną przyrody, zwłaszcza w środowisku lokalnym.

Należy zaakcentować, że Ministerstwo WRiOP zaleciło nauczycielom zapoznanie się z publikacjami o innowacjach edukacyjnych Nowego Wychowania. Jednakże w omawianym okresie historycznym główną formą organizacyjną procesu kształcenia w polskich szkołach ogólnokształcących była lekcja i wycieczka szkolna²⁴ na łąkę, nad staw, do lasu oraz do ogrodu botanicznego i do parku miejskiego. Dzięki wycieczkom szkolnym możliwe było zarówno bezpośrednie poznanie środowiska przyrody i obserwowanie wzajemnych zależności w danym ekosystemie/siedlisku życia, jak i rozwijanie emocjonalnej sfery osobowości, wrażliwości/czułości ekologicznej. W wielu szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących działały także koła miłośników przyrody, koła przyjaciół ptaków, kółka ochrony przyrody – w ramach których realizowano działalność odczytową, opisywano zabytki przyrody, opiekowano się zwierzętami, budowano karmniki dla ptaków oraz je dokarmiano zimą.

²⁴ Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Dyrekcji szkół średnich ogólnokształcących w sprawie godzin wycieczkowych w gimnazjum niższem, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1925 (rok VIII), nr 7 (z 1 kwietnia 1925 r.), poz. 75, s. 119–120.

Proces edukacji do ochrony przyrody realizowano za pomocą różnorodnych metod kształcenia, zwłaszcza metody pracy z książką (oraz z wydawnictwami pomocniczymi, czasopismami zaleconymi do użytku szkolnego przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), metody pogadanki dydaktycznej²⁵, metody dyskusji, metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy (np. gier dydaktycznych), metod waloryzacyjnych (impresyjnych, ekspresyjnych), metod praktycznych (ćwiczebnych, realizacji zadań wytwórczych). Należy podkreślić, że w II Rzeczypospolitej w procesie dydaktyczno-wychowawczym stosowano również metodę projektów, a także wykłady problemowe (w przypadku uczniów szkół średnich oraz akademickich).

Pomimo trudności finansowych, w wielu szkołach były ogrody przyszkolne, biblioteki, pracownie przyrodnicze (w których oprócz zbiorów minerałów, mchu gromadzono dzieła przyrodnicze, z zakresu ochrony przyrody oraz fotografie: roślin i zwierząt, rezerwatów w Polsce i zagranicą)²⁶. W grudniu 1932 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło do użytku szkolnego w klasach II–VII szkół powszechnych opracowany przez Zygmunta Denkowskiego zeszyt do notowania stanu pogody (zachmurzenia, kierunku wiatru, opadów atmosferycznych, wykresów temperatury i ciśnienia atmosferycznych)²⁷.

Na lekcjach przyrody (w ramach których, jak już wspomniano, realizowano hasłowo problematykę ekologiczną, ochrony przyrody) stosowano środki

²⁵ *Program nauki w szkołach powszechnych i siedmioklasowych*. Przyroda. Wydanie piąte, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Skład Główny Książnica Atlas Towarz. Naucz. S. W., Warszawa 1925, s. 20–23.

²⁶ Por. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wydział Szkolnictwa Średniego. Wyposażenie pracowni biologicznych w gimnazjach Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Korespondencja, zestawienia, szkice techniczne. Daty krańcowe: 1930, sygn. 171 (numer mikrofilmu: B – 9166), k. 3, 52, 54. Por. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wyposażenie pracowni biologicznych w gimnazjach polskich – korespondencja, szkice, techniczne, wykresy. Daty krańcowe: 1930, sygn. 173 (numer mikrofilmu: B – 9168), k. 20 – 21, 220, 222, 257, 261, 264, 290. Por. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wydział Szkolnictwa Średniego Gimnazjum Macierzy Szkolnej im. Józefa Piłsudskiego w Gdańsku – sprawozdania, lista płacy. Daty krańcowe: 1936, 1939, sygn. 175 (numer mikrofilmu: B – 9170), k. 35.

²⁷ Por. *Rozkład materiału z Geografii i Polski Współczesnej dla publicznych szkół powszechnych na klasę V, VI i VII Opracowany według programu (projektu) Ministerstwa Wyznań Religijnych i Ośw. Publ. na rok szkolny 1933/1934* wydany przez Państwowe Wydawnictwo Podręczników Szkolnych we Lwowie (Przedruk wzbroniony), Łódź 1933, s. 1.

dydaktyczne, takie jak: ilustracje zwierząt, ryciny, okazy naturalne (unikano wypchanych zwierząt, zwłaszcza rzadkich, podlegających ochronie²⁸), pocztówki, lupy, mikroskopy, obrazy i tablice roślin, zwierząt (również chronionych), przeźrocza, filmy, atlasy ilustrowane, dzieła wybitnych przyrodników²⁹, skrzynki dla ptaków³⁰. Motywowano uczniów do redagowania pisemek szkolnych, co sprzyjało swobodnej ekspresji twórczej dzieci, realizowaniu indywidualnych potrzeb i zamiłowań³¹.

W związku z koniecznością zaopatrzenia szkół powszechnych w środki dydaktyczne, w lipcu 1939 r. ogłoszono Okólnik Nr 42 z dnia 29 czerwca 1939 r. (II P – 4130/39) w sprawie wykazu pomocy i przyborów szkolnych w szkołach II i III stopnia, podpisany przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego W. Świątosławskiego³². Załącznik do tego aktu normatywnego implikuje wykaz środków dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów kształcenia (z podziałem na konieczne i pożądane). Z nauki o przyrodzie żywej, z kwalifikacją pomocy koniecznych do realizacji programu w klasach III–VII wymieniono następujące środki dydaktyczne: skrzynki do hodowli roślin, doniczki do roślin pokojowych, okazy suche roślin, tablice zwierząt egzotycznych, tablice zwierząt i roślin chronionych³³. Natomiast z kwalifikacją pomocy (środków dydaktycznych) pożądanych do realizacji programu z nauki o przy-

²⁸ Por. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Nauka o przyrodzie (projekt)*. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (drukowane jako rękopis), Lwów 1933, s. 43–44.

²⁹ Por. *Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów 1937, s. 328–329.

³⁰ A. Wodziczko, *Ochrona przyrody w szkole*, w: W. Szafer (red.), *Skarby przyrody i ich ochrona. Wiadomości z dziedziny ochrony przyrody dla przyrodników, nauczycieli, leśników, rolników, górników, myśliwych, rybaków, młodzieży studyjacej i wszystkich miłośników przyrody*, Nakładem Państwowej Rady Ochrony Przyrody Skład Główny: Kasa im. Mianowskiego – Instytut Popierania Nauki Warszawa, Pałac Staszica – Nowy Świat 72, Warszawa 1932, s. 328. Por. J. Sokołowski, *Ochrona ptaków*, w: tamże, s. 173, 179.

³¹ Por. Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Dep. II Szkolnictwa Ogólnokształcącego Wydz. Wychowania. Sprawy różne higieny i wychowania. Daty krańcowe: 1921 – 1939, sygn. 220 (numer mikrofilmu: B – 9215), k. 36.

³² Por. Okólnik Nr 42 z dnia 28 czerwca 1939 r. (II P – 4130/39) w sprawie wykazu pomocy i przyborów szkolnych w szkołach II i III stopnia, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 1939, nr 5 (z 18 lipca 1939 r.), poz. 213, s. 298.

³³ Por. Załącznik do Okólnika Nr 42 z dnia 28 czerwca 1939 r. (II P – 4139): *Wykaz przedmiotów i przyborów szkolnych w szkołach II i III stopnia*, w: tamże, s. 300–302.

rodzie żywej w klasach III–VII: akwarium, karmnik (model Sokołowskiego), skrzynkę lęgową dla ptaków (model Sokołowskiego)³⁴.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uznało, że Polska Agencja Telegraficzna³⁵ posiada cenne zdjęcia przyrodnicze. Zaleciło dyrektorom i kierownikom szkół nabywanie zdjęć³⁶: drzew i kwiatów, krajobrazów, widoków nadbrzeżnych, lasów, pór roku, przemysłu drzewnego, gór w Zakopanem, zwierząt domowych i drobiu³⁷. Egzemplifikację stanowi także obraz krajoznawczy pt. „Kolej na Kasprowy Wierch”³⁸.

Na podstawie zarządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 7 października 1937 r. w sprawie filmu szkolnego³⁹ zatwierdzono do użytku szkolnego filmy (kategorii C), które zostały przedstawione do oceny przez Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej⁴⁰. Wśród siedemnastu filmów wymieniono pięć filmów przyrodniczych: *Rośliny pnące*, *Fauna morska*, *Obrazy z Norwegii*, *Lodowce Alpejskie*, *Zorza północna*⁴¹. W lutym 1939 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zatwierdziło do użytku szkolnego kolejne filmy kategorii C (przedstawione do oceny przez Polską Agencję Telegraficzną – Instytut Filmowy). Wśród dwudziestu dwóch filmów jest kilka filmów przyrodniczych: *Z życia owadów egzotycznych*, *Życie w kropli wody*, *Bobry*, *Foki*, *Szerszenie*, *Rośliny i zwierzęta przedpotopowe*⁴². W marcu 1939 r. zatwierdzono dwadzieścia jeden filmów kategorii C (które również

³⁴ Por. tamże, s. 303.

³⁵ Polska Agencja Telegraficzna znajdowała się w Warszawie, ul. Krakowskie Przedmieście 50.

³⁶ Por. Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych w sprawie rozpowszechniania zdjęć krajoznawczych i przyrodniczych Polskiej Agencji Telegraficznej z 31 października 1927 r. (Nr O. Prez. 6044/27), w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927 (rok X), nr 15 (z 22 grudnia 1927 r.), poz. 259, s. 540–541.

³⁷ Por. Załącznik do Nr O. Prez. 6044/27, w: tamże, s. 541–543.

³⁸ Por. Komunikat o wydawnictwach. VIII. Pomoce szkolne do użytku szkolnego, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 1938 (rocznik XXI), nr 3 (z 25 marca 1938 r.), poz. 74, s. 99.

³⁹ Dz. Urz. Ministerstwa W R i O P 1937, nr 13, poz. 387.

⁴⁰ Polska Agencja Telegraficzna (Instytut Filmowy) znajdowała się w Warszawie, przy ul. Królewskiej 10.

⁴¹ Por. Komunikat o filmach szkolnych, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 1938 (rocznik XXI), nr 13 (z 28 grudnia 1938 r.), poz. 409, s. 527.

⁴² Por. Komunikat o filmach szkolnych, w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 1939, nr 1 (z 7 lutego 1939 r.), poz. 24, s. 32.

zostały przedstawione do oceny przez Polską Agencję Telegraficzną – Instytut Filmowy), wśród których są następujące filmy przyrodnicze: *Proces kwitnienia*, *Żółwie*, *Niektóre ptaki drapieżne oraz kukułka*, *Życie w stawie*, *Tajemnice świata roślinnego*, *Energia słoneczna*⁴³. W maju 1939 r. w dziennikach urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opublikowano tytuły zatwierdzonych kilku filmów przyrodniczych: *Badanie prądów i wirów* – film dźwiękowy, *Przeźroczyste żyjątko morskie* – film dźwiękowy, *Mrówka* – film dźwiękowy, *Alpy Tessyńskie*, *Pszczoly* – film dźwiękowy⁴⁴.

Wśród środków dydaktycznych zakwalifikowanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do użytku szkolnego ujęto następujące filmy kategorii B: *Bobry* (pomoc szkolna do nauki przyrody w klasie I gimnazjum, wyprodukowana przez firmę Kodak), *Foki* (pomoc szkolna o długości 120 metrów do nauki przyrody w klasie I gimnazjum), *Rośliny pnące* (pomoc szkolna o długości 65 metrów do nauki przyrody w klasie II gimnazjum), *Zorza północna* (pomoc szkolna o długości 310 metrów do nauki fizyki w klasie IV gimnazjum i w klasie II licealnej)⁴⁵. W lipcu 1939 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło do użytku szkolnego filmy przyrodnicze (kategorii C): *Łoś*, *Życie na dnie morza*, *Wulkany*⁴⁶.

Ministerstwo WRiOP w 1932 r. zarekomendowało kierownikom i dyrektorom szkół (zgromadzony staraniem redakcji periodyków: „Płomyk” i „Płomyczek”) zbiorę pięćdziesięciu czterech skał i minerałów krajowych. Stwierdzono, że ten zbiór jest cennym środkiem dydaktycznym (środkiem naukowym) w procesie nauki szkolnej, zatwierdzono go do użytku szkolnego⁴⁷.

Jak już wzmiankowano, w okresie II Rzeczypospolitej nie było osobnego podręcznika dla uczniów szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących do edukacji ekologicznej, którą (zwłaszcza) po wprowadzeniu „reform jędrze-

⁴³ Por. Komunikat o filmach szkolnych, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1939, nr 2 (z 15 marca 1939 r.), poz. 72, s. 104.

⁴⁴ Por. Komunikat o filmach szkolnych, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1939, nr 3 (z 9 maja 1939 r.), poz. 125, s. 175–176.

⁴⁵ Por. Komunikat o wydawnictwach. II. Filmy kategoria B, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1939, nr 4 (z 31 maja 1939 r.), poz. 164, s. 243.

⁴⁶ Por. Komunikat o filmach szkolnych, w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1939, nr 5 (z 18 lipca 1939 r.), poz. 233, s. 344.

⁴⁷ Por. Komunikat w sprawie zbioru minerałów (Nr I Pr. 9017/31), w: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1932 (rok XV), nr 5 (z 30 lipca 1932 r.), poz. 64, s. 267.

jewiczowskich” ściśle łączono z ideą ochrony przyrody. Ale Ministerstwo WRiOP systematycznie ogłaszało spisy książek szkolnych, zakwalifikowanych do użytku szkolnego, były to prace polskich i zagranicznych autorów (które przetłumaczono na język polski, przede wszystkim z języków: angielskiego, francuskiego i niemieckiego). Wśród autorów książek szkolnych z przyrody (biologii) i geografii, które implikowały problematykę edukacji ekologicznej, należy wymienić: M. Heilperna, K. Chmielewskiego, L. Jaxa-Bykowskiego, B. Dyakowskiego, A. Czartkowskiego, M. Arct-Golczewską (oraz J. i T. Kołodziejczyków), Z. Bohuszewiczównę, W. Haberkantównę, H. Selmowiczównę-Gnoińską, M. Lipską-Librachową, D. Gayównę, B. Gustawicza, M. Brzezińskiego, H. Grotowską, A. Janowskiego, T. Dybczyńskiego, S. Niemcównę oraz J. Sokołowskiego, A. Wodzickę, W. Szafera. W praktyce edukacyjnej wykorzystywano także dzieła zagraniczne, takich autorów jak: A. Arends, R. Baden-Powell, A. Berg, A. E. Brehm, A. B. Buckley, J. Ch. Cornish, H. Coupin, J. H. Fabre, C. Floericke, A. W. Gould, K. Hagenbeck, A. Hamaide, E. Hassenpflug, L. Kny, K. Lampert, P. Ledoux, G. G. Lewis, K. G. Lutz, K. von Marilaun, R. Penzig, A. Schleyer, E. Thompson⁴⁸. W procesie dydaktyczno-wychowawczym funkcjonowały również czasopisma z kwalifikacją do bibliotek uczniowskich (m.in. tygodnik krajoznawczy ilustrowany „Ziemia”, dwutygodnik „Płomyk”, rocznik „Ochrona Przyrody”, miesięcznik „Młody Przyjaciół Zwierząt i Kółko Przyrodnicze”, miesięcznik „Nasi Przyjaciele”, kwartalnik „Świat i Przyjaciół Zwierząt”), które służyły dydaktyczną pomocą w procesie aktualizowania wiedzy naukowej w zakresie ochrony przyrody.

Formułując konkluzję należy stwierdzić, że zaprezentowane teoretyczne koncepcje wychowania dzieci i młodzieży do ochrony przyrody oraz ich praktyczne implikacje wdrożone do procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących w okresie II Rzeczypospolitej stanowią zarówno wartościowe dziedzictwo kultury polskiej, jak i antecedencje najnowszych kierunków rozwoju edukacji ekologicznej, kształtowania ideacyjnych oraz czynnych postaw ekologicznych społeczeństwa polskiego w XXI wieku. Wpisują się w dezyderaty pojednania człowieka z przyrodą, ochrony natury i bioróżnorodności w skali globalnej.

⁴⁸ Szczegółowe dane znajdują się w monografii autorskiej: E. Wolter, *Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2013, s. 299–340, 355–434.

Anna Monika Kruk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Przesłanie patriotyczno-wychowawcze wybranych inicjatyw opieki społecznej w II Rzeczypospolitej

WSTĘP

Tekst ma charakter historyczny, dotyczy ram czasowych lat 1918–1939. Przedmiotem rozważań w prezentowanym artykule jest ideologia opiekuńczo-wychowawcza, wynikająca z działalności wybranych organizacji społecznych okresu dwudziestolecia międzywojennego. Przyjęto założenie, że organizowanie działalności publicznej może generować przesłanie patriotyczno-wychowawcze. Autorka stoi na stanowisku, że przedsięwzięcia organizatorskie o charakterze społecznym mogą wynikać z poczucia sprawstwa społecznego u obywateli, a jednocześnie stanowią niezbędną formę pomocy tym, którzy w największym stopniu tej pomocy potrzebują. Do grup wymagających wsparcia socjalnego należą dzieci i młodzież pozbawione możliwości funkcjonowania społecznego zgodnie z regułami życia społecznego, a także seniorzy, zarówno obecnie, jak i w przeszłości. Dla potrzeb tego tekstu omówiono przykłady placówek opiekuńczo-wychowawczych działających na rzecz zaspokojenia elementarnych potrzeb egzystencjalnych swoich wychowanków. Podmioty te zapewniały schronienie, dostęp do żywności, odzieży, ale również uzupełniały system tworzonej w tym okresie państwowej opieki społecznej II Rzeczypospolitej. Organizacje społeczne miały wpływ na społeczeństwo

i na warunki życia obywateli. Tworząca się polityka społeczna państwa generowała ważne przesłanie społeczne, że oto odradzające się państwo po raz pierwszy po długim okresie zaborów wspiera obywateli w ich egzystencji, a mimo niedoskonałości systemu przyjmuje za nich odpowiedzialność. Pojawienie się polskiej opieki społecznej jako zadania publicznego odgrywało istotną rolę w kształtowaniu się polskości po odzyskaniu niepodległości, stworzyło dla obywateli poczucie bezpieczeństwa społecznego, wzmacniało więzi i tożsamość narodową, rozwijało poczucie solidarności społecznej. Z punktu widzenia ograniczenia objętości artykułu skoncentrowałam się na wybranym organizatorskim aspekcie pomocy publicznej, zarówno na rządowej, jak i pozarządowej działalności na rzecz osób wymagających wsparcia. W pracy zastosowałam metodykę analizy źródeł publikowanych, w tym aktów prawnych oraz wtórnych opracowań naukowych dotyczących wybranych inicjatyw opieki społecznej w okresie 1918–1939, opublikowanych również w badanym okresie historycznym. Z punktu widzenia klasyfikacji przedmiotowej działalności publicznej zwróciłam uwagę na instytucjonalną działalność opiekuńczo-wychowawczą na rzecz dzieci i młodzieży, ale także na przedsięwzięcia na rzecz seniorów. Podmioty pozarządowe z kolei wspierały państwo w powstającym publicznym systemie polityki społecznej, a także samodzielnie pomagały osobom wymagającym różnych form opieki społecznej, włączając w to zarówno działania o charakterze opiekuńczym, jak i pomoc ofiarom kryzysów gospodarczych w XX wieku, w tym kryzysu bezrobocia. W prezentowanym tekście skoncentrowałam się na prezentacji badawczej wybranych inicjatyw polskiej opieki społecznej w okresie 1918–1939, realizowanych m.in. przez sektor pozarządowy, czyli w ramach organizacji społecznych, działających w przestrzeni lokalnej, skoncentrowanych na dziecku, funkcjonowaniu rodziny oraz seniorów.

OPIEKA SPOŁECZNA II RZECZYPOSPOLITEJ JAKO ZADANIE PUBLICZNE TWORZĄCEGO SIĘ PAŃSTWA POLSKIEGO PO ODZYSKANIU NIEPODLEGŁOŚCI

W Polsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego formalnie zapoczątkowano, a następnie rozwinięto publiczny system działań opiekuńczych ze strony państwa¹. Niezależnie od inicjacji systemu państwowego w ramach zapewnienia

¹ Istotną rolę w kształtowaniu się roli państwa opiekuńczego odgrywała ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej. Dz.U. 1923 nr 92, poz. 726.

obywatelom wsparcia socjalnego, funkcjonował również tzw. trzeci sektor, czyli osoby fizyczne i organizacje pomagające rodakom wolnego państwa polskiego w sytuacji doświadczanych przez nich kryzysów socjalnych. Z punktu widzenia oceny autorki, istniejące wówczas zadania publiczne były adekwatne do sytuacji społeczno-gospodarczej II Rzeczypospolitej, a także charakterystyczne dla rozwoju ówczesnego społeczeństwa. Zadania publiczne, szczególnie te pozarządowe, były wypadkową potrzeb społeczno-gospodarczych społeczeństwa. Opieka społeczna, zapoczątkowana w czasach starożytnych, była zasadniczo łączona z rozwojem chrześcijaństwa².

Potrzeby publiczne wymagały podjęcia konkretnych, właściwie zorganizowanych działań, zarówno w wymiarze państwowym, jak i pozarządowym. Sposób ich realizacji zależał od aktualnych możliwości wsparcia obywateli, od pomysłów na zmianę ich sytuacji, od zaangażowania kapitału społecznego. Włączenie się systemu państwowego do wspierania socjalnego obywateli odbywało się na mocy Konstytucji z 1921 r.³ oraz ustawy o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 r.⁴, czy innych aktów prawnych. Pomoc prywatna funkcjonowała niezależnie od pomocy publicznej, w ramach szeroko pojętej tzw. gospodarki społecznej. Podmioty tzw. trzeciego sektora we współczesnej literaturze przedmiotu są zaliczane do tzw. starej i nowej gospodarki społecznej⁵. Niektóre podmioty pozarządowe udzielające wsparcia socjalnego obywatelom z okresu dwudziestolecia międzywojennego można zaliczyć zgodnie z tą koncepcją do „starej gospodarki społecznej”. Można jednoznacznie powiedzieć, że zarówno osiągnięcia systemu państwowego, jak i organizacji pozarządowych wzajemnie się uzupełniały, tworząc w znacznym stopniu monolityczny system wsparcia publicznego. Podobne stanowisko występuje w literaturze przedmiotu. W ocenie Ewy Leś organizacje społeczne dwudziestolecia międzywojennego, w tym fundacje i stowarzyszenia, były „komplementarne” z działa-

² H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830*, Warszawa 2010, s. 25.

³ Ustawa z dnia 17 marca 1921 – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Dz.U. 1921 nr 44, poz. 267.

⁴ Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dz.U. 1923 nr 92, poz. 726 (wersja papierowa). Została m.in. opublikowana w zasobach netograficznych (wersja internetowa): <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19230920726/O/D19230726.pdf> (dostęp: 7.07.2018).

⁵ Pojęcie „starej” i „nowej” gospodarki społecznej występuje m.in. w pracach M. Grewińskiego, np. M. Grewiński, *Wielosektorowa polityka społeczna. O przeobrażeniach państwa opiekuńczego*, Warszawa 2009.

niami administracji publicznej w obszarze polityki społecznej⁶. Istnieją na tę „komplementarność” również dowody w przepisach prawa, bowiem w ustawie o opiece społecznej były zapisy umożliwiające innym podmiotom realizację zadań publicznych, niż tym powołanym w ramach państwowej polityki społecznej. Ustawa w art. 22 nakładała na Ministra Pracy i Opieki Społecznej kompetencje związane z „popieraniem stowarzyszeń i związków o charakterze wzajemnej pomocy”, jedynie z wyłączeniem zadań ściśle przydzielonych Ministrowi Zdrowia Publicznego⁷. Artykuł 2, w punkcie g) ustawy o opiece społecznej zawiera zapisy wyraziście akcentujące „pomoc instytucjom opiekuńczym prywatnym i współdziałanie z nimi”⁸.

Wiele rozwiązań socjalnych realizowanych na przełomie XX i XXI wieku było stosowanych w okresie międzywojnia. Rozwiązania te zostały już w dużym stopniu opracowane na łamach literatury historycznej i społeczno-politologicznej. Nie ma jednak zbyt wielu prac, które w sposób zwarty i kompleksowy przedstawiłyby stan opieki społecznej II Rzeczypospolitej. Literatura przedmiotu jest rozproszona, zarówno pod względem tematycznym, jak i dyscyplin naukowych, z których wywodzą się autorzy poszczególnych utworów naukowych i popularyzatorskich. Socjalna funkcja państwa w latach 1918–1939, a zwłaszcza system prawny, stanowią przedmiot opracowań głównie politologów społecznych, historyków, prawników i administratywistów. Z punktu widzenia przedmiotu badań uczonych, dominują konkretne „case studies” najczęściej lokalnych organizacji pomocowych⁹ oraz opisywane są poszczególne rodzaje zadań publicznych w ramach przedmiotu zainteresowań pozarządowej polityki społecznej. W ramach polityki społecznej, biorąc pod uwagę system zabezpieczenia społecznego, którego częścią jest system ubezpieczeń społecznych, alternatywny dla opieki społecznej, istnieje już

⁶ E. Leś, *Gospodarka społeczna i przedsiębiorstwo społeczne. Przegląd koncepcji i dobrych praktyk*, w: *Gospodarka społeczna i przedsiębiorstwo społeczne. Wprowadzenie do problematyki*, E. Leś (red. nauk.), Warszawa 2008, s. 38; E. Leś, *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000, s. 87, 89; E. Leś, *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warszawa 2001, s. 82.

⁷ Artykuł 22, punkt a) Ustawy z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, Dz.U. 1923 nr 92, poz. 726, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19230920726/O/D19230726.pdf> (dostęp: 7.07.2018).

⁸ Artykuł 2, punkt g) Ustawy..., tamże (cytat z ustawy z zastosowaną pisownią uwspółcześioną).

⁹ Na przykład publikacja: T.W. Świątek, R. Chwiszczuk, *Warszawski ruch społecznikowski*, Warszawa 2010.

kompleksowe opracowanie na ten temat, dotyczące analizowanego okresu badawczego¹⁰. Nie ma natomiast prac opisujących całkowicie ówczesne inicjatywy dawnej opieki społecznej, gdyż nie jest to w praktyce możliwe. Prace naukowe odnoszą się w znacznym stopniu do opisu zarówno systemu państwowego, jak i lokalnych inicjatyw społecznych¹¹.

DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZA NA RZECZ RODZINY W POLSCE MIĘDZYWOJENNEJ

Przedsięwzięcia organizacji pozarządowych w dwudziestoleciu międzywojennym w znacznym stopniu były skoncentrowane na sprawach rodziny i, w opinii autorki, zostały w największym stopniu opisane w literaturze przedmiotu spośród innych form wsparcia potrzebujących. Na ogół opisy naukowe działań publicznych są albo dość ogólne, albo koncentrują się na tym, co realizowały poszczególne organizacje. Z punktu widzenia pomocy rodzinie dominowała pomoc bieżąca i instytucjonalna.

Ustawa o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 r. w ramach zakresu przedmiotowego ówczesnych działań opiekuńczych zwraca szczególną uwagę na problemy rodziny. Zgodnie z art. 2, pkt a), b), c) tego aktu prawnego zadania publiczne miały się koncentrować na¹²:

- opiece „nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi, przestępnymi oraz zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia;
- ochronie macierzyństwa;

¹⁰ K. Chylak, *Ubezpieczenia społeczne i zaopatrzenia emerytalne w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 2017.

¹¹ Literatura przedmiotu, zarówno międzywojenna, jak i współczesna w tym zakresie istnieje, ukazując zarówno przedsięwzięcia warszawskie, jak i zlokalizowane w innych przestrzeniach Polski, m.in.: P. Gołdyn, *Wybrane aspekty działalności liderów Polskiego Komitetu Walki z Handlem Kobietami i Dziećmi (1923–1939)*, „Historia i Polityka: wiek XX”, 2006, t. V, s. 101–115. N. Stolińska-Pobral-ska, *Kształtowanie się podstaw polskiego prawa opiekuńczego w okresie II Rzeczypospolitej*, „Łódzkie Studia Pedagogiczne”, 2007, t. I, s. 101–106.

¹² Art. 2, pkt a), b), c) Ustawy z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, dz. cyt. (cytat z ustawy z zastosowaną pisownią uwspółcześioną).

- opiece nad starcami, inwalidami, kalekami, nieuleczalnie chorymi, upośledzonymi umysłowo [...]”.

Wiele inicjatyw z okresu dwudziestolecia międzywojennego jest znanych również współcześnie. Na przykład w latach dwudziestych istniała szeroko pojęta instytucjonalna pomoc na rzecz dzieci. W dwudziestoleciu międzywojennym organizowano w Polsce następujące rodzaje instytucji¹³:

- zakłady opieki zamkniętej, uwzględniając żłobki, schroniska, bursy, pogotowia opiekuńcze;
- zakłady opieki otwartej, do których zaliczono żłobki typu dziennego, ochrony, świetlice, kluby młodzieżowe, ogródki jordanowskie, place zabaw;
- przychodnie lekarskie;
- placówki opieki nad matką i dzieckiem, w ramach pomocy na rzecz macierzyństwa;
- organizacje pomocy opiekuńczo-wychowawczej na rzecz bezpośredniego wsparcia rodziny, włączając w to kolonie oraz półkolonie dla dzieci starszych¹⁴;
- zakłady o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, w których przebywały sieroty biologiczne i społeczne, pozbawione opieki rodziców¹⁵.

Dość popularną formą pomocy w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku było wsparcie żywnościowe, również dzieci i młodzieży w rodzinach¹⁶.

Z analizy źródeł i innych opracowań wynika, że w dwudziestoleciu międzywojennym pomagano głównie osobom nieletnim. Szczególną troską objęto noworodki i niemowlęta. Istniały bowiem instrukcje opisujące, w jaki sposób świadczyć pomoc w instytucjach opieki nad dziećmi, stanowiących nie tylko podmioty systemu wychowawczego, lecz także systemu opieki medycznej. Przykładem takiej instrukcji jest źródło publikowane pochodzące z 1918 r.¹⁷, dotyczące opieki medycznej, którą objęto już niemowlęta. Działalność opiekuńczo-medyczna była wykonywana w tzw. stacjach opieki nad dziećmi.

¹³ P. Grata, *Problemy macierzyństwa, dzieci i młodzieży w systemie opieki społecznej Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Człowiek – społeczeństwo – źródło. Studia dedykowane profesor Jadwidze Hoff*, red. nauk. Sz. Kozak, D. Opaliński, J. Polaczek, Sz. Wieczorek, W. Zawitkowska, Rzeszów 2014, s. 390–399.

¹⁴ Tamże, s. 394.

¹⁵ Tamże, s. 395.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ W. Szenajch, *Linie wytyczne urządzenia i prowadzenia stacji opieki nad dziećmi. Dyrekcja Służby Zdrowia Publicznego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych*, Warszawa 1918.

W instrukcji zapisywano konkretne zadania do wykonania przez placówki medyczne, zarówno obowiązkowe, jak i fakultatywne. Do zadań obowiązkowych należała „opieka społeczno-higieniczna” dotycząca zarówno matki, jak i dziecka, również obejmująca wsparcie dzieci w wieku przedszkolnym, wsparcie dzieci nieślubnych, dzieci wychowywanych w obcych rodzinach, wsparcie dzieci chorujących na gruźlicę¹⁸. Placówki wsparcia medycznego odgrywały istotną rolę w działalności opiekuńczej w ramach systemu polityki państwa na rzecz macierzyństwa, dziecka i rodziny.

W największym stopniu pod wieloma względami, również pod względem opiekuńczym, rozwijała się Warszawa¹⁹; w Polsce obniżała się śmiertelność zarówno dorosłych, jak i dzieci, ale brakowało lekarzy, warunki sanitarno-higieniczne wciąż były niezadowolające²⁰.

Analiza instrukcji dostarcza wiele istotnych informacji dotyczących instytucjonalnej formy wsparcia macierzyństwa, w ramach których należy wymienić: edukację okołoporodową kobiet w zakresie pielęgnacji dziecka, odwiedzanie kobiet i dzieci w mieszkaniach w ramach tzw. opieki mieszkaniowej w czasie oraz po porodzie, wsparcie finansowe lub pomoc w naturze, w tym dostarczanie właściwego mleka dla fizycznego rozwoju dzieci, gdy nie było możliwe karmienie piersią²¹. Ten rodzaj pomocy można określić jako pomoc opiekuńczą, nie tylko jako medyczno-położniczą, gdyż stanowiła element ówczesnego systemu wsparcia socjalnego. Zgodnie z instrukcją, stacje stanowiące placówkę opieki nad noworodkami oraz niemowlętami i matkami miały również społecznie propagować ich działalność²², co było częścią systemu profilaktyki zdrowotnej, jak również pracą wychowawczą, związaną z wychowaniem obywatelsko-społecznym matek.

Działalność stacji była podzielona na trzy zakresy: poradnictwo, działalność socjalną, związaną z pomocą pieniężną i rzeczową, czyli tym co współcześnie jest zaliczane do sfery pomocy społecznej, a także działalność ściśle medyczną, związaną ze szczepieniami, opieką medyczną i społeczną nad dziećmi chorymi i nieślubnymi²³. Stosowano diagnostykę problemów i warunków związanych z faktem

¹⁸ Tamże, s. 3.

¹⁹ Tamże, s. 52.

²⁰ Tamże, s. 53.

²¹ Tamże, s. 4.

²² Tamże, s. 4–5.

²³ Tamże, s. 6.

macierzyństwa, co było realizowane przez pielęgniarki²⁴. Diagnostyka sytuacji klienta jest również współcześnie prowadzona w systemie pomocy społecznej.

Działalność stacji była także związana z pomaganiem rodzinom, które przyjęły obce dzieci („sieroty, dzieci nieślubne, podrzutki”) na wychowanie. Dzieci były objęte opieką medyczną i to warunkowało pozyskanie środków na wychowanie nie swoich dzieci przez opiekunów w ramach funduszy społecznych²⁵, tworzonych na ten cel. Pomocą obejmowano również dzieci wiejskie i małomiasteczkowe, gdzie stosowano głównie wyjazdową działalność edukacyjną, nie wykonując w zasadzie innych form pomocy²⁶. Pomocą odpowiednich stacji były objęte również dzieci starsze, w wieku przedszkolnym i szkolnym, gdzie monitorowano stan zdrowia dziecka, sprawdzano materialne warunki życia, stan higieniczny, odżywianie, stosowano nadzór nad dziećmi podlegającymi różnym formom opieki²⁷.

Dzieci chore były poddane opiece medycznej, a gdy zaistniała taka potrzeba, wszystkie dzieci mogły być kierowane do różnych form instytucji wspierających²⁸. Z punktu widzenia materialnego, udzielano pomocy rzeczowej, świadczenia pieniężne zaś dotyczyły głównie pomocy w opłacie czynszu²⁹. Zalecano w instrukcji, aby ten sam personel i te same pomieszczenia były wykorzystywane do opieki „higieniczno-lekarskiej” nad dziećmi w różnych grupach wiekowych, co znacznie obniżało koszty wsparcia socjalnego³⁰. Dzieci do 4. roku życia mogły przebywać w żłobkach, w których była świadczona pomoc lekarska, stanowiąca warunek utworzenia tego typu placówek³¹.

Poza organizacjami opiekuńczo-wychowawczymi o charakterze medycznym, istniały w okresie międzywojennym liczne podmioty zapewniające całkowitą opiekę nad osobami nieletnimi, w tym zakłady opiekuńcze oraz rodziny zastępcze, które wspierały kompleksowo nie tylko sieroty, lecz także dzieci

²⁴ Tamże, s. 8.

²⁵ Tamże, s. 13.

²⁶ Tamże, s. 38–41.

²⁷ Stosowano różne formy działalności opiekuńczej w zależności od sytuacji dziecka. Dzieci sierocze oraz nieślubne były pod opieką stałą, natomiast gdy matka nie mogła czasowo sprawować opieki nad dzieckiem, np. z powodu choroby, sprawowano nad dzieckiem opiekę czasową. Gdy matka była w pracy, dziecko było pod opieką chwilową. Por. tamże, s. 41–45.

²⁸ Tamże, s. 41–42.

²⁹ Tamże, s. 42.

³⁰ Tamże, s. 43.

³¹ Tamże, s. 43.

chore, niepełnosprawne, zagrożone negatywnym wpływem środowiska³². Tzw. opiekę całkowitą pełniły następujące instytucje³³:

- żłobki z opieką całkowitą, w przeciwieństwie do żłobków z opieką kilkugodzinną;
- domy matki i dziecka;
- schroniska i bursy dla młodzieży;
- zakłady specjalne dla dzieci chorych i niepełnosprawnych oraz młodzieży niedostosowanej społecznie.

Organizacje pomocowe były prowadzone przez podmioty pozarządowe, ściślej stowarzyszenia, zgromadzenia zakonne, samorząd, fundacje, związki wyznaniowe, a w najmniejszym stopniu przez osoby fizyczne³⁴. W kosztach utrzymania wychowanków w największym stopniu pomagał samorząd, a w dalszej kolejności osoby odpowiedzialne bezpośrednio za dzieci, czyli rodzice, opiekunowie³⁵. Według źródła z lat trzydziestych XX wieku organizacje wspierające w nieznacznym stopniu finansowały własną działalność na przełomie 1937/38 roku³⁶.

Posługując się wykazem placówek, stanowiącym kolejny materiał źródłowy z lat trzydziestych XX wieku, można podać, że przykładowo w powiecie warszawskim funkcjonował m.in. zakład dla dziewcząt z niedorozwojem umysłowym w wieku 2–15 lat – Zakład św. Gertrudy mieszczący się w Pruszkowie, prowadzony przez Zgromadzenie Zakonne Sióstr Benedyktynek Samarytanek Krzyża Chrystusa, założony w 1931 roku³⁷. Również w Pruszkowie w latach trzydziestych XX wieku funkcjonował zakład dla chłopców prowadzony przez to samo zgromadzenie – Zakład Świętych Maura i Placyda³⁸.

W zdecydowanie mniejszym stopniu po roku 1919 pomagano seniorom czy innym dorosłym³⁹. Na terenie powiatu warszawskiego jednym z dwóch

³² E. Rudzińska, *Opieka całkowita nad dziećmi i młodzieżą*, „Warszawskie Czasopismo Lekarskie” (Odbitka), nr 16, Warszawa 27 kwietnia 1939, s. 1.

³³ Tamże, s. 2.

³⁴ Tamże, s. 3.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ E. Rudzińska, *Wykaz zakładów opieki całkowitej (zamkniętej) w Polsce*, Warszawa 1937, s. 21.

³⁸ Tamże, s. 18.

³⁹ M. Przeniosło, M. Przeniosło, *Pomoc osobom starym w działalności organizacji samopomocy społecznej na ziemiach polskich w latach 1914–1921*, w: *Ludzie starzy i starość na ziemiach polskich od XVIII do XXI wieku (na tle porównawczym)*, t. I: *Metodologia, demografia, instytucje opieki*, red. A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc, Warszawa 2016, s. 316.

koedukacyjnych placówek na rzecz dorosłych było „Miejskie Schronisko dla Starców”, powstałe w 1930 roku⁴⁰.

Ciekawą formą pomocy osobom w wieku podeszłym były jadłodajnie zapewniające posiłki, a także inne podmioty, takie jak: herbaciarnie, schroniska dla seniorów. Świadczone pomoc w postaci dostarczania obuwia, odzieży, udzielając pomocy medycznej w ramach tanich aptek, zapewnienia możliwości wykupienia leków⁴¹. W dwudziestoleciu międzywojennym tworzyła się i funkcjonowała działalność kulturalna, również na rzecz seniorów. Placówki kulturalne, w których rozwijano społeczeństwo pod kątem uczestnictwa w kulturze, zostały zaliczone w literaturze przedmiotu do typowych organizacji społeczno-wychowawczych. Rozwijano działalność bibliotek, czytelni, aktywne były również amatorskie teatry, tworzone sale widowiskowe. Rozwój kulturalny mógł również służyć seniorom, aczkolwiek wiele inicjatyw było przeznaczonych dla osób dorosłych, również dla członków ruchu spółdzielczego i ich rodzin⁴². Zofia Chyra-Rolicz określa te działania jako „wysiłki propagandowo-wychowawcze”⁴³. We wsparciu seniorów ważną rolę odgrywały organizacje pozarządowe oraz pomoc rodziny. Przykładem może być działalność fundacji Stanisława Staszica, która udzielała bezwrotnych rent samotnym i niepełnosprawnym seniorom⁴⁴. Społeczność w dwudziestoleciu międzywojennym zwykle szanowała rodziców i pełniła funkcje opiekuńcze w stosunku do nich w gospodarstwach domowych⁴⁵. Jednak pomoc seniorom w stosunku do pomocy udzielanej osobom nieletnim była marginalna.

DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZA NA PRZYKŁADZIE RADOMIA W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM

Radom w okresie dwudziestolecia międzywojennego był miastem powiatowym, znajdującym się w przestrzeni województwa kieleckiego⁴⁶. Miasto Radom w tym okresie funkcjonowało pod względem społecznym w sposób podobny

⁴⁰ E. Rudzińska, *Wykaz ...*, dz. cyt., s. 130.

⁴¹ M. Przeniosło, M. Przeniosło, *Pomoc...*, dz. cyt., s. 317.

⁴² Z. Chyra-Rolicz, *Potrzeby ludzi starych w spółdzielczości w XIX–XXI wieku*, w: *Ludzie starzy i starość na ziemiach polskich...*, dz. cyt., s. 425.

⁴³ Tamże, s. 425.

⁴⁴ Tamże, s. 426–427.

⁴⁵ Tamże, s. 426.

⁴⁶ Wielu interesujących informacji na temat historii miasta Radomia dostarczają Akta miasta Radomia 1796–1950, m.in. materiał archiwalny Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej, znajdującego

do innych miast średniej wielkości, zarówno w kontekście problemów społecznych, które były porównywalne do całego kraju⁴⁷, jak i pod względem działań organizacji pozarządowych, wspierających obywateli. Jednak z badań lokalnych Witolda Rakowskiego wynika, że Radom charakteryzował się mniejszym potencjałem rozwojowym niż Kielce, będące stolicą województwa, gorszymi parametrami kształtowania się kapitału społecznego, gdyż ludność w Radomiu cechował niższy poziom zamożności, wykształcenia niż w Kielcach⁴⁸. W Radomiu w stosunku do Kielc w strukturze ludności dominowała ludność starszych kategorii wiekowych, głównie wyznania mojżeszowego, także w większym stopniu bezrobotna niż w Kielcach⁴⁹. Ogólnie warunki życia społecznego Radomia nie odbiegały za bardzo od tych występujących w innych miastach. Dużym problemem miasta były złe warunki mieszkaniowe, socjalne, w tym powszechny głód, niedostateczny poziom higieniczno-zdrowotny obywateli⁵⁰.

W opracowaniach naukowych dotyczących Radomia wiele uwagi poświęca się działaniom opiekuńczo-wychowawczym, realizowanym zarówno przez podmioty świeckie, jak i organizacje kościelne. Działalność opiekuńcza była ukierunkowana w znacznym stopniu na wyznaniowość i spełnienie obowiązujących społecznych standardów moralnych. Część przedsięwzięć opiekuńczych nie była ograniczona czasowo tylko do okresu międzywojnia. Takim przykładem może być działalność opiekuńczo-wychowawcza dwóch zgromadzeń zakonnych w Radomiu. Siostry zakonne prowadziły sierociniec dla dzieci opuszczonych, prowadziły ochronę dla dziewcząt⁵¹. Działalność opiekuńcza była realizowana mimo

się w strukturze organizacyjnej ówczesnego urzędu miasta. Na przykład sygnatura akt: 9191–9380. Akta znajdują się w Archiwum Państwowym w Radomiu.

⁴⁷ Wśród problemów społecznych w kraju występowało ubóstwo, bezrobocie, głód, choroby, zwłaszcza gruźlica. Te uwarunkowania życia społecznego opisuje m.in. M. Bornstein-Łychowska, *10 lat polityki społecznej państwa polskiego 1918–1928*, Warszawa 1928, s. 8–9. Te problemy nie ominęły również Radomia, zwłaszcza głód i brak higieny. Por. np. A. Bartosiak, *Sytuacja zdrowotna i socjalna Radomia w okresie międzywojennym. Album „Opieka społeczna otwarta”*, „Radomskie Studia Humanistyczne”, 2015, t. II, s. 178 (s. rozdziału: 177–190).

⁴⁸ W. Rakowski, *Spółczesność Radomia w świetle pierwszego powszechnego spisu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921*, w: *Życie codzienne w międzywojennym Radomiu*, G. Łuszkiewicz-Dzierżawska (red.), „Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego”, 2009, t. XLIII, z. 4, s. 20 (s. rozdziału: 11–20).

⁴⁹ Tamże, s. 20.

⁵⁰ A. Bartosiak, *Sytuacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 178.

⁵¹ A. Mirek, *Praca opiekuńczo-wychowawcza zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej w Radomiu w latach 1910–1962*, „Studia Sandomierskie: Teologia, Filozofia, Historia”, 2003, t. X, s. 71–73 (s. rozdziału: 70–87).

ogromnych trudności finansowych. Fundusze na placówki opiekuńczo-wychowawcze były gromadzone i przekazywane m.in. przez Radomskie Towarzystwo Dobroczynności, częściowo Wydział Opieki Społecznej Urzędu Miasta Radomia, który również kierował dzieci do sierocińca. Sierociniec także samodzielnie pozyskiwał środki na funkcjonowanie tej organizacji⁵². W ramach Sierocińca św. Antoniego realizowano działalność materialną usługową w pracowniach rzemieślniczych, w których były tworzone przez wychowanków różne przedmioty, które następnie sprzedawano. Dochód z działalności służył placówce jako źródło współfinansowania, natomiast wychowankowie przygotowywali się do zawodu w ramach działalności wychowawczo-usamodzielniającej⁵³. Bardziej szczegółowych informacji na temat stanu instytucjonalnego opieki społecznej w Radomiu w latach 1918–1939 udziela Sebastian Piątkowski, który wymienia organizacje na rzecz dziecka i rodziny, istniejące w Radomiu w tym czasie⁵⁴. Były to typy placówek zróżnicowane pod względem formy organizacyjnej, zakresu świadczonych usług, ale łączyła je wspólna cecha, zapewnienie wsparcia socjalnego dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej. W Radomiu istniały następujące organizacje działające na rzecz kompleksowej opieki nad dziećmi⁵⁵:

- „przysłup dla podrzutków”, gdzie sprawowano funkcje opiekuńczo-wychowawcze w przypadkach dzieci samotnych matek, które oddawały je na wychowanie różnym osobom i organizacjom;
- „schronisko dla bezdomnych dzieci pod Zarządem Radomskiego Koła Ziemianek”;
- „Dom Sierot św. Antoniego” przeznaczony dla dzieci i młodzieży męskiej⁵⁶;
- „Dom Sierot św. Rodziny”, w którym przebywały dziewczynki;
- „Schronisko Koedukacyjne”;
- placówka zarówno dla dziewcząt, jak i chłopców – „Dom Sierot Żydowskich”⁵⁷.

⁵² Tamże, s. 71–73.

⁵³ Tamże, s. 73–74.

⁵⁴ S. Piątkowski, *Instytucje opieki nad dzieckiem osieroconym w Radomiu w latach 1920–1930*, Radom 1995.

⁵⁵ Tamże, s. 6–12.

⁵⁶ Zwany Ochroną I, prowadzony przez Towarzystwo Oświatowo-Wychowawcze „Caritas”, dla chłopców od 3 do 18 lat. Por. E. Rudzińska, *Wykaz ...*, dz. cyt., s. 31.

⁵⁷ Placówka była założona przez Stowarzyszenie Opieki nad Sierotami i Dziećmi Żydowskimi, funkcjonowało przy ul. Warszawskiej 3, była prowadzona dla dzieci od 4 do 16 lat. Por. E. Rudzińska, *Wykaz...*, dz. cyt., s. 36.

Każda z organizacji zapewniała dzieciom podstawowe potrzeby egzystencjalne, umożliwiając przetrwanie życiowe, ale również opiekę i wychowanie, mimo że warunki materialne w placówkach oraz standardy usług były na bardzo niskim poziomie, oceniając je z perspektywy współczesnej. W placówkach różniła się na ogół płęć wychowanków, większość organizacji była przeznaczona albo dla chłopców, albo dla dziewczynek. „Przytułek dla podrzutek” stanowił formę pomocy pozarządowej na rzecz samotnego macierzyństwa. Matki były zmuszane do porzucania swoich nieślubnych dzieci, nawet bardzo małych, które trafiały pod opiekę i na wychowanie przez instytucję, z przyczyny wynikającej z systemu społecznego⁵⁸. Placówka ta w Radomiu miała zasadnicze dwa źródła finansowania, z jednej strony przez Komisję Opieki Społecznej przy Magistracie Miasta Radomia, z drugiej przez Polsko-Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom⁵⁹. Istotną wartością tych podmiotów była edukacja zawodowa, którą realizowano również w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Występowanie kształcenia zawodowego w ówczesnych placówkach opiekuńczo-wychowawczych upodabnia te organizacje m.in. do współczesnych centrów integracji społecznej. „Dom Sierot św. Antoniego”, przeznaczony dla chłopców organizował naukę rzemiosła, szczególnie rzemiosła obuwniczego⁶⁰. W Domu Sierot św. Rodziny (Dom Pracy św. Rodziny⁶¹), przeznaczonym dla dziewcząt, realizowano działalność chałupniczą, przygotowującą podopieczne do przyszłej pracy w zakresie usług krawieckich. Również dochód z działalności był przeznaczony na funkcjonowanie tej organizacji⁶². Poza tym w Radomiu działały jeszcze dwa zakłady dla dziewcząt: Zakład Wychowawczy N.M.P. założony w 1917 r. dla dziewcząt od 12 do 20 lat, niedostosowanych społecznie oraz funkcjonowała Bursa dla Młodzieży Szkół Średnich prowadzona przez Towarzystwo „Samo-pomoc” dla osób od 7 do 20 lat⁶³. Istniał również zakład o nazwie „Nasz Dom”, prowadzony przez Gminę Miejską Miasta Radomia, założony w 1921 r. dla

⁵⁸ S. Piątkowski, *Instytucje opieki nad dzieckiem osieroconym w Radomiu w latach 1920–1930*, Radom 1995, s. 6–7.

⁵⁹ Tamże, s. 6–7.

⁶⁰ Tamże, s. 9.

⁶¹ W latach 30. XX wieku na ul. Kelles-Krauza 19 funkcjonował jako Dom Pracy św. Rodziny, prowadzony przez Zgromadzenie Zakonne Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo, dla dziewczynek w wieku 10–19 lat. Por. E. Rudzińska, *Wykaz...*, dz. cyt., s. 33.

⁶² S. Piątkowski, *Instytucje...*, dz. cyt., s. 10–11.

⁶³ E. Rudzińska, *Wykaz...*, dz. cyt., s. 33.

dzieci w wieku 7–14 lat, znajdujący się przy ul. Żeromskiego 93, stanowiący typ placówki koedukacyjnej⁶⁴. W Radomiu działały również placówki opieki całodobowej przeznaczone dla osób dorosłych. Były to następujące organizacje przeznaczone zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn⁶⁵:

- „Przytułek i Schronisko” na ulicy Kelles-Krauza 19, założony przez Zgromadzenie Zakonne Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego à Paulo;
- „Przytułek dla Umysłowo-Upośledzonych”, pod adresem: Stare Miasto 13, utworzony przez Gminę Miasta Radom;
- „Dom Opieki dla Starców i Kalek”, na ulicy Stare Miasto 2 i 13, utworzony przez Gminę Miasta Radom;
- „Dom Starców” na ulicy Warszawskiej 3, założony przez Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Sierotami i Dziećmi Żydowskimi.

Większość radomskich placówek charytatywno-opiekuńczych w Radomiu była prowadzona przez Kościół katolicki, niektóre przez żydowską gminę wyznaniową. W tym mieście funkcjonowała, podobnie jak w innych miastach, pomoc medyczna, opiekuńcza, prowadzono także działania na rzecz osób bezrobotnych⁶⁶. W latach trzydziestych XX wieku powołano Katolicki Związek Instytucji i Zakładów Wychowawczych, Opiekuńczych i Dobroczynnych Diecezji Sandomierskiej „Caritas”, działający również w Radomiu⁶⁷.

PRZESŁANIE PATRIOTYCZNO-WYCHOWAWCZE ZWIĄZANE Z FUNKCJONOWANIEM PLACÓWEK OPIEKI SPOŁECZNEJ W LATACH 1918–1939

Większość inicjatyw opieki społecznej okresu dwudziestolecia międzywojennego może wpisywać się w ideologię kształtowania patriotyzmu w wychowaniu beneficjentów, jak również ogółu społeczeństwa. Przede wszystkim po odzy-

⁶⁴ Tamże, s. 36.

⁶⁵ Tamże, s. 138, 140.

⁶⁶ P. Tusiński, *Katolicy w Radomiu w latach 1918–1939. Organizacja kultu i najważniejsze przejawy życia religijnego*, w: *Życie codzienne w międzywojennym Radomiu*, G. Łuszkiewicz-Dzierżawska (red.), „Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego”, 2009, t. XLIII, z. 4, s. 76 (s. rozdziału: 37–96).

⁶⁷ Tamże, s. 78–79.

skaniu niepodległości stworzono system działań publicznych, wzmacniając bez wątpienia polskość i obywatelskość, poczucie narodowej tożsamości. Osoby wymagające wsparcia społecznego po raz pierwszy otrzymywały pomoc od państwa, co prawdopodobnie zwiększyło ich poczucie obywatelskości, umożliwiło przetrwanie różnych sytuacji kryzysowych. Znacznie ważniejsze w kształtowaniu polskości i tożsamości narodowej w dwudziestoleciu międzywojennym było rozwijanie społeczeństwa obywatelskiego, poprzez uwrażliwienie obywateli na krzywdę społeczną i działalność wybranych jednostek w sferze pozarządowej. To obywatele tworzyli różne podmioty wsparcia społecznego, a działania społecznikowskie stały się w tym czasie bardzo popularne. Wzrastała wrażliwość społeczna, szczególnie na losy obcych, osamotnionych dzieci bez wsparcia rodzicielskiego. Placówki opiekuńczo-wychowawcze miały zróżnicowane nazwy i przeznaczenie⁶⁸, ale bez względu na to komu służyły, stanowiły istotne uzupełnienie systemu publicznego, głównie samorządowego. Występowały również zakłady opieki częściowej, przejściowej, zakłady specjalne o zróżnicowanych metodach pracy pedagogicznej⁶⁹.

W niektórych przypadkach łączono inicjatywy opiekuńczo-wychowawcze z innymi przedsięwzięciami, nie związanymi w sposób bezpośredni z wychowaniem, m.in. z ideologią ruchu spółdzielczego, ale również z rozwojem myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna okresu dwudziestolecia międzywojennego była oceniana w literaturze przedmiotu jako postępową również w późniejszym okresie, w czasie ustroju socjalistycznego⁷⁰.

Na przykład, Kazimierz Jeżewski zajmował się wychowaniem społecznym na wsi, w ramach kooperatywnych gospodarstw rolnych dla dzieci osamotnionych⁷¹. W placówce „Nasz Dom” w Pruszkowie pracowali Józef Czesław Babicki, Janusz Korczak, opracowujący własne metody pracy wychowawczej⁷². Część placówek opiekuńczo-wychowawczych funkcjonowała zgodnie z ówczesnymi nowatorskimi koncepcjami wychowania, zatrudniała wybitnych pedagogów, tworzących własne metody pracy, realizując służbę na rzecz wychowanków. Kierowano się przede wszystkim dobrem dzieci przebywających w tych placówkach.

⁶⁸ W. Sala, *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918–1939)*, Warszawa 1964, s. 20.

⁶⁹ Tamże, s. 24, 31.

⁷⁰ Tamże, s. 6–7.

⁷¹ Tamże, s. 31–33.

⁷² Tamże, s. 33.

Jednakże w znacznej części organizacji nie było ani nowatorskich metod wychowania, ani odpowiednich warunków socjalnych, niezbędnych do przebywania w nich dzieci. Placówkom brakowało środków finansowych, nie były odpowiednio wyposażone, osoby przebywające w placówkach pomocowych nie zawsze miały zapewnione minimalne warunki bytowe. Niezależnie od trudności finansowo-organizacyjnych starano się zapewnić wychowankom jak najlepsze warunki rozwoju. Ale mimo tych niesprzyjających uwarunkowań, dwudziestolecie międzywojenne należy zaliczyć do okresu kształtowania patriotyzmu, wychowania obywatelskiego. Zwłaszcza rozwój tzw. katolicyzmu społecznego powodował u obywateli określone postawy społeczne, które w ocenie autora współczesnego stanowią „wychowanie do czynu”⁷³.

Idea wychowania patriotycznego kształtowała się również poprzez pracę organizatorską związaną z powoływaniem i prowadzeniem placówek opiekuńczo-wychowawczych, inicjatyw spółdzielczych czy innych organizacji zaliczanych do ruchów społeczno-politycznych. Część przedsięwzięć była tworzona przez samorząd, ale najwięcej z nich tworzono w sferze pozarządowej, na rzecz dzieci, jak i dorosłych. Rozwijało się społeczeństwo obywatelskie, funkcjonowały pośrednie inicjatywy na rzecz dzieci w rodzinach; np. w ramach ruchu spółdzielczego dostarczano żywność do odbiorców w pobliżu miejsc zamieszkania i placówek w ramach kooperatyw spożywczych, poprawiano warunki mieszkaniowe poprzez tworzenie spółdzielni mieszkaniowych⁷⁴. W dwudziestolecium międzywojennym powstała m.in. Warszawska Spółdzielnia Mieszkaniowa⁷⁵. Pomimo że nie były to inicjatywy bezpośrednio ukierunkowane na pomoc dzieciom, pozwalały jednak rodzinom w jakimś stopniu poprawić warunki egzystencji materialnej.

Za jeden z rodzajów wychowania obywatelskiego uważa się wychowanie państwowe. Według Ludwika Malinowskiego wychowanie państwowe było charakterystyczne dla okresu po przewrocie majowym 1926 r., a wcześniej funkcjonowały jego synonimy odnoszące się do „wychowania narodowego, politycznego czy obywatelskiego”⁷⁶. Niezależnie od nazewnictwa, idea wycho-

⁷³ S. Chrost, *Geneza i rozwój katolicyzmu społecznego w Polsce międzywojennej*, w: *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas (red.), Warszawa 2016, s. 109.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże, s. 120.

⁷⁶ L. Malinowski, *Wychowanie państwowe w drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2015, s. 26.

wania przygotowywała obywateli do pełnienia ról społeczno-zawodowych, jednak zdaniem tego autora, nie została do końca należycie przygotowana⁷⁷. Niemniej należy zwrócić uwagę na dość istotne miejsce edukacji zawodowej w wychowaniu obywatelskim, kształtowaniu etosu pracy zarobkowej, praktycznej nauce zawodu, realizowanej w ramach różnych omówionych uprzednio form działalności opiekuńczo-wychowawczej.

Propagowano hasło „uczenia się przez działanie”, a w ideologię wpisany był „czyn i etos”, nie tylko związany z realizacją przyszłej pracy zawodowej, lecz także wykonywaniem działalności o charakterze państwowym⁷⁸. Nie tylko dorośli, lecz także młodzież uczestniczyła m.in. w działalności filantropijnej w ramach różnych organizacji społecznych⁷⁹.

Ludwik Malinowski zwraca uwagę na ideę wychowania państwowego występującą głównie w systemie szkolnym⁸⁰, akcentując również funkcjonowanie wychowawcze młodzieży w ramach działalności harcerskiej⁸¹. To bez wątpienia były wiodące obszary wychowania obywatelskiego. Analizowane przykłady stanowią dowód na to, że placówki dawnej opieki społecznej mogą generować przesłanie zarówno wychowawcze, jak i patriotyczne, nie zawsze w sposób bezpośredni uwidocznione. Przesłanie patriotyczne wynika m.in. z ideologii edukacji zawodowej, występującej w placówkach opiekuńczych. Ten rodzaj oddziaływania wychowawczego kształtował nie tylko kwalifikacje i kompetencje zawodowe wychowanków, lecz także uczył ich brania odpowiedzialności egzystencjalnej za siebie oraz przygotowywał do osobistego rozwoju. Poprzez przyszłe uczestnictwo w aktywności zawodowej beneficjenci mogli również stawać się lepszymi obywatelami.

ZAKOŃCZENIE

Analiza przypadków organizacji opiekuńczych, działających w okresie dwudziestolecia międzywojennego, ukazała nie tylko aspekt bezpośredniej pomocy socjalnej na rzecz osób wymagających zaangażowania systemu publicznego

⁷⁷ Tamże, s. 32.

⁷⁸ Tamże, s. 94.

⁷⁹ Tamże, s. 95.

⁸⁰ Tamże, s. 144–169.

⁸¹ Tamże, s. 189.

z powodu ich trudnej sytuacji, ale pokazała, że system organizacyjny tworzącego się sektora publicznego w XX wieku generuje poczucie obywatelskości, sprawstwa społecznego. Społeczność lokalna nie zapomniała o osobach mających trudności w dostępie do materialnej egzystencji, o osobach żyjących w ubóstwie, a przede wszystkim o dzieciach i młodzieży żyjącej bez wsparcia rodzicielskiego. Włączenie systemu państwowego jako nadrzędnego organizatora zadań publicznych spowodowało, że zaistniał nowy model wychowania obywatelskiego, współdziałający z oddolnymi inicjatywami społecznymi.

Joanna Falkowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rola czasopisma „Płomyk” w propagowaniu idei wychowania patriotycznego w okresie międzywojennym

UWAGI WSTĘPNE

Wychowanie młodego pokolenia Polaków, w okresie po odzyskaniu niepodległości było przedmiotem rozważań wielu pedagogów, publicystów, redaktorów i autorów periodyków skierowanych do najmłodszych czytelników. Ważną rolę w tym procesie, jak powszechnie wiadomo, odegrały czasopisma dla dzieci i młodzieży. W pewnym stopniu redaktorzy tych pism pragnęli kształtować postawy swoich czytelników, przede wszystkim moralne, obywatelskie, ale i estetyczne. Nie inaczej było z czasopismem „Płomyk” („Płomyk. Tygodnik dla dzieci i młodzieży”), który adresowany był do dzieci i młodzieży w wieku od dziesięciu do czternastu lat. Jak zauważył Józef Białek, autor opracowań poświęconych literaturze dla dzieci i młodzieży w pierwszej połowie XX wieku, pismo skierowane było przede wszystkim do dzieci ludu, proletariatu miejskiego i części mieszczaństwa¹. Periodyk został powołany do życia z inicjatywy Rozalii Brzezińskiej²,

¹ J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1979, s. 194.

² Rozalia Brzezińska (1859–1923), pisarka i działaczka oświatowa. żona znanego działacza społecznego Mieczysława Brzezińskiego. Kształciła się w Krakowie na Wyższych Kursach dla Kobiet im. Baranieckiego. Była współzałożycielką i przez długie lata współkierowniczką Kobiecego Koła Oświaty

a ukazywał się z przerwą wojenną w latach 1917–1939 i 1945–1991³. Rok po powstaniu pisma kierownictwo nad redakcją objęła Helena Radwanowa⁴. Natomiast pierwszym wydawcą czasopisma był Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a od roku 1930 Związek Nauczycielstwa Polskiego⁵. Ostatnie numery pisma ujrzały światło dzienne w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (nr 12/1991 rok). W ostatnim, pożegnalnym numerze wyjaśniono powody likwidacji tego wydawnictwa. Miała ona związek przede wszystkim ze zbyt dużą utratą czytelników na rzecz, jak to określono, „nowych i bardziej komercyjnych” czasopism dla młodzieży, które pojawiły się po 1989 roku⁶.

Badacze literatury dziecięcej i młodzieżowej tego okresu stwierdzają, że „Płomyk” był pismem najbardziej popularnym, a także o największej sile oddziaływania na najmłodszych czytelników⁷. Warto także dodać, że w okresie między-

Ludowej, a także założycielką pisma dla dzieci „Płomyk”. Patrz: <https://muzeumslaskie.pl/pl/work/portret-rozalii-brzezinskiej> (dostęp: 10.09.2018); <https://kresy.pl/kresopedia/rozalia-brzezinska> (dostęp: 10.09.2018).

³ Tamże. „Płomyk” już w 1915 r. zaczął się ukazywać jako dodatek do „Zorzy” pod kierownictwem Pauliny Krakowowej (pisarki, publicystki, redaktorki, działaczki społecznej i animatorki polskiego szkolnictwa), a następnie wydawany był już jako samodzielne czasopismo. Źródła internetowe często błędnie wskazują Janinę Porazińską jako założycielkę pisma. Warto również powiedzieć, że dodawana początkowo do „Płomyka” wkładka dla najmłodszych odbiorców pt. „Płomyczek” została w 1927 r. przekształcona w samodzielny periodyk, które, do 1934 r., redagowała J. Porazińska.

⁴ Helena Radwanowa (1882–1944), z wykształcenia filolog polski, początkowo pracowała na pensji Kochanowskiej w Warszawie. W 1908 r. wyszła za mąż za Władysława Radwana. H. Radwanowa podjęła pracę jako redaktor zespołu czasopisma „Zorza”, a od 1917 r. również pisma „Płomyk” i „Płomyczek”. W latach 1917–1926 była redaktorem naczelnym „Płomyczka”. Zawodowo zajmowała się także opracowywaniem podręczników szkolnych. Po wybuchu wojny, wraz z Ewą Krauze prowadziła tajne komplety. W swojej pracy pedagogicznej interesowała się przede wszystkim nowymi metodami stosowanymi w nauczaniu i wychowaniu. Poza pracą redakcyjną i pedagogiczną była autorką książeczek dla dzieci, m.in.: *Pamiętnik Stachurki*; *Jacus*; *Moje sny o Jezusku*; *Powiatki*. Patrz także: <http://www.zalesie-dolne.pl/view/page/id/82> (dostęp: 10.09.2018).

⁵ Patrz także: M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919–1939*, Warszawa 1970; *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. Grzesia, Warszawa 1985.

⁶ <http://polskaprasa.cba.pl/tytuly/plomyk.html> (dostęp: 25.09.2018). Innym powodem likwidacji periodyku była kwestia sprywatyzowania wydawnictwa „Nasza Księgarnia”, które nie chciało ponosić strat. Wydawnictwo to było najstarszym największym wydawnictwem literatury dla dzieci i młodzieży. Na przestrzeni lat funkcjonowało pod następującymi nazwami: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej „Nasza Księgarnia”, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.

⁷ J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 192. Obok „Płomyka” często wymienia się również takie popularne wówczas pisemka jak: „Płomyczek” (1927–1939), „Moje Pisemko” (1902–1936), „W słońcu” (1916–1926), „Słonko” (1934–1939), „Iskry” (1923–1939), „Mały Przegląd” (1926–1939), „Poranek” (1937–1939).

wojennym czasopiśmie dla dzieci i młodzieży (w tym „Płomyk”) zmieniły swoją koncepcję w taki sposób, aby móc pełnić funkcje służebne w stosunku do szkoły⁸. Tak więc na łamach tego popularnego periodyku znalazły się następujące działy: opowiadania (zwykle kontynuowane przez kilka numerów), wiersze, cykle popularyzujące np. wiedzę przyrodniczą, historyczną, oraz dział rozrywek⁹. Od lat 30. redakcja „Płomyka” wprowadziła także bogaty dział korespondencji – listy do redakcji pisane przez dzieci oraz odpowiedzi – listy od redakcji, w których poruszano ważne dla czytelników problemy, udzielano rad, chwalono za wartościowe inicjatywne podejmowane przez młodych odbiorców pisma.

Celem artykułu jest przede wszystkim prezentacja roli czasopiisma „Płomyk” w propagowaniu idei wychowania patriotycznego wśród swoich odbiorców. Właśnie tę ideę redakcja pisma uznała za niezwykle ważną w okresie po odzyskaniu niepodległości i, jak pokazuje analiza poszczególnych roczników, wysunęła na pierwszy plan swojej działalności.

REDAKTORZY I AUTORZY „PŁOMYKA” W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Jak już wcześniej wspomniano, pismo powstało z inicjatywy Brzezińskiej, która od 1909 roku wydawała dodatek do „Zorzy” pt. „Rozrywki dla dzieci i młodzieży”. Następnie redakcja pisma (w latach 1918–1926) objęła Radwanowa¹⁰. W kolejnych latach w redakcji pisma odnajdujemy Stanisława Machowskiego czy Miłosza Kotarbińskiego, czasem także brak wyraźnego wskazania na redaktora.

⁸ J. Papuzińska, *Tradycje społeczno-wychowawcze polskiej prasy dziecięcej*, w: *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą 1921–1972*, pod red. S. Aleksandraka, Warszawa 1972, s. 150; tejsze, *Kształtowanie się literatury dla dzieci i młodzieży – uwarunkowania społeczne*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, pod red. A. Przeclawskiej, Warszawa 1978; S. Aleksandrak, *Drogi rozwoju czasopism dla dzieci*, w: *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą...*, dz. cyt., s. 19–33; I. Lewańska, *Z zagadnień rozwoju prasy dziecięcej*, w: *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą...*, dz. cyt., s. 158–161; R. Waksmund, *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży w okresie kształtowania się jej modelu*, w: *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, pod red. J. Papuzińskiej, B. Żurakowskiego, Warszawa–Poznań 1985.

⁹ Dział rozrywek zawierał szarady, łamigłówki itp. Na przykład w „Płomyku” z 1930 r., nr 20, s. 464.

¹⁰ W latach 1952–1969 redaktorem naczelnym „Płomyka” była Hanna Ożogowska, prozaiczka, poetka i tłumaczka literatury rosyjskiej, niemieckiej i włoskiej. Autorka takich popularnych książek dla dzieci i młodzieży jak: *Dziewczyzna i chłopak, czyli heca na 14 fajerek* (1961) czy *Ucho od śledzia* (1964).

Należy w tym miejscu powiedzieć, że z uwagi na liczne trudności organizacyjne i finansowe „Płomyka” redakcja współpracowała ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, co miało wpływ na jego rozwój i charakter¹¹. W latach 30. XX wieku na skutek reorganizacji akcji wydawniczej ZNP nastąpiły również zmiany z składowie redakcyjnym. Odeszli wówczas H. Radwanowa, J. Włodarski, J. Porazińska, M. Bylina¹². Wypada zaznaczyć, że na przestrzeni lat w piśmie publikowali (poza wyżej wspomnianymi) prozaicy, poeci, publicyści tacy jak: Antoni Bogusławski¹³, Adam Chętnik¹⁴, Wanda Dalewska, Jerzy Dębno, Julia Duszyńska¹⁵, Bohdan Dyakowski¹⁶, Maria Horniczowa, Kazimierz Konarski¹⁷, Maria Konopnicka, Stefania Kossuthówna¹⁸, Wanda Malicka, Gustaw Morcinek, Helena Orsza Radlińska, Jerzy Ostrowski, Zofia Persowska, Ewa Szelburg-Zarembina, Edward Szymański¹⁹, Władysław Umiński²⁰, Leopold Warchałowski, Aura Wyleżyńska²¹.

¹¹ J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 192. Szczególnie ważną postacią był w tym okresie Józef Włodarski, pedagog, wydawca i członek Zarządu Głównego ZNP.

¹² Z kolei do komitetu czasopism dziecięcych ZNP w latach 1934–1939 weszli: Janina Broniewska, W. Burek, Józef Czechowicz, Edward Szymański, Wanda Wasilewska, Anna Świrszczyńska, Ewa Szelburg-Zarembina.

¹³ Antoni Bogusławski (1889–1956) wojskowy, poeta, pisarz, tłumacz i dziennikarz, autor książek dla dzieci. Patrz także: <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/1300528,Antoni-Boguslawski-%E2%80%93-literat-i-zolnierz> (dostęp: 10.09.2018). Na łamach „Płomyka” publikował poezje, np. *Pieśń nad mogiłą żołnierską*, „Płomyk”, 1928, nr 6, s. 134.

¹⁴ Adam Chętnik (1885–1967) etnograf, muzealnik, działacz społeczny i polityczny. Popularyzator wiedzy na temat kultury kurpiowskiej. Patrz także: S. Pajka, *O życiu i twórczości Adama Chętnika – kilka przypomnień i refleksji*, „Zeszyty Naukowe OTN”, 1990, t. 4, s. 202; A. Chętnik, *Mój życiorys: fragmenty*, „Zeszyty Naukowe OTN”, 1992, t. 6.

¹⁵ Julia Duszyńska (1894–1947), pisarka, autorka książek i czytanek dla dzieci. W latach 1935–1939 współpracowała z pismem „Słonko”. Ponadto Duszyńska zajmowała się też przygotowaniem podręczników metodycznych do nauki języka polskiego i historii m. in.: *Elementarza dla I klasy szkół powszechnych*.

¹⁶ Bohdan Dyakowski (1864–1940), biolog, nauczyciel i popularyzator wiedzy przyrodniczej, propagator idei ochrony przyrody w Polsce.

¹⁷ Kazimierz Bogdan Konarski (1886–1972) historyk, archiwista, profesor UW, autor powieści i wierszy dla dzieci i młodzieży.

¹⁸ Barbara Stefania Kossuth (1887–1974), poetka i prozaiczka. Autorka utworów dla dzieci.

¹⁹ Edward Szymański (1907–1943) poeta, dziennikarz i polityk.

²⁰ Władysław Umiński (1865–1954) pisarz, autor popularnych książek dla dzieci i młodzieży, publicysta. Autor powieści i prac popularnonaukowych. W. Umiński, *Kubuś na wojnie*, „Płomyk”, 1917 nr 5, s. 74.

²¹ Aura Wyleżyńska (1881–1944) pisarka i publicystka. Szerzej na ten temat: G. Pawlak, *Aurelia (Aura) Wyleżyńska – zapomniana pisarka i publicystka*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 105/1, s. 157–170.

Nie trudno zatem zauważyć, że mamy do czynienia z plejadą zarówno popularnych i cenionych autorów literatury dla dzieci i młodzieży, jak i mniej znanych szerszemu gronu czytelników twórców, wywodzących się również z pozaliterackich środowisk.

IDEE WYCHOWANIA PATRIOTYCZNEGO NA ŁAMACH „PŁOMYKA”

Należy zgodzić się z opinią wyrażoną przez Stanisława Grabowskiego, który pisze, że: „Czasopiśmiennictwo dziecięce od początku swego istnienia związane było z życiem narodu, z wychowaniem i kształceniem młodziutkiego czytelnika, zawsze starało się być przyjacielem dziecka, powiernikiem jego myśli [...]”²². W procesie wychowania swoich czytelników szczególny nacisk redakcja „Płomyka” kładła na kształtowanie postawy patriotycznej. Pod pojęciem wychowania patriotycznego zwykle rozumie się kształtowanie znajomości własnego kraju, historii, kultury, wartości, które w danej kulturze występują. Wychowanie to zakłada także znajomość historii własnej rodziny, najbliższego otoczenia, i wreszcie kształtowanie określonej postawy wobec Ojczyzny.

Z tą dziedziną wychowania ściśle łączy się też wychowanie obywatelskie, którego celem jest ukształtowanie pewnych cnót obywatelskich takich jak: działanie dla dobra wspólnego, podporządkowanie dobra własnego dla dobra wspólnego, myślenie wychodzące poza własne potrzeby itd. Z definicji wynika, że „Wychowanie obywatelskie to [...] składnik wychowania obejmujący ogół oddziaływań wychowawczych oraz działalność własną wychowanków w celu uświadomienia im mechanizmów funkcjonowania nowoczesnego państwa oraz obowiązków i praw obywateli tego państwa, a zarazem wdrożenia do realizacji czekających ich obowiązków oraz do korzystania z przysługujących im praw”²³. Należy także dodać, że wychowanie to obejmuje zarówno oddziaływania o charakterze aksjologicznym (kształtowanie uczuć i postaw), jak i przygotowanie do działań praktycznych. Analiza treści zamieszczanych przez lata na łamach „Płomyka” pozwala na stwierdzenie, że także idea wychowania obywatelskiego była bliska twórcom pisma i znalazła w nim swoje odzwierciedlenie.

²² S. Grabowski, *Na przyszły pożytek. Z dziejów polskiej prasy dla dzieci 1824–1939*, Pułtusk 2001, s. 29–32.

²³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 349.

W omawianym okresie redakcja pisma starała się realizować ideę wychowania patriotycznego i obywatelskiego, proponując i przedstawiając swoim odbiorcom teksty, które były poświęcone przede wszystkim ważnym dla Polski, ale nie tylko²⁴, wydarzeniom historycznym²⁵, szczególnie zasłużonym postaciom z historii Polski (władcom, przywódcom, ludziom kultury i sztuki)²⁶, świętym²⁷. Sporo miejsca zarezerwowano na przypomnienie ważnych dla rodaków rocznic²⁸ oraz świąt (w tym także kościelnym)²⁹, jak również szeroko rozumianej kulturze³⁰. Na łamach pisma zamieszczano też artykuły poświęcone szczególnie dla Polski miejscami³¹. Publikowano ilustracje mające przybliżyć czytelnikom kulturę narodową³². Na przykład w zapowiedzi do cyklu *Nasze obrazki czytamy*: „Począwszy od N-ru niniejszego, będziemy dodawali wkładki, przedstawiające obrazy historyczne pędzli naszych malarzy”³³. Należy w tym miejscu wspomnieć, że wielokrotnie publikowano fragmenty dzieł

²⁴ „Płomyk” z 1938, nr 5 poświęcony był np. kulturze węgierskiej, a numer 24 z 1939 r. zawierał sporo materiałów dotyczących Egiptu.

²⁵ J. Dębno. *Powstanie listopadowe*, „Płomyk” 1919, nr 18, 19, 20; Z. Persowska, *W listopadowy zmierzch*, „Płomyk”, 1930, nr 13; *Powstanie listopadowe*, oprac. J. Duszyńska, cz. II, „Płomyk”, 1927, nr 11. Szerzej na ten temat: M. Kucharska, *O bitwie pod Ostrołęką 1831 na łamach „Płomyka” (1917–1939)*, „Zeszyty Naukowe OTN”, t. 28, 2014, s. 108–118; A. Wyleżyńska, *Pod Łukiem Triumfalnym*, „Płomyk”, 1935, nr 13; W. Malicka, *Pieśń o polskiej szabli*, „Płomyk”, 1932, nr 28.

²⁶ E. Szymański, *Generał, Józef Bem*, „Płomyk”, 1938, nr 5; A. Bogusławski, *O artylerii konnej i jej wielkim wodzu generale Bemie*, „Płomyk”, 1928, nr 11; H.Z. *Pomyślmy o bohaterach*, „Płomyk”, 1934, nr 15; J.N. Kamiński, *Pułk czwarty*, „Płomyk”, 1930, nr 7; M. Kociatkiewiczówna, *Jan Matejko*, „Płomyk”, 1926, nr 28, s. 434–439; W. Grodzieńska, *Imieniny mistrza Metejki*, „Płomyk”, 1935, nr 10, s. 257–259.

²⁷ J. Dębno, *Legenda o Św. Jerzym*, „Płomyk”, 1926, nr 27, s. 418–420; H. Orsza, *Święty Jan Kanty*, „Płomyk”, 1917 nr 5, s. 66; W. Malicka, *Święty Marcin*, „Płomyk” 1932, nr 10, s. 240.

²⁸ *W dziesiątą rocznicę odrodzenia Polski*, „Płomyk”, 1928, nr 5; W. Dalewska, *Rocznica*, „Płomyk”, 1930, nr 13; *Święto niepodległości*, „Płomyk”, 1927, nr 12, s. 268.

²⁹ *Odezwa do czytelników „Płomyka” z okazji świąt Bożego Narodzenia w odrodzonej ojczyźnie*. „Płomyk” 1927, nr 12, s. 290; Z. Lepecka, *Jasełka*, „Płomyk”, 1930, nr 20, s. 463–464.

³⁰ J. Porazińska, *Legenda*, „Płomyk”, 1926, nr 27, s. 417; tejże, *Zaduszki*, „Płomyk”, 1932, nr 9, s. 212–213.

³¹ M. Wargowski, *Groby zasłużonych w kościele na Skalce i Groby Królewskie na Wawelu w Krakowie*, „Płomyk”, 1932, nr 9, s. 194–199; J. Czechowicz, *Noc w Tatrach*, „Płomyk”, 1938, nr 5, s. 115.

³² *Groby „Orląt” na cmentarzu we Lwowie*, „Płomyk”, 1927, nr 12, s. 268; *Ułani z 1831 roku*, „Płomyk”, 1927, nr 12, s. 267; *Święty Jerzy*, „Płomyk”, 1926, nr 27, s. 419; *Jan Matejko, Dzwon Zygmunowski*, „Płomyk”, 1926, nr 28; *Kazanie Skargi*, „Płomyk”, 1926, nr 28, s. 435; *Szkice malowideł ściennych w Kościele Mariackim w Krakowie*, „Płomyk”, 1926, nr 28, s. 439.

³³ „Płomyk”, 1927, nr 12, s. 282. Cykl zapoczątkował obraz autorstwa Aleksandra Lessera przedstawiający śmierć królowej Wandy.

Jana Matejko³⁴. Ponadto zamieszczano artykuły, które miały zwracać uwagę na rodzimą przyrodę np. cykl przyrodniczy popularyzujący ojczystą florę i faunę³⁵. Ważną grupą tekstów były te dotyczące życia szkolnego³⁶. Osobno warto powiedzieć o popularyzowaniu poezji³⁷, jak również utworów scenicznych³⁸. Redakcja pisma drukowała wiersze takich autorów jak: J. Czechowicz, M. Czerkawska, H. Januszewska, J. Porazińska, E. Szymański, E. Themerson, E. Szelburg-Zarembina. Zamieszczano również opowiadania poświęcone kultywowaniu tradycji polskich³⁹.

Na łamach „Płomyka” odnajdziemy również teksty odwołujące się do wrażliwości czytelników, ich empatii, które miały wpływać na postawy odbiorców. Zaliczyć do nich należy opowiadania i wiersze dotyczące relacji międzyludzkich, koleżeństwa, przyjaźni, braterstwa⁴⁰. Redakcja składała też hołd tzw. codziennym bohaterom, np. w wierszu Wandy Dalewskiej pt. *Tej, która odeszła*, w którym autorka pisała o pracy i poświęceniu wielu polskich kobiet. Tych, które były odpowiedzialne za domowe ognisko i wychowanie dzieci w trudnych czasach zaborów⁴¹.

Często ukazywały się teksty obrazujące postawy patriotyczne, jak np. w opowiadaniu H. Grotowskiej pt. *Do broni!*⁴². Bohater tej opowieści, Staszek wstępuje do wojska. Jak czytamy „Gorące jego serce rwało się do żołnierki, do walki, do bohaterskich przygód. Z silnym też wzruszeniem myślał o Dąbrow-

³⁴ Na przykład w „Płomyku” z 1935 r., nr 10 odnajdziemy m.in. *Hołd pruski* (fragment), *Bitwę pod Grunwaldem* (fragment), oraz *Uczę u Wierzyńka*.

³⁵ B. Dyakowski, *W naszym ogrodzie*, „Płomyk”, 1917 nr 5, s. 68; J. Rybczyńska, *Kwiaty wiosenne*, „Płomyk”, 1926, nr 27, s. 421–424; tejsze, *Zimorodek*, „Płomyk”, 1929, nr 32, s. 743–744; M. Wargowski, *Babie lato*, „Płomyk”, 1932, nr 7, s. 149.

³⁶ J. Porazińska, *Nasza szkoła*, „Płomyk”, 1917, nr 5, s. 65; tejsze, *Wesoła gromada. Opowiadanie z życia szkolnego*, „Płomyk”, 1927, nr 12, s. 280; A. Mackiewiczowa, *Biblioteczki wędrowne*, „Płomyk”, 1928, nr 6, s. 128

³⁷ J. Witkowska, *Wiersz poświęcony Orłętom*, „Płomyk”, 1927, nr 12, s. 268,

³⁸ *O sierotce Marysi i dwunastu miesiącach*, „Płomyk”, 1926, nr 27, s. 426, nr 28, s. 443 i dalsze; A. Kwiecińska, *Basia*, „Płomyk”, 1930, nr 20, s. 461–462; J. Duszyńska, *W dziesiątą rocznicę odrodzenia Polski*, „Płomyk”, 1928, nr 6, s. 129–134, M. Gerson-Dąbrowska, *Cudowna rzepa*, „Płomyk”, 1929, nr 25, s. 573–575.

³⁹ M. Wargowski, *Wielkanocne zwyczaje ludowe*, „Płomyk”, 1929, nr 32, s. 731–734; E. Zarembina, *Łowiczenie*, „Płomyk”, 1932, nr 11, s. 241.

⁴⁰ Między innymi w tekstach takich jak: E. Szelburg-Zarembina, *Szukam przyjaciela*, „Płomyk”, 1932, nr 8, s. 169; H. Bobińska, *Tajemnica Romka*, „Płomyk”, 1929, nr 25, s. 571–572.

⁴¹ W. Dalewska, *Tej, która odeszła*, „Płomyk”, 1932, nr 5, s. 97.

⁴² H. Grotowska, *Do broni!*, „Płomyk”, 1930, nr 20, s. 457–458.

skim, Jakżeby rad służyć pod bezpośrednimi jego rozkazami, lub chociaż znów ujrzeć rycerską jego postać!⁴³ Mamy zatem do czynienia z próbą ukazywania rówieśników, którzy znaleźli się w trudnych okoliczności i wykazali się odwagą i poświęceniem. Odnajdziemy też apele zachęcające do wspólnego działania, w tym przypadku pochwała ruchu spółdzielczego. Na łamach jednego z numerów pisma czytamy: „Po 10 latach niepodległości Polski, kiedy zdajemy sobie sprawę, czegośmy dokonali w różnych dziedzinach, trzeba się zastanowić, czyśmy też nauczyli się więcej pracować razem, gromadą”⁴⁴.

Oddziaływać na wrażliwość młodych odbiorców miały też zapewne apele o zbiórki datków dla sierot (mieszkających w „Naszej Chacie”, we wsi Miłośnie pod Warszawą)⁴⁵. Redakcja zwracała się do swoich czytelników z prośbą o wspieranie sierot po poległych wojskowych, o przekazywanie środków na budowę szkół, dla potrzebujących dzieci w Laskach, propagowała również wspieranie działalności Koła Czerwonego Krzyża itp.⁴⁶

Pismo „Płomyk” ogłaszało również konkursy dla zainteresowanych zachęcające do różnych aktywności⁴⁷. Pojawiały się także wiadomości ze sportu w dziale pod tym samym tytułem, w których doceniano polskich sportowców i ich osiągnięcia⁴⁸. Z kolei w rubryce *Nasze radio* redakcja polecała wartościowe audycje dla najmłodszych słuchaczy⁴⁹. Zapowiadała m.in. opowiadania Ewy Szelburg-Zarembiny, pogadanki Starego Pana Doktora, słuchowiska w wykonaniu chóru harcerskiego czy zagadki muzyczne. Z kolei w dziale *Kino* pismo polecało warte uwagi produkcje filmowe np. *Księżną Łowicką*⁵⁰. Na łamach pisma proponowano też warte uwagi książki, odpowiednie w opinii redakcji periodyku. Czyniono to w dziale *O książkach*, gdzie promowano nie tylko nowości wydawnicze, ale także zamieszczano krótkie recenzje mające zachęcić do lektury⁵¹. Należy więc zwrócić uwagę na to, że w każdym z wyżej

⁴³ Tamże, s. 458.

⁴⁴ *Za mało wspólnej pracy*, „Płomyk”, 1929, nr 25, s. 578.

⁴⁵ „Płomyk”, 1926, nr 28, s. 432.

⁴⁶ *Co u nas słyhać*, „Płomyk”, 1929, nr 32, s. 751.

⁴⁷ Z. Kańska, *Konkurs na ogródki*, „Płomyk”, 1929, nr 32, s. 737; *Konkurs*, „Płomyk”, 1932, nr 8, s. 190.

⁴⁸ *Ze sportu*, „Płomyk”, 1931, nr 11, s. 261.

⁴⁹ *Nasze radio*, „Płomyk”, 1935, nr 10, s. 273; „Płomyk”, 1932, nr 6, s. 143.

⁵⁰ *Kino*, „Płomyk”, 1932, nr 5, s. 118. *Księżna Łowicka* – polski film historyczny z 1932 r., zrealizowany według powieści Wacława Gąsiorowskiego pod tym samym tytułem z 1908 roku. Akcja filmu dzieje się w czasach Królestwa Polskiego w przededniu powstania listopadowego.

⁵¹ Na przykład w „Płomyku” z 1932 r., nr 8, s. 189.

wspomnianych działów promowano rodzimych twórców i ich dzieła (książki, filmy, słuchowiska). Ponadto pismo informowało o ważnych wydarzeniach z kraju o charakterze patriotycznym, np. odsłonięcie pomnika Leopolda Lisa-Kuli⁵².

Warto również przyjrzeć się numerom okolicznościowym pisma, które ukazywały się zwykle w przededniu ważnych dla Polaków rocznic. Jednym z nich jest „Płomyk” z 11 listopada 1931 roku⁵³. Z okazji rocznicy odzyskania niepodległości numer otwiera wiersz Olgi Ustupskiej pt. *Sztandary*⁵⁴. Utwór poświęcono polskim bohaterom, którzy przysporzyli ojczyźnie chwały w takich miejscach bitew jak Grunwald, Kirchholm, Wiedeń, Somosierra⁵⁵ i Saragossa⁵⁶. O pamięci należynej tym, którzy walczyli za ojczyznę traktuje również tekst Wacława Sieroszewskiego pt. *11 listopada*⁵⁷. Autor adresuje swoje refleksje na ten temat przede wszystkim do tych, którzy wolni, szczęśliwi i młodzi często nie zdają sobie sprawy z tego jaką była polska niewola. Odwołuje się do przeżyć dzieci w szkole kontrolowanej przez zaborcę, do wydarzeń z Wrześni, do upokarzanych uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Sieroszewski przybliżając wydarzenia z niedalekiej przeszłości, chce pokazać najmłodszym czytelnikom, ile trudu i poświęcenia wielu ludzi kosztowało odzyskanie wolności. Wśród szczególnie zasłużonych wskazuje na marszałka Józefa Piłsudskiego. Także Wanda Dalewska przypomina tę postać w swoim wierszu pt. *Józef Piłsudski*⁵⁸. Natomiast rozważania nad tym, że nie wolno osiadać na laurach i marnotrawić dokonań naszych przodków znalazły się w kolejnym tekście tego numeru pt. *Chociaż jest źle... jest i będzie dobrze!*⁵⁹. Jego autorka, Janina Godlewska, przekonuje, że przyszłość jest w rękach narodu, nie należy porzucać nadziei i wspólnie troszczyć się o losy ojczyzny. Pisała następująco: „[...] ani na chwilę nie ustajemy

⁵² „Płomyk”, 1932, nr 6, s. 128. Leopold Lis-Kula (1896–1919), major piechoty Wojska Polskiego, kawaler Orderu Virtuti Militari, pośmiertnie awansowany do stopnia pułkownika.

⁵³ „Płomyk”, 1931, nr 11.

⁵⁴ O. Ustupka, *Sztandary*, „Płomyk”, 1931, nr 11, s. 241–242.

⁵⁵ Bitwa pod Somosierrą w 1808 r. zakończyła się zdobyciem wąwozu przez polskich szwoleżerów i sukcesem armii napoleońskiej.

⁵⁶ Powszechnie wiadomo, że oblężenie Saragossy w 1809 r. dokonało się m.in. dzięki wsparciu pułków Legii Nadwiślańskiej.

⁵⁷ W. Sieroszewski, *11 listopada*, „Płomyk”, 1931, nr 11, s. 242–246.

⁵⁸ W. Dalewska, *Józef Piłsudski*, „Płomyk”, 1931, nr 11, s. 246.

⁵⁹ J. Godlewska, *Chociaż jest źle... jest i będzie dobrze!*, „Płomyk”, 1931, nr 11, s. 247–248.

w pracy, budujemy bowiem dom dla naszej Ojczyzny, bo wierzymy święcie, że przejdą złe chwile, [...] a my wtedy ukończymy naszą pracę i Ojczyzna nasza w pięknym i wygodnym domu zamieszka”⁶⁰. W „Płomyku” z 11 listopada znalazły się także inne utwory mające na celu uczczenie tego ważnego święta, np. wiersz pt. *U mogiły nieznanego żołnierza*⁶¹, czy okolicznościowe fotografie.

Także i w kolejnych latach redakcja „Płomyka” dbała o to, by ważne dla Polaków rocznice były obchodzone z należytą im powagą. W numerze listopadowym z 1932 r. również znalazły się teksty poświęcone wydarzeniom z 11 listopada 1918 roku. Między innymi w utworze pt. *Na dzień 11 listopada* autorka w formie opowiadania przybliżyła czytelnikom wydarzenia, które doprowadziły Polskę do upragnionej wolności⁶². Kontynuacją wątku niepodległościowego jest opowiadanie Waława Sieroszewskiego pt. *Harcerze 11-go listopada 1918 roku*⁶³. Autor prezentuje w nim współpracę harcerzy z Polską Organizacją Wojskową (POW)⁶⁴. Pokazuje nie tylko odwagę tych młodych chłopców, ale także ich determinację i wiarę w słuszną sprawę. Inną formą pamięci o sprawach Polski była sztuka pt. *Hołd Polsce* autorstwa Janiny Gawlikówny⁶⁵, wiersz Z. Sekułowej pt. *U Grobu Nieznanego Żołnierza*⁶⁶, czy piosenka pt. *Nie zginęła* ze słowami M. Studnickiej i muzyką S. Stiedrońskiego⁶⁷.

Wyraźnie widoczne jest więc, że redaktorzy i autorzy pisma bardzo dbali o to, by pielęgnować pamięć o bohaterach narodowych, pokazywać młodym ludziom wartości płynące z dbania o tradycję, nauczyć okazywać szacunek wartościom ważnym dla społeczeństwa i zachować dla przyszłych pokoleń to, co wyróżnia Polaków od innych nacji.

⁶⁰ Tamże, s. 248.

⁶¹ A. Świrszczyńska, *U mogiły nieznanego żołnierza*, „Płomyk”, 1931, nr 11, s. 248.

⁶² S. Lubojemska, *Na dzień 11 listopada*, „Płomyk”, 1932, nr 10, s. 217–220.

⁶³ W. Sieroszewski, *Harcerze 11-go listopada 1918 roku*, „Płomyk”, 1932, nr 10, s. 220–223. Opowiadanie było kontynuowane także w następnych numerach pisma.

⁶⁴ Polska Organizacja Wojskowa (POW) – tajna organizacja wojskowa, która powstała w 1914 r. w Warszawie z inicjatywy Józefa Piłsudskiego w celu walki z rosyjskim zaborcą.

⁶⁵ J. Gawlikówna, *Hołd Polsce*, „Płomyk”, 1932, nr 10, s. 226–227.

⁶⁶ Z. Sekułowa, *U Grobu Nieznanego Żołnierza*, „Płomyk”, 1932, nr 10, s. 237.

⁶⁷ *Nie zginęła*, „Płomyk”, 1932, nr 10, s. 234–235.

UWAGI KOŃCOWE

Od początku ukazywania się pisma redakcja „Płomyka” wysuwała na pierwszy plan swojej pracy właśnie wychowane patriotyczne. Czyniła to, nawiązując do przeszłości, publikując pogadanki na tematy okolicznościowe, utwory bogate w treści wychowawcze propagujące postawy patriotyczne, odwagę, koleżeństwo, czy stosunek do zwierząt. Na łamach „Płomyka” odnajdziemy motywy ludowe, krajoznawcze, opowiadania oraz powieści o tematyce obyczajowej, historycznej i przygodowo-podróżniczej. Osobne miejsce znalazły utwory sceniczne, jak również poezja.

Pismo tworzyli cenieni i ważni dla rozwoju rodzimej literatury pisarze, poeci, publicyści, reprezentanci życia kulturalnego w tym okresie. Zabiegali o to, by treści przekazywane na łamach pisma, adresowanego przecież do dzieci i młodzieży, spełniały swoją rolę wychowawczą. Jak określił Białek, periodyk ten „Torował drogę powojennej literaturze dla dzieci, zarówno umożliwiając start młodym autorom, jak i życzliwie ustosunkowując się do nowych form twórczych. Skupiał wokół siebie w charakterze współpracowników czołowych pisarzy epoki”⁶⁸. Wypada również stwierdzić, że dzięki swemu zasięgowi oddziaływał na dzieci i młodzież pochodzącą z różnych środowisk społecznych.

Idee wychowania patriotycznego propagowane na łamach pisma można opisać definicjami, jakie znamy ze współczesnej literatury. Przykładowo można odwołać się do definicji zaproponowanej przez Wincentego Okonia. W myśl słów tego autora wychowanie patriotyczne jest to „[...] wychowanie mające na celu jak najlepsze przygotowanie wychowanków do służby własnemu narodowi i krajowi: polega na kształtowaniu przywiązania do kraju ojczystego, jego przeszłości i terażniejszości, na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za jego wielostronny rozwój i miejsce wśród innych krajów, na uświadamianiu wychowankom ich obowiązków wobec własnego kraju”⁶⁹. Z kolei według Czesława Kupisiewicza wychowanie patriotyczne: „[...] nastawione jest na kształtowanie u wychowanków miłości do ojczy-

⁶⁸ J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 196–197.

⁶⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 249–350. Patrz także: Cz. i M. Kupisiewicz, *Wychowanie patriotyczne*, w: *Słownik pedagogiczny*, pod red. Cz. Kupisiewicza i M. Kupisiewicza, Warszawa 2009; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005.

zny oraz poczucia odpowiedzialności za jej losy i rozwój”⁷⁰. Analiza treści zawartych w czasopiśmie „Płomyk” pozwala na stwierdzenie, że periodyk ten stanowił nie tylko ważne źródło wiedzy o kraju i świecie dla młodych czytelników, lecz także kształtował postawy i charaktery rzeszy swoich odbiorców.

⁷⁰ Cz. i M. Kupisiewicz, *Wychowanie patriotyczne*, dz. cyt., s. 193.

Iwona Czarnecka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Nauczanie i wychowanie w okresie międzywojennym w świetle artykułów publikowanych na łamach „Pracy Szkolnej”

Okres dwudziestolecia międzywojennego to okres, w którym kształtowało się polskie szkolnictwo, okres, w którym władze polskie musiały uregulować wiele spraw związanych z jego funkcjonowaniem. Wynikało to z faktu odzyskania przez Polskę niepodległości po ponad stu latach niewoli. Tak, jak i w innych dziedzinach życia należało ujednoczyć sprawy związane z wychowaniem i kształceniem dzieci, które do tej pory były regulowane przez władze zaborcze. Niezwykle ważne w tym okresie było, poza rozwiązaniami prawnymi, dostarczanie nauczycielom i wychowawcom praktycznych wskazówek. Realizację tego zadania w dużym stopniu wzięły na siebie redakcje różnych czasopism. W okresie międzywojennym wydawano m.in. „Chowanę”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Oświatę Pozaszkolną”, „Oświatę i Wychowanie”. Na ich łamach pisano o sprawach związanych z wychowaniem i nauczaniem, prowadzono dyskusje dotyczące tych zagadnień, wymieniano się doświadczeniami.

Jednym z takich czasopism był miesięcznik „Praca Szkolna” będący dodatkiem do „Głosu Nauczycielskiego”. Wydawana była od roku 1922 przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Funkcję redaktora w kolejnych latach pełnili: Zygmunt Nowicki, Maria Librachowa (dwukrotnie), Roman Tomczak, Zofia Roguska, Juliusz Saloni, Benedykt Kubski, Aleksander Litwin oraz

Stanisław Wiącek. Jak pisano w numerze pierwszym: „*Pracę Szkolną* chcemy utrzymać na poziomie zagadnień praktycznych nasuwających się nauczycielowi podczas jego pracy”¹. Pismo ukazywało się do wybuchu II wojny światowej. Po jej zakończeniu wydawano je jeszcze do roku 1950. W tym okresie jego redaktorami byli Władysława Hoszowska, Waław Wojtyński oraz Stanisław Czajkowski.

W artykułach zamieszczonych na łamach czasopisma poruszano wiele tematów. Spośród nich wybrałam te dotyczące trzech zagadnień, a mianowicie: rozwoju społecznego uczniów, pracy nauczyciela i wpływu jego postaw na pracę uczniów oraz wychowania obywatelskiego.

WYCHOWANIE SPOŁECZNE

Umiejętność współpracy ma ogromne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Znaczenie tej współpracy podkreślali również nauczyciele w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Akcentowali konieczność przygotowania do niej dzieci i młodzieży, tak by absolwenci opuszczając mury szkół potrafili współdziałać z innymi, wspólnie pracować w zespole na korzyść ogółu².

Franciszek Mittek w artykule pt. *Kooperatywa uczniowska jako środek wychowawczy i jej organizacja* pisał: „gdy chodzi o szkołę powszechną, która powinna być znakomitą „hodowlą ludzi”, przygotowującą twórców przyszłego życia narodowego, w niej spółdzielczość jako środek wychowawczy, musi mieć wielkie zastosowanie, musi to być pierwszy etap do uspołeczniania naszych wychowańców”³. Zwracał również uwagę, że dzięki właściwej organizacji współpracy uczniowie powinni poznać zasady współżycia społecznego, przy-

¹ *Od Redakcji w: „Praca Szkolna”, 1922, nr 1, s. 1–2.*

² Na łamach pisma ukazały się również streszczenia wystąpień Jeana Piageta wygłoszonych w 1933 r. w Warszawie na zaproszenie Polskiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania – Wychowanie społeczne dziecka behawioryzmu w: „Praca Szkolna”, 1933, nr 9, s. 207–213.

³ F. Mittek, *Kooperatywa uczniowska jako środek wychowawczy i jej organizacja*, „Praca Szkolna”, 1922, nr 10, s. 136; O tym, że zadaniem szkoły poza przekazywaniem wiedzy jest uspołecznianie uczniów pisał również M. Odrzywolski. Jak pisał: „wiedza, jako taka, wykształcenie umysłowe jest tylko środkiem nie celem. Natomiast sama organizacja życia szkolnego, utrwalanie impulsów społecznych wysuwa się na plan pierwszy z pośród zadań szkoły” – M. Odrzywolski, *System pedagogiki oparty na zasadach behawioryzmu*, „Praca Szkolna”, 1928, nr 5, s. 135.

gotować się do wypełniania określonych ról w przyszłości. Na terenie szkoły ta współpraca może dotyczyć m.in. organizacji sklepiku szkolnego. Autor zaznaczał jednak, że jego organizacją i prowadzeniem powinni zajmować się sami uczniowie, nauczyciel powinien ich wspierać, ale nie narzucać swoich rozwiązań. Inicjatywa ma w tym przypadku należeć do uczniów. Samodzielne podejmowanie decyzji, rozwiązywanie pojawiających się problemów sprzyja rozwojowi wiary we własne siły, poczucia odpowiedzialności, przygotowuje do systematycznej, starannej pracy, a przez to kształtuje charakter uczniów. Zdaniem Mittka duża liczba inicjatyw uczniowskich w szkole nie była wskazana. Opowiadał się za jedną organizacją podzieloną na cztery wydziały: kulturalno-oświatowy, handlowy, bratniej pomocy oraz sprawiedliwości. Na ich czele miała stać Rada Nadzorcza składająca się z dwunastu członków. Według niego tak zorganizowana współpraca uczniów wpływa pozytywnie na życie szkoły, przynosi wymierne korzyści wychowankom, a w przyszłości także całemu społeczeństwu.

Z kolei Salomea Kisielewska w kolejnych numerach pisma przestawiła organizację samorządu uczniowskiego w swojej szkole. Podkreślała, że ma on ogromne znaczenie dla rozwoju społecznego uczniów, a także dla przygotowania do dorosłego życia, do działalności na rzecz ogółu w przyszłości⁴.

J. Kurasiowa zwróciła uwagę na ogromną rolę nauczyciela czuwającego nad działalnością samorządu, podkreślała przede wszystkim znaczenie jego osobowości i jej wpływu na współpracę z uczniami. Jej zdaniem nauczyciel powinien nie tylko kochać dzieci, lecz także okazywać im szacunek. Ważne jest także umiejętne, intuicyjne kierowanie uczniami. Zachęcając innych nauczycieli do wprowadzenia samorządu uczniowskiego, pisała: „w szkole prowadzonej systemem autonomii uczniów stworzyć potrafimy dla dziecka atmosferę, która pozwoli mu swobodnie żyć w tym społeczeństwie szkolnym – powoli mu współdziałać w twórczej pracy tego społeczeństwa – pozwoli mu być jego integralną, żywotną częścią”⁵.

⁴ S. Kisielewska, *Jak wprowadzałam samorząd w szkole*, „Praca Szkolna”, 1922, nr 29, s. 17–24; S. Kisielewska, *Jak wprowadzałam samorząd w szkole (Ciąg dalszy)*, „Praca Szkolna”, 1922, nr 3, s. 33–38; S. Kisielewska, *Jak wprowadzałam samorząd w szkole (Ciąg dalszy)*, „Praca Szkolna”, 1922, nr 4, s. 49–57; S. Kisielewska, *Jak wprowadzałam samorząd w szkole (Dokończenie)*, „Praca Szkolna”, 1922, nr 5, s. 65–74.

⁵ J. Kurasiowa, *Samorząd uczniowski w naszej szkole (Dokończenie)*, „Praca Szkolna”, 1927, nr 6, s. 176.

Uznając znaczenie istnienia i działalności samorządu, Wanda Sztetner zwróciła uwagę na konieczność odpowiedniego przygotowania dzieci do pracy w samorządzie szkolnym. Uczniowie powinni wiedzieć, jaki jest jego cel i znaczenie. Opisując działania nauczycieli w tym względzie, pisała, że ich zadaniem jest przedstawienie uczniom korzyści płynących z posiadania w szkole samorządu, zachęcanie ich do wspólnego działania na rzecz całej społeczności szkolnej. Zdaniem autorki, najłatwiej osiągnąć ten cel, wykorzystując codzienne sytuacje, ukazując walory płynące ze współpracy w konkretnych sytuacjach. Dopiero po przeprowadzeniu licznych, jak je określiła Sztetner, ćwiczeń społecznych możliwe było jej zdaniem rozpoczęcie tworzenia samorządu uczniowskiego⁶.

Zauważano, że podobnie jak w przypadku nauczania, które prowadzone i kierowane było dotąd przez nauczyciela, wprowadza się samodzielną pracę uczniów, tak w zakresie wychowania dominująca rola nauczyciela powinna zostać ograniczona na rzecz samowychowania. Realizacji tego założenia miało służyć właśnie organizowanie w szkołach samorządu uczniowskiego. Dzięki niemu mury szkolne mieli opuszczać uczniowie przygotowani do samodzielnej pracy, odpowiedzialnie podejmujący działania na rzecz ogółu⁷.

Jednocześnie zwrócono uwagę na potrzebę dostrzegania indywidualizmu uczniów. Nie oddzielano go od troski o rozwój społeczny. M. Hanówna w swym artykule *Indywidualizm w wychowaniu* dowodziła, że społeczeństwo nie mogłoby rozwijać się w sposób prawidłowy, gdyby nie wykorzystywało potencjału indywidualnego jednostek. Opowiadała się za przygotowaniem uczniów do współpracy, działalności w zbiorowości, ale bez zapominania o tym, że należy „uszanować indywidualizm dziecka, jego charakter i zdolności osobnicze, jako najcenniejsze pierwiastki w człowieku, chronić rozwój indywidualności, pozwalać dziecku być sobą, budzić w niem wiarę w siebie, jasną świadomość swych sił i celów, swych pragnień i usiłowań”⁸. Właściwe wychowanie dzieci powinno polegać na ich przygotowaniu do udziału w życiu społecznym, na doprowadzeniu do tego, że wychowankowie nie będą przedkładali własnego dobra nad dobro wspólne, przeciwnie – będą interes ogółu utożsamiali z interesem własnym i będą dążyli do osiągnięcia wspólnych korzyści.

⁶ W. Sztetner, *O potrzebie przygotowania dzieci do samorządu*, „Praca Szkolna”, 1930, nr 9, s. 273–276.

⁷ D. Zylberowa, *W sprawie samorządu w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna”, 1923, nr 9, s. 129–134.

⁸ M. Hanówna, *Indywidualizm w wychowaniu*, „Praca Szkolna”, 1923, nr 1, s. 7–10.

Florian Znaniecki na łamach „Pracy Szkolnej” analizując kwestie związane z wychowaniem, pisał, że „wychowanie polega na przygotowaniu osobnika do członkostwa w grupie społecznej. Każda grupa trwała lub dążąca do trwałości chce mieć zapewnionych zastępców na miejsce obecnych swych członków, których z czasem musi utracić”⁹. To zadaniem szkoły jest przygotowanie tych następców, wdrożenie ich do przyszłych obowiązków i zadań. Postulował, by uczniowie wraz z nauczycielami brali czynny udział w życiu najbliższego otoczenia, lokalnego środowiska, kościoła, stowarzyszeń czy wreszcie całego społeczeństwa, oczywiście w dostępnym dla nich zakresie.

Wanda Sztetnerowa zwróciła uwagę, że dbając o rozwój społeczny uczniów należy uwzględnić to, że dzieci z natury są egocentryczne. Ważną rolę odgrywają we wczesnym dzieciństwie rodzice, którzy powinni dbać, by egocentryzm nie przerodził się w egoizm. Dopiero w szkole dziecko uczy się, że nie jego korzyści, jego sprawy są najważniejsze, że liczy się dobro ogółu, a „[...] dobro ogółu jest zawsze dobrem i dla wszystkich i najlepiej zabezpiecza interesy jednostki”¹⁰. Uczniowie najlepiej przyswajają zasady obowiązujące w grupie dzięki konkretnym sytuacjom, co powinien każdorazowo wykorzystywać nauczyciel.

NAUCZYCIEL

Wiele artykułów publikowanych na łamach pisma poświęconych było nauczycielowi, jego działalności, osobowości, właściwemu przygotowaniu do pracy. Wynikało to ze zrozumienia jego roli i znaczenia pracy nauczycielskiej. Jak pisał G. Jampoler: „duszą szkoły jest nauczyciel. Cicha praca codzienna rzesz nauczycielskich w dosłownym znaczeniu kuje przyszłość narodu”¹¹.

Już w pierwszym numerze pisma podkreślono, że zadaniem nauczyciela nie jest tylko i wyłącznie przekazywanie uczniom wiedzy, rozwijanie ich umiejętności. Poza działalnością dydaktyczną niezwykle ważna jest także działalność wychowawcza.

⁹ F. Znaniecki, *Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły*, „Praca Szkolna”, 1927, nr 8, s. 226.

¹⁰ W. Sztetnerowa, *Rozwój uczuć społecznych u dzieci*, „Praca Szkolna”, 1930, nr 2, s. 35.

¹¹ G. Jampoler, *Samokształcenie encyklopedyczne, specjalne i uniwersalne*, „Praca Szkolna”, 1931, nr 4, s. 101.

O znaczeniu postawy nauczyciela, o znaczeniu jego podejścia do uczniów i jego wpływie na wychowanie i kształcenie pisała S. Kisielewska. Jej zdaniem niewłaściwe zachowania uczniów były konsekwencją działań nauczycieli, ich podejścia do podopiecznych, którzy nie radząc sobie z wychowankami „uciekali się” do stosowania kar czy gróźb. Konsekwencją takiego postępowania jest niechęć uczniów, ich złe wspomnienia i doświadczenia wyniesione ze szkoły. Ideałem, według Kisielewskiej, byłby nauczyciel, który „umie trafić do młodej duszy, który nie panoszy się, nie wywyższa się nad młodzieńcem, ale umie uszanować w nim człowieka, nie usiłuje zrobić z niego biernego i powolnego manekina, ale kształtuje jego charakter, umysł i serce”¹².

Mieczysław Kowalewski zwracał uwagę na to, że oddziaływanie nauczyciela na uczniów nie będzie pełne jeśli ten nie pozna swych podopiecznych. To poznanie nie będzie zaś całkowite jeśli obserwację uczniów ograniczy on tylko i wyłącznie do terenu szkoły. Niezbędne jest tutaj poznanie także dziecka w sytuacjach pozaszkolnych, jego działań, zachowania nie tylko podczas nauki i pracy szkolnej, jego postępowania także podczas codziennych czynności. Opowiadał się za taką organizacją szkół, która pozwoliłaby na dłuższe przebywanie uczniów z nauczycielami. Dopóki nie było to możliwe postulował o nawiązywanie ściślejszej współpracy nauczycieli z rodzicami swych uczniów. Uważał, że zadaniem nauczycieli jest oddziaływanie nie tylko na dzieci, lecz także na ich opiekunów, tak by praca szkoły była uzupełniania, kontynuowana w domu¹³. Nauczyciel powinien przekazać rodzicom wiedzę dotyczącą wychowania dzieci, wskazać im zasady postępowania. Akcentując znaczącą rolę, a jednocześnie ogromną odpowiedzialność nauczycieli, pisał: „nauczyciel szkoły powszechnej więcej niż każdy inny powinien się poświęcić sprawie wychowania młodzieży; on wychowując lud, buduje naród od podstaw, kładzie jego podwaliny, a wiadomem jest dobrze, że tak, jak na dobrych podstawach gmach budować można, tak i naród cały będzie odpowiednim do swoich podstaw”¹⁴.

Określając zadania nauczyciela C. Bańkowska, pisała, że na to, jakim człowiekiem będzie dziecko, ma wpływ przede wszystkim ono samo, ale to nauczyciel powinien stworzyć dla niego odpowiednie warunki rozwoju. Warunki, które sprawią, że ujawnią i rozwiną się pozytywne cechy charakteru dziecka. Każdy nauczyciel jest wychowawcą, to „on ciosa drogi, po których wychowanek

¹² S. Kisielewska, *Jak wprowadzałam samorząd w szkole*, „Praca Szkolna”, 1922, nr 2, s. 19–20.

¹³ M. Kowalewski, *Dom i szkoła*, „Praca Szkolna”, 1923, nr 5, s. 70–72.

¹⁴ M. Kowalewski, *Dom i szkoła (Dokończenie)*, „Praca Szkolna”, 1923, nr 6, s. 87–88.

winien kroczyć odpowiednio do tych skłonności i uzdolnień, któreby sam sobie wybrał, gdyby miał rozum i doświadczenie wychowawcy mądrego¹⁵.

Zachęcano nauczycieli do prowadzenia dzienniczków, które miały pomagać im w codziennej pracy. Kazimierz Mroziuk pisał o trzech rodzajach takich dzienniczków. Jeden z nich miał służyć zapisywaniu przez nauczyciela ważnych fragmentów przeczytanych książek, wskazówek metodycznych, streszczeń artykułów i książek, a także własnych spostrzeżeń, obserwacji. W drugim dzienniczku nauczyciele powinni zapisywać tytuły interesujących ich książek i artykułów, tak by stworzyli na własne potrzeby indeks zawierający odnośniki do interesujących ich kwestii i łatwo mogli dzięki niemu odnaleźć potrzebne im treści. Trzeci zaś miał stanowić zbiór najnowszych dzieł i artykułów odnoszących się do kwestii wychowania i kształcenia dzieci. Dla nauczycieli szczególnie interesujących się rozwojem duchowym swych podopiecznych K. Mroziuk zalecał przygotowywanie czwartego rodzaju dzienniczka, służącego do zapisu wyników szczegółowych obserwacji. Za wskazane uznawał również prowadzenie pamiętnika. Jak pisał, na jego kartach powinny znaleźć się „zapiski z życia nauczyciela, jego osobiste przeżycia [...] związane [...] z jego pracą zawodową; umieścimy tu wspomnienia chwil jasnych, jak i doznanych zawodów i przeciwności, a także charakterystykę otoczenia, wśród którego obracał się nauczyciel w swej pracy zawodowej czy społecznej, a które wpływało na kształtowanie się jego psychiki. Zeszyt te będzie skarbnicą wspomnień wychowawcy, rzuconych na szare kartki; kiedyś, gdy odczyta je wprowadzą go w świat przeżytych dni, a w chwilach rozterki duchowej dodadzą może otuchy lub wskażą jak żyć i co robić dalej”¹⁶.

O potrzebie gruntownego poznania dziecka pisała Zofia Janiszewska. Według niej tylko dobra jego znajomość pozwoli na dobór odpowiednich metod pracy, uchroni nauczyciela przed popełnianiem błędów wychowawczych. Zwróciła uwagę, że prowadzenie dzienniczków z obserwacji uczniów jest potrzebne także po to, by nauczyciel umiał zrewidować swoje spostrzeżenia odnośnie do dzieci, dostrzec swe pomyłki wynikające często z braku szczegółowych danych dotyczących wychowanków. Podkreślała, że wiele informacji można zdobyć od samych dzieci, jeśli nie poprzez indywidualne rozmowy, na które w warunkach szkolnych najczęściej nie ma czasu, to poprzez napisane przez dzieci życiorysy¹⁷.

¹⁵ C. Bańkowska, *O twórczości nauczyciela*, „Praca Szkolna”, 1923, nr 4, s. 49–53.

¹⁶ K. Mroziuk, *Dzienniczki nauczyciela*, „Praca Szkolna”, 1924, nr 3–4, s. 49–56.

¹⁷ Z. Janiszewska, *Jeszcze o konieczności poznania dzieci*, „Praca Szkolna”, 1924, nr 9, s. 20–24.

Z kolei w artykule *W jaki sposób ułatwić sobie poznanie dzieci*¹⁸ przedstawiono praktyczne wskazówki służące temu celowi. M. Librachowa zalecała wykorzystywanie swobodnych wypowiedzi pisemnych uczniów na temat wybranego obrazu, których wykonanie nie może być poprzedzone żadnym przygotowaniem, ani omówieniem ze strony nauczyciela. Do zalecanych zadań zaliczyła również wykonywanie prac na temat konkretnego przedmiotu, pisanie opowiadania na podstawie planu, pisanie zakończenia opowiadania, opisywanie przedmiotu z pamięci czy odtwarzanie z pamięci usłyszanego fragmentu książki bądź artykułu. Jednocześnie autorka podkreślała, że ćwiczenia te mają pomóc nauczycielowi, wzbogacić inne formy poznania ucznia, ale ich wyniki nie powinny służyć formułowaniu ostatecznych charakterystyk dzieci¹⁹.

Zdając sobie sprawę z trudności, na jakie może napotkać nauczyciel, zwłaszcza młody, dopiero rozpoczynający pracę, na łamach pisma starano się wskazać mu środki, narzędzia służące lepszemu poznaniu uczniów. W 1930 r. omówione zostały najważniejsze założenia, które powinny być uwzględnione przy tworzeniu obowiązującego we wszystkich szkołach arkusza obserwacji uczniów. S.M. Studencki zaliczył do nich skoncentrowanie się w większej mierze na sferze duchowej, a nie intelektualnej, zwrócenie uwagi na kształtowanie się osobowości dziecka, jednocześnie arkusz powinien być zwięzły, opracowany z użyciem terminologii przystępnej dla nauczycieli, nie opierać się tylko na analizie, nie wymagać eksperymentów psychologicznych czy badań testowych. Zdaniem autora artykułu taki arkusz powinien uwzględniać środowisko domowe dziecka²⁰.

Sam arkusz obserwacji opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych Przy Kole Psychologicznym im. J. Jotejko został opublikowany w numerze 8 z 1930 roku. Jednocześnie do czytelników wystosowano prośbę o wykorzystanie arkuszy w swej pracy i odesłanie ich do Redakcji pisma. Chciano w ten spo-

¹⁸ M.L., *W jaki sposób ułatwić sobie poznanie dzieci*, „Praca Szkolna”, 1926, nr 7, s. 97–99.

¹⁹ M.L., *W jaki sposób ułatwić sobie poznanie dzieci (Dokończenie)*, „Praca Szkolna”, 1926, nr 8 z 1926, s. 113–115; Praktyczne wskazówki dotyczące sporządzania charakterystyk uczniów czytelnicy mogli znaleźć w artykułach: M. Librachowej, *Charakterystyki szkolne*, „Praca Szkolna”, 1928, nr 6, s. 161–170; M. Librachowej, *Charakterystyki szkolne II*, „Praca Szkolna”, 1928, nr 9, s. 257–264; D. Zylberowej, *Przyczynek do poznania dziecka*, „Praca Szkolna”, 1929, nr 1, s. 10–13.

²⁰ S.M. Studencki, *Zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego*, „Praca Szkolna”, 1930, nr 3, s. 71–76.

sób zebrać materiał, który miał pozwolić na oszacowanie przydatności arkusza w warunkach szkolnych²¹.

O znaczeniu obserwacji dzieci, dostosowywania działań do indywidualnych możliwości i predyspozycji uczniów pisała również R. Millerówna. Podkreślała, że ma to ogromne znaczenie dla rozwoju dzieci. Była zwolennikiem tworzenia charakterystyk dzieci, by na ich podstawie nauczyciel mógł dostosowywać metody pracy, wykorzystywane środki, podejmowane działania do możliwości dzieci. Według niej to właśnie obserwacja dzieci, opisywanie ich zachowań, mocnych i słabszych stron daje nauczycielowi szansę wspierania uczniów w ich rozwoju. Jednocześnie umożliwia lepsze zrozumienie postępowania dzieci, a to z kolei przyczynia się do kształtowania się odpowiedniego stosunku do nich²².

Nauczyciel powinien pamiętać, że jego praca nie przyniesie oczekiwanych rezultatów, jeśli nie będzie on współpracował z rodzicami dziecka. To właśnie dom i szkoła są czynnikami wychowawczymi. Teodor Wolski podejmując tę kwestię zwrócił uwagę, że szkoła nie może ograniczać się tylko i wyłącznie do nauczania. Tak jak za przekazywanie wiedzy, nauczyciel jest odpowiedzialny również za wychowanie dzieci. Podstawowe znaczenie ma w tym względzie dobra współpraca z rodzicami, „prace domu i szkoły powinny się uzupełniać, czynniki te winni podnosić wzajem swą powagę. Jeżeli zaś między szkołą i domem niema porozumienia i zaufania, wówczas dochodzi do częstych starć, co się fatalnie odbija na powadze szkoły i domu, a najwięcej cierpi na tem sprawa wychowania”²³. W jej ramach powinny być organizowane spotkania z rodzicami, na których poza przekazywaniem wiedzy powinny odbywać się dyskusje i wspólne rozwiązywanie spornych kwestii, ustalanie wspólnych zasad.

Autor artykułu *Parę słów w sprawie porozumienia z rodzicami* pisząc o takich konferencjach z rodzicami, rozważał, czy „[...] nie mogłyby stanowić właśnie okazji dla uświadamiania rodziców, wyjaśniania im podstawowych, elementarnych zasad pedagogiki, okazji do oświecania ich poprostu w tej dzie-

²¹ *Sprawa charakterystyk uczniowskich*, „Praca Szkolna”, 1930, nr 8, s. 235–240.

²² R. Millerówna, *Charakterystyki dziecięce*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 6, s. 140–143.

²³ T. Wolski, *Współdziałanie domu ze szkołą w wychowaniu dzieci*, „Praca Szkolna”, 1924, nr 9, s. 25.

dzinie”²⁴. Realizacja tego celu, zdaniem autora, jest możliwa tylko wtedy, gdy relacja nauczyciel-rodzice zbudowana będzie na zaufaniu²⁵.

O tym, że współpraca taka jest szczególnie trudnym zadaniem na obszarze Kresów Wschodnich pisał J. Kopankiewicz²⁶.

O współpracy z domem rodzinnym uczniów dyskutowano również w czasie konferencji zorganizowanej w roku 1932 przez Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie. Na łamach „Pracy Szkolnej” wydrukowano wyniki badań dotyczących tego zagadnienia przeprowadzonych w warszawskich szkołach powszechnych. Analizując je, wysunięto wnioski, że za najskuteczniejszą formę poznania środowiska uczniów nauczyciele i kierownicy uznawali odwiedzanie dzieci w domach, co pozwalało na nawiązanie bezpośredniego kontaktu z rodzicami. Za źródło wiedzy o uczniach uznawano również rozmowy z rodzicami na terenie szkoły. Autorzy badań podkreślili, że cenniejsze i bardziej obiektywne są te rozmowy, na które rodzice sami się zgłaszają, aniżeli te prowadzone po uprzednim wezwaniu rodziców do szkoły, z powodu niezadowolających postępów w nauce czy złego zachowania dziecka w trakcie zajęć szkolnych²⁷. Na podstawie badań słuchacze Państwowego Instytutu Nauczycielskiego wysunęli wnioski, że na współpracę szkoły z domem rodzinnym uczniów wpływ w pewnym zakresie ma to czy szkoła mieści się w wynajętym lokalu czy we własnym budynku, a w jeszcze większym stopniu od pory, w której odbywa się nauka. I tak współpraca ta była lepiej zorganizowana w szkołach mieszczących się we własnych lokalach oraz tam, gdzie zajęcia odbywały się w godzinach rannych i wczesnych popołudniowych. Uznano również, że ściąganie składek od rodziców nie zawsze sprzyja nawiązywaniu właściwych relacji z rodzicami, relacji, które powinny służyć realizacji wspólnego celu, jakim jest dbanie o dobro dzieci. Jednakże w konkluzji słusznie zauważono, że czynnikiem decydującym o tym, jak wyglądają kontakty z rodzicami jest sam nauczyciel, „[...] jeśli on czuje potrzebę współpracy z rodzicami, to najgorsze nawet warunki nie przeszkodzą mu w jej nale-

²⁴ Parę słów w sprawie porozumienia z rodzicami, „Praca Szkolna”, 1927, nr 4, s. 98.

²⁵ O takiej współpracy nauczycieli z rodzicami, o popieraniu przez rodziców postulatów nauczycieli pisała Wł. Weyhert-Szymanowska, *Zebrania z rodzicami w sekcji propagandy idei szkoły powszechnej*, „Praca Szkolna”, 1927, nr 4, s. 104–105.

²⁶ J. Kopankiewicz, *O współdziałaniu domu ze szkołą na Kresach Wschodnich*, „Praca Szkolna”, 1925, nr 3, s. 45–46.

²⁷ *Współpraca wychowawcza szkoły z domem*, „Praca Szkolna”, 1932, nr 1, s. 7–17.

żytem prowadzeniu; one mu tę pracę tylko ułatwią lub utrudnią, ale nie mogą sprawić, aby założył ręce i, usprawiedliwiając się niesprzyjającymi warunkami, nic w tym kierunku nie czynił”²⁸.

Jan Bednarz zauważał, że współpracując z rodzicami nauczyciele nie powinni zapominać także o środowisku dziecka, o jego najbliższym otoczeniu, które także ma znaczący wpływ na jego rozwój. To zadaniem nauczyciela, według niego, jest wskazywanie rodzicom właściwych zasady postępowania z dziećmi, zasad wychowania oraz oddziaływanie na środowisko, w którym żyje młody człowiek. Wymieniając formy działań, jakie mogli podejmować nauczyciele, by te cele zrealizować, pisał o: „[...] a) zebraniach rodzicielskich, klasowych, całej szkoły i ogólne danego rejonu, b) konferencjach indywidualnych z rodzicami, c) odwiedzaniu domów przez wychowawców, d) wspólnych uroczystościach szkolnych dla dzieci i rodziców, e) organizowaniu opieki szkolnej, udziale rodziców w pracy szkolnej – pomocy materialnej biednym dzieciom, dożywianiu, składkach, f) organizacjach byłych wychowanków, g) organizowaniu świetlic dla dziewcząt i młodzieży, h) organizowaniu kobiet-matek, i) urządzaniu wieczorowych kursów wychowawczych dla rodziców, k) kontakcie z miejscowymi organizacjami i instytucjami społeczno-kulturalnymi, l) urządzaniu na szeroką skalę odczytów, pogadań naukowo-wychowawczych, w formie popularnej, z dyskusją, zarówno dla rodziców, jak i dla szerokiego ogółu”²⁹.

Na łamach pisma zwracano również uwagę na doskonalenie zawodowe i samokształcenie nauczyciela.

W 1927 r. J. Kulpa pisał o konieczności reformy konferencji rejonowych, tak by spełniały one swoje zadania i przyczyniały się do wzbogacenia wiedzy i warsztatu pracy nauczycieli, by rozbudzały ich inicjatywę, a tematy podejmowane w czasie tych spotkań ożywiały dyskusje, służyły wymianie myśli³⁰.

Wątek pogłębiania wiedzy przez nauczycieli, konieczności samokształcenia, stałego wzbogacania swej wiedzy, rozwijania umiejętności poruszył również G. Jampoler, który dowodził, że wiedza zdobyta w seminarium nie może nauczycielom wystarczać, jest jedynie wstępem do dalszej nauki. Bowiem „[...] prawdziwa wiedza i rzeczywiste wykształcenie są zawsze żywo

²⁸ *Współpraca wychowawcza szkoły z domem (Dokończenie)*, „Praca Szkolna”, 1932, nr 2, s. 41.

²⁹ J. Bednarz, *Wychowawcza współpraca szkoły ze środowiskiem*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 2, s. 54.

³⁰ J. Kulpa, *Praca rejonowych konferencji nauczycielskich*, „Praca Szkolna”, 1927, nr 1 s. 14–17.

rozwijającym się procesem, a nie skostniałym, strupieszalym zabytkiem. [...] Gdy nauczyciel przestaje wiedzę pomnażać i iść z duchem czasu, gdy przestaje kontrolować, czy nabyte w instytucie nauczycielskim pojęcia i wiadomości zgadzają się z postępem nauk, słowem, gdy przestaje w siebie wchłaniać nowe zdobycze wiedzy – przestaje duchowo żyć, kosztnieje umysłowo i staje się martwą maszyną i bezduszną rutyną³¹. Zdaniem Jampolera dzięki samokształceniu nauczyciel może uniknąć znużenia swą pracą, może czerpać z niej nieustanną radość.

Kontynuując wątek samokształcenia w kolejnym artykule Jampoler zwracał uwagę, że nie może być ono samokształceniem encyklopedycznym, ani specjalnym. Nauczyciel powinien zdobyć wykształcenie uniwersalne, bo tylko takie wykształcenie daje możliwość i umiejętność kierowania podopiecznymi, przekazywania im wiedzy³².

Od nauczyciela wymagano również znajomości zasad właściwej organizacji swej pracy i przekazywania tych zasad uczniom. To nauczyciel powinien uczyć swych podopiecznych, jak skutecznie zdobywać wiedzę³³.

B. Chrościcki opisując pracę nauczyciela w okresie dwudziestolecia międzywojennego, zwrócił, uwagę na to, że praca ta nie jest łatwa. Do czynników, które utrudniały nauczycielom, działania zaliczył przepełnienie klas, a także zbyt duże obciążenie pracą zarówno w szkole, jak i w czasie pozalekcyjnym, kiedy to nauczyciel zobowiązany jest do przygotowywania różnych planów, rozkładów, kontroli postępów uczniów, a jednocześnie musi prowadzić zajęcia nadobowiązkowe. Rozważając, w jaki sposób można było ułatwić pracę nauczycieli, postulował zniesienie konieczności sprawdzania zeszytów uczniowskich po lekcjach czy opracowywanie całorocznych ramowych planów pracy, weryfikowanych w razie konieczności. Swym artykułem autor zamierzał wywołać dyskusję, która w rezultacie, w jego zamierzeniu, miała doprowadzić do wspólnego opracowania środków i rozwiązań, które pracę nauczyciela mogłyby w znacznym stopniu, niezależnie od warunków, ułatwić³⁴.

³¹ G. Jampoler, *Samokształcenie a higiena ducha*, „Praca Szkolna”, 1930, nr 6, s. 164.

³² G. Jampoler, *Samokształcenie encyklopedyczne, specjalne i uniwersalne*, „Praca Szkolna”, 1931, nr 4, s. 97–103.

³³ S. Rudniański, *Nauczyciel jako organizator umiejętnej pracy umysłowej*, „Praca Szkolna”, 1931, nr 9, s. 257–261.

³⁴ B. Chrościcki, *Jak ułatwić nauczycielowi pracę*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 2, s. 31–33.

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE

Ważną kwestią związaną z wychowaniem w szkołach powszechnych w okresie dwudziestolecia międzywojennego było wychowanie obywatelskie. Określając zadania szkoły, podkreślano, że jest nim „[...] wychowanie obywatela świadomego swych obowiązków i zadań w stosunku do Państwa, obywatela samodzielnego, twórczego, zdolnego do czynnego udziału w życiu duchowym i kulturalnym swego kraju”³⁵. W 1925 r. Józef Prażmowski rozpoczął dyskusję dotyczącą tego obszaru. Podkreślał, jak ważne jest rozbudzanie miłości do ojczyzny wśród najmłodszego pokolenia „nieskażonego” wpływami zaborców³⁶.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego zadaniem szkoły było takie wychowanie dzieci i młodzieży, by w przyszłości zdolne były do odczuwania odpowiedzialności za losy całego społeczeństwa, za losy swej ojczyzny. Szkoła miała przygotowywać uczniów do samodzielności i podejmowania działań na rzecz ogółu społeczności szkolnej. T. Kupczyński pisał, że najkorzystniejszym rozwiązaniem jest wprowadzanie nauki obywatelskiej w ramach realizacji programów wszystkich przedmiotów szkolnych, a nie jako odrębnego przedmiotu w klasie najwyższej³⁷.

Rozważając kwestię wychowania obywatelsko-państwowego, A. Berger pisał o trzech aspektach tego wychowania: teoretyczno-poznawczym, praktyczno-autopsyjnym oraz emocjonalno-aktywnym. Autor podawał, że nauczyciel powinien przekazywać uczniom m.in. wiedzę o ojczyźnie i współobywatelach, organizować zajęcia w taki sposób, by uczniowie poznali życie społeczne w praktyce, by mogli w nim uczestniczyć. Jednocześnie podkreślał, że dbałość o wychowanie obywatelsko-państwowe to nie tylko domena nauczyciela *Nauki o Polsce współczesnej*, lecz także nauczycieli wszystkich przedmiotów, które treści te powinni włączać w realizowane przez siebie programy³⁸.

Jan Misiewicz natomiast na łamach „Pracy Szkolnej” postulował, by realizując założenia wychowania obywatelsko-państwowego nauczyciele róż-

³⁵ H. Starościakowa, *Organizacja pracy wychowawczej w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 4, s. 90–96.

³⁶ J. Prażmowski, *10 minut codziennie na wychowanie patriotyczne w szkole*, „Praca Szkolna”, 1925, nr 2, s. 29–30.

³⁷ T. Kupczyński, *Wychowanie obywatelskie w szkołach powszechnych*, „Praca Szkolna”, 1924, nr 8, s. 1–7.

³⁸ A. Berger, *Wychowanie obywatelsko-państwowe w nauczaniu arytmetyki*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 3, s. 53–58.

nych przedmiotów popularyzowali wśród dzieci i młodzieży wiedzę o policji. Autor artykułu *Urabianie w młodzieży obywatelskiego ustosunkowania się do władz bezpieczeństwa* zwracał uwagę, że polskie społeczeństwo, zwłaszcza starsze pokolenia żyjące w okresie zaborów, a w rezultacie także pod ich wpływem dzieci i młodzież niechętnie odnoszą się do policji. Misiewicz uważał, że należało to zmienić m.in. poprzez odpowiednie czytanki czy organizowanie w szkołach pogadanek prowadzonych przez przedstawicieli policji, którzy mieliby przybliżać uczniom swoją pracę³⁹.

W roku 1933 przedstawiono program wychowania społeczno-obywatelskiego przygotowany przez Sekcję wychowania społeczno-obywatelskiego, który zakładał pracę z dzieckiem nad jego stosunkiem do siebie, do rodziny, do kolegów z klasy, do narodu i państwa⁴⁰, a ostatecznie i do ludności całego świata⁴¹.

PODSUMOWANIE

Lektura artykułów zawartych na łamach „Pracy Szkoły” ukazuje zadania oraz trudności, przed jakimi stali nauczyciele w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Prezentuje spojrzenie ówczesnych nauczycieli na wiele kluczowych dla działalności szkół kwestii. Analizując artykuły dotyczące spraw związanych z wychowaniem społecznym, wychowaniem obywatelskim czy wreszcie z rolą nauczyciela, można dostrzec niemal pełną zgodę autorów w tym zakresie. Poruszane tematy, przedstawiane propozycje, wyrażane opinie nie wywoływały sprzeciwu, nie stawały się podstawą do burzliwej dyskusji.

„Praca Szkolna” odgrywała ważną rolę, niosła pomoc nauczycielom. Autorzy starali się wskazać, jak najlepiej prowadzić pracę wychowawczą i dydaktyczną. Pismo nie było miejscem prezentowania tylko teoretycznych rozważań, nie zawsze dających się zastosować w praktyce. Autorzy artykułów przede wszystkim koncentrowali się na praktyce, na codziennej pracy w szkole.

³⁹ J. Misiewicz, *Urabianie w młodzieży obywatelskiego ustosunkowania się do władz bezpieczeństwa*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 4, s. 125–128.

⁴⁰ O znaczeniu organizowania w szkole obchodów uroczystości państwowych pisał Stanisław Bieda, *W sprawie organizowania obchodów i uroczystości szkolnych*, „Praca Szkolna”, 1934, nr 2, s. 33–35.

⁴¹ M. Wyszynacka, *Plan wychowania społeczno-obywatelskiego w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna”, 1933, nr 9, s. 221–225.

*Si vis pacem, para bellum*¹ – szkolenie i wychowanie rezerw Wojska Polskiego w latach 1921–1939

Jesienią 1918 r. Polska odzyskała niepodległość. Stało się to za przyczyną niezwykle wydarzeń, które doprowadziły do jednoczesnego upadku wszystkich trzech zaborców. Zrewolucjonizowana Rosja opuściła swoich sojuszników z Ententy i tonęła w krwawej wojnie domowej między zwolennikami bolszewików a obrońcami starego porządku. Wielcy przegrani I wojny światowej również pograżali się w chaosie. W Austro-Węgrzech zniesiona została monarchia, po czym kraj poczęł rozpadać się na niezależne państwa narodowe. Prusy również wrzały, a solidny dotąd gmach cesarstwa, oparty na wierności i posłuszeństwie chwiały się w posadach. Polacy, by wykorzystać swoją szansę, musieli podjąć wysiłek utworzenia struktur państwa i wywalczenia jego granic. Jak doskonale wiemy, nasi przodkowie podołali temu trudnemu zadaniu. Powstała wolna i niepodległa Rzeczpospolita, co prawda nie w granicach przedrozbiorowych², jednak z najważniejszymi regionami oraz ośrodkami miejskimi (z wyjątkiem Gdańska). Efekt, jaki uzyskano zabiegami politycz-

¹ „Chcesz pokoju, szykuj się do wojny” – sentencja rzymskiego historyka Publiusza Flawiusza Wegecjusza Renatusa żyjącego w IV w. po Chrystusie, zamieszczona w jedynym zachowanym „podręczniku” do wojskowości rzymskiej – traktacie *Epitoma rei militaris* (*Zarys wojskowości*).

² Odrodzona Rzeczpospolita obejmowała zaledwie 52% przedrozbiorowego terytorium Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego.

nymi oraz ich przedłużeniem z użyciem innych środków należało utrwalić i utrzymać. Jednym z narzędzi, które miały temu służyć była armia.

Powołane w październiku 1918 r. Wojsko Polskie przez trzy pierwsze lata swego istnienia toczyło nieustanny bój o przetrwanie młodego państwa, wychodząc z niego zwycięsko. Przez cały ten okres zwiększała się liczebność wojsk: powoływano do służby kolejne roczniki, włączano różne formacje i jednostki (np.: „Błękitna Armia” gen. Józefa Hallera, Armia Wielkopolska), przyjmowano zgłaszających się ochotników. W maju 1920 r. liczebność wojsk wynosiła 963 516 żołnierzy³, na przełomie lipca i sierpnia osiągnęła apogeum, przekraczając milion. Po podpisaniu rozejmu z Rosją Radziecką armia polska rozpoczęła intensywną demobilizację, zwalniając od października 1920 do grudnia 1921 r. 8 500 oficerów i 795 987 szeregowych⁴.

Przejście wojska na etat pokojowy wiązało się z reorganizacją struktur dowodzenia, planowania, organizacji wojsk liniowych i szeregu kwestii szczegółowych. W 1923 r. Ministerstwo Spraw Wojskowych, biorąc pod uwagę zobowiązania sojusznicze wobec Francji, planowało utrzymywanie liczebności Wojska Polskiego na poziomie 1,07% populacji kraju, to jest 17 tys. oficerów i 275 tys. podoficerów i szeregowców⁵. Siły zbrojne składały się z wojsk lądowych i marynarki wojennej. Wojska lądowe dzieliły się na bronie główne (piechota, kawaleria, artyleria, lotnictwo, wojska techniczne: broń pancerna, saperzy, łączność), bronie pomocnicze (żandarmeria, tabor) i służby (poborowa, remontu, intendentury, uzbrojenia, zdrowia, weterynaryjna taborowa, budownictwa, sprawiedliwości i duszpasterska)⁶. Armia czynna dzieliła się na 30 dywizji piechoty (złożonych z 90 pułków piechoty), 10 brygad kawalerii oraz mniejsze jednostki pozostałych broni i służb.

Przed armią, podobnie jak przed społeczeństwem i strukturami państwowymi, stało ogromne zadanie unifikacji. Dziesiątki lat funkcjonowania w różnych systemach prawnych, ustrojowych i gospodarczych odcisnęły swoje głębokie piętno na mentalności mieszkańców odrodzonego państwa polskiego.

³ Stan na 24 maja 1920 r., w liczbie tej znajdowało się 40 478 oficerów, 321 chorążych, 155 999 podoficerów oraz 767 118 szeregowych. B. Kruszyński, *Kariery oficerów w II Rzeczypospolitej*, Poznań 2011, s. 93.

⁴ E. Krawczyk, *Demobilizacja i pokojowa organizacja Wojska Polskiego w latach 1920–1921*, Warszawa 1971, s. 89–90.

⁵ M. Cieśliewicz, P. Stawecki, *Wojskowość polska w latach 1921–1925*, w: *Zarys dziejów wojskowości polskiej w latach 1864–1939*, red. P. Stawecki, Warszawa 1990, s. 416.

⁶ M. Cieśliewicz, P. Stawecki, *Wojskowość polska...*, dz. cyt., s. 450–496.

Nakładały się na to różnice kulturowe, edukacyjne, wreszcie świeże jeszcze podziały wynikające z bycia obywatelami walczących ze sobą państw. Korpus oficerski Wojska Polskiego był istną mozaiką. 31% oficerów wywodziło się z legionów, 29% z byłej armii austriackiej, 30,4% z byłej armii rosyjskiej, 6,5% z byłej armii niemieckiej i 3,1% z „Błękitnej Armii” gen. Józefa Hallera⁷. Ludzi tych dzieliło doświadczenie służby w różnych, walczących ze sobą armiach, droga (dynamika) kariery, merytoryczne przygotowanie do pełnienia służby w stopniu oficerskim. Zdarzały się tarcia powodowane nawykami wyniesionymi z armii zaborczych czy słabą w niektórych przypadkach znajomością języka ojczystego⁸. Atmosferę w korpusie oficerskim podsycaly jeszcze różnice temperamentów i osobiste ambicje.

Konsolidacji armii miały służyć nowe regulaminy i instrukcje wprowadzane sukcesywnie od początku lat dwudziestych⁹. Stopniowo stanowiska oficerskie zaczęły obejmować młodsze pokolenia wojskowych, wykształcone już w szkołach podchorążych i oficerskich II Rzeczypospolitej. Zagadnienia szkolenia oficerów służby stałej nie są przedmiotem tych rozważań, przejdźmy więc do omówienia działań podjętych przez Wojsko Polskie w celu zabezpieczenia rezerw na wypadek wojny.

Powiedzenie, że „wojnę zaczynają zawodowcy, a kończą rezerwiści” w pełni potwierdziły doświadczenia I wojny światowej. Wystarczy przytoczyć dane dotyczące strat wśród zawodowych oficerów armii niemieckiej. Spośród 34 251 oficerów z roku 1914 do końca wojny dotrwało w służbie 1797, co oznacza straty na poziomie 94,7% stanu wyjściowego (32 454)¹⁰. Wśród oficerów rezerwistów straty wyniosły 33,9%, to jest 56 463 z 156 930 powołanych do służby.

Dowództwo Wojska Polskiego zdawało sobie sprawę z konieczności zapewnienia armii rezerwuaru przeszkolonych zasobów ludzkich. W pierwszych

⁷ B. Kruszyński, *Kariery oficerów w II Rzeczypospolitej*, Poznań 2011, s. 117.

⁸ B. Kruszyński podaje wiele anegdot związanych z językowymi naleciałościami wojskowych dowódców. Przytacza np. przemówienie dowódcy pułku jazdy z okazji 11 listopada: „Ułani, dzisiaj obchodzimy nasze święto narodowe, więc ja muszę wam przypomnieć naszą historię. To było tak: nasza Polska była rozdzielona na trzy równe połowy. Jedną połowę wzięli Niemcy, drugą połowę Austriacy, a trzecią wzięli... wzięli Moskale. Ot i nasza Polska jest teraz sojedinionna i nierozdzielna. Ułani, wzniesmy okrzyk na cześć naszej Polscy, naszego Prezydenta najjaśniejszej Rzeczypospolitej, ukochanego Wodza Marszałka Józefa Piłsudskiego i niech nasza Polska żyje od morza do morza. Ułani! Urrra, urrra, urrra!”. B. Kruszyński, *Kariery oficerów...*, dz. cyt., s. 124.

⁹ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.45. Wykaz regulaminów i instrukcji. Prace regulaminowe za rok 1921 i 1922.

¹⁰ B. Kruszyński, *Kariery oficerów...*, dz. cyt., s. 56.

latach po odzyskaniu niepodległości nie było możliwości i potrzeby szkolenia rezerw. Od 1918 do 1920 r. armia polska toczyła ciągle walki, a przez kolejne dwa lata redukowała stan osobowy do stopy pokojowej. Po podpisaniu traktatu ryskiego w kraju było co najmniej 700 000 mężczyzn z przeszkoleniem wojskowym (różnej wartości) oraz świeżym doświadczeniem służby w wojsku¹¹. Po okrzepnięciu pokojowych struktur wojska zwrócono baczniejszą uwagę na organizację systemu kształcenia oficerów rezerwy oraz doksztalcania i doszkalaniania rezerwistów wszystkich rang.

Służba zasadnicza szeregowców trwała około 18 miesięcy. Rekruci, obok wyszkolenia wojskowego (praktycznego i teoretycznego) uczestniczyli w razie potrzeby w kursach doksztalcających dla analfabetów i półanalfabetów. Obowiązek przymusowego nauczania wynikał z ustawy z dnia 19 lipca 1919 r. Na jej mocy Wojsko Polskie rozpościerało szczególną opiekę nad żołnierzami pozbawionymi w wieku szkolnym nauczania początkowego oraz nie dość biegłych w czytaniu i pisaniu po polsku¹². Walka z analfabetyzmem napotykała przeszkody w postaci braku czasu w niektórych formacjach. Problem ten zauważono w DOK nr I. Generał Minikiewicz meldował Oddziałowi III Sztabu Generalnemu, że w podległych mu pułkach jazdy, artylerii konnej i artylerii polowej program I i II stopnia nauczania jest w zupełności niewykonalny. Wobec obowiązków związanych z opieką nad końmi brakuje czasu na wyrobienie 250 godzin I stopnia nauczania. Również dowódcy pułków piechoty meldowali trudności w tym zakresie. Prowadzenie przymusowego nauczania mogło odbywać się jedynie w okresie zimowym, a i wtedy utrudniały je warunki lokalowe (dyslokacja w dawnych koszarach carskich, brak światła, opału i odpowiednich izb), brak pomocy szkolnych i materiałów pisarskich oraz brak odpowiednio przeszkolonego personelu¹³. Przymusowe nauczanie miało wyrabiać w poborowych poczucie przynależności państwowej, a pracę oświatową „nad żołnierzem narodowości niepolskiej” uznawano za zagadnienie dużej wagi, a jednocześnie bardzo subtelne¹⁴. Stopień wyzwania jakie stały przed armią wskazuje wyraźnie

¹¹ L. Wyszczelski, *Od demobilizacji do zamachu majowego. Wojsko Polskie w latach 1921–1926*, Warszawa 2007, s. 247.

¹² Ustawa z dnia 21 lipca 1919 r. o przymusowym nauczaniu w wojsku Polskim, Dz.Pr.P.P. 1919 nr 63 poz. 373.

¹³ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.54. Instrukcja o przymusowym nauczaniu żołnierzy.

¹⁴ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.183. Zwalczanie analfabetyzmu wśród rekrutów dodatkowego poboru rocz. 1900, 1901 z Małopolski Wschodniej.

raport DOK nr V w Krakowie z akcji poborowej roczników 1899, 1900 i 1901 z czerwca 1923 r. W 18 powiatach DOK V procent analfabetów wśród rekrutów wynosił od 1% w powiecie oświęcimskim, poprzez Kraków–miasto – 2,5% po Żywiec (19,88%), Nowy Sącz (20%), Olkusz (30,8%)¹⁵.

Skala potrzeb w wielu miejscach przekraczała możliwości wojska, które nie było w stanie zapewnić odpowiedniej liczby nauczycieli i wychowawców. Armia zwróciła się więc do organizacji społecznych z Polskim Białym Krzyżem na czele¹⁶.

Poważną przeszkodą w prowadzeniu szkolenia rekrutów był niedobór odpowiednio licznej i wykwalifikowanej kadry instruktorskiej, szczególnie podoficerów. Stan taki wskazywał dowódca O.K. nr IV w Łodzi gen. Stefan Majewski, informując w kwietniu 1922 r. Ministerstwo Spraw Wojskowych o uruchomieniu pułkowych Szkół Podoficerskich w 7, 10 i 26 DP. Zdaniem dowódcy O.K. nr IV cel, jakim było wychowanie i wyszkolenie elewów na prawdziwych podoficerów da się osiągnąć dzięki odpowiedniemu doborowi dowódcy szkoły oraz wykładowców. Kandydat na podoficera rezerwy powinien „władać dostatecznie językiem polskim w mowie i w piśmie, znać cztery działania arytmetyczne oraz posiadać odpowiednie kwalifikacje moralne (nienaganne zachowanie się na służbie i poza służbą)”¹⁷. Szkolenie trwało pięć i pół miesiąca, podzielone było na trzy okresy. Pierwszy trwał sześć tygodni, w ciągu których elewowie mieli uzupełnić wyszkolenie rekruckie, opanować szkolenie pojedynczego żołnierza, usunąć wady nabyte w oddziałach i ćwiczyć dostrzeganie błędów. Ośmioletniowy okres drugi obejmował szkolenie żołnierskie w drużynie ze szczególnym naciskiem na szkolenie bojowe, umiejętności dowodzenia sekcją i drużyną oraz wdrażanie do pracy instruktorskiej. Ostatni okres, również trwający osiem tygodni przewidywał szkolenie w plutonie i kompanii, dowodzenie drużyną i pół plutonem oraz doskonalenie umiejętności instruktorskich¹⁸.

Kontrola stanów osobowych w oddziałach Siły Zbrojnej przeprowadzona na wiosnę 1925 r. wykazała, że mimo osiągnięcia stanów „prawie dorównujących etatom osobowym” armia nie wywiązuje się w sposób zadowalający z głównego jej zadania w czasie pokoju, to jest „produkcji możliwie największej

¹⁵ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.183. Statystyka procentowa analfabetów wśród poborowych roczników 1899, 1900 i 1901 z powiatów tutejszego OK pochodzących.

¹⁶ Zob. E.J. Kryńska, *Polski Biały Krzyż (1918–1961)*, Białystok 2012.

¹⁷ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.43.

¹⁸ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.43. Program Szkół Podoficerskich w pułkach piechoty.

szej ilości rezerw całkowicie wyszkolonych i przygotowanych do zadań wojennych¹⁹. Wynikało to z braku instruktorów i przeszkolonych specjalistów, delegowanie oficerów liniowych na kursy doszkalające poza macierzystymi jednostkami, przerost personelu kancelaryjnego i funkcyjnego oraz brak dyscypliny w gospodarce stanami. Szef Sztabu Generalnego gen. dyw. Stanisław Haller wydał dyspozycję w celu poprawy sytuacji. Proces szkolenia i polityka kadrowa miały podlegać pilniejszej kontroli dowódców różnego szczebla (od batalionu do Okręgu Korpusu)²⁰.

Od marca 1922 r. zaczęły powstawać pierwsze ośrodki kształcące podchorążych rezerwy. Artylerzystów przeszkalała Szkoła Podoficerów Zawodowych Artylerii w Toruniu (od 1923 r. baterie lub dywizjony szkolne przy pułkach artylerii), wobec zapotrzebowania na jednolicie przygotowane kadry rezerwowe w 1926 r. misję kształcenia powierzono powołanej w tym celu Szkole Podchorążych Rezerwy Artylerii we Włodzimierzu Wołyńskim²¹. W 1937 r. powstała druga jednostka tego typu – Mazowiecka Szkoła Podchorążych Rezerwy Artylerii im. gen. Józefa Bema w Zambrowie²². W 1938 r., niespełna rok przed wybuchem wojny, w związku dostrzeżeniem przez dowództwo WP znaczenia artylerii przeciwlotniczej utworzono Szkołę Podchorążych Rezerwy Artylerii Przeciwlotniczej w Brześciu nad Bugiem. Wojska inżynieryjne szkoliła Szkoła Podchorążych Rezerwy Saperów w Warszawie (1922), łącznościowców – Obóz Wyszolenia Wojsk Łączności w Zegrzu (od 1923 r. Obóz Szkolny Wojsk Łączności, potem Szkoła Podchorążych Rezerwy Wojsk Łączności)²³, kolejarzy – Obóz Szkolny Wojsk Kolejowych. Na poziomie centralnym powstała w 1923 r. Szkoła Podchorążych Rezerwy, której kursanci rekrutowani byli spośród podoficerów i strzelców rezerwy mających za sobą co najmniej sześciomiesięczną służbę liniową, odpowiedni cenzus wykształcenia i wiek poniżej dwudziestu

¹⁹ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.51. Kontrola stanów osobowych w oddziałach Siły Zbrojnej 1 V 1925, s. 1.

²⁰ Tamże, s. 3–4.

²¹ Zob. J. Łukasiak, *Wołyńska Szkoła Podchorążych Rezerwy Artylerii im. Marcina Kątskiego*, Pruszków 2000; M. Zarakowski, *Wołyńska Szkoła Podchorążych Rezerwy Artylerii im. Marcina Kątskiego 1926–1939*, w: *W dolinie Bugu, Styru i Słuczy. Wołyń w najnowszej historii Polski*, red. J. Rubacha, Piotrków Trybunalski 2005, s. 185–198.

²² Zob. J. Łukasiak, *Mazowiecka Szkoła Podchorążych Rezerwy Artylerii im. gen. Józefa Bema*, Pruszków 1999.

²³ Szkolenie w Szkole Podchorążych Wojsk Łączności w Zegrzu wspomina A. Janicki w: tegoż, *Na rozkaz. Wspomnienia 1937–1947*, Oxtou 1995.

ośmiu lat²⁴. Kawaleria szkoliła przyszłych oficerów rezerwistów początkowo przy brygadach, a od 1926 r. w Szkole Podchorążych Rezerwy Kawalerii w Grudziądzu²⁵. Lotnictwo przygotowywało pilotów, obserwatorów i obsługę techniczną w Szkole Podchorążych Rezerwy Lotnictwa (1925 r., początkowo w Bydgoszczy, potem przeniesiona do Radomia)²⁶ i Szkole Technicznej Podchorążych Rezerwy Lotnictwa w Warszawie (1936 r.). Wojsko zadbało o zabezpieczenie potrzeb służby sanitarnej i weterynaryjnej, powołując Szkołę Podchorążych Rezerwy Służby Zdrowia oraz Weterynarii w Warszawie. Oficerowie rezerwy wojsk pancernych szkoleni byli od 1936 r. w Szkole Podchorążych Rezerw Broni Pancernych. Marynarka wojenna nie prowadziła specjalnej szkoły, jej rezerwę stanowili absolwenci Państwowej Szkoły Morskiej w Tczewie.

W odróżnieniu od scentralizowanego systemu szkolenia rezerw pozostałych broni kształcenie oficerów piechoty było rozproszone. Pod koniec 1922 r. Departament I piechoty MSWojsk przesłał do Oddziału III Sztabu Generalnego projekt programu wyszkolenia w szkołach podchorążych rezerwy piechoty²⁷. We wrześniu 1923 r. zorganizowano w poszczególnych okręgach korpusu Bataliony Szkolne Piechoty. W skład każdego z dziesięciu batalionów szkolnych wchodziła kompania szkolna podchorążych rezerwy (oprócz niej kompania szkolna podoficerów zawodowych oraz kadrowy pluton ćwiczebny ckm)²⁸. Kurs podchorążych trwał tam sześć miesięcy. W maju 1927 r. Bataliony Szkolne Piechoty zostały przekształcone w Szkoły Podchorążych Rezerwy Piechoty²⁹, a po kolejnej reorga-

²⁴ L. Wyszczelski, *Od demobilizacji...*, dz. cyt., s. 247.

²⁵ Ponieważ kawaleria zawsze cieszyła się opinią formacji elitarnej, a jej weteranów charakteryzuje wyjątkowy *esprit de corps*, szkoła ta posiada dosyć liczną literaturę. Zob. S. Radomyski, *Zarys historii Szkoły Podchorążych Rezerwy Kawalerii w Grudziądzu 1926–1939*, Pruszków 1992; tegoż, *...Podchorążych Szwadron Jazdy. Wspomnienia absolwentów Szkoły Podchorążych Rezerwy Kawalerii w Grudziądzu 1926–1939*, Pruszków 2001; A. Kamiński, *Wspomnienia z grudziądzkiej podchorążówki 1932–1933*, „Przegląd Historyczno-Wojskowy”, 3, 2002, nr 4, s. 69–78; M.K. Dziewanowski, *Jedno życie to za mało. Kartki z pamiętnika niepoprawnego optymisty*, Toruń 1994.

²⁶ S. Rutkowski, *Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego*, Warszawa 1970, s. 109.

²⁷ CAW, Oddz. III Szt. Gen., sygn. I.303.5.43. Program wyszkolenia w szkołach podchorążych rezerwy piechoty.

²⁸ L. Wyszczelski, *Od demobilizacji...*, dz. cyt., s. 248.

²⁹ Były to następujące Szkoły Podchorążych Rezerwy Piechoty: nr 1 w Ostrowi Mazowieckiej (połączona niedługo z Batalionem Podchorążych Rezerwy Piechoty nr 7-a w Jarocinie), nr 4 w Tomaszowie Mazowieckim, nr 5 w Łobzowie k. Krakowa, nr 5-a w Cieszynie, nr 6 w Zaleszczykach, nr 7 w Śremie, nr 9 w Berezie Kartuskiej, nr 10 w Gródku Jagiellońskim. K. Bar, *Akta szkół wojskowych piechoty, kawalerii i artylerii z lat 1918–1939*, „Biuletyn Wojskowej Służby Archiwalnej”, 3, 1971, http://archiwumcaw.wp.mil.pl/biuletyn/b3/b3_5.pdf (dostęp: 10.01.2014).

nizacji z sierpnia 1928 r. – w Bataliony Podchorążych Rezerwy Piechoty (dodano wtedy do już istniejących bataliony nr 2 w Zamościu, nr 6-a w Rawie Ruskiej, nr 9-a w Łukowie i nr 10-a w Nisku)³⁰. Nie była to jednak nadal ostateczna postać szkolnictwa, bowiem już w lipcu roku kolejnego zaczęto stopniowo likwidować bataliony podchorążych, w pierwszej fazie ośrodki w Tomaszowie Mazowieckim (nr 4), w Zaleszczykach (nr 6) i w Łukowie (nr 9-a). W ich miejsce powstała Szkoła Podchorążych Rezerwy Piechoty w Zambrowie³¹. W ciągu kolejnych lat zarządzono likwidację Batalionów Podchorążych Rezerwy Piechoty nr 10 (wrzesień 1931 r.), następnie nr 5, 5-a, 6-a, 10-a oraz kompanie podchorążych rezerwy prowadzone przez 17 pp dla 24 DP i 81 pp dla 29 DP (sierpień 1932 r.), wreszcie batalionów nr 2, 7, 7-a (październik 1932 r.).

Rolę i tradycje rozformowanych Batalionów Podchorążych Rezerwy Piechoty przejęła Szkoła Podchorążych Rezerwy Piechoty w Zambrowie, funkcjonująca zresztą tylko do 1935 r.³² oraz dywizyjne kursy podchorążych rezerwy piechoty. Kształcenie oficerów rezerwy piechoty uległo zatem dalszej decentralizacji – z kilkunastu do trzydziestu (po jednym dla każdej z trzydziestu dywizji piechoty WP). Kursy prowadził wyznaczony decyzją dowódcy dywizji pułk piechoty. W celu podnoszenia kwalifikacji i umiejętności oficerów na stanowisku dowódcy plutonu strzeleckiego i kompanii strzeleckiej utworzono wiosną 1937 r. (na miejsce Batalionu Unitarnego Szkoły Podchorążych Piechoty) Ośrodek Wyszkożenia Rezerw Piechoty w Różanie nad Narwią. Jednostka ta funkcjonowała do końca sierpnia 1939 r. i przeszkoliła do wymagań nowoczesnego pola walki kilkuset oficerów rezerwy oraz kilka tysięcy strzelców i podoficerów.

Dla przygotowania do służby oficerskiej młodzieży, która nie miała za sobą wcześniejszej służby wojskowej, w grudniu 1921 r. opracowano program szkolenia realizowany podczas skróconej zasadniczej służby. Do udziału w siedmiomiesięcznych kursach podchorążych uprawnieni byli strzelcy z cenzusem, to znaczy rekruci posiadający co najmniej średnie wykształcenie (matura nie była początkowo wymagana³³), studenci i absolwenci szkół wyższych. W 1925 r. wprowadzono jednolity cykl szkolenia podchorążych składający się z dwóch elementów: piętnastomiesięcznej służby zasadniczej i trzymiesięcznej praktyki oficerskiej. W cyklu piętnastomiesięcznym strzelec z cenzusem przechodził

³⁰ Tamże.

³¹ *Szkoła Podchorążych Rezerwy Piechoty rok 1929/30*, red. A. Sikorski, Zambrów 1930.

³² Na jej miejsce utworzono Batalion Szkolny Piechoty w Zambrowie zlikwidowany w 1937 r.

³³ L. Wyszczelski, *Od demobilizacji...*, dz. cyt., s. 247.

czteromiesięczne szkolenie unitarne, następne sześć miesięcy spędzał w Szkole Podchorążych Rezerwy, zapoznając się z teorią i praktyką służby oficerskiej, wreszcie w końcowej fazie trwającej pięć miesięcy kierowany był do jednostek liniowych, gdzie pełnił służbę na stanowiskach podoficerskich. Następowła potem dziewięciomiesięczna przerwa, po której miał miejsce drugi etap, to jest trzymiesięczna służba w jednostce na stanowiskach oficerskich. Awans do pierwszego stopnia oficerskiego, podporucznika, następował po pomyślnym zaliczeniu pierwszych ćwiczeń w rezerwie. Rezerwistów starszych roczników powoływano na kilkutygodniowe ćwiczenia, które służyły weryfikacji przydatności do służby liniowej, podniesieniu sprawności bojowej, odświeżeniu/poznaniu regulaminów i instrukcji³⁴.

Najdłużej funkcjonującą formą kształcenia oficerów rezerwy dla podstawowego rodzaju broni Wojska Polskiego były dywizyjne kursy podchorążych rezerwy piechoty. Przebieg takiego kursu przedstawimy na przykładzie IV Dywizyjnego Kursu Podchorążych Rezerwy Piechoty przy 8 Dywizji Piechoty. Trzy pierwsze turnusy prowadzone były przy dowództwie dywizji w Modlinie, w 32 pułku piechoty. Rozpoczynający się we wrześniu 1935 r. IV kurs odbył się już w 13 pułku piechoty w Pułtusk. O przeniesieniu szkolenia przyszłych oficerów rezerwy do tej jednostki zadecydowały względy merytoryczne – wysokie kompetencje i przygotowanie kadry do prowadzenia zajęć teoretycznych, praktycznych oraz pracy wychowawczej z przyszłymi dowódcami (a w cywilu elitą polskiego społeczeństwa)³⁵. W Pułtusk odbyły się wszystkie kolejne turnusy: V (1936/37), VI (1937/38), VII (1938/39). Ich dowódcami byli kpt. Edward Cicharski (do V kursu) oraz mjr Jan Kazimierz Mazur (kursy VI i VII), zastępcą dowódcy kursu był w latach 1936–1939 por. Bronisław Petrych.

Przeanalizujemy przebieg szkolenia na podstawie źródeł narracyjnych – pamiątkowych jednodniówek: z października 1935 r. *Strzelec z cenzusem*³⁶, jednodniówka *IV Kurs Podchorążych Rezerwy 8 Dywizji Piechoty*, wydana

³⁴ O trudnościach w przystosowaniu się powoływanych na ćwiczenia oficerów rezerwy do zmian, które zaszły w wojsku (nowe regulaminy, uzbrojenie itp.) pisze w broszurze wydanej z okazji piętnastolecia 13 pułku piechoty ppor. rez. Kazimierz Małachowski. Tegoż, *Wrażenia oficera rezerwy*, w: *W piętnastą rocznicę 13 p.p. 1918–1933*, Pułtusk 1933, s. 40–41.

³⁵ T. Kowalski, J. Szczepański, *Dzieje 13 pułku piechoty*, Warszawa–Pułtusk 1996, s. 161.

³⁶ *Strzelec z cenzusem*, Pułtusk 1935 (październik).

w 1936 r.³⁷, oraz obszerne wspomnienia uczestnika szkolenia Henryka Krzyczkowskiego³⁸.

Kurs trwał jedenaście miesięcy od jesieni³⁹ do lata roku następnego. W koszarach stawało się ok. dwustu młodych mężczyzn mających ukończoną szkołę średnią, studentów i absolwentów uczelni wyższych. Dużą część stanowili nauczyciele szkół różnych typów, przede wszystkim szkół powszechnych, którzy uzyskali wykształcenie w seminariach nauczycielskich. Rekruci natychmiast wdrażani byli do wojskowej rutyny: pobierali i dopasowywali umundurowanie, dbali o zewnętrzne oznaki posiadanego cenzusu (przypięcie do kołnierzyków odznaki SPR – Szkoła Podchorążych Rezerwy i obszytie naramienników biało-czerwonym sznurkiem), zajmowali przydzielone łóżka i szafki. Oficjalna inauguracja kursu odbyła się w niedzielę 22 września. Po nabożeństwie strzelcy z cenzusem, zgromadzeni w sali wykładowej, wysłuchali przemówienia dowódcy 13 pp, płk Jana Zientarskiego, poznali dowódcę batalionu szkolnego mjr dypl. Stefana Górnisiewicza⁴⁰ i dowódcę kursu kpt. Edwarda Cicharskiego⁴¹.

Początkowy etap szkolenia służył poddaniu poborowych wojskowej dyscyplinie poprzez naukę regulaminów i zwyczajów wojskowych, zachowania porządku w umundurowaniu oraz miejscu odpoczynku, ćwiczonej przez wiele godzin musztry. Dla niektórych była to również prawdziwa szkoła samodzielności, bowiem po raz pierwszy w życiu samodzielnie musieli dbać o porządek w swoich rzeczach i o to, jak wyglądają. Ćwiczenia fizyczne przygotowywały ich kondycyjnie. Uczestnicy kursu szybko żegnali swoje idealistyczne wizje służby wojskowej, poznawali rutynę i rzeczywistość służby w piechocie⁴². Zbiórki, prze-

³⁷ *Kurs Podchorążych Rezerwy 8 Dywizji Piechoty*, Pułtusk 1936.

³⁸ H. Krzyczkowski, *Żołnierskie wspomnienia*. Cz. 1: *Podchorąży rezerwy*, „Wojskowy Przegląd Historyczny”, 38, 1993, nr 4, s. 119–173. Pełen tekst wspomnień H. Krzyczkowskiego oparty na publikacjach z „Wojskowego Przeglądu Historycznego” (1993–1994) wydano w 2007 roku. H. Krzyczkowski, *Żołnierskie wspomnienia*, Pruszków 2007. Na potrzeby tego artykułu posługiwać będziemy się numeracją stron tekstu zamieszczonego w „Wojskowym Przeglądzie Historycznym”.

³⁹ *Przysięga*, Pułtusk 5 XII 1936 [*Jednodniówka*].

⁴⁰ W skład batalionu szkolnego dowodzonego przez mjr Górnisiewicza wchodził Kurs Podchorążych Rezerwy oraz pułkowa Szkoła Podoficerska.

⁴¹ *Kronika IV Kursu*, w: [*Jednodniówka*] *Kurs Podchorążych Rezerwy 8 Dywizji Piechoty*, Pułtusk 1936, s. 28.

⁴² „Zrozumieliśmy prędko, że aby być żołnierzem, nie wystarczy włożyć mundur, mieć humor, być poszukiwanym w towarzystwie. Nie wystarczy nawet ładnie defilować i zagarniać serca dziewczęce. Zdaliśmy sobie jasno sprawę, że trzeba się wewnętrznie przebudować, przekonać do wielu rze-

głady, biegi, musztra, błyskawiczne reakcje na wydawane rozkazy miały złamać cywilne przyzwyczajenia, wyrobić automatyczne odruchy i przełamać opór przed wykonywaniem poleceń zwierzchników. Podczas pierwszych dni rekruci poznawali swoich dowódców i instruktorów.

Życie koszarowe normował porządek dzienny: pobudka o 6:00, gimnastyka i toaleta, następnie śniadanie, poranny raport i musztra do południa. Około 14:00 przeprowadzano popołudniową zbiórkę, kolejne ćwiczenia musztry (drużyny, plutonu, kompanii), pogadanki oświatowo-wychowawcza, czyszczenie oporządzenia i munduru, prace porządkowe. Podczas wieczornej zbiórki odczytywano rozkaz na kolejny dzień, informowano o pochwałach i karach, dowódca kursu omawiał mijający dzień, rozdawano korespondencję. Potem następowała najbardziej oczekiwana pora dnia – kolacja i wieczorny odpoczynek. O 21:30 ogłaszano zbiórkę do modlitwy, o 22:00 pułkowy trębacz dawał sygnał do snu⁴³. Inaczej wyglądały niedziele, ale i one, jak wszystko w wojsku miały swoją rutynę (zbiórki, udział w mszy, pogadanki prowadzone przez oficerów).

Po kilku tygodniach rekruci rozpoczynali naukę wydawania komend, a po uroczystym wręczeniu broni i oporządzenia do obowiązków kursantów doszło zapoznanie się z jej budową i prawidłową konserwacją. Pod koniec października rozpoczęły się marsze w ryszttunku bojowym.

Kursanci uczestniczyli w uroczystościach pułkowych i państwowych (święto pułkowe w Krakowie, Święto Niepodległości, Dzień Podchorążego). W dniu 9 grudnia uczestnicy kursu złożyli przysięgę wojskową i zakończyli okres rekrucki. W międzyczasie zaszyły zmiany na stanowisku dowódcy pułku. Płk J. Zientarski odszedł na stanowisko dowódcy piechoty dywizyjnej 10 DP w Łodzi⁴⁴. Jego miejsce zajął Józef Feliks Kobyłecki, który dowodził jednostką do 1938 roku⁴⁵.

W miarę doskonalenia kursantów w musztrze zredukowano liczbę jej godzin na rzecz wykładów dotyczących spraw wojskowych, ale też bieżącego położenia gospodarczego i międzynarodowego Polski, spraw społecznych i zagrożeń dla bezpieczeństwa państwa z nich wynikających. Pogadanki dotyczyły przeszłości, spraw bieżących i przyszłych. Porucznik Mikołaj Matykaszwili, jeden z dwóch

czy, zmienić swoje poglądy, przełamać nawyki, skierować swoje myśli w innym niż dotąd kierunku.” Pchor. J. Dostatni, *Idą nowe pokolenia*, w: *[Jednodniówka] Kurs Podchorążych Rezerwy*, s. 13.

⁴³ H. Krzyczkowski, *Żołnierskie wspomnienia...*, dz. cyt., s. 130.

⁴⁴ T. Kowalski, J. Szczepański, *Dzieje 13 pp...*, dz. cyt., s. 88–89.

⁴⁵ Tamże, s. 91–92.

Gruzinów służących w 13 pp, prowadził wyszkolenie bojowe (zagadnienia taktyki i strategii) i pogadanki z historii wojskowości. Higieny uczył lekarz pułkowy, kpt. dr Bronisław Pawłowski, terenoznawstwo wykładał por. Wacław Kwiatkowski. Strzelcy zapoznawali się z balistyką, pirotechniką, różnego rodzaju uzbrojeniem wykorzystywanym w Wojsku Polskim. Doskonalono znajomość regulaminów piechoty, służby wewnętrznej, ćwiczone dowodzenie pododdziałem. Zdobytą wiedzę teoretyczną wprowadzano w życie i doskonalono w praktyce podczas ćwiczeń terenowych na Popławach (walka oddziału piechoty, dowodzenie drużyną i plutonem, strzelania, przygotowywanie pozycji, gry wojenne itp.).

W lutym odbyły się zimowe manewry urządzone wraz z 18 DP z Łomży (m.in. z dywizyjnym kursem podchorążych) i Szkołą Podchorążych Piechoty w Komorowie. Odbyły się one w okolicach Różana. Po powrocie zezwolono kursantom na opuszczanie koszar w sobotnie wieczory i niedzielne popołudnia. Wcześniej przepustek zasadniczo nie udzielano.

Zaliczanie kolejnych etapów szkolenia skutkowało awansami: 10 marca 1936 r. większość uczestników kursu otrzymała stopnie starszego strzelca z cenzusem, 30 maja otrzymali z rąk dowódcy 8 DP gen. A. Szyllinga tytuł podchorążego i awans do stopnia kaprała. Po każdej z uroczystości wręczania awansów odbywał się uroczysty wspólny obiad kadry i uczestników kursu. Prymusi kursu otrzymali zdobione szable oficerskie. Uroczystość mianowania na podchorążych kończyła defilada pododdziałów i uroczysty obiad, podczas którego bawili zebranych kursanci-aktorzy. Podchorążowie odpinali odznaki SPR, zamiast nich naszywając na rękawy bluz i mankiety płaszczów szeroki srebrny pas. Stopień plutonowego otrzymywali absolwenci kursu w momencie odejścia na kilkutygodniową praktykę do macierzystych jednostek.

Dwa ostatnie miesiące kursu upływały podchorążym pod znakiem doskonalenia zdobytych umiejętności, prowadzenia zajęć z poborowymi, udziału w manewrach organizowanych razem ze Szkołą Podchorążych Piechoty, Centrum Wyszkożenia Piechoty w Rembertowie i Wyższą Szkołą Wojenną.

Kurs kończył się w sierpniu, absolwenci na kilka tygodni kierowani byli do swoich macierzystych jednostek, aby wprawiać się w służbie liniowej. Zwolnienie do cywila następowało około 20 września. Stopnie oficerskie nadawane były po pomyślnym odbyciu ćwiczeń wojskowych jako podchorążym rezerwy. Część podchorążych wybrało karierę zawodowego oficera Wojska Polskiego, kontynuowała naukę w Szkole Podchorążych Piechoty i szkołach podchorążych innych broni.

Egzamin, jakim okazał się wrzesień 1939 r. oraz kolejne sześć lat okupacji i walk, wykazał, że Wojsko Polskie, mimo ograniczonych możliwości, doskonale wywiązało się z zadania przygotowania obywateli do obrony Ojczyzny i walki o jej niepodległość. Żołnierze wyszkoleni w czasie pokoju zajmowali stanowiska dowódcze i stanowili trzon większości zbrojnych organizacji konspiracyjnych. Doświadczenie, rutyna, umiejętność panowania nad emocjami, szacunek dla ludzkiego życia, ideały wpojone podczas szkolenia wojskowego przyczyniły się do stworzenia i sprawnego działania Polskiego Państwa Podziemnego oraz Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie.

Wychowanie i jego cele w wybranych dokumentach prawa oświatowego powstałych w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej i po transformacji ustrojowej

Przesłanką założeniową tekstu jest obecne w literaturze przedmiotu przekonanie, że koncepcja wychowania i jego teleologiczne aspekty nie mają charakteru uniwersalnego. Przeciwnie, są one głęboko uwarunkowane czynnikami o charakterze światopoglądowym, politycznym i ideologicznym. Czyniąc zatem perspektywą interpretacyjną wiedzę naukową z zakresu teorii wychowania i pedagogiki ogólnej, oraz bazując na trzech ustawach (powstałych w 1961, 1991, 2016), minimach programowych i podstawach programowych kształcenia ogólnego, dokonano analizy wpisanych w nie ujęć wychowania oraz jego celów. Prowadzony namysł ukierunkowany jest zarówno na skonstruowanie charakterystyk analizowanych zagadnień, jak i zmian ich dotyczących, które zaszły na przestrzeni niemal 60 lat.

WPROWADZENIE

Wychowanie, jak zauważa Bogusław Śliwerski¹ „nie jest pojęciem neutralnym, ale obciążonym historyczną, społeczną, filozoficzną czy psychologiczną treścią”. Z powyższą tezę korespondują poglądy Dietricha Bennera², który rozwa-

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 31.

² D. Benner, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2015, s. 33–67, 129–138.

żając miejsce pedagogicznej *praxis* (w ramach, której realizowane są działania wychowawcze) w całości ludzkiej *praxis* zwraca uwagę na jej funkcjonowanie w wielorakich, niehierarchicznych związkach z innymi formami ludzkiego działania – ekonomiczną, etyczną, polityczną, estetyczną i religijną. Konsekwencją takiej istoty procesu wychowania jest istnienie wielu jego koncepcji, a w ich ramach definicji, w których odzwierciedlenie znajdują wątki światopoglądowe, wartościujące czy polityczne³. Większość teoretyków wychowania zgadza się jednak, że celowość utożsamiana z posiadaniem przez wychowawcę świadomości celów, ku którym dąży w wychowaniu, jest podstawową cechą analizowanego procesu odróżniającą go od innych form działań podejmowanych przez różne podmioty (rodziców, grupy społeczne czy społeczeństwo)⁴. Podobnie jak wychowanie, również cele nie mają charakteru obiektywnego. Jak zauważa bowiem Śliwerski⁵, powołując się na W. Klafkiego, formułowane są one przez podmioty gospodarcze, polityczne (rządy państw), partie polityczne, kościoły i związki wyznaniowe, a wśród czynników wpływających na ich treść, obok tych indywidualnych związanych sytuacją rodzinną czy cechami osobowymi wychowawcy, wymienić można również te o charakterze socjokulturowym i ekonomicznym.

W świetle tych przesłanek założeniowych postanowiono celem prezentowanego artykułu uczynić dokonanie analizy koncepcji wychowania oraz jego celów, które znalazły odzwierciedlenie w wybranych dokumentach prawa oświatowego powstałych w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej (w latach 1952–1989), a także po transformacji ustrojowej aż do roku 2018. Efektem podjętej analizy będzie zatem charakterystyka, w której skoncentrowano się na idei analizowanego procesu oraz jego teleologicznych założeniach. Zakres prowadzonych rozważań postanowiono jednak poszerzyć również o zidentyfikowanie zachodzących na przestrzeni lat zmian lub ich braku odnoszących się do analizowanych zagadnień.

Za dokumenty prawa oświatowego, w których najpełniej i w sposób najbardziej reprezentatywny, zobrazowano wizję wychowania oraz jego celów, uznano ustawy

³ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (Wybrane zagadnienia)*, Olsztyn 2005, s. 18.

⁴ Por. np. A.W. Janke, *Perspektywa analizy wychowania w kategorii procesu*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002, s. 78–80; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 54; Sobczak S., *Teleologia wychowania*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, T. 6, Warszawa 2003, s. 545.

⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika ...*, dz. cyt., s. 71–72.

dotyczące systemu oświaty lub edukacji narodowej. Są to zatem Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe⁶. Prowadzone rozważania poszerzono również o syntezującą analizę dopełniających niektóre z ustaw minimów programowych oraz podstaw programowych.

Prowadzone rozważanie nie mają charakteru normatywnego. Nie jest w nie zatem wpisana intencja oceny obrazów wychowania czy jego celów funkcjonujących we wskazanych powyżej dokumentach. Za bardziej poznawczo zasadne uznano przyjrzenie się im, ramami interpretacyjnymi, czyniąc wiedzę z zakresu pedagogiki ogólnej i teorii wychowania.

OBRAZ WYCHOWANIA

Wychowanie jest procesem, który wspólnie z kształceniem, postrzegane jest jako ważny obszar działań realizowanych w środowisku szkolnym. Oczywiście jest, że jego realizacja warunkowana jest, w znacznej mierze, osobowością wychowawcy i jego osobistymi przekonaniami na temat tego procesu oraz sposobów jego realizowania. Jednocześnie jednak nauczyciel jako pracownik szkoły funkcjonującej jako instytucja społeczna nie pozostaje obojętny wobec postulowanego przez państwo i rząd kształtu analizowanego fenomenu. W tej części przyjrzano się zatem jego obrazom kreowanym przez, stanowiące dla pedagogów swoisty drogowskaz, dokumenty prawa oświatowego.

Lektura pierwszego z analizowanych dokumentów – Ustawy z dnia 15 lipca 1961 r.⁷ o rozwoju systemu oświaty i wychowania – uprawnia do sformułowania tezy, że przez jej twórców wychowanie rozumiane jest w sposób niejednoznaczny. Na podstawie preambuły oraz artykułu 1. wnioskować można bowiem, że jest ono procesem nie tylko współistniejącym, lecz także przenikającym się ideowo z nauczaniem i stanowiącym warunek właściwego funkcjonowania i rozwoju Rzeczypospolitej Ludowej. Konstatacja ta znajduje częściowo uzasadnienie w kolejnych artykułach ustawy. Jednocześnie jednak są w niej obecne

⁶ Z analizy wyłączono tekst Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ponieważ dotyczy ona istotnych zmian w zakresie ustroju szkolnego, brakuje w niej natomiast odniesień do wychowania oraz jego celów.

⁷ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19610320160> (dostęp: 20.09.2018).

fragmenty wyraźnie różnicujące oba te rodzaje działalności pedagogicznej, zwłaszcza w odniesieniu do innych niż przedszkolny etapów edukacji dzieci i młodzieży. Charakteryzując szkołę podstawową, zasadnicze szkoły zawodowe oraz szkoły średnie, akcentowane jest bowiem znaczenie nauczania, podczas gdy obecna wcześniej diada wychowanie–nauczanie właściwie nie występuje. Dalsza analiza ustawy wskazuje jednak, że ustawodawca nie miał na myśli, że wychowanie w tych rodzajach szkół nie występuje, a raczej że, będąc specyficznym rodzajem działania pedagogicznego, realizowane jest niejako przy okazji kształcenia, niekiedy nawet jako jego efekt uboczny.

Przybliżony dokument, obok scharakteryzowanego wcześniej wychowania towarzyszącego procesowi kształcenia, wskazuje się również na konieczność urzeczywistnienia opieki wychowawczej utożsamianej z wychowaniem pozalekcyjnym i pozaszkolnym. Wychowanie pozalekcyjne realizowane jest przez szkołę, pozaszkolne natomiast – przez zlokalizowane w środowisku lokalnym instytucje – domy kultury, ośrodki i kluby sportowe, świetlice dziecięce i ogrody jordanowskie, zakłady pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także placówki wczasowe. Jego ideą nie jest jedynie organizowanie czasu wolnego dzieciom, ale również wspomaganie rodziny w realizacji jej zadań wychowawczych. Ponadto, zdaniem twórców ustawy, opieka wychowawcza przyczynia się do właściwego wykonywania przez szkołę przypisanych jej zadań wychowawczych.

W ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania analizowany fenomen przedstawiany jest ponadto jako prawo każdego ucznia, a także niezbywalny komponent jego życia, bez którego niemożliwe byłoby właściwe egzystowanie w społeczeństwie socjalistycznym. Ma ono zatem wymiar wybitnie społeczny. Co więcej, twórcy dokumentu, silnie łącząc ten proces ze stanowiącym główne pole działalności szkoły, kształceniem, wydają się marginalizować rolę rodziny jako znaczącego środowiska życia i wychowania dziecka. Odpowiedzialnym za jego właściwy przebieg i efekty czynią nauczycieli i wychowawców, którzy mają posiadać nie tylko odpowiednie kwalifikacje naukowe, zawodowe i pedagogiczne, lecz także moralne, ideowe i fizyczne.

Kolejna ustawa, z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁸, jest dokumentem szerszym objętościowo, czego konsekwencją nie jest jednak bardziej szczegółowe charakteryzowanie idei wychowania czy jego celów. Przeciwi-

⁸ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425> (dostęp: 21.09.2018). W artykule opierano się na tekście ogłoszonym.

nie, zagadnienia te ujęte są dość lapidarnie, pomimo obecności w ustawie rozdziału 5. zatytułowanego „Organizacja kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach publicznych”.

W analizowanym dokumencie wychowanie również postrzegane jest jako prawo. Odmiennie jednak, niż we wcześniej omawianej ustawie, sprecyzowano w nim kogo proces ten dotyczy. I tak, odmiennie od przysługującego każdemu obywatelowi Rzeczypospolitej Polskiej uprawnieniu do kształcenia, wychowanie jest działalnością przysługującą wraz z opieką jedynie dzieciom i młodzieży.

W ustawie z dnia 7 września 1991 r. przyjęto założenie, że przedszkola i szkoły są odpowiedzialne zarówno za kształcenie, jak i wychowanie młodzieży. Niezależnie jednak od tego, ponownie dokonane zostało rozróżnienie uwzględniające etap kształcenia. I tak w odniesieniu do działań pedagogicznych mających miejsce w przedszkolu stosuje się termin „wychowanie przedszkolne”, natomiast do tych realizowanych w szkole – „nauka”. Zróżnicowanie to znajduje potwierdzenie w minimach programowych wychowania przedszkolnego oraz przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich obowiązujących od 1992 r., a także w podstawach programowych wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Analiza założeń zawartych w dokumentach dotyczących pedagogicznych działań przedszkola przez pryzmat wiedzy z zakresu teorii wychowania, wskazuje, że działania realizowane przez przedszkola rzeczywiście w znacznej mierze mają wymiar wychowania. Idea zadań, za realizację których odpowiedzialna jest szkoła wpisują się natomiast zarówno w ideę kształcenia, jak i wychowania.

Dokonując analizy zawartych w dokumencie informacji dotyczących podmiotów biorących udział w wychowaniu i zakresu realizowanych przez nie zadań oraz ponoszonych odpowiedzialności, możliwe jest sformułowanie wniosku wyrażającego się w stwierdzeniu, że szkoła jest jedynie jednym z nich i zobowiązana jest do wieloaspektowej współpracy z innymi. Najważniejszym partnerem szkoły w tym zakresie czyni się rodzinę, wobec której szkoła powinna cechować się spolegliwością, a także stanowić dla niej wsparcie. Wspomniana spolegliwość powinna odnosić się np. do umożliwienia im realizacji ich prawa do wychowania religijnego poprzez organizację lekcji religii. Formy wsparcia w realizacji roli wychowawczej rodziny nie zostały w ustawie sprecyzowane, jednak domniemywać można ich doradczy charakter.

Wyłaniający się z lektury ustawy, oraz towarzyszących jej podstawy programowej oraz zastąpionych przez nią minimów programowych, obraz wycho-

wania pozwala przypisać mu zarówno wymiar społeczny, jak i indywidualny. Oznacza to, że jego właściwa realizacja przyczynia się do rozwoju społeczeństwa, ale jednocześnie pozwala na realizację potencjału dziecka i jego przygotowania do świadomej realizacji swojego człowieczeństwa na poziomie jednostkowym i społecznym.

Obecnie obowiązująca Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe⁹ zawiera szereg komponentów obrazu wychowania tożsamych z tymi występującymi w dokumencie z 1991 roku. Najważniejsze z nich to: postrzeganie wychowania jako prawa przypisanego dzieciom i młodzieży, stosowanie terminu „wychowanie” do działań podejmowanych w przedszkolu, a także postrzeganie kształcenia i wychowania we wzajemnych związkach. Tym, co odróżnia ją jednak od tych dawniej obowiązujących, jest wyraźne wyartykułowanie przyjętego sposobu definiowania pojęcia wychowanie. I tak rozumiane jest ono jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej”¹⁰.

Analizując przywołaną definicję, ramami interpretacyjnymi czyniąc teorię wychowania, należy stwierdzić, że na jej gruncie wychowanie postrzegane jest w sposób niedyrektywny, jako wspieranie dziecka w jego naturalnym rozwoju. Ustawodawca nie zakłada zatem narzucania dziecku jakichś postaw, zachowań, nie określa również postulowanego kształtu jego osobowości. Jej interpretacja prowadzi również do konstatacji, że wychowanie postrzegane jest jako proces wieloaspektowy i odnoszący się do wszystkich sfer funkcjonowania człowieka. Rozwój człowieka ujmowany jest zatem holistycznie. Konsekwencją takiego rozumienia wychowania jest posiadanie przez nie zarówno wymiaru indywidualnego, jak i społecznego. Teza ta znajduje również potwierdzenie w zawartym w artykule 1. ustawy katalogu zadań systemu oświatowego, w którym wymieniono m.in. kształtowanie postaw prospołecznych, upowszechnianie kompetencji (wiedzy i umiejętności) zapewniających uczestnictwo zarówno w kulturze rodzimej, jak i międzynarodowej, zapoznavanie dzieci z zasadami zrównoważonego rozwoju i kształtowanie postaw ich urzeczywistniania w codziennej aktywności, wzmocnianie przedsiębiorczości i kreatywności dziecięcej sprzyjającej aktywnemu i racjonalnemu działaniu gospodarczemu, czy

⁹ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059> (dostęp: 22.09.2018).

¹⁰ Tamże, ust. 3, art. 1.

tworzenie warunków do rozwoju uzdolnień i zainteresowań, a także przygotowanie do wyboru kierunku kształcenia i zawodu.

Niezależnie od tego, że w analizowanym dokumencie znajduje się wiele odniesień do środowiska rodzinnego i jego obowiązków, brakuje wyraźnego podkreślenia możliwości i potrzeby współpracy między szkołą a rodzicami w procesie realizacji wychowania. Sądzić zatem można, że wychowanie szkole i rodzinne postrzegane są jako specyficzne, ideowo różniące się procesy ukierunkowane na dziecko i jego rozwój. Taka koncepcja procesu wychowania wiązać się może z zagrożeniami, jak i tkwić może w niej potencjał. Pierwsze z nich wynikają mogą z odmiennych/sprzecznych celów oraz sposobów realizowania wychowania w analizowanych środowiskach wychowawczych, co może potencjalnie stwarzać u osoby wychowywanej poczucie zagubienia, a także stawiać ją przed wyzwaniem wyboru ważniejszych oddziaływań jako tych obowiązujących i kształtujących jego osobowość. Wspomniany potencjał wyraża się natomiast w stwarzaniu płaszczyzny do korygowania niewłaściwych czy szkodliwych rozwojowo wpływów, w którymś ze środowisk przez to drugie, a także w realizacji idei holistycznego rozwoju jednostki poprzez wieloaspektowość wpływów doświadczanych przez dziecko.

Podsumowując, niezależnie od ustroju państwa, w świetle zapisów w dokumentach oświatowych, w środowisku szkoły wychowanie nie może być uznane jako proces autonomiczny. Prowadzone tu rozważania wyraźnie pokazują, że zawsze współwystępuje ze stanowiącym główne pole działalności szkoły – kształceniem. Taka jego idea wydaje się spójna z postulowanym we współczesnej pedagogice kształtem procesów edukacyjnych, które prowadzić mają do wszechstronnego rozwoju jednostki. Inna dostrzeżona spójność obrazu wychowania wyraża się w jego postrzeganiu przez ustawodawców jako niezbywalnego komponentu życia człowieka w okresie dzieciństwa i dojrzewania. Konfrontując tę tezę ze współczesną teorią pedagogiczną, stwierdzić można, że takie jego ujmowanie jest symplifikacją. Uważa się bowiem, że przebiega ono w toku całego życia człowieka. Wreszcie, w żadnej z ustaw nie są obecne odniesienia do samowychowania. Nauczycieli, rodziców oraz inne podmioty czyni się zatem odpowiedzialnymi za przebieg i efekty rozwoju dziecka, pozbawiając go tym samym przywileju urzeczywistnienia własnej podmiotowości poprzez chociażby fragmentaryczne ustalanie i realizację własnego planu rozwojowego.

Tym, co różni obrazy wychowania wpisane w analizowane dokumenty oświatowe jest stopień zwerbalizowania przyjętego sposobu rozumienia tego procesu, a także przyjęta jego główna idea. W tym kontekście dostrzegalna jest

tendencja do czynienia go coraz mniej dyrektywnym oraz rozszerzanie jego wymiaru w kierunku realizacji dzięki niemu zarówno funkcji ważnych z punktu widzenia społeczeństwa, jak i dorastającej jednostki. Taka jego idea jest spójna z obecnie postulowanymi na gruncie pedagogiki, jego ujęciami.

CELE WYCHOWANIA

Jak zaznaczono we wstępie, wychowanie, w odróżnieniu od innych procesów społecznych takich socjalizacja czy enkulturacja, jest procesem celowym. Twórcy dokumentów oświatowych, stawiając przed nauczycielami obok zadań związanych z kształceniem, również te wyczerpujące zakres pojęcia wychowanie, powinni werbalizować cele, na które proces ten jest zorientowany. W tej części postanowiono zatem skoncentrować się na zidentyfikowaniu w ustawach, minimach i podstawach programowych celów wychowania, następnie scharakteryzować ich treść oraz dokonać analizy ich rodzajów.

W Ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania¹¹ zagadnienia teleologicznych aspektów wychowania podjęte zostały kilka razy. Ich specyfika uwarunkowana jest zarówno opisaniem wcześniej postrzeganiem procesu wychowania, jak i ustrojem państwa. I tak, po pierwsze cele wychowania i kształcenia szkolnego (lekcyjnego) ujęte są wspólnie. W preambule zostały one określone następująco: „przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu”. Zakres tego zapisu został poszerzony i uszczegółowiony w artykule pierwszym rozdziału pierwszego poprzez odniesienia do wszechstronnego rozwoju uczniów oraz do wychowania określonego rodzaju obywateli Rzeczypospolitej Ludowej, tzn. świadomych i twórczych. Charakteryzując specyfikę realizowanego procesu edukacyjnego, określono, że realizowane cele wychowania i kształcenia mają być zgodne z socjalistyczną moralnością i zasadami współżycia społecznego, ma w nich znajdować odzwierciedlenie umiłowanie ojczyzny, pokój, wolność, sprawiedliwość społeczna, braterstwo z innymi ludźmi pracy niezależnie od miejsca ich zamieszkania. Ponadto dążenia wychowawcze wiązano z nauczeniem dzieci zamiłowania do pracy, poszanowania mienia narodowego, a także do czynnego udziału w rozwijaniu kraju, jego kultury i gospodarki.

¹¹ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19610320160> (dostęp: 30.09.2018).

Wyraźnie zostały określone również cele wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego, za które uznano rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, zapoznawanie z zagadnieniami technicznymi, stwarzanie warunków odpowiednich dla podejmowania społecznej działalności, a także organizowanie czasu wolnego w aspekcie wypoczynku, rozrywki i wychowania fizycznego.

Konsekwencją charakteryzowanego wcześniej posługiwania się pojęciem wychowania dla opisu działalności pedagogicznej przedszkola, jest wyraźne wyartykułowanie jego celów, którymi w stosunku do dzieci były wszechstronny ich rozwój, przygotowanie ich do nauki szkolnej, a także organizowanie im – na zasadzie wspierania rodziców – opieki wychowawczej (wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego). Charakteryzując kolejne etapy i rodzaje szkół – podstawową, zasadniczą zawodową oraz średnią, ustawodawca nie określił precyzyjnie ich teleologicznych założeń. Znajomość idei wychowania pozwala wyabstrahować je jednak z ogólnie określonych zadań szkoły. I tak działania wychowawcze szkoły sfokusowane miały być na przygotowaniu do pracy i udziału w życiu społecznym i kulturalnym, a także na ich rozwoju w sferze umysłowej, moralnej i fizycznej. Głównym założeniem funkcjonowania zasadniczych szkół zawodowych było natomiast przygotowanie wykwalifikowanych osób pracujących w różnych dziedzinach gospodarki i wykonujących różne rodzaje prac. Domniemywać można, że jego urzeczywistnienie możliwe było zarówno poprzez cele wychowania, jak i kształcenia – jednak w ustawie nie zostały one określone precyzyjnie. Podobnie cele wychowania (i kształcenia) realizowane w szkołach średnich zostały określone dość ogólnikowo jako wyposażenie uczniów w wiedzę niezbędną dla kształcenia wyższego oraz przysposobienie do pracy zawodowej.

Analizując rodzaj celów zawartych w ustawie, możliwe jest sformułowanie wniosku, że są one statystyczne¹², kreatywne¹³ oraz czynności-

¹² K. Sośniki (*Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 96–97) stworzył typologię celów, wyróżniając dwa ich rodzaje. Pierwsze mają wymiar statyczny, co oznacza, że są one ukierunkowane na osiągnięcie pewnego stanu – ukształtowania pewnej właściwości, która staje się niezmiennym elementem psychiki człowieka. Idea drugiego rodzaju celów – rozwojowych lub dynamicznych – wyraża się w zainicjowaniu i ukierunkowywaniu pewnego procesu rozwojowego, który zgodnie z własną dynamiką będzie kontynuowany.

¹³ A. Gurycka (*Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 163–164) wyróżniła cztery rodzaje celów, kryterium czyniąc charakter działania podejmowanego przez wychowawcę: kreatywne, optymalizujące, minimalizujące oraz korekcyjne. Cele kreatywne zakładają brak jakiegось właściwości, którą należy wywołać lub ukształtować. Cele optymalizacyjne powiązane są ze wzmacnianiem, zwiększaniem czy poszerzaniem pozytywnych cech osobowości człowieka. Punktem wyjścia kolejnej

we¹⁴. Ponadto cele te, adekwatnie do idei wychowania, mają charakter społeczny. W ustawie znajdują się odwołania do wszechstronnego rozwoju dziecka, jednakże jest on podporządkowany celom związanym z właściwym funkcjonowaniem społeczeństwa socjalistycznego, realizacji jego idei, a także odpowiedniego realizowanie ról społecznych (zwłaszcza pracownika). Dostrzegalne jest zatem wyłączenie z pola działań realizowanych przez szkołę tych stwarzających choćby płaszczyznę do osiągnięcia celów istotnych z punktu widzenia rozwoju osobowego ucznia, przyczyniających się do osiągnięcia przez niego szeroko rozumianego dobrostanu i jego emancypowania się od uwarunkowań zewnętrznych, w tym również politycznych i społecznych.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹⁵ jedynie w preambule podejmuje zagadnienia teleologicznych aspektów wychowania, ujmując je łącznie z tymi przypisanymi kształceniu. Celem działalności szkoły jest zatem rozwijanie u uczniów poczucia odpowiedzialności, patriotyzmu utożsamianego z miłością do ojczyzny i poszanowaniem dziedzictwa narodowego, a także budowanie postaw otwartości wobec kultury europejskiej i światowej. Ponadto szkoła ma na celu stwarzać odpowiednie warunki rozwojowe, a także przygotować dzieci i młodzież do realizacji obowiązków przypisanych zarówno życiu społecznemu (obywatela), jak i codziennemu (członka rodziny). Cele wychowania są ufundowane na zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Kwestie teleologicznych założeń funkcjonowania szkoły doprecyzowane zostały najpierw w Minimum programowym wychowania przedszkolnego dla dzieci 3–6-letnich stanowiącym załącznik 1 do Zarządzenia Ministra Edu-

kategori – celów minimalizujących jest jakaś właściwość, którą wychowawca chce osłabić lub ograniczyć. Cele korekcyjne odnoszą się do przekształceń i zmian w postawach i przekonaniach.

¹⁴ W efekcie tworzenia własnej rozprawy doktorskiej (Zawadzka, 2015) na temat celów wychowania w rodzinach o zróżnicowanym poziomie wykształcenia rodziców wyróżniono dwa rodzaje celów. Pierwsze z nich to cele-marzenia, które odnoszą się do pożądanego stanu, która ma zostać osiągnięta poprzez wychowanie, do pewnej wizji dziecka, brakuje w nich jednak określenia roli wychowawcy w tym procesie. Tu należy podkreślić, że cele te nie są tożsame z celami statycznymi w koncepcji K. Sośnickiego, bowiem cele statyczne mają szerszy zakres i mogą się w nich zawierać zarówno cele-marzenia jak i cele czynnościowe. Drugiemu rodzajowi celów nadano miano czynnościowych. Mogą one zarówno odnosić się do jakiegoś pożądanego stanu jak i trwającego procesu rozwojowego. Jednocześnie jednak sformułowane są z uwzględnieniem roli wychowawcy w tym procesie poprzez wskazanie podejmowanej przez niego czynności.

¹⁵ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19910950425> (dostęp: 02.10.2018).

kacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r.¹⁶ oraz Minimum programowym przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich stanowiących załączniki do Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 1992 r.¹⁷, a następnie podstawach programowych kształcenia ogólnego dla kolejnych etapów edukacyjnych¹⁸. Ich analiza wskazuje na zastosowanie przez ich twórców różnych podejść wobec celów wychowania. I tak ujmowano je łącznie z celami kształcenia, wyodrębniono lub w ogóle pomijano, redukując działalność pedagogiczną szkoły jedynie do kształcenia. Charakteryzując zidentyfikowane w nich cele wychowania, postanowiono zastosować podejście syntezujące. To co wydaje się istotne, to pojawianie się odniesień do wszechstronnego rozwoju człowieka, zarówno w aspekcie tworzenia właściwych jego warunków, jak i jego wspierania we wszystkich sferach funkcjonowania dziecka i adolescenta. Zwłaszcza w szkole dzieci miały być przygotowywane do właściwego i zgodnego funkcjonowania w różnych środowiskach – rodzinie, szkole, społeczności lokalnej, a także odnajdywania się zarówno w kulturze tak polskiej, jak i światowej. Kolejny obszar odnosi się do postaw, zarówno tych o charakterze społecznym, grupowym, jak i indywidualnym. Akcentowano również znaczenie zapoznawania uczniów z wartościami uniwersalnymi, wspierania ich w budowaniu systemu aksjologicznego, jak również hierarchizowania wartości. W dokumentach tych pojawiają się również odwołania do zamiłowań i zainteresowań dzieci i młodzieży.

Analizując rodzaj celów z zastosowaniem scharakteryzowanych wcześniej typologii, możliwe jest sformułowanie wniosku dotyczącego większego ich zróżnicowania. I tak mają one zarówno charakter statyczny, jak i dynamiczny, co uwarunkowane jest postrzeganiem edukacji w przedszkolu, a potem szkole podstawowej (gimnazjalnej), ponadpodstawowej (ponadgimnazjalnej) jako procesu, w których realizowane są cele o coraz wyższym stopniu złożoności. Ta sama przesłanka sytuje się u podstaw identyfikowania zarówno celów kreatywnych, jak i optymalizacyjnych. W większości mają one wymiar czynnościowy, choć cele-marzenia również się pojawiają. Cele te uznać można ponadto

¹⁶ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19920120086> (dostęp: 02.10.2018).

¹⁷ <http://cyfrowa.bpchelm.pl/Content/638/Minimum%20programowe%20przedmiotow%20ogolnokształcacych%20w%20szkolach%20podstawowych%20i%20średnich.pdf> (dostęp: 02.10.2018).

¹⁸ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129> oraz <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017> (dostęp: 02.10.2018).

za takie, w których odzwierciedlenie znajduje holistyczny rozwój człowieka i odniesienia do różnych sfer jego egzystencji.

W obecnie obowiązującej Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe¹⁹, cel wychowania zawarty jest i wynika z przywoływanej już definicji tego procesu. Jest nim wspieranie dziecka w holistycznym rozwoju dla osiągnięcia pełnej dojrzałości.

Teleologiczne aspekty działalności pedagogicznej przedszkoli i poszczególnych typów szkół doprecyzowane są w podstawach programowych²⁰. I tak celem wychowania przedszkolnego uczyniono wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Twórcy podstawy zauważają, że ich realizacja możliwa jest dzięki procesom opieki, **wychowania**, nauczania i uczenia się, które mają umożliwiać dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do wartości uniwersalnych.

W obecnie obowiązujących podstawach programowych kształcenia ogólnego dla różnych etapów i typów szkół, zwerbalizowane zostały cele kształcenia ogólnego. Ich analiza uprawnia do sformułowania wniosku, że ich treść częściowo odnosi się również do wychowania. W odniesieniu do edukacji w szkole podstawowej dotyczą one różnorodnych wartości, poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, regionalnej, etnicznej, godności osobistej własnej i innych, kompetencji niezbędnych we współczesności (kreatywności, innowacyjności, przedsiębiorczości, krytycznego myślenia, wnioskowania, wiedzy jako wartości, ciekawości poznawczej i motywacji do nauki, samoświadomości predyspozycji, umiejętności określenia drogi edukacyjnej, otwartej postawy wobec świata, aktywności społecznej, samokształcenia i wszechstronnego rozwoju).

Wśród celów kształcenia ogólnego realizowanych w gimnazjum oraz szkole branżowej I stopnia zidentyfikować można jeden cel o charakterze wychowawczym. Odnosi się do kształtowania postaw zapewniających sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Zdecydowanie więcej założeń mających wymiar wychowawczy zawartych jest w celach kształcenia ogólnego przypisanych liceum/technikum. Są to rozwijanie zainteresowań ucznia, nabywanie umiejętności samodzielnego formułowania sądów oraz uzasadniania własnych i cudzych poglądów w procesie dialogu, rozwijanie wraz-

¹⁹ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059> (dostęp: 04.10.2018).

²⁰ <https://podstawaprogramowa.pl/> (dostęp: 04.10.2018).

liwości społecznej, moralnej i estetycznej, przygotowywanie uczniów do obcowania z kulturą i jej rozumienia.

W obecnie obowiązującej podstawie programowej cele kształcenia (i pośrednio wychowania) określono również dla szkół podstawowych specjalnych oraz szkoły przysposabiającej do pracy. Nie były one omawiane w przypadku wcześniejszych podstaw, zatem postanowiono pominąć je również w odniesieniu do obecnie obowiązującej.

Analiza rodzaju celów wychowania obecnych w ustawie oraz dopełniających ją podstawach programowych uprawnia do sformułowania tożsamych wniosków z tymi dotyczącymi ustawy z 1991 r. oraz uzupełniających ją minimum programów oraz zastępujących je podstaw programowych. A zatem są to cele statyczne i dynamiczne, kreatywne i optymalizacyjne oraz czynnościowe (część) oraz cele-marzenia (mniej często).

Podsumowując, specyfika opisywanych w tej części zagadnień teleologicznych stanowi bezpośrednią konsekwencję formułowanej (wprost lub nie wprost) koncepcji wychowania, w której odzwierciedlenie znajdują wątki zarówno światopoglądowe, jak i polityczne. I tak w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, wychodząc od założenia o narodzinach człowieka jako niezapisanej kartki i wszechmocy edukacji (wychowania i kształcenia) chciano stworzyć nowego człowieka²¹, którego kluczowym dążeniem wychowawczym ma być budowanie społeczeństwa socjalistycznego i realizowanie charakterystycznych dla niego ideałów. Jednocześnie bardziej abstrakcyjne ideały wychowawcze, związane chociażby z rozwojem osobowym człowieka, urzeczywistnianiem swojego człowieczeństwa czy budowaniem podmiotowości, miały marginalne znaczenie. W kolejnych ustawach (z 1991 r. oraz 2016 r.) społeczne funkcjonowanie jednostki nadal uznawane jest za istotny cel wychowania realizowanego w szkole, jednakże nie jest już postrzegane jako ten naczelny. Akcent zostaje przeniesiony bowiem na holistyczny rozwój dziecka stanowiący warunek zarówno właściwego funkcjonowania w dorosłości, realizacji ról (również tych społecznych i obywatelskich), jak i realizacji własnego potencjału i świadomego funkcjonowania w pluralizującej się rzeczywistości przełomu wieków i pierwszych dekad XXI wieku.

Na przestrzeni niemal 60 lat dostrzegalna jest również ewolucja w zakresie rodzaju celów wychowania, która wydaje się być implikacją przyjętej kon-

²¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa 2015, s. 254.

cepcji człowieka. I tak w socjalistycznej rzeczywistości człowiek jest postrzegany jako ten nieposiadający żadnego potencjału, żadnych cech i zachowań wrodzonych, co sprawia że cele muszą mieć wymiar kreatywny. Co więcej w efekcie działań szkoły miał powstać określony gotowy do budowania socjalizmu i funkcjonowania w nim typ człowieka, a zatem cele realizowane w szkole musiały być statyczne. Wraz z demokratyzowaniem się społeczeństwa i popularyzowaniem się zachodnich idei wychowania związanych również z prawami dziecka, człowiek postrzegany zaczął być jako ktoś posiadający własny potencjał rozwojowy, socjalizowany i wychowywany w różnych środowiskach, a zatem rozpoczynający edukację przedszkolną, a następnie kontynuujący ją w szkole, z pewnym zasobem doświadczeń. W konsekwencji cele przestały być tylko kreatywne, ale stały się również optymalizacyjne. Co więcej, zaczęto dostrzegać znaczenie edukacji całościowej, na gruncie której edukacja w szkole jest jedynie pewnym etapem i rodzajem doświadczenia rozwojowego człowieka. Stało się to przesłanką do pojawiania się również celów dynamicznych.

Rodzajem celów, który nadal pozostaje dominujący są cele czynnościowe akcentujące i werbalizujące rolę wychowawców w procesie ich realizacji. Poszukując uzasadnień takiego stanu odnieść należy się do mającej charakter uniwersalny wychowawczej funkcji szkoły i wychowawczych zadań realizowanych przez nauczycieli, zarówno wprost, jak i przy okazji kształcenia.

ZAKOŃCZENIE

Rozważania prowadzone w prezentowanym tekście wyraźnie wskazują, że zagadnienia wychowania i jego teleologicznych aspektów stanowiły istotny obszar zapisów w dokumentach powstałych w polskim prawie oświatowym od 1961 do 2018 roku. Stworzone charakterystyki koncepcji analizowanego procesu i jego celów pozwalają na sformułowanie konstatacji o ich wyrazistym zróżnicowaniu pomiędzy tymi tworzonymi w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz tymi skonstruowanymi po transformacji ustrojowej. Dostrzeżone zmiany wydają się korespondować zarówno z ideami określonego ustroju społecznego, koncepcją człowieka czy tendencjami charakterystycznymi dla rozwijającej się i czerpiącej z różnych źródeł pedagogiki polskiej.

Analiza dokumentów oświatowych przez pryzmat wiedzy z zakresu teorii wychowania i pedagogiki ogólnej, sytuje się u podstaw wniosku, że ich twórcy nie zawsze posiadają dobre zorientowanie w systemie pojęciowym pedagogiki. Uzasadniając tę tezę, odnieść należy się do kategorii kształcenia i wychowania, które zarówno w ustawach, minimach i podstawach programowych ujęte bywały łącznie, co sugerować może mgliste rozumienie ich idei. Kolejny przykład odnosi się do posługiwania się pojęciem wychowania przedszkolnego w odniesieniu do edukacji/procesów edukacyjnych (w których zawiera się zarówno kształcenie, jak i wychowanie) mających miejsce w przedszkolu. Po trzecie, niekiedy dostrzegalne jest nierozumienie różnicy pomiędzy celami a zadaniami przypisywanymi instytucji szkoły czy przedszkola.

Zgodnie z wcześniej zawartą tezą, wizja wychowania oraz jego celów zawarta w dokumentach oświatowych powinna stanowić dla nauczycieli pewnego rodzaju drogowskaz w procesie ich codziennej pracy zawodowej ukierunkowanej zarówno na realizację działań o charakterze wychowawczym, jak i kształcącym. W tym kontekście należy podjąć namysł nad uniwersalnością zapisów zawartych w ustawach, minimach i podstawach programowych. I tak, zasadne wydaje się zwrócenie uwagi, że niezależnie od okresu powstania analizowanych dokumentów, zarówno koncepcja wychowania, jak i jego cele opisane są w sposób raczej ogólny, pozostawiający nauczycielom spore pole dla interpretacji przez pryzmat własnego systemu światopoglądowego i aksjologicznego. A zatem cechą wychowania realizowanego w szkole jest względna relatywność. Co więcej nauczyciel nie jest traktowany jako urzędnik zmuszony działać według ściśle określonych reguł, ale raczej jako ktoś stawiany przed wyzwaniem twórczego podejścia wobec wymagań własnej roli zawodowej. Oczywiście konsekwencje takiej ich natury można wartościować zarówno negatywnie, jak i pozytywnie. Głównym czynnikiem warunkującym tę ocenę jest osobowość nauczyciela, jego otwartość na inne niż własne przekonania, a także umiejętność urzeczywistniania indywidualizacji w podejściu do uczniów i procesów edukacyjnych ich dotyczących. Wydaje się zatem, że wizja wychowania i jego celów opisana w dokumentach oświatowych w mniejszym lub w większym stopniu cechuje się deklaratywnością.

Kazimierz Misiaszek SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wychowanie chrześcijańskie według ks. Franciszka Blachnickiego (1921–1987)

Wśród osób, które w okresie 100 lat od odzyskania przez Polskę niepodległości wniosły swój niepowtarzalny i bogaty dorobek w wychowanie, znajduje się niewątpliwie ks. Franciszek Blachnicki. Znany jest jako twórca Ruchu Światło-Życie (popularnie zwanego oazą), który jest spójną, krytyczną i przemyślaną koncepcją chrześcijańskiego wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Można także twierdzić, że ks. Blachnicki dokonał nowego przewartościowania w wychowaniu, które wykazuje nadal aktualność. Był także wybitnym badaczem teologii, a szczególnie teologii praktycznej i katechetyki. Na temat koncepcji teologii praktycznej napisał dwa obszernie dzieła, podobnie też podał koncepcję katechetyki. Jego działalność posiadała także szerszy charakter, który można określić jako dążenie do tworzenia nowej kultury życia społecznego poprzez propozycje formowania nowego człowieka w Chrystusie, wyzwolonego z wielorakich uwikłań.

ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ KS. FRANCISZKA BLACHNICKIEGO

Bogate, intensywne, a nawet dramatyczne życie ks. F. Blachnickiego realizowało się w trudnych dla Polski czasach, jak II wojna światowa i okres Polski Ludowej, zniewolonej ideologią komunistyczną. Jednocześnie był świadkiem wielkich przeobrażeń w Kościele, dokonanych pod wpływem Soboru Watykańskiego II, którego nauczanie zarówno wyprzedzał, jak i uczynił źródłem nowych przemyśleń i działań duszpasterskich oraz wychowawczych, co wyraźnie dostrzega się w pracy z ministrantami oraz inicjatywach naukowych i duszpasterskich.

Okres młodości, doświadczenia wojenne, praca duszpasterska w parafii

Ksiądz Franciszek Blachnicki urodził się 24 marca 1921 r. w Rybniku w rodzinie wielodzietnej. W 1938 r. zdał maturę i brał udział w kampanii wrześniowej aż do kapitulacji pod Tomaszowem Lubelskim (20 IX 1939). Prowadził podziemną działalność konspiracyjną, został jednak aresztowany w marcu 1940 r. i wywieziony do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu. Przebywał w nim czternaście miesięcy, z czego dziewięć miesięcy w karnej kompanii oraz prawie miesiąc w bunkrze. W 1942 r. został skazany na karę śmierci, jednakże po czterech miesiącach oczekiwania na wykonanie wyroku został ułaskawiony. Po anulowaniu kary śmierci przebywał nadal w więzieniach w Raciborzu i Rawiczu oraz w obozie pracy.

W 1945 r. został uwolniony przez armię amerykańską z obozu Lengefeld niedaleko Zwickau. Wrócił do kraju i wstąpił do Śląskiego Wyższego Seminarium Duchownego, które miało swoją siedzibę w Krakowie. Wyświęcony na kapłana 25 czerwca 1950 r., dekretem biskupa Stanisława Adamskiego (1875–1967) został skierowany do pracy duszpasterskiej w Tychach. Studiował także na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie uzyskał magisterium na podstawie pracy *Istota świętości. Studium religijno-filozoficzne na tle powieści Władysława Grabskiego „W cieniu kolegiaty”*¹. Należy nadmienić, że w okresie młodzieńczym Blachnicki, jakkolwiek dostrzegał znaczenie religii

¹ M. Marczewski, *Posługa zbawcza Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, Lublin 2000, s. 64.

w formowaniu postaw etyczno-moralnych, a Kościół jako organizację mającą trwałe miejsce w życiu społecznym, to jednak postrzegał sam Kościół – jak pisze biskup Adam Wodarczyk – „z zewnątrz», nie prowadząc głębszego życia religijnego i nie utożsamiając się z wiarą chrześcijańską. Dopiero wydarzenia wojenne przyniosły zasadniczą przebudowę światopoglądową w jego życiu”². Jak sam później wspominał, pobyt w Oświęcimiu ukazał mu się jako „cały łańcuch cudów Opatrzności”, z których wyszedł „ocalony – jak Daniel z jaskini lwów lub młodzieńcy z pieca ognistego”³. Oczekiwanie na wykonanie wyroku śmierci stało się punktem zwrotnym w jego życiu. Odkrył, że jest prowadzony przez Boga, przeżył nawrócenie na wiarę w Chrystusa, z jednoczesną decyzją oddania całego życia na Jego służbę. Nazwał to „wielką przygodą B-1”⁴. Odtąd „wszystko co później nastąpiło w jego życiu było konsekwencją, trwaniem i rozwinięciem tego, co się wtedy dokonało”⁵.

Ksiądz Blachnicki rozpoczął pracę duszpasterską w tyskiej parafii św. Marii Magdaleny, która miała długoletnie tradycje związane z apostołem trzeźwosciowym. Jej proboszczem bowiem był, w latach 1898–1930, znany wybitny śląski działacz na tym polu, ks. Jan Kapica (1866–1930)⁶. „Organizował on życie parafialne na wzór Kościoła – wspólnoty wspólnot. Tworzył organizacje i towarzystwa katolickie, które angażowały wiernych w różnym wieku. Ks. Blachnicki tworząc później Krucjatę Wstrzemięźliwości nawiązywał do jego działalności”⁷. Zapewne także pod jego wpływem postrzegał pracę duszpasterską w parafii w optyce przemyślanych przez siebie tez: „elita i masa w duszpasterstwie” oraz „duszpasterstwo a wychowanie”. W ówczesnym Kościele w Polsce koncentrowano się bowiem przede wszystkim na duszpasterstwie masowym. W późniejszym opracowaniu na temat pedagogii nowego człowieka szerzej odniósł się do tej kwestii, modyfikując jednocześnie postawione wcześniej tezy. W miejsce

² A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła. Ks. Franciszek Blachnicki (1921–1987) – życie i działalność*, Katowice 2008, s. 63–64.

³ F. Blachnicki, *Elementy autobiografii*, w: Archiwum Instytutu Niepokalanej Matki Kościoła, Krościenko-Lublin, Pisma niedrukowane, teczka nr 1, s. 4.

⁴ Tamże.

⁵ A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 78.

⁶ Zob. J. Wycisło, *Ksiądz infułat Jan Kapica – przywódca ludu górnośląskiego*, Pszczyna 1995; tenże, *Kapica, Kapitza, Jan ks.*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 8, Lublin 2000, kol. 654–655; E. Szramek, *Ks. Jan Kapica, życiorys a zarazem fragment historii Górnego Śl.*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku”, 1931, t. 3, s. 1–85.

⁷ A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 114. Zob. F. Blachnicki, *Dwaj nauczyciele*, „Niepokalana Zwycięza”, 1(1957) nr 1, s. 3.

alternatywy „elita czy masa” zaczął realizować zasadę „masy przez elity, elity w służbie mas”⁸, pragnąc jednocześnie, aby prowadzone duszpasterstwo posiadało charakter wychowawczy, głównie poprzez formację grup apostołskich. Grupy te w sposób naturalny dopełniałyby katechezę, która, skoncentrowana na zagadnieniach dydaktycznych, nie była wówczas w stanie doprowadzić zarówno do żywej relacji z Bogiem, jak i formowania pełnej osoby⁹.

Praca z ministrantami i konflikt z narzuconym przez władze ordynariuszem

W okresie pracy duszpasterskiej w Tychach ks. Blachnicki nie mógł swobodnie tworzyć grup apostołskich z racji likwidacji przez komunistów wszelkich form stowarzyszeniowych w Kościele. „Jedyną grupą w parafii, z którą można było podjąć pracę typu wychowawczego, byli ministranci. Tej pracy nie mogły władze zakazać, mimo rozwiązania wszystkich kościelnych organizacji młodzieżowych. Liturgia przy tym i związana z nią służba stwarzała doskonałe ramy pracy wychowawczej”¹⁰. W ciągu dwuletniej pracy utworzył ponad stuosobowy zespół ministrantów, który nazwał „Chórem liturgicznym”¹¹. Podstawową metodą pracy formacyjnej były cotygodniowe spotkania, podczas których chłopcy uczyli się zasad służby liturgicznej, podzieleni na odpowiednie grupy wiekowe. Udało mu się utworzyć z nich małą wspólnotę eklezjalną, w czym wyprzedził przemyślenia i wskazania Soboru Watykańskiego II. Kładł także nacisk na zdyscyplinowanie ministrantów i sumienne wykonywanie przez nich swoich obowiązków¹². Dbał również o rozwój ich życia religijnego, zmierzającego do dojrzewania w wierze. Służyły temu zwyczajne środki obecne w Kościele, jak uczestnictwo w niedzielnej Mszy św., częsta spowiedź, komunია św., adoracje itp., ale również „Karta pracy nad sobą”, w której ministranci

⁸ F. Blachnicki, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, w: tenże, *Charyzmat i wierność. Do Ruchu Światło-Życie z Obczyzny 1981–1984*, Carlsberg 1986, s. 106.

⁹ Zob. tenże, *Sympatycy czy chrześcijanie? Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, Kraków 2003, s. 30–37.

¹⁰ Tenże, *Ruch Światło-Życie jako pedagogia Nowego Człowieka*, dz. cyt., s. 106.

¹¹ *Plan pracy duszpasterskiej z młodzieżą szkolną na rok 1951*, Archiwum Krajowego Duszpasterstwa Służby Liturgicznej w Lublinie,teczka: Plan pracy duszpasterskiej w 1951/52.

¹² *Kronika ministrantów przy kościele św. Marii Magdaleny w Tychach*, rękopis, Archiwum Instytutu Niepokalanej Matki Kościoła.

odnotowywali odbywane praktyki religijne, co było też bodźcem do świadomego samowychowania.

„W pracy duszpasterskiej nie uciekał się wyłącznie do metod socjologicznych, psychologicznych czy pedagogicznych. Starał się, aby dzieci i młodzież uczyły się żyć słowem Bożym oraz sakramentami. Akcentował potrzebę życia w stanie łaski uświęcającej, warunkującej rozwój życia chrześcijańskiego. Stawiał wychowankom wysokie wymagania, dlatego metoda przez niego przyjęta wydawała dobre owoce, czego dowodem była nieustannie wzrastająca liczba ministrantów w parafii”¹³. Dla zintegrowania grupy ministranckiej i tworzenia w niej najlepszej atmosfery podejmował różne inicjatywy: wyjeżdżał z chłopcami na wycieczki, organizował uroczyste przyjęcia do grona ministrantów, spotkania opłatkowe dla ich rodziców czy wystawiał misterium Męki Pańskiej. Równocześnie zabiegał o współpracę środowisk wychowawczych (rodzina, szkoła), prosząc nauczycieli o wydawanie opinii o chłopcach, aby w ten sposób bardziej mobilizować ich do pracy nad sobą¹⁴. Tym samym zyskał sobie uznanie w parafii, a ministranci uznawali metody pracy za nowatorskie i potrzebne im w samowychowaniu¹⁵.

Dalsze lata w życiu ks. F. Blachnickiego to praca w kolejnych parafiach, m.in. w Rydułtowach (1953–1955)¹⁶, gdzie powtórzył doświadczenia pracy wychowawczej z młodzieżą z pierwszej parafii, rozbudowując liczebnie grupy parafialne. Nie dane mu jednak było kontynuować działań duszpasterskich i wychowawczych, przede wszystkim z racji polityki władz komunistycznych, które odwoływały niektórych ordynariuszy i narzucały własnych. Ksiądz Blachnicki, po wygnaniu biskupa Stanisława Adamskiego wszedł bowiem w 1954 r. w konflikt z narzuconym diecezji katowickiej, jako wikariuszem kapitulnym, ks. Janem Piskorzem (1901–1964), ponieważ był krytyczny wobec sytuacji panującej w diecezji. Po zaostrzeniu konfliktu, gdy zakwestionował jego prawo do zwołania synodu diecezjalnego i odmówił udziału w komisjach synodalnych, został zmuszony do opuszczenia diecezji i w 1955 r. udał się do

¹³ A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 117; zob. F. Blachnicki, *Prawda – Krzyż – Wyzwolenie*, Carlsberg 1985.

¹⁴ Zob. T. Przybyła, *Formacja ministrantów w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, Kraków 2017, s. 49–50. Zob. *Schola ministrantów w Tychach*, Archiwum Główne Ruchu Światło-Życie w Lublinie.

¹⁵ Zob. *Odważny wiara. Ks. Franciszek Blachnicki w naszej pamięci*, red. G. Wilczyńska, Lublin 1992.

¹⁶ Zob. *Teczka Działalność duszpasterska ks. Franciszka Blachnickiego jako wikariusza w Rydułtowach*, Archiwum Instytutu Niepokalanej Matki Kościoła.

Niepokalanowa¹⁷. Poprosił także o urlop naukowy, aby uzupełnić studia, na co uzyskał zgodę.

Pobyt w Niepokalanowie, do listopada 1956 r., jak relacjonuje bp A. Wodarczyk, przeżywał jako okres poszukiwania inspiracji do dalszego życia kapłańskiego oraz dokładne pogłębienie myśli o Maksymiliana Kolbego. Bardziej szczególnie zainteresował się wspólnotami kapłańskimi oraz duchowością maryjną. Utwierdził się w przekonaniu, że podstawową wartością, jaką ma odznaczać się jego działalność, jest miłość. W prowadzonym przez siebie pamiętniku pisał: „Uświadomiłem sobie [...] także, że po powrocie do parafii – muszę zacząć szukać miłości – przez osobiste spotykanie się z człowiekiem cierpiącym, nieszczęśliwym. Dotychczas instynktownie stroniłem od tych ludzi. [...] Jeżeli chcę uprosić miłość – to muszę zmienić swoje postępowanie – muszę iść do chorych, cierpiących, do nieszczęśliwych i grzesznych – muszę starać się nieść im pociechę i prawdę – muszę przezwyciężyć lenistwo i niechęć serca oschłego. [...] Może na tej drodze znajdę dopiero miłość? Wysiłkiem woli muszę tak postępować – jakbym miał miłość! Tu zdaje się jest klucz do rozwiązania problemu”¹⁸. Można dodać, że w swych przemyśleniach nie był pierwszy, gdyż św. Jan Bosko oparł swoje wychowanie młodego człowieka właśnie na miłości, co znajduje swoisty rodzaj syntezy w jego powiedzeniu, że wychowanie jest sprawą serca¹⁹.

W okresie przed opuszczeniem diecezji ks. Blachnicki prowadził również rekolekcje dla młodzieży, jako formę dopełnienia pracy z ministrantami w parafii. Doszedł bowiem do wniosku, że całoroczne wychowanie domaga się pogłębienia o wakacyjną formę rekolekcyjną. Dlatego podjął się prowadzenia szeregu rekolekcji dla dzieci, traktując je jako uzupełnienie całorocznego wychowania religijnego w parafii i w rodzinach²⁰. Odszedł jednak od tradycyjnej formy, gdyż stwierdził, że jest ona niewykonalna w przypadku dzieci. Ubo-

¹⁷ Zob. M. Marczewski, *Posługa zbawcza Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, dz. cyt., s. 66–67; A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 139–150. Ksiądz Blachnicki obszernie wyjaśnia istotę konfliktu w liście do bpa Michała Klepacza. Zob. *List do bpa M. Klepacza z 6 IX 1955 r.* oraz z 6 X 1955 r., Archiwum Instytutu Niepokalanej Matki Kościoła,teczka: Korespondencja z władzą kościelną, vol. A.

¹⁸ F. Blachnicki, *Pamiętnik 10 V 1952–10 III 1961*, Archiwum Instytutu Niepokalanej Matki Kościoła: Pisma niedrukowane,teczka nr 1, s. 21.

¹⁹ Zob. *Memorie Biografiche di S. Giovanni Bosco*, t. 1–20, San Benigno Canavese-Torino 1898–1948, tu cytowany jest t. 16, s. 447.

²⁰ Zob. F. Blachnicki, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych. Studium pedagogiczno-pastoralne*, Lublin 1963, mps (Archiwum domowe Marka Marczewskiego), s. 3–4.

gacił więc prowadzone przez siebie rekolekcje o elementy typowe dla potrzeb rozwojowych dziecka, jak lekcje śpiewu, wycieczki, gry, zabawy, szkolenia liturgiczne. W 1952 r., gdy prowadził w Rybniku rekolekcje ministranckie dla ponad dwuosobowej grupy, po raz pierwszy pojawiło się pojęcie oazy, rozumiane jako miejsce bujnego rozwoju życia, w którym można odświeżyć siły do dalszej wędrówki, której celem jest życie wieczne w Bogu²¹. Natomiast w 1954 r. przeprowadził dwutygodniowe rekolekcje ministranckie w Biblieli koło Tarnowskich Gór, zwane Oazą Dzieci Bożych, które uznaje się za początek ruchu oazowego²².

Powrót do diecezji, studia i praca w KUL, ruch oazowy

Po powrocie do diecezji, w listopadzie 1956 r., ks. F. Blachnicki został pracownikiem Kurii Diecezjalnej w Katowicach jako sekretarz referatu katechetycznego, jak również przez rok był kapelanem bpa Herberta Bednorza (1908–1989). Nie zajął się jednak tylko pracą administracyjną, ale kontynuował swoje duszpasterskie, katechetyczne i wychowawcze doświadczenia. Powołał do życia ośrodek katechetyczny, którym kierował w latach 1956–1958. Dostrzegając w Polsce plagę pijaństwa, założył 8 grudnia 1957 r. przy Referacie Duszpasterskim Kurii Diecezjalnej Apostolat Trzeźwości, który przyjął nazwę Krucjaty Wstrzemięźliwości. Była to odpowiedź na wezwanie prymasa Stefana Wyszyńskiego (1901–1981), zawarte w Jasnogórskich Ślubach Narodu. W 1960 r. liczba dorosłych członków Krucjaty wynosiła około 100 000 osób. Tak dynamiczna działalność nie mogła podobać się komunistycznym władzom, doprowadzając ostatecznie do ataku funkcjonariuszy Urzędu Spraw Wewnętrznych oraz zakazu i ostatecznie likwidacji Krucjaty. Wobec oporu ks. Blachnickiego na decyzję o likwidacji Krucjaty, został on w 1961 r. aresztowany i osadzony w katowickim więzieniu, tym samym, w którym oczekiwał w czasie wojny na wykonanie wyroku śmierci. W wyniku śledztwa i procesu sądowego skazano go na łączną karę dziesięć miesięcy więzienia z zawieszeniem na trzy lata. Po zakończonym procesie i wyjściu z więzienia Kuria Diecezjalna spełniła prośbę ks. Blachnickiego i skierowała go na studia teologii pastoralnej na Katolicki Uniwersytet Lubelski²³. Inną,

²¹ Zob. tenże, *Oaza Dzieci Bożych*, cz. A, brmw, s. 12.

²² Zob. H. Knapik, *Krótki zarys historii Ruchu Światło-Życie 1954–1979*, brmw, s. 11.

²³ Zob. M. Marczewski, *Posługa zbawcza Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, dz. cyt., s. 68–71; A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 182–187.

istotną okolicznością wyjazdu na studia był brak zgody władz państwowych na dalszą działalność ks. Blachnickiego na terenie diecezji²⁴.

Ksiądz Blachnicki rozpoczął studia w roku akademickim 1961/1962 w Wydziale Teologicznym na Sekcji Teologii Pastoralnej. W ramach swoich badań naukowych zajął się problematyką wychowania ministrantów, przedstawiając jako licencjat (kanoniczny) pracę o metodzie przeżyciowo-wychowawczej dziecięcych rekolekcji zamkniętych²⁵. Natomiast w pracy doktorskiej pragnął przybliżyć najnowsze osiągnięcia w zakresie koncepcyjnych ujęć teologii pastoralnej z obszaru języka niemieckiego, analizując myśl Franciszka Ksawerego Arnolda (1898–1969)²⁶. Obronił ją w 1965 r., po czym od 1964 do 1972 r. pracował w KUL najpierw w charakterze asystenta, a potem adiunkta. Przyczynił się do reorganizacji Sekcji Teologii Pastoralnej, tworząc wraz z zespołem Instytut Teologii Pastoralnej. Zajął się kształcaniem duchowieństwa całej niemal Polski poprzez przybliżanie myśli Soboru Watykańskiego II²⁷. W Instytucie Teologii Pastoralnej prowadził badania nad zagadnieniami pastoralnymi, które zaowocowały dziełami o charakterze koncepcyjnym, m.in. jego rozprawą habilitacyjną na temat eklezjologicznej dedukcji teologii pastoralnej²⁸. Stopień docenta otrzymał ze strony Senatu KUL w 1973 r., jednakże z zatwierdzeniem państwowym musiał czekać aż do 1984 r. Władze komunistyczne wykorzystały bowiem ten fakt do manifestacyjnego okazania działań represyjnych, uznając ks. Blachnickiego za osobę niebezpieczną dla komunistycznego państwa²⁹.

Obszarem jego zainteresowań były również zagadnienia katechetyczne oraz liturgiczne. W efekcie powstało dzieło na temat koncepcji katechetyki³⁰, które

²⁴ Zob. A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 201.

²⁵ F. Blachnicki, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych (Studium pedagogiczno-pastoralne)*, dz. cyt., Lublin 1963.

²⁶ Temat pracy doktorskiej brzmiał: *Pośrednictwo zbawcze Kościoła w ujęciu Franciszka Ksawerego Arnolda. Problem zasady formalnej teologii pastoralnej*.

²⁷ Zob. M. Marczewski, *Posługa zbawcza Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, dz. cyt., s. 71–74; A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 201–220.

²⁸ Dzieła te zostały wydane z krytycznym komentarzem w Wydawnictwie Salezjańskim, pod redakcją Marka Marczewskiego, przy współudziale ks. Kazimierza Misiaszka SDB i ks. Romana Murawskiego. Pierwszy tom: F. Blachnicki, *Pisma Pastoralne: Teologia pastoralna ogólna, cz. 1: Wstęp do teologii pastoralnej. Teologiczne zasady duszpasterstwa*, Warszawa 2013; drugi tom: *Teologia pastoralna ogólna, cz. 2: Eklezjologiczna dedukcja teologii pastoralnej*, Warszawa 2015.

²⁹ Zob. A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 234–235.

³⁰ Pierwotnie wydano zostało w formie skryptu dla studentów KUL. Krytycznego opracowania podjął się Marek Marczewski, przy współpracy księży: Kazimierza Misiaszka i Romana Muraw-

do dzisiaj nie znajduje sobie podobnych. Jest to najbardziej spójna i zwarta koncepcja, jaka została wypracowana na gruncie polskiej myśli katechetycznej i pastoralnej. Charakterystyczne jest to, że przedstawiając zagadnienia katechetyki szczegółowej wykorzystał swoje doświadczenia pracy z ministrantami. Tom ten bowiem przedstawia pedagogię ministrancką, ujętą w wymiarze katechetycznym³¹.

W dziedzinie liturgicznej ks. Blachnicki utworzył w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Studium Formacji Pastoralno-Liturgicznej (1973). Zostało ono pomyślane zarówno jako centrum intelektualnych dociekań, jak i praktyki. Wysilek nad pogłębieniem wiary, pogłębianie znajomości słowa Bożego, modlitwy, przeżywanie braterskiej wspólnoty z chrześcijanami oraz asymilowana wiedza łączone były z nabywanymi w Studium umiejętnościami praktycznymi. Prowadząc Studium, nawiązywał do „École de foi” założonej we Fryburgu Szwajcarskim przez J. Loeva³². Wcześniej jednak, w 1967 r., Konferencja Episkopatu Polski powołała go na stanowisko Krajowego Duszpasterza Służby Liturgicznej³³. Jego praca na tym stanowisku zaowocowała, poprzez doświadczenia w formacji ministranckiej, opracowaniem zwięzłego i integralnego programu wychowawczego, w którym szczegółowo podawał zasady zarówno liturgiczne, jak i wychowawcze. Ich analiza pozwala stwierdzić, że stawiał ministrantom wysokie wymagania, pragnąc, aby tworzyli oni zarówno rzeczywistą wspólnotę, jak i podjęli trud samowychowania. Polecał zatem ministrantom wychowanie do szacunku, ideałów i bezinteresowności, obowiązkowości i odpowiedzialności, chrześcijańskiej miłości, jak również do abstynencji od alkoholu i tytoniu³⁴.

W zamierzeniach ks. Blachnickiego wciąż była obecna myśl o dalszym wychowywaniu młodzieży. Dlatego też nie poprzestał on na formacji ministrantów, ale pragnął utworzyć dalsze centra formacji chrześcijańskiej.

skiego. Nosi ono tytuł: *Katechetyka fundamentalna*, Warszawa 2006. Wydane zostało w Wydawnictwie salezjańskim.

³¹ Podobnie jak inne dzieła ks. Blachnickiego, tom ten został także wydany przez powyższy zespół autorów: *Pisma katechetyczne: Pedagogia ministrancka (Katechetyka szczegółowa, cz. 5)*, Warszawa 2011.

³² Zob. Studium Formacji Pastoralno-Liturgicznej przy Instytucie Reologii Pastoralnej KUL, *Informacja w sprawie planowanej organizacji i programu studiów w roku akademickim 1977/78*, s. 2. Archiwum Krajowego Duszpasterstwa Służby Liturgicznej w Lublinie.

³³ Zob. A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 322–345.

³⁴ Zob. F. Blachnicki, *Pisma katechetyczne*, t. 3: *Pedagogia ministrancka*, red. M. Marczewski przy współpracy R. Murawskiego i K. Misiaszka, Warszawa 2011, s. 149–175; T. Przybyła, *Formacja ministrantów w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, dz. cyt., s. 107–230.

W 1963 r. powstała Oaza Niepokalanej dla dziewcząt, a w 1967 r. Oaza Nowego Życia dla chłopców. Była to, jak twierdzi M. Marczewski, inicjatywa będąca konsekwencją pracy doktorskiej i prowadziła do pogłębienia ideału wychowawczego osoby. Szeroki rozwój pracy wychowawczej z dziećmi, młodzieżą, a później z dorosłymi rozwinął się w ramach działań Krajowego Duszpasterstwa Służby Liturgicznej, przyjmując popularną nazwę ruchu oazowego, później (od 1969 r.) Ruchu Żywego Kościoła, aby w końcu (od 1976 r.) przyjąć obowiązującą do dziś nazwę Ruchu Światło-Życie³⁵. Ksiądz Blachnicki towarzyszył Ruchowi w kraju i osobiście rozwijał go do 1981 r., a gdy wyjechał za granicę, zastał go tam stan wojenny. Nie mogąc wrócić, zamieszkał w Carlsbergu, gdzie nagle zmarł w 1987 roku.

ZASADY I CELE WYCHOWAWCZE RUCHU ŚWIATŁO-ŻYCIE

Wychowanie zaproponowane przez ks. Blachnickiego realizowało się w przede wszystkim w ramach Ruchu Światło-Życie. Stał się on swoistego rodzaju fenomenem w rzeczywistości Polski komunistycznej, gromadząc tysiące ludzi młodych. Wbrew polityce państwa ks. Blachnicki potrafił przekonać do uczestnictwa w proponowanym przez siebie wychowaniu tysiące młodych ludzi, niezależnie od wielu doświadczanych przez niech i siebie trudności czy przeszkód, jakie płynęły ze strony administracji państwowej. Ruch Światło-Życie jest też dziełem oryginalnie polskim, wyrosłym, jak twierdził jego założyciel, z potrzeb i poszukiwań, jakie miały miejsce w Polsce po Soborze Watykańskim II, i zasadniczo nie wzoruje się na żadnym z podobnych ruchów powstałych na Zachodzie Europy³⁶.

Dzieciństwo Boże

Podstawową kategorią wychowania oazowego jest prawda o dzieciństwie Bożym, która pozwala, jak przekonywał jego założyciel, „dojść do innych zasadniczych

³⁵ Zob. M. Marczewski, *Posługa zbawcza Kościoła w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, dz. cyt., s. 80; A. Wodarczyk, *Prorok żywego Kościoła*, dz. cyt., s. 325–367, 383–496.

³⁶ Zob. F. Blachnicki, *Podsumowanie I sesji*, w: *I Krajowa Kongregacja Odpowiedzialnych RŻK (Ruchu Żywego Kościoła)*, Krościenko 28–29 II 1976, s. 15.

prawd religii katolickiej i można z niej wydedukować wszystkie obowiązki moralne i zadania życia chrześcijańskiego³⁷. Oparta także na przeżyciach i doświadczeniach dziecka pozwala odwoływać się do założeń psychologicznych i pedagogicznych, jak wychowanie przez przyzwyczajenie, szkołę pracy i szkołę życia, środowisko wychowujące czy w końcu postulat koncentracji. Wszystkie one miały zapewnić całościowy charakter wychowania. Najbardziej bowiem zależało ks. Blachnickiemu na tym, aby wychowanie dotyczyło całego człowieka, które może być zrealizowane wówczas, gdy rozwija on harmonijnie wszystkie swoje możliwości. Wykazywał przy tym przekonywająco, że wartością integrującą tego rodzaju wychowanie, nadającą przy tym poczucie pełni życia, może być jedynie religia. Uzasadniał tę tezę, odwołując się do wciąż aktualnych w tym zakresie badań z psychologii religii: „badania psychologii religii wykazały, że podłoże religijne wyraża potrzebę natury ludzkiej najbardziej elementarną, której wszystkie inne muszą być podporządkowane i które jedynie może zaspokoić człowieka i dać mu poczucie osiągnięcia celu swojego istnienia. Potencja religijna natury ludzkiej w swoim rozwoju wykazuje tendencję do opanowania całego człowieka, do podporządkowania sobie wszystkich sił duszy i ciała, wszystkich zdolności, wszystkich innych potrzeb, popędów, tęsknot i skłonności natury ludzkiej”³⁸. A kierowana jest ona do człowieka, który fundamentalnie jest dzieckiem Boga. Ta prawda o dziecięctwie Bożym staje się w ten sposób właściwym przedmiotem czy też treścią, a nawet celem wychowania³⁹.

Prawda o dziecięctwie Bożym odpowiada naturze dziecięcej psychiki. „W sposób naturalny stosunek dziecka do Boga przybiera formę stosunku dziecka względem Ojca. Zachodzi głęboka analogia pomiędzy stosunkiem dziecka do naturalnego ojca a jego stosunkiem do Boga. Dziecko ma w swojej naturze wrodzoną zdolność do poznania i miłowania swojego ojca. [...] Podobnie w stosunku

³⁷ Tenże, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych (Studium pedagogiczno-pastoralne)*, Lublin 1963, mps., s. 74 (archiwum domowe Marka Marczewskiego). Zob. tenże, *Dziecięctwo Boże jako centralna idea wychowawcza w katechezie*, w: tenże, *Pisma katechetyczne*, t. 1: *Kerygmaticzna odnowa katechezy (Zorientowanie w problematyce)*, dz. cyt., s. 191.

³⁸ Tenże, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych*, dz. cyt., s. 297; zob. Z. Chlewiński, *Rola religii w funkcjonowaniu osobowości*, w: *Psychologia religii*, red. Z. Chlewiński, Lublin 1983; s. 61–76; S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993; D. M. Wulff, *Psychologia religii. Klasyczna i współczesna*, Warszawa 1999; *Podstawowe zagadnienia z psychologii religii*, red. S. Głaz, Kraków 2006.

³⁹ Zob. F. Blachnicki, *Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych*, dz. cyt., s. 301.

do Boga, człowiek w głębi swej istoty posiada zdolność do poznania Go i miłowania. Wynika to z samej istoty stworzenia, które z natury jest odniesione do swego Stwórcy. Przez chrzest święty dochodzi do tej zdolności naturalnej zdolność nadprzyrodzona, w postaci wlanых cnót teologicznych. Dziecko otrzymuje Ducha, w którym może mówić do Boga Abba, Ojciec (Rz 8, 16). Ta nadprzyrodzona zdolność zostaje rozbudzona przez nauczanie i wychowanie religijne, które sprawia, że dziecko poznaje Ojca i obejmuje Go miłością swego serca⁴⁰. I w ten sposób ks. Franciszek Blachnicki dochodzi do ukazania najbardziej istotnych elementów wychowania chrześcijańskiego, w których wydobywana jest jego centralna wartość, jak i zarazem podstawowa wartość ludzkiego życia, a mianowicie miłość⁴¹.

W zasadach wychowania opartego na dziecięctwie Bożym nie brakuje dopełniających ją wartości. „Dużo miejsca poświęca Sługa Boży kwestii dotyczących godności osoby, jak również wychowaniu społecznemu i moralnemu, zawsze w ścisłym związku z wiarą i Chrystusem. Bowiem Chrystus jest zawsze dla chrześcijanina źródłem zarówno właściwie rozumianych relacji w sferze społecznej, jak i moralności. Nie jest to nigdy natomiast wychowanie naturalne, ale w swoim założeniu prymarnie nadprzyrodzone, w którym właściwe miejsce znajduje wymiar antropologiczny. Nie jest on niedowartościowany, ale osadzony na potrzebnych mu fundamentach nadprzyrodzonych, aby zyskiwał w ten sposób właściwą mu skuteczność wychowawczą⁴²”.

Wychowawcza zasada o dziecięctwie Bożym może być także potrzebnym i właściwym sposobem motywowania dorosłego do podjęcia przez niego procesu dojrzewania. „Człowiek bowiem dorosły dojrzewa, chociaż nie zawsze jest o tym przekonany, czy też nie zawsze świadomie chce podjąć ten proces. Jeżeli bowiem Jezus mówi: bądźcie jak dzieci, to nie pragnie naszego powrotu do stanu dzieciństwa, a tym bardziej infantylności, ale wskazując na dziecko nade wszystko mówi: dorastajcie! Dziecko bowiem jest nie tylko przykładem cnót i wartości potrzebnych w codziennym praktykowaniu wiary, ale samo jest symbolem dorastania i dojrzewania. Nie ma bowiem innego okresu w życiu człowieka, który charakteryzowałby tak wzmożonym dorastaniem i dojrzewaniem⁴³”.

⁴⁰ Tamże, s. 308.

⁴¹ Zob. K. Misiaszek, *Dzieciństwo Boże w wychowaniu według ks. Franciszka Blachnickiego*, „Ateneum Kapłańskie”, 2018, t. 171, z. 1, s. 73.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 75.

Dzieciństwo Boże pozostaje wciąż jednym z podstawowych założeń katechezy dzieci. „Jest ono bowiem związane naturalnie z dzieckiem, jego światem, sposobem przeżywania różnych sytuacji, tworzenia relacji, funkcjonowania we wspólnocie rodzinnej, szkolnej, klasowej czy środowiskowej, nie zapominając oczywiście o wspólnocie kościelnej. Aktualność tej prawdy jest widoczna także z punktu widzenia metodycznego, jednakże z przyjęciem jednego założenia. Przedstawiane dzieciństwo Boże musi zawierać w wychowaniu odniesienia do dorosłego, gdyż to on gwarantuje prawidłowy rozwój dziecka. W wychowaniu, także w katechezie czy lekcji religii dziecko nie może być postrzegane bez świata dorosłych, gdyż są dla niego podstawowymi punktami odniesienia, wzorami osobowymi, które pobudzają rozwój. [...] Dla uzyskania sytuacji sprzyjających rozwojowi dziecka potrzebne mu są dojrzałe osoby dorosłe”⁴⁴.

Prawda o dzieciństwie Bożym staje się także źródłem i inspiracją dla podniesienia innych zagadnień, istotnych z punktu widzenia dzisiejszych problemów. Na pierwszym miejscu pojawia się problem ojcostwa, z jednej strony ujawniająca kryzys rodzicielskiego autorytetu, z drugiej pozytywne objawy większego jego dowartościowania w życiu małżeńskim i rodzinnym. Jak pisze Katarzyna Parzych-Blakiewicz, odczuwa się dzisiaj „na światową skalę kryzys wszelkich autorytetów. Zagubiony autorytet powoduje niemożność dojrzewania młodego pokolenia wśród wartości, prowadząc do różnego rodzaju wypaczeń. W skali globalnej żyjemy w społeczeństwie industrialnym, gdzie dominuje partnerski obraz małżeństwa i rodzicielstwa. Z taką sytuacją nie poradziła sobie współczesna kultura w kwestii zachowania autorytetu rodzicielskiego, doprowadzając do kryzysu ojcostwa. Mówi się więc o «zagubieniu ojcostwa», a nawet «klęsce ojca»⁴⁵. U przyczyn tkwi usuwanie ideałów religijnych i stawianie się człowieka w miejscu Boga, który jednak nie sprostał wyzwaniu do tego, „aby być jak Bóg: potężnym i mądrym. W ten sposób w świadomości kolejnych pokoleń umacniało się poczucie niezależności i niechęci do wszelkiego rodzaju poddaństwa oraz zależności. Współczesny kryzys autorytetów trzeba widzieć w braku odniesienia do Bożego ojcostwa. [...] Nadzieję na uratowanie ojcostwa i macierzyństwa takim, jakiego potrzebuje ludzka natura, daje rozpoznanie cech Boskiego ojcostwa jako paradygmatu dla ludzkiego rodzicielstwa. Pielęgnowanie religijnego obrazu Boga Ojca sprzyja głębszej

⁴⁴ Tamże, s. 75–76.

⁴⁵ K. Parzych-Blakiewicz, *Teologiczny obraz Boga Ojca u podstaw chrześcijańskiego wychowania do rodzicielstwa*, „Studia Koszalińsko-Kołońskie”, 2012, t. 19, z. 2, s. 116.

refleksji nad metafizycznym wymiarem ojcostwa, a przez to i macierzyństwa, gdyż o ludzkim ojcostwie nie da się mówić bez macierzyństwa, podobnie jak o macierzyństwie bez ojcostwa. Te dwa wymiary ludzkiego rodzicielstwa przenikają się⁴⁶.

Pedagogia nowego człowieka

W swoich założeniach Ruch Światło-Życie zmierza do formowania dojrzałego chrześcijanina jako nowego człowieka w Chrystusie na wszystkich etapach rozwoju osobowości⁴⁷. Dla ks. Blachnickiego formacja ta posiada zarazem charakter personalistyczny, ponieważ uznawał Chrystusa jako źródło rozwoju pełnej osoby, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Dokładniej określał ten rys wychowania jako personalizm dialogiczny: człowiek jako człowiek może istnieć o tyle, o ile wykracza poza siebie i o ile wchodzi w relację z drugim człowiekiem. Paradygmatem dla niego była chrześcijańska prawda o zbawieniu, w którym podstawową zasadą jest dialog Boga z człowiekiem⁴⁸. Najbardziej wyraziście zasada ta była obecna w jego koncepcji katechezy, niemniej jednak można ją odnosić również do całości proponowanego przez niego wychowania, w tym Ruchu Światło-Życie.

Zasady personalistycznej pedagogii nowego człowieka najbardziej konkretnie uwidaczniają się w ruchu oazowym. Formacja odbywa się w parafiach, w małych katechumenalnych wspólnotach, których członkowie wprowadzani są do pełni życia chrześcijańskiego przez słowo Boże, liturgię oraz postawę służebną⁴⁹. Ksiądz Blachnicki nawiązał tym samym do starożytnego katechumenatu, co pozwoliło mu skoncentrować się na dążeniu do tworzenia doświadczeń o rzeczywistym charakterze religijnym. Katechumenat bowiem był praktycznym przygotowaniem do chrztu i życia w Kościele, a słowo Boże,

⁴⁶ Tamże, s. 116–117; zob. także M. Marczewski, *Ojcostwo – wartość na nowo odkrywana? Wykład inauguracyjny wygłoszony w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Gdańsku w dniu 16 października 2015 r.* (brmw).

⁴⁷ P. Kulbacki, *Nowy Człowiek paradygmatem wychowania katolickiego*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, dz. cyt., s. 831–855.

⁴⁸ Zob. F. Blachnicki, *Kerygmaticzna odnowa katechezy*, dz. cyt., s. 155–177.

⁴⁹ Zob. tenże, *Nasza diakonia: inspirować i realizować dojrzałość chrześcijańską na wszystkich etapach rozwoju życia chrześcijańskiego*, w: *I Krajowa Kongregacja Odpowiedzialnych RŻK*, Krośnice 28–29 II 1976, s. 18–33.

liturgia i życie zgodne z zasadami Ewangelii zapewniały wejście w istotę wiary chrześcijańskiej. Szczegółowe wskazania czerpał z *Obrzędów chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych*⁵⁰, dostosowując je do swoich założeń. W efekcie program formacyjny ks. Blachnicki nazwał deuterokatechumenalnym⁵¹, ponieważ jest kierowany do osób już ochrzczonych. Składa się on z trzech etapów: ewangelizacji, katechumenatu i diakonii. Ewangelizacja realizowana jest w Oazie I stopnia, katechumenat w Oazie II stopnia, a mistagogia (diakonia) w Oazie III stopnia. Struktura ta odpowiada także praktyce starożytnego Kościoła, w którym ewangelizacja poprzedzała czas próby katechumenalnej, a mistagogia jest jego dopełnieniem poprzez zwracanie szczególnej uwagi na znaczenie życiowe chrztu, sakramentów oraz na nadprzyrodzoną istotę życia w kościelnej wspólnotcie wiary. Etap mistagogiczny można także określić jako „doświadczenie mocy przyjętych sakramentów i ich owoców oraz zacieśnianie wzajemnych więzi ze wspólnotą wiernych”⁵². Wszystkie te elementy tworzą pedagogię, którą posiada charakter misteryjno-egzystencjalny, gdzie misterium wiary dopełnia się w codziennych postawach służebnych (diakonijskich). Ideałem pozostaje nowy człowiek, kształtowany na wzór Chrystusa.

Syntezą tak rozumianego wychowania chrześcijańskiego są piętnastodniowe rekolekcje wakacyjne, które stanowią podstawę do dalszej, całorocznej pracy w małej wspólnotcie. Mają one swoją stałą strukturę, w której – jak pisał Blachnicki – „nie chodzi o przekazywanie pewnych prawd drogą informacji, ale o przeżycie rzeczywistości na drodze uczestnictwa”⁵³. W rekolekcjach jest miejsce na liturgię (modlitwa: jutrznia, Eucharystia, nabożeństwo ewangelizacyjne, nabożeństwo światła i wody, droga krzyżowa, odnowienie przymierza chrztu), praktyczną szkołę uczenia się apostołstwa, wypraw odkrywających prawa i symbole życia według Ducha, rozmowę ewangeliczną (studium Pisma św.) wydobywającą także prawa nowego życia, tzw. namiot spotkania (osobiste studium Pisma św. w duchu modlitewnym), szkołę modlitwy, dzień pojedna-

⁵⁰ Kongregacja Kultu Bożego, *Obrzędy chrześcijańskiego wtajemniczenia dorosłych* (dostosowane do zwyczajów diecezji polskich), Rzym 1986, wyd. polskie Katowice 1988.

⁵¹ Deutero: δευτερος (ze starożytnego języka greckiego) – drugi. Tu katechumenat przeznaczony dla osób już ochrzczonych, którzy pragną odnowić, ożywić swoje życie wiary.

⁵² P. Kulbacki, *Nowy Człowiek paradygmatem wychowania katolickiego*, w: *Pedagogika rodziny. Podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, dz. cyt., s. 839.

⁵³ F. Blachnicki, *Oaza Nowego Życia I stopnia*. Podręcznik, cz. A – ogólna, Krościenko 1981, s. 36–37.

nia, godzinę spotkania i świadectwa, godzinę jedności z Kościołem lokalnym oraz pogodny wieczór⁵⁴.

W pierwszym, ewangelizacyjnym etapie wychowania oazowego celem jest doprowadzenie do aktu osobistej wiary w znaczeniu biblijnym, która wyraża się w przyjęciu Chrystusa jako Syna Bożego, Zbawiciela i Pana oraz włączenia się do wspólnoty poewangelizacyjnej. Może to być ewangelizacja indywidualna albo zbiorowa w formie rekolekcji ewangelizacyjnych⁵⁵, po których następuje trwająca od kilku tygodni do jednego roku formacja pod kierunkiem animatora. Spotkania o charakterze biblijno-modlitewnym odbywają się co tydzień lub co dwa tygodnie, a ich celem jest pogłębienie i utrwalenie wiary w prawdy poznane i przyjęte podczas ewangelizacji.

Etap drugi – katechumenalny (deuterokatechumenalny) trwa od dwóch do trzech lat. Skoncentrowany jest na słowie Bożym, liturgii i Kościele. Nie jest to jednakże tylko katecheza, ale wdrażanie do życia chrześcijańskiego we wspólnocie, a więc uczenie się reguł respektujących życie wspólnotowe, wdrażanie do życia modlitwy i życia liturgicznego, uczenie się umiejętności dawania świadectwa wiary i postępowania w życiu według słowa Bożego, czynnej miłości bliźniego oraz zaparcia się siebie⁵⁶. Natomiast w etapie mistagogicznym, który następuje po przyjęciu sakramentów inicjacji chrześcijańskiej, celem jest wprowadzenie głębiej w życie wspólnoty eklezjalnej. Jest to doświadczanie Kościoła misterium jako sposobu obecności Boga wśród ludzi. Ma być ono, zgodnie z zamysłem ks. Blachnickiego, zdobywane „na drodze przeżycia, ogarniającego życie całej osoby. Kościół jako misterium [...] może być odkryty tylko o tyle, o ile zostanie przeżyty, a więc na drodze aktywnej partycypacji, zmierzającej do jego realizacji w konkretnej wspólnocie międzyludzkiej, w tym wypadku we wspólnocie uczestników oazy rekolekcyjnej. W powyższym znaczeniu całe rekolekcje mają stać się mistagogią, czyli wprowadzeniem w misterium Kościoła”⁵⁷. Nie jest to jednakże tylko wydobywanie aspektów misteryjnych Kościoła,

⁵⁴ Zob. G. Wilczyńska, *Pedagogia nowego człowieka Ruchu Światło-Życie – deuterokatechumenalny system formacji*, w: T. Przybyła, *Formacja ministrantów w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, dz. cyt., s. 349–383.

⁵⁵ Zob. F. Blachnicki, *Oaza Nowego Życia I stopnia*. Podręcznik, cz. A – ogólna, Krościenko 1981, s. 9.

⁵⁶ Zob. G. Wilczyńska, *Pedagogia nowego człowieka Ruchu Światło-Życie – deuterokatechumenalny system formacji*, dz. cyt., s. 363–374.

⁵⁷ F. Blachnicki, *Ecclesia Mater – Mater Ecclesiae*. Podręcznik Oazy Nowego Życia III stopnia, cz. A – ogólna, Krościenko 1981, s. 8.

gdyż uwzględnia się jego całą naturę. Założyciel oazy pragnął bowiem takiego przedstawiania Kościoła, „aby z jednej strony nie pozostać na płaszczyźnie zewnętrznej, zjawiskowej, ujmując Kościół jako instytucję, podmiot historii i działalności kulturotwórczej, a z drugiej nie zejść na płaszczyznę abstrakcji, trudnych spekulacji nie przemawiających do wyobraźni i nie pobudzających do aktualizacji osobowych relacji i postaw”⁵⁸. W sposób bardziej konkretny ks. Blachnicki podał sposób przeżywania Kościoła w jednym ze swoich opracowań. Jest więc on dla niego przede wszystkim wspólnotą Boską i ludzką podejmującą określone zadania, takie jak troska o innych, dzielenie się z innymi, noszenie cudzych ciężarów, przyjęcie postawy służebnej⁵⁹.

Podane zasady pedagogii nowego człowieka w Chrystusie, jakie praktycznie doświadczane były w czasie rekolekcji wakacyjnych, stawały się także podstawą do dalszej, permanentnej już formacji, która przyjmowała formę całorocznej pracy w małych wspólnotach parafialnych. Była ona realizowana w wielu formach, jak miesięczne spotkania, rekolekcje, kursy, warsztaty itp.

Ewangelizacja

Ruch Światło-Życie jest ze swej natury ruchem ewangelizacyjnym. Zamierzenia ks. Blachnickiego przewidywały działania ewangelizacyjne obejmujące całą Polskę. Były oparte na wynikach badań prowadzonych przez pracowników Katedry Socjologii KUL, które ukazały proces rodzącej się wówczas, w latach siedemdziesiątych XX wieku, laicyzacji, domagającej się radykalnych działań duszpasterskich i wychowawczych. Ksiądz Blachnicki korzystał także z zagranicznych doświadczeń ewangelizacyjnych, jak również prowadził rozmowy z duszpasterzami szczególnie z dużych ośrodków miejskich oraz odwoływał się do własnych doświadczeń pracy w ramach założonej oazy⁶⁰. Szczegółowe rozumienie ewangelizacji zaczerpnął z adhortacji apostolskiej *Evangelii nuntiandi* (1975) papieża Pawła VI. W wyniku jej lektury przeorientował formację i apo-

⁵⁸ Tamże, s. 12.

⁵⁹ Zob. F. Blachnicki, *Oaza Nowego Życia III stopnia*. Podręcznik, cz. B – szczegółowa, Krościenko 1981, s. 94.

⁶⁰ Zob. tenże, *Aktualna świadomość zadań Ruchu Światło-Życie*. Wskazania II Krajowej Kongregacji Odpowiedzialnych Ruchu Światło-Życie odbytej w Krościenku nad Dunajcem w dniach 4–6 III 1977, w: *Ruch Światło-Życie. Dokumentacja 1977*, Krościenko 1977, s. 55–59 (54–60).

stolat Ruchu na dwa kierunki ewangelizacyjne: „ad intra” i „ad extra”. W pierwszym zakładał ewangelizację indywidualną lub rekolekcje ewangelizacyjne prowadzące do nawrócenia i zawierzenia Chrystusowi poprzez przyjęcie Go jako Pana i Zbawiciela. Kładł w niej nacisk na potrzebę świadectwa wiary w życiu chrześcijańskim. Tak o tym mówił: „Świadectwo słowa i życia jest nakazem Pana, który chce, aby światłość nasza świeciła przed ludźmi i dlatego obiecał nam pomoc Ducha Świętego, abyśmy mogli stać się Jego świadkami; ufając tej mocy i modląc się o nią, chcę przy każdej okazji wyznawać Chrystusa, mojego Pana i Zbawiciela”⁶¹.

Ewangelizacja „ad extra” wyrażała się w różnorodnych inicjatywach organizowanych w celu doprowadzenia największej liczby ludzi do świadomej i pogłębionej wiary w Chrystusa. Jedną z form były rekolekcje ewangelizacyjne w parafii ukazujące podstawowe prawdy wiary rozumiane w duchu kerygmatycznym, w wyniku których powstawały małe grupy Ruchu Światło-Życie, których zadaniem było pogłębienie życia wiary. Nowością tych rekolekcji był właśnie ich charakter kerygmatyczny, będący apelem do osobistego otwarcia się na dar Bożej miłości, objawionej człowiekowi w Jezusie Chrystusie. Rekolekcje prowadził zespół ewangelizacyjny, w skład którego wchodził ksiądz i ludzie świeccy. Dzielili się oni swoim doświadczeniem nawrócenia, co owocowało zarówno głębszym przeżyciem duchowym, jak i mobilizowało do rewizji własnego życia i nawrócenia⁶². Ten nowy styl prowadzonych rekolekcji okazał się bardzo owocny.

Nowa inicjatywa ewangelizacyjna pojawiła się w okresie pontyfikatu Jana Pawła II jako odpowiedź na jego nauczanie, szczególnie zawarte w encyklice *Redemptor hominis* (1979). Była to Wielka Ewangelizacja „Ad Christum Redemptorem”, zakładająca trzyletni program ewangelizacyjny, rozumiany także jako przygotowanie do jubileuszu sześćsetlecia obecności obrazu Matki Bożej Jasnogórskiej. W pierwszym roku, mającym hasło „Niech zstąpi Duch Twój i odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi!”, uwaga została zwrócona na pogłębienie życia modlitwy. Powstały specjalne Oazy Modlitwy w każdej diecezji⁶³. W drugim, z hasłem „Otwórzcie drzwi Chrystusowi”, skoncentrowano się na

⁶¹ Tenże, *Drogowskazy Nowego Człowieka. Zasady życia Wspólnot Służby Liturgicznej Ruchu Światło-Życie*, Krościenko 1977.

⁶² H. Knapik, *Krótki zarys historii Ruchu Światło-Życie 1954–1979*, dz. cyt., s. 10–11.

⁶³ Zob. F. Blachnicki, „Niech zstąpi Duch Twój i odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi”, *Oazy modlitwy w planie „Ad Christum Redemptorem”*, „Ad Christum Redemptorem”, 1(1980), nr 2, s. 11–12; tenże,

rekolekcjach ewangelizacyjnych, w których został wykorzystany także film „Jezus” zrealizowany na podstawie Ewangelii św. Łukasza⁶⁴. Natomiast trzeci rok przeżywany był jako odnowa i wyzwolenie moralne, połączone z szerzeniem idei Krucjaty Wyzwolenia Człowieka, będącej kontynuacją zabronionej przez komunistów Krucjaty Wstrzemięźliwości. Zachęcano osoby, które w wyniku ewangelizacji przeżyły pogłębienie wiary, aby otwały się na dar wolności wewnętrznej, którą przyniósł Chrystus, i dzieliły się nią, szczególnie z osobami dotkniętymi różnymi zniewoleniami, takim jak narkomania czy alkoholizm⁶⁵.

* * *

Nowe zasady wychowania chrześcijańskiego, wprowadzone przez ks. Franciszka Blachnickiego jeszcze przed Soborem Watykańskim II, który potwierdził jego intuicje, koncepcje i praktykę wychowawczą, mają wciąż dużą siłę przyciągania, z racji ich adekwatności do potrzeb rozwojowych człowieka, szczególnie młodego. To, co także przyciąga młodych, to odwaga stawiania im wymagań. W naturze bowiem młodych jest podejmowanie wyzwań, sprawdzanie się, zmaganie się z sobą. W dobie obecnej są wielokroć tego pozbawieni poprzez nadopiekuńcze postawy wychowawcze, szczególnie rodziców, ale także nauczycieli i wychowawców. Dlatego także miał rację papież Jan Paweł II, gdy mówił do młodzieży, aby od siebie wymagała, nawet wtedy, gdy inni od niej wymagać nie chcą lub nie będą.

Inicjatywy ewangelizacyjne podejmowane przez ks. Blachnickiego okazują się wciąż aktualne w duszpasterstwie i wychowaniu, gdyż warunkują w stopniu najwyższym ich owocność i skuteczność. Są one wyrazem tradycji i doświadczenia Kościoła, który zawsze rozpoczynał misję głoszenia słowa oraz podejmował wychowanie od przeprowadzenia ewangelizacji, mającej jako cel nawrócenie do Chrystusa. Człowiek nawrócony jest bowiem bardziej świadomy zadań i powinności, jakie wynikają z jego statusu chrześcijanina. Dzisiaj, gdy mamy do czynienia z duszpasterstwem tradycyjnym, sakramentalnym, odwołującym się jedynie do zadań wynikających ze chrztu, obserwujemy zarazem,

Jak modlić się o „odnowę oblicza tej ziemi” w oparciu o Biblię? „Ad Christum Redemptorem”, 1(1980), nr 2, s. 24–26.

⁶⁴ Zob. tenże, *Ad Christum Redemptorem. Plan Wielkiej Ewangelizacji*, „Ad Christum Redemptorem”, 1(1980), nr 1, s. 1–6.

⁶⁵ Tenże, *Ewangelizacja według planu „Ad Christum Redemptorem”*, Kraków 1988, s. 6.

że apele te pozostają zasadniczo bez dogłębnej odpowiedzi. Wielu chrześcijan pozostaje nimi jedynie w sposób formalny. Dlatego zasadnie pisał kiedyś ks. Blachnicki, że „największym problemem współczesnego chrześcijaństwa w Polsce i na całym świecie jest to, że większość wiernych nigdy nie przeżyła owego fundamentalnego wydarzenia, jakim jest odrodzenie z Boga, które by uczyniło z nich prawdziwych chrześcijan. O większości ochrzczonych właściwie nie należałoby mówić, że są chrześcijanami. Nie są nawet zdolni do spełnienia wymogów specyficznie chrześcijańskich. Wszyscy przeżywamy codziennie jakąś bezpłodność, jałowość naszych wysiłków pastoralnych”⁶⁶. Dlatego właśnie wciąż potrzebna jest ewangelizacja, a następnie proponowana przez założyciela Ruchu Światło-Życie formacja katechumenalna, ponieważ odpowiada w sposób rzeczywisty i konkretny charakterowi religii chrześcijańskiej. Wciąż także potrzebne są małe wspólnoty kościelne, aby spełniały postulowane przez ks. Blachnickiego zadanie ożywiania masowego Kościoła.

⁶⁶ Tenże, *Sympatycy czy chrześcijanie? Katechumenat na dzisiejszą godzinę*, dz. cyt., s. 22.

Dorota Grabowska-Pieńkosz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Koncepcja „wychowania publicznego narodu” Jana Korneckiego (1884–1967)

UWAGI WSTĘPNE

Jednym z ważniejszych kierunków działań po odzyskaniu przez Polskę niepodległości było stworzenie podstaw do odbudowy systemu oświatowo-wychowawczego w warunkach niezależnego bytu narodowo-państwowego. Jednakże sam proces kształtowania się tego systemu rozpoczął się pod zaborami, a szczególnego znaczenia nabrał w odrodzonej Polsce. W praktyce wychowawczej przez cały okres II Rzeczypospolitej ścierały się koncepcje oświatowo-wychowawcze, które ściśle związane były ze środowiskiem politycznym. Tym samym wśród propagowanych ideałów wychowawczych do roku 1926 dominowała idea narodu, z kolei po przewrocie majowym – idea państwa. Ze względu na kwestie światopoglądowe, społeczno-polityczne, ideologiczne zawierały one treści, które miały służyć panującemu ugrupowaniu politycznemu. W warunkach odradzającego się państwa polskiego praktykę edukacyjną zdominowała idea wychowania narodowego, mająca wielu przedstawicieli m.in. Romana Dmowskiego, Lucjana Zarzeckiego czy Zygmunta Balickiego. Zwolennikiem tej ideologii był Jan Kornecki. Pełniąc mandat poselski w Sejmie w okresie 1922–1935, w przemówieniach sejmowych podejmował wiele ważnych tema-

tów oświatowo-wychowawczych dotyczących m.in. podstaw wychowania narodowego, reformy ustroju szkolnego, kształcenia i wychowania mniejszości narodowych oraz poprawy sytuacji społeczno-zawodowej nauczycieli. Jednakże w wystąpieniu skoncentrowano się wyłącznie na jednej kwestii, tzn. jego poglądach na temat wychowania narodowego, które w trakcie swoich wystąpień sejmowych nazywał „wychowaniem publicznym narodu”. Podstawą do zaprezentowania tego zagadnienia uczyniono sprawozdania stenograficzne z posiedzeń Sejmu Rzeczypospolitej, z czego niektóre wystąpienia Korneckiego zostały wydane w postaci książek, a także odwołano się do przygotowanych przez niego wspomnień, które zdeponowane są w Bibliotece PAU w Krakowie i Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich we Wrocławiu.

UWARUNKOWANIA BIOGRAFICZNE JANA KORNECKIEGO W KSZTAŁTOWANIU SIĘ KONCEPCJI „WYCHOWANIA PUBLICZNEGO NARODU”

Jan Kornecki, pseudonim Chłopecki, urodził się 21 maja 1884 r. we wsi Chłopy, w powiecie rudeckim. Po ukończeniu szkoły ludowej, naukę kontynuował w 4-letnim Seminarium Nauczycielskim we Lwowie. W 1903 r. ukończył seminarium i zdał maturę z wyróżnieniem, a następnie rozpoczął pracę w szkolnictwie. Rozpoczynając swoją pracę pedagogiczną, stwierdził: „[...] czułem się niezłe przygotowany do zadań nauczyciela – Polaka, jako wychowawcy narodu”¹. Kornecki uzupełniał kwalifikacje zawodowe, a przede wszystkim złożył dwa egzaminy nauczycielskie, tzn. kwalifikacyjny, zyskując pełne prawo do nauczania w szkole ludowej oraz egzamin wydziałowy, uprawniający go do uczenia w szkole wydziałowej. Podczas pobytu we Lwowie także podjął studia na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, ale dyplomu nie uzyskał. Przez wiele lat pracował na posadzie nauczyciela we lwowskich placówkach. Początkowo w szkole wydziałowej im. Adama Mickiewicza i szkole im. św. Marii Magdaleny, a następnie w szkole im. hetmana Stefana Żółkiewskiego².

¹ Biblioteka PAU, sygn. 7848, J. Kornecki, *Wspomnienia i szkice. Moje życie i moja wieś rodzinna*, s. 49.

² M.J. Żmichrowska, *Jak Kornecki (1884–1967). Działalność oświatowa, społeczna i polityczna*, Warszawa 1994; G. Michalski, *Kierunki zaangażowania Jana Korneckiego w prace zjednoczeniowe*

Z ruchem narodowym związał się już w latach szkolnych, bo mając 16 lat, wstąpił do konspiracyjnej organizacji młodzieżowej – Związku Młodzieży Polskiej „Zet”³, która ideowo pozostawała pod wpływami Ligii Narodowej, a ta była kierowana przez Romana Dmowskiego. „Zet” składało się głównie z grona studentów Uniwersytetu Lwowskiego, a Korneckiego uważano za faktycznego przywódcę lwowskiej młodzieży narodowej. I jak po latach pisał: „[...] na skutek wychowania zetowego zabrałem się do pracy, poza szkołą w szeregu organizacji społecznych”⁴. W 1903 r. wstąpił do Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego, a następnie pełnił funkcję członka Zarządu tej partii we Lwowie. W 1922 r. uzyskał mandat posła na Sejm II Rzeczypospolitej i należał do Związku Ludowo-Narodowego, który w 1928 r. przekształcono na Stronnictwo Narodowe i został wybrany do Zarządu Głównego tego ugrupowania. W 1935 r. zrezygnował z członkostwa w Zarządzie Głównym SN, nadal pozostając w tej partii, w okresie pobytu na Wołyniu zaś ograniczył swoją działalność polityczną. Dopiero w trakcie II wojny światowej ponownie aktywnie włączył się w konspiracyjne prace tego ugrupowania politycznego. Za tę działalność po wojnie był represjonowany przez komunistyczne władze, a także skazany na kilka lat więzienia.

Warto też wspomnieć, że Kornecki poza działalnością zawodową zaangażowany był w prace wielu organizacji, towarzystw, stowarzyszeń o charakterze społeczno-oświatowym, których działalność związana była z ideologią chrześcijańsko-narodową. Włączył się w prace Towarzystwa Szkoły Ludowej⁵, prężnie działał w Towarzystwie Pedagogicznym (w 1921 r. PTP weszło w skład Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), m.in. angażując się w prace Komitetu Wykonawczego odpowiedzialnego za organizację w 1909 r. II Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie⁶.

polskich towarzystw oświatowych w latach 1923–1935, „Studia Edukacyjne”, 2018, nr 48, s. 151–168; *Parlament Rzeczypospolitej Polskiej 1919–1927*, red. H. Mościcki, W. Dzwonkowski, Warszawa 1928, s. 92; *Kto był kim w Drugiej Rzeczypospolitej*, red. J.M. Majchrowski, przy współpracy G. Mazura, K. Stepana, Warszawa 1994, s. 323–324; T. i K. Rzepeccy, *Sejm i Senat 1928–1933*, Poznań 1928, s. 28; *Sejm i Senat Rzeczypospolitej Polskiej 1922–1927*, Poznań 1923, s. 304–305.

³ Zob. B. Hillebrandt, *Polskie organizacje młodzieżowe XIX i XX wieku: zarys historii*, Warszawa 1986.

⁴ Biblioteka PAU, sygn. 7848, J. Kornecki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 49.

⁵ Zob. I.W. Kosmowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji*, Warszawa 1917; M.J. Żmichrowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej (1891–1939)*, Olsztyn 1992.

⁶ J. Kornecki podjął się wydania obszernego opracowania, w którym zostały zamieszczone informacje dotyczące przebiegu kongresu oraz treść zaprezentowanych w trakcie obrad referatów.

Podczas swoich wystąpień na zebraniach czy na zjazdach wygłaszał prelekcje, w trakcie których zachęcał nauczycieli do aktywnej pracy na rzecz społeczeństwa, ponieważ jak twierdził: „nauczyciel-Polak ma obowiązek być pracownikiem społecznym”. Uczestniczył również w pracach Polskiej Macierzy Szkolnej⁷ oraz Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych⁸.

Warto nadmienić, że na poglądy Korneckiego niewątpliwie miały wpływ doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego. Rodzice wychowywali go w religijnej atmosferze oraz w duchu przywiązania do tradycji narodowych. O tym, jak doniosłe znaczenie miał ten okres w jego życiu, wspominał po latach. Wówczas stwierdził: „Nie można lekceważyć czy negować wpływu wychowawczego domu rodzicielskiego jak widzimy, wpływ matki jest bodajże decydującym w wychowaniu; dobrze jest, gdy matka rozwija samodzielność myśli i uczucie godności osobistej; dobrze jest, gdy człowiek we wczesnej młodości ma pewne przekonania wyniesione z domu i potrafi je bez względu na skutki wyznawać czynem”⁹.

Można też wspomnieć, że Kornecki, będąc zwolennikiem idei narodowej, dążył do zaszczepienia jej wśród młodzieży, a szczególnie czynił to m.in. pełniąc obowiązki wychowawcy kolonijnego w Hucie Korostowskiej,

Zob. *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1 i 2 listopada 1909 r. we Lwowie*, oprac. J. Kornecki, Lwów 1909. Na temat Towarzystwa Pedagogicznego, które w 1906 r. zostało przekształcone w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne opublikowałam następujące artykuły: D. Grabowska-Pieńkosz, *Obraz działalności Towarzystwa Pedagogicznego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych w latach 1868–1919*, w: *Zachować dla przyszłości: sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2018, s. 85–96; tejsze, *Problematyka edukacyjna dziecka w programie działalności Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Dziecko w historii – w kręgu kultury chrześcijańskiej*, red. E.J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Białystok 2017, s. 47–60; tejsze, *W obronie interesów zawodowych nauczycieli. Postulaty członków Towarzystwa Pedagogicznego*, w: *Nauczyciele. Zasłużeni – niedocenieni – zapamiętani*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2018, s. 257–276.

⁷ J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna: szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905–1925: wydawnictwo jubileuszowe*, Warszawa 1926; H. Markiewiczowa, *Rzecz o Polskiej Macierzy Szkolnej*, Warszawa 2016.

⁸ M. Warmcki, *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych 1884–1894. Rys historyczny*, Lwów 1894; J. Chodakowska, *Udział Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w walce o polską szkołę średnią w Galicji w latach 1884–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1984, T. 26, s. 141–172; B. Łuczyńska, *Koła krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1938*, Kraków 1991; J. Szafran, *Dla dobra polskiej szkoły: Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno-oświatowe w II Rzeczypospolitej*, Poznań 2010.

⁹ J. Kornecki, *Walka o ideowe podstawy szkoły polskiej: przemówienie wygłoszone w dyskusji nad budżetem oświatowym na plenum Sejmu 7 lutego 1933 r.*, Warszawa 1933, s. 6.

a także będąc w latach 1907–1911 roku kierownikiem internatu im. św. Józefa przy seminarium nauczycielskim we Lwowie. Szczególnie wiele czasu poświęcał młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczyciela, bo organizował wspólne wyjścia na wybrany repertuar do teatru, a później omawiał ich wartości literackie i wychowawcze, z kolei sobotnie wieczory przeznaczył na dyskusje nad wychowaniem narodowym. Natomiast w niedzielę z młodzieżą zbiorowo uczestniczył w mszach świętych. Poza praktykami religijnymi, zachęcał młodych do odmawiania modlitw nie tylko w Kościele, lecz także indywidualnie w domu. Angażując się w działalność Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, doceniał wartość wychowania fizycznego w rozwoju człowieka, dlatego mobilizował wychowanków do korzystania z sal gimnastycznych „Sokół”¹⁰.

W okresie pełnienia obowiązków kierownika internatu nie pozostawał bierny ideologicznie, ponieważ organizował zjazdy w internacie, udostępniając pokoje członkom organizacji „Zet”. Ta działalność została negatywnie oceniona, pojawiły się głosy krytyki, dlatego dobrowolnie zrezygnował z tej posady. Jednakże dzięki pracy w internacie zdobył cenne doświadczenie pedagogiczne, co pozwoliło mu lepiej poznać młodzież i jej problemy, a także zmiany, jakie należało wprowadzić w programach nauczania w seminariach nauczycielskich.

KONCEPCJA „WYCHOWANIA PUBLICZNEGO NARODU”

W 1922 r. Kornecki objął mandat posła na Sejm Rzeczypospolitej i pracował w dwóch komisjach sejmowych: budżetowej i oświatowej. Jego kandydatura w wyborach z Chrześcijańskiego Związku Jedności Narodowej¹¹ była „kandydaturą narodowego nauczycielstwa Małopolski Wschodniej, które to nauczycielstwo chciało mieć w Sejmie swego przedstawiciela dla obrony zasad ideowych tego nauczycielstwa”¹². Rozpoczynając działalność w Sejmie RP,

¹⁰ Biblioteka PAU, sygn. 7848, J. Kornecki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 70, 72–75.

¹¹ Powstał w 1922 r. jako koalicja wyborcza następujących ugrupowań: Związku Ludowo-Narodowego, Chrześcijańsko-Narodowego Stronnictwa Pracy, Narodowo-Chrześcijańskiego Stronnictwa Ludowego i Chrześcijańsko-Narodowego Stronnictwa Rolniczego.

¹² Biblioteka PAU, sygn. 7848, J. Kornecki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 220.

wyzaczył sobie zasady postępowania w parlamencie. Za najważniejsze uznał: „uświadamiać szerokie masy narodu polskiego o prawach i obowiązkach obywatelskich i wpływać bezpośrednio na wychowanie obywatelskie tych mas”¹³.

Kornecki, zaangażowany w życie polityczne II Rzeczypospolitej, podczas posiedzeń plenarnych Sejmu wielokrotnie zabierał głos na temat sytuacji wychowania w Polsce. Często w przemówieniach wypowiadał się na temat tzw. wychowania publicznego narodu. Koncepcja ta związana była z powstałą u progu niepodległości ideą wychowania narodowego, która znalazła szerokie rozwinięcie w szczególności w programie przyjętym przez Związek Ludowo-Narodowy w 1919 r., a jak wcześniej wspomniano Kornecki był członkiem tego ugrupowania. W programie za podstawę moralnej siły narodu uznano wychowanie religijne, narodowe i obywatelskie, do czynników wychowania zaliczono zaś: Kościół, szkołę, rodzinę i państwo. Celem edukacji opartej na wymienionych wartościach miał być „obywatel cechujący się głęboką religijnością, miłością ojczyzny, poczuciem odpowiedzialności, honoru i godności narodowe”¹⁴.

Pozostając wierny tej ideologii wychowawczej, podczas jednego z posiedzeń sejmowych – 3 lipca 1924 r., Kornecki zwrócił uwagę, że najważniejsze problemy, jakie pojawiają się w państwie, są przede wszystkim związane z wychowaniem młodego pokolenia. Dlatego podkreślał, że w szczególności należało zadbać o rozwój „wychowania publicznego narodu”. Aby realizacja tego postulatu mogła być wcielona w życie, wymienił kilka czynników niezbędnych do jego osiągnięcia. Za istotne uznał jednoznaczne sprecyzowanie celów stojących przed systemem wychowania publicznego narodu, by kolejno dostosować je do całego ustroju szkolnictwa. Niezwykle ważne było również przygotowanie nauczycieli do wdrażania tych zadań, a wreszcie stworzenie organu rządowego, który nadzorowałby proces realizacji przyjętych postulatów. Jak zaznaczył Kornecki, „Wychowanie narodowe, a zatem i szkoła polska ma na celu uzdolnić młode pokolenie do kontynuowania wielkich dziejów naszego narodu. Musimy wychować całego człowieka, stronę jego duchową i fizyczną w takim stopniu, ażeby mógł nie tylko dawać sobie radę w życiu, ale także umiał patrzeć w przyszłość i rozumieć te

¹³ Tamże, s. 283.

¹⁴ F.W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 89–90; W. Jamrożek, *Edukacja obywatelska w poglądach wychowawczych i działalności ludowców Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Wychowanie a polityka: między wychowaniem narodowym a państwowym*, red. W. Wojdyło, Toruń 1999, s. 115.

momenty, które dla państwa i dla naszego narodu są najważniejsze [...] Celowi temu może odpowiadać według naszego przekonania tylko system wychowania narodowego oparty na podstawach chrześcijańskich i narodowych [...]”¹⁵.

Zdaniem Korneckiego wychowanie publiczne narodu powinno ściśle łączyć się z wychowaniem religijnym, za które odpowiedzialny winien być Kościół katolicki, ze względu na duże zaufanie, jakim się cieszy wśród narodu polskiego. Odpowiadając również na zarzuty lewicy sejmowej, podkreślił, że Kościół jest symbolem siły wewnętrznej narodu i należy dążyć do przyspieszenia zawarcia konkordatu. Ostatecznie konkordat zawarto w 1925 roku. Kornecki, przywołując to wydarzenie, stwierdził: „Jesteśmy dumni z tego, że nasz człowiek [Stanisław Grabski] doprowadził do skutku zawarcie konkordatu ze stolicą apostolską. Jesteśmy dumni z tego, bo konkordat stał się jednym z najważniejszych czynników, które na terenie międzynarodowym naszą sytuację wzmocnił. Zdajemy sobie z tego sprawę, że to, co się w konkordacie zawiera, pod względem politycznym, jest dla nas wielkim sukcesem państwowym”¹⁶. Ze względu na zaangażowanie młodzieży w różne organizacje, które miały negatywny na nią wpływ, podkreślił: „W zakresie wychowania publicznego walory takie, jakie ma religia, muszą być wzmocnione, że musimy nasze wychowanie narodowe teraz, tym bardziej teraz, oprzeć na wychowaniu religijnym. [...] wychowanie religijne oparte na etyce Chrystusowej, katolickiej jest jednym z warunków naszego rozwoju na przyszłość i naszej siły wewnętrznej”¹⁷. Niezwykle ważna była dla Korneckiego idea dotycząca rozwijania teorii i praktyki pedagogicznej zgodnej z zasadami religii katolickiej oraz opartej na tradycji narodowej, bo dzięki niej Polska odzyskała niepodległość.

Proponował dostosować system wychowania narodowego do aktualnych potrzeb społeczeństwa, z uwzględnieniem przede wszystkim potrzeb narodu polskiego. Dlatego jego zdaniem szkoła powinna wychować obywateli lojalnych wobec Rzeczypospolitej. Jak dowodził: „wszelkie usiłowania użycia szkoły jako środka rozsadzającego nasze państwo, będziemy zawsze najusilniej zwalczać”¹⁸.

¹⁵ Sprawozdanie stenograficzne z 142 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 3 lipca 1924 r., s. CXLII/5.

¹⁶ Sprawozdanie stenograficzne z 315 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 29 stycznia 1927 r., s. CCCXV/6.

¹⁷ Tamże, s. CCCXV/7.

¹⁸ Sprawozdanie stenograficzne z 198 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 28 kwietnia 1925 r., s. CXCVIII/35.

Była to też zarazem jego odpowiedź na działania antypolskie ze strony mniejszości narodowych zamieszkujących II Rzeczypospolitą.

Warto również zastanowić się, jakie cechy zdaniem Korneckiego miała posiadać osoba wychowana zgodnie z wartościami narodowymi. Otóż zgodnie z jego koncepcją, popieraną również przez ministra Stanisława Grabowskiego, z którym od najmłodszych lat współpracował, należało dążyć do wychowania nowego typu obywatela polskiego, który nie będzie ograniczał się wyłącznie do umiłowania Ojczyzny czy sentymentalnego podejścia do polskiej tradycji i wartości w niej zakorzenionych, ale typ obrońcy Ojczyzny, gotowego nie tylko uczuciowo bronić państwa polskiego, lecz także w momencie realnego zagrożenia stanąć w jej obronie. W jego przekonaniu „w naszej szkole, w naszym wychowaniu każde dziecko polskie powinno zrozumieć, czym może być to niebezpieczeństwo dla przyszłości Polski, czym może być chociażby wojna dla przyszłości Polski”. Dodawał także, że: „Powinno to dziecko, a następnie obywatel, wiedzieć i rozumieć, iż od jego uzdolnień życiowych, od naszego przemysłu i handlu, od zawodowego wykształcenia, które dotychczas jest traktowane po macoszemu i uznawane za mniej wartościowe, zależy bezpieczeństwo Polski i nasza przyszłość”¹⁹. Dlatego Kornecki zabiegał, aby najważniejszym celem oddziaływań wychowawczych było wychowanie obywateli gotowych poświęcić wszystko dla dobra państwa polskiego.

Idea wychowania narodowego, a tym samym koncepcja „wychowania publicznego narodu” zaproponowana przez Korneckiego, straciła na znaczeniu w momencie zmian politycznych, jakie dokonały się po przewrocie majowym 1926 roku. Wówczas nastąpił zwrot w kierunku wychowania państwowego, a w okresie 1932–1935 zdecydowanie ta ideologia dominowała w polskiej oświacie. Myślą przewodnią nowych programów stała się Polska i jej kultura, za cel oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych przyjęto zaś kształtowanie osobowości państwowej. Ideolodzy wychowania państwowego służbę państwu uznali zarówno za najważniejsze kryterium oceny zachowania jak i zakresu obywatelskiej wolności. Tym samym zaproponowany przez nich kierunek wychowawczy również zmierzał do oderwania ludzi z tradycyjnej niechęci do organizacji państwowej i społecznego odosobnienia, ale też z atmosfery partykularyzmu partyjnego czy narodowego. Dlatego dążyli do zaszczepienia w młodzieży postawy otwartej na współdziałanie z instytucjami państwowymi

¹⁹ Tamże, s. CXCVIII/37.

oraz myślenia kategoriami propaństwowymi. Warto przypomnieć, że wśród upowszechnianych idei systemu oświatowo-wychowawczego za najważniejsze uznano ideę pracy, ale także propagowano idee sprawiedliwości, wolności, władzy, własności i indywidualności. Celem osiągnięcia zamierzonych rezultatów wprowadzono nowe programy i podręczniki szkolne podporządkowane panującej ideologii²⁰.

W zmienionej scenie politycznej Kornecki w przemówieniach sejmowych dotyczących wychowania dzieci i młodzieży prezentował stanowisko krytyczne wobec tego propagowanego przez obóz rządzący. Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) zarzucał brak sprecyzowanej i stabilnej polityki oświatowej oraz ciągłe zmiany personalne na stanowisku ministra oświaty, a także zwalnianie zasłużonych osób dla rozwoju szkolnictwa m.in. Tadeusza Łopuszańskiego czy Karola Dawidowskiego²¹. W celu poprawy tej sytuacji wysunął kilka postulatów, a mianowicie ustabilizowania zatrudnienia administracji szkolnej, wizytatorów i inspektorów szkolnych, zapewnienie niezależności szkolnictwa od władz administracyjnych, przyznania swobody obywatelskiej nauczycielstwu w granicach pragmatyki zawodowej oraz usunięcie elementów politycznych w ocenie pracy nauczycieli²².

Mimo zmian na arenie politycznej i propagowania przez obóz rządzący wychowania państwowego, Kornecki nadal podczas przemówień wielokrotnie uświadamiał zgromadzonym, jakie znaczenie ma „wychowanie publiczne narodu” w kontekście dalszego rozwoju państwa. Tak też było 2 czerwca 1928 r., kiedy przypomniał on znaczenie poziomu polskiej oświaty w rozwoju państwa i jego pozycji na arenie międzynarodowej: „Wszyscy pragniemy szczerze, by przez wychowanie młodzieży w szkołach oraz przez oświatę pozaszkolną wśród dorosłych zapewnić narodowi naszemu jak najpoważniejsze miejsce w wielkiej

²⁰ Więcej: F. W. Araszkiwicz, *Geneza ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1976, T. 19, s. 1473–174; S. Mauersberg, *Oświata*, w: *Polska odrodzona 1918–1939: państwo, społeczeństwo, kultura*, red. J. Tomicki, Warszawa 1988, s. 512–549; tenże, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988; B. Topij-Stempińska, P. Kaźmierczak, *Wychowanie narodowe a wychowanie państwowe*, „Horyzonty Wychowania”, 2008, R. 7, nr 14, s. 227–241; *Oświata, szkolnictwo i wychowanie a latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.

²¹ Sprawozdanie stenograficzne z 315 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 29 stycznia 1927 r., s. CCCXV/4, CCCXV/5.

²² J. Kornecki, *Wychowanie narodowe i polityka szkolna rządu: przemówienie wygłoszone w dyskusji budżetowej Sejmu w dniu 2 czerwca 1928 r.*, Warszawa 1928, s. 15.

rodzinie kulturalnych narodów świata, a Państwu Polskiemu jak najrozumniejszych obywateli, szczerze do niego przywiązanych”²³. Zwrócił uwagę na istnienie wyraźnego zróżnicowania w poglądach dotyczących celów i zasad wychowania, na które wpływ mają programy społeczno-polityczne, trudności w jednoznacznym definiowaniu wychowania publicznego, a także dynamiczny rozwój pedagogiki, uwzględniającej również osiągnięcia innych dyscyplin naukowych tj. filozofii, psychologii, biologii, socjologii czy logiki. Ta sytuacja spowodowała, że pojawiły się różne poglądy w myśli pedagogicznej, natomiast polską myśl pedagogiczną zdominowała dyskusja dotycząca ustalenia zasad wychowania. Zdaniem Korneckiego należało odrzucić kosmopolityczne podejście do wychowania, na rzecz propagowania celów i środków, które będą dostosowane do potrzeb narodu i państwa. Ponadto dostrzegł, że w ostatnich latach w pedagogice pojawił się szkodliwy dla wychowania młodzieży nurt, który oparty jest na zasadach ogólnoludzkich. Jego celem jest zniwelowanie odrębności narodowych na rzecz indywidualizmu w wychowaniu, dostrzegając jedynie jednostkę i ludzkość, a nie naród. Kornecki uznał, że należy przeciwstawić się temu prądowi, ponieważ odrzuca to, co wyróżnia jednostki i narody między sobą, czyli religię i ambicję narodową, wyrażającą się w dążeniu do siły i potęgi własnego państwa. Poza tym zwrócił uwagę na charakterystyczne dla zwolenników wychowania na zasadach ogólnoludzkich modne hasła pacyfizmu, dążącego do zmiany granic Polski, głównie zachodnich, w traktatach powojennych. Dlatego w jego przekonaniu należało przeciwstawiać się takiemu nurtowi, a w praktyce pedagogicznej postępować zgodnie z religią katolicką i tradycjami. Po raz kolejny dowodził, że: „wychowanie obywateli gotowych oddać wszystko dla dobra Państwa Polskiego, musi być najważniejszym celem naszego wychowania publicznego. Nie może stać temu na przeszkodzie okoliczność, iż Polskę zamieszkuje kilka narodowości”²⁴.

Wychowanie państwowe zdaniem Korneckiego stanowiło zagrożenie dla dotychczasowych zasad obowiązujących w szkolnictwie. Za główne niebezpieczeństwa uznał laicyzację szkoły, programów nauczanie i zmniejszanie wpływów Kościoła na wychowanie m.in. poprzez ograniczanie znaczenia nauczania religii. Ministerstwo nie dbało o poziom nauczania religii, traktując ten przedmiot powierzchownie, bez należytej staranności. Kierując się pobudkami zgod-

²³ Tamże, s. 3.

²⁴ Tamże, s. 5.

nymi z wychowaniem publicznym narodu, zapewniał, że: „W oparciu o najszersze masy społeczeństwa polskiego walczyć będziemy aż do zwycięstwa o wychowanie oparte na zasadach religijnych, narodowych i państwowych, zgodnych z interesami narodu i państwa polskiego”²⁵.

Świadomy konsekwencji takiej postawy ze strony ugrupowania rządzącego, Kornecki przestrzegał również przed osłabieniem pozycji Kościoła w wychowaniu i postawą zubożenia religijnego części nauczycielstwa, które może mieć negatywny wpływ na młodzież, a w szczególności może spowodować szerzenie się wśród niej materialistycznego poglądu na życie, a w konsekwencji komunizmu. Dlatego jego zdaniem naród polski, biorąc odpowiedzialność za przyszłe losy państwa polskiego, powinien walczyć z indyferentyzmem religijnym czy też atakami na Kościół ze strony lewicowych ugrupowań politycznych²⁶. Podkreślał, że konkordat zawarty ze Stolicą Apostolską przyniósł państwu polskiemu wiele korzyści, w tym polityczne, a głównie uregulował zasadnicze prawa Kościoła, które niezależnie od pojawiających się zmian, powinny być przestrzegane. Dlatego zapewnił zgromadzonych o swojej postawie wobec zaistniałej sytuacji, tzn. przeciwstawia się walce podjętej przeciwko Kościołowi, zarazem wierząc w zwycięstwo wiary przekazywanej z pokolenia na pokolenia.

Szczególnie wiele emocji wśród opozycjonistów Sanacji, wywołał rządowy projekt ustawy *O ustroju szkolnictwa*. Na posiedzeniu Sejmu w dniu 22 stycznia 1932 r. Kornecki zwrócił uwagę, że przygotowana ustawa stanowi poważne zagrożenie dla koncepcji wychowania publicznego narodu, a przede wszystkim wskazał na kilka kwestii formalnych w przygotowywanej reformie oświaty. Treść poszczególnych artykułów projektu ustawy nie wskazywała na realizację tych postulatów zawartych we wstępie. Dlatego zaznaczył: „między zapowiedzią tego wstępu a treścią artykułów ustawy istnieje sprzeczność z czego wynika, że cechuje ten projekt nieszczerłość jego twórców”²⁷. Jednakże rząd, mając większość w parlamencie, narzucił nową reformę oświaty społeczeństwu, mimo głosów sprzeciwu. Kornecki dowodził: „Wskazaliśmy już w dyskusji dotychczasowej na plenum Sejmu i w komisji, że pierwszym celem jest uczynić z aparatu szkolnego posłuszne narzędzie dla tego systemu politycznego, który represen-

²⁵ Sprawozdanie stenograficzne z 32 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 16 października 1931 r., s. XXXII/51.

²⁶ J. Kornecki, *Wychowanie narodowe i polityka szkolna rządu...*, dz. cyt., s. 6.

²⁷ Sprawozdanie stenograficzne z 45 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 22 stycznia 1932 r., s. 38.

tuje Rząd obecny. W tym systemie pierwsze miejsce zajmuje podporządkowanie całego życia narodowego woli Rządu, który identyfikuje się z Państwem. Stąd wynika tak wyraźnie sformułowane przez p. Ministra Oświaty pojęcie wychowania państwowego. W pojęciu tym gubi się rola narodu, który jako zorganizowana jedność, stanowi podstawę Państwa-ojczyzny²⁸.

Pomimo sprzeciwu wielu posłów, w Sejmie 11 marca 1932 r. większością głosów uchwalono ustawę *O ustroju szkolnictwa*. Tym samym poza ujednoczeniem systemu szkolnictwa, większy nacisk położona na kształcenie zawodowe uczniów, kształcenie nauczycieli, a także przystąpiono do wprowadzania nowych programów i podręczników szkolnych, które były zgodne z ideologią wychowania państwowego. Dążono do wykształcenia świadomych praw i obowiązków, a przy tym twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Zadaniem wychowania było odcięcie społeczeństwa od dotychczasowej niechęci do organizacji państwowej, na rzecz wyrobienia wśród młodzieży myślenia kategoriami państwa, a przede wszystkim przygotowania ich do zbiorowego czynu, pracy dla państwa, jako wzór podając postać Marszałka Józefa Piłsudskiego. Poza tym w czytankach dominowała pochwała pracy w różnych dziedzinach i w różnych zawodach. Celem tych opowieści było wzbudzenie wśród młodych ludzi szacunku do obowiązków wykonywanych zarówno przez rolnika, robotnika, inżyniera, nauczyciela czy lekarza. Wychowanie państwowe zdominowane było przez ideę solidaryzmu społecznego, która miała służyć „wyzwoleniu z mroku nienawiści klasowej i narodowej oraz zachęcała do zgodnej współpracy różnych warstw społecznych i rozmaitych grup narodowościowych²⁹”.

Kornecki był przeciwny ustawie Ministra WRiOP Janusza Jędrzejewicza. Po roku od jej prowadzenia ponownie zabrał głos w dyskusji sejmowej, gdzie zwrócił uwagę na sprawę wychowania młodych pokoleń w kontekście przyszłości całego społeczeństwa. Zaznaczył, że współcześnie istnieją zasadnicze różnice dotyczące podglądów na stosunek jednostek do zbiorowości i zasad moralnych, które wysuwane są przez dwa obozy. Przedstawiciele jednego z nich uważali, że najważniejsza nie jest jednostka a organizacja państwowa, która działając przy pomocy aparatu państwowego, może sprostać wyzwaniom i pojawiającym się trudnościom. Kornecki nazwał to obozem kultu siły materialnej, ponieważ „sile materialnej państwa podporządkować się winna jednostka – człowiek, który

²⁸ S. Dąbrowski, J. Kornecki, *W sprawie reformy ustroju szkolnego i zasad wychowania publicznego, przemówienia wygłoszone w sejmie dnia 26 lutego 1932*, Warszawa 1932, s. 30–31.

²⁹ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej...*, dz. cyt., s. 27.

wobec szerokich celów państwa wyzbyć się musi wszelkich osobistych ambicji, a nawet godności własnej”³⁰. I wskazał, że zwolennikiem tej ideologii jest obóz rządzący w Polsce od 1926 r. pod przewodnictwem Józefa Piłsudskiego, czyli sanacja. Z kolei drugie ugrupowanie odwołuje się do potencjału jednostki i jej sfery duchowej, ukształtowanej pod wpływem praw nadprzyrodzonych i praw bożych, czyli stabilnej, która nie ulegnie zmianom zależnym od koniunktury. Powołując się na niemieckiego socjologa Fryderyka Dessauera, który uwzględnił zmieniające się formy życia społecznego, zgromadzony tłumaczył: „wychowanie dynamizmowi życia współczesnego przeciwstawiać musi coś wiecznie trwałego, co ma wartość samo w sobie, nie zmienia się ani przetwarza, a tym może być tylko religia. Wychowanie budzić winno kult praw wiecznych, na nich tylko oprzeć można poczucie odpowiedzialności i obowiązku, na nich rozwijać wartości moralne i tylko w ich świetle ukazuje się treść istotna i sens życia”³¹. Konkludując swoje rozważania, Kornecki stwierdził, że przyszłość świata zależy od tego, który z tych obozów zwycięży, to znaczy czy będzie dominował kult siły materialnej czy ten oparty na wartościach religijnych i prawach Bożych.

Jednakże za kierowanie akcją przeciwstawiającą się reformie szkolnej Jędrzejewicza, a także w licznych wystąpieniach wspominanie o negatywnych dla narodu i państwa skutkach tej reformy, Kornecki dekretem Ministra WRiOP w 1935 r. został przeniesiony do pracy w zawodzie nauczyciela do szkoły powszechnej w Korcu na Wołyniu. Decyzję ministra potraktował jako delegację, ponieważ zgodnie z przepisami konstytucyjnymi urzędnik państwowy, wybrany na posła, otrzymuje urlop bezpłatny, a następnie wraca na stanowisko służbowe³². Opuszczając Warszawę, powracał do pracy pedagogicznej, w której miał największe doświadczenie.

UWAGI KOŃCOWE

Podsumowując, Jan Kornecki jako parlamentarzysta nie reprezentował wyłącznie interesów partii politycznej, do której przynależał, ale bronił interesów zawodowych nauczycieli, dążył do rozwoju polskiej oświaty, a przede wszyst-

³⁰ J. Kornecki, *Walka o ideowe podstawy szkoły polskiej...*, dz. cyt., s. 2.

³¹ Tamże, s. 3.

³² Biblioteka PAU, sygn. 7848, J. Kornecki, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 434.

kim ciągle zabiegał o chrześcijańsko-narodowy kierunek wychowania w szkolnictwie. Walczył zwłaszcza o to, by kierunek tego wychowania był zgodny z wartościami ważnymi dla narodu polskiego oraz dla tradycji chrześcijańskiej. Dlatego podczas pełnienia mandatu posła wielokrotnie zabierał głos, celem uświadomienia, jak ważną rolę w wychowaniu młodego pokolenia odgrywają wartości narodowe i wartości religijne, które z jednej strony stanowią o jedności danej społeczności, a z drugiej są czynnikami pozwalającymi zachować poczucie odrębności narodowej. Kornecki także zapewniał, że opierając się na ideałach narodowych i chrześcijańskich, można przezwyciężyć trudne sytuacje, przetrwać kryzysy, które zagrażają jednostce czy też Ojczyźnie. Jednakże na straży tych ideałów powinny stać takie czynniki wychowawcze, jak: dom rodzinny, Kościół oraz szkoła. Ponadto podkreślał, że szkoła i nauczyciel powinny służyć całemu narodowi, a nie zmieniającym się rządów czy partiom rządzącym. Jednakże sytuacja zmieniła się wraz ze zmianą sceny politycznej, która dokonała się w 1926 roku.

Joanna E. Dąbrowska

Uniwersytet w Białymstoku

Działalność akademicka Ryszarda Wroczyńskiego

Jedną z wyróżniających się postaci wśród naukowców XX wieku zajmujących się oświatą i wychowaniem był bez wątpienia Ryszard Wroczyński (1909–1987). Ten „wybitny polski humanista”¹, wysokiej rangi uczony swoje osiągnięcia badawcze poparł wiedzą praktyczną i zaświadczył życiem zawodowym oraz prywatnym. Osobliwością jego naukowej działalności był fakt, że był czynny i niezwykle twórczy w wielu różnych dziedzinach. Jego akademickie zainteresowania dotyczyły takich dyscyplin, jak: historia oświaty i myśli pedagogicznej polskiej i obcej, dzieje wychowania fizycznego i sportu, metodologia pedagogiki społecznej, podstawy teoretyczne i praktyka wychowania środowiskowego, teoria i praktyka pedagogiki opiekuńczej, edukacja permanentna, kształcenie równoległe i oświata dorosłych, nauczanie i wychowanie w szkole i środowisku².

Interdyscyplinarne pojmowanie i opracowywanie metod przez Wroczyńskiego łamało skostniałe, tradycyjne sposoby myślenia o oświacie i wychowaniu. Na fundamentach wiedzy teoretycznej i praktycznej poznawał historię,

¹ Tadeusz Mizia mówił o Wroczyńskim: „wybitny polski humanista, europejskiej miary historyk wychowania” – T. Mizia, *Non omnis moriar*, „Głos Nauczycielski”, 1983, nr 5, s. 11.

² Zob.: T. Pilch, *Prof. Ryszard Wroczyński*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1988, nr 2, s. 234; *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch i in., t. VII V–Ż, Warszawa 2008, s. 240–241.

rekonstruował ją oraz tworzył dalszy jej ciąg. Droga do wielowymiarowych działań Wroczyńskiego wiodła przez kolejne szczeble edukacji, kolejne stopnie i dokonania naukowe. Mimo trudnej sytuacji materialnej, a nawet niedostatku, dzięki swojej maestrii i determinacji sukcesywnie i konsekwentnie zdobywał i poszerzał wiedzę oraz doświadczenia. Już od czasów gimnazjalnych praca zarobkowa była podstawą jego funkcjonowania, sam zabiegał o zapewnienie sobie utrzymania i możliwość realizowania wyznaczonych celów³. Po zakończeniu edukacji w białostockim gimnazjum im. Zygmunta Augusta przyszedł uczony rozpoczął studia w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Oczarowany akademickim miastem, chłonał każdy jego stary zakątek i czerpał nieograniczone inspiracje. Przełom lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku to w życiu Wroczyńskiego czas zgłębiania filozofii, filologii polskiej i pedagogiki⁴. Czas, który zaowocował pracą dyplomową zatytułowaną *Idee dramatów Aleksandra Świętochowskiego*⁵ i uzyskaniem tytułu magistra filozofii w zakresie filologii polskiej, a ponadto opublikowaniem pierwszej rozprawy naukowej. W 1934 r. w krakowskiej serii prac historyczno-literackich Wroczyński zamieścił pracę magisterską, a już w niedługim czasie, bo w 1938 r., przygotował dysertację doktorską nt. „*Przegląd Tygodniowy*” jako *programowe pismo pozytywizmu warszawskiego*⁶. Chęć rozwoju i poznawania nowych środowisk, a także obiektywne czynniki zewnętrzne popchnęły go na Uniwersytet Łódzki, gdzie w 1950 roku habilitował się. Tematem tego przewodu były *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*⁷. Warto zauważyć, że zarówno rozprawę doktorską, jak i pracę habilitacyjną Wroczyński całkowicie poświęcił historii oświaty i myśli pedagogicznej.

Literacko-filozoficzne refleksje kształtowały osobowość tegoż naukowca, badacza i twórcy nowatorskiego spojrzenia i praktyk. Na lata pięćdziesiąte

³ Pochodził z wielodzietnej rodziny. W swoim życiorysie sam zaznaczył, że jako syn szewca nie mógł liczyć na materialne wsparcie. Zob.: Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego, sygn. K. 10992, Akta osobowe Ryszarda Wroczyńskiego.

⁴ W latach 1928–1933 Wroczyński studiował filologię polską na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ponadto w 1932 r. ukończył na tej wszechnicy Studium Pedagogiczne.

⁵ Rękopis pracy magisterskiej znajduje się w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, sygn. KM 57.

⁶ Badania dotyczące zagadnień pozytywizmu w Królestwie Polskim prowadził pod kierunkiem prof. Ignacego Chrzanowskiego. Przygotowany do druku trzy lata później egzemplarz rozprawy spłonął, ale maszynopis tego doktoratu znajduje się w Archiwum UJ, sygn. WF II 505.

⁷ R. Wroczyński, *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*, Łódź 1949.

i sześćdziesiąte minionego wieku przypada burzliwy rozwój jego kariery naukowej⁸. Swoje przemyślenia i inspiracje przekuwał w idee. Aktywność zawodowa znalazła ujście w trzech ośrodkach akademickich. Początkowo pracował jako wolontariusz na Uniwersytecie Łódzkim, po czym przez wiele lat na Uniwersytecie Warszawskim i równolegle w Instytucie Kultury Fizycznej oraz Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie⁹. W tym czasie piastował wysokie stanowiska. Na Uniwersytecie Warszawskim był m.in. prodziekanem Wydziału Filozoficzno-Społecznego (1952–1953), dziekanem Wydziału Pedagogicznego (1954–1958 i 1962–1966), prodziekanem Wydziału Pedagogicznego (1969–1970)¹⁰ oraz dyrektorem Instytutu Pedagogiki (1970–1975)¹¹, a na Akademii Wychowania Fizycznego pełnił funkcję Przewodniczącego Rady Naukowej, był Dyrektorem Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej oraz kierował Pracownią Pedagogiki i Historii Kultury Fizycznej¹². Jego prywatna korespondencja uchyla nieco okoliczności podejmowania się tych trudnych zadań¹³. Nie zawsze były to jednoznaczne decyzje¹⁴. Studiując zachowane pisma, możemy przy okazji prześledzić ówczesne realia pracy na wyższej uczelni.

⁸ Na Uniwersytecie Warszawskim uzyskał tytuły profesorskie: tytuł profesora nadzwyczajnego w 1955 r., a profesora zwyczajnego – w 1968 roku.

⁹ W latach 1953–1971 Ryszard Wróczyński pracował w Instytucie Naukowym Kultury Fizycznej w Warszawie oraz w latach 1958–1979 w Zakładzie Historii Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego.

¹⁰ W 1953 r. Wydział Filozoficzno-Społeczny Uniwersytetu Warszawskiego został przekształcony w Wydział Pedagogiczny, a w 1968 – w Wydział Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego.

¹¹ „W ramach rozpoczętej w 1969 r. reorganizacji Wydziału [Wydziału Psychologii i Pedagogiki UW], Instytut Nauk Pedagogicznych został przekształcony na Instytut Pedagogiki”. Zob.: A. Mońka-Stanikowa, *Studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926–1982*, Warszawa 1997, s. 43.

¹² 29 maja 1954 r. w liście do Jana Hulewicza pisze: „Ostatnio zbieram materiały do początków ruchu gimnastycznego, ogrodów i kolonii letnich w Królestwie Polskim. Praca [...] związana z Instytutem Kultury Fizycznej, w którym kieruję pracownią pedagogiki i historii k. f.” – Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, rkps 10243, k. 1.

¹³ W maju 1962 r., gdy po raz kolejny miał zostać dziekanem, Jan Hulewicz odradzał mu listownie podjęcia się tej funkcji: „Niech się Pan oprze namowom w sprawie dziekanatu, bo będzie Pan miał i dużo i kłopotliwych zajęć” – Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, rkps 10268, k. 9.

¹⁴ Będąc dyrektorem Instytutu Pedagogiki, w styczniu 1972 r., pisał do Hulewicza: „Mam sporo kłopotów ze swoim Instytutem. Przewiduję szybkie uwolnienie się od tego stanowiska [...]” – Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, rkps 10245, k. 27. Niezależnie od tych okoliczności, Wróczyński pracował jeszcze przez trzy lata na wskazanym stanowisku. Dopiero w październiku 1975 r. zako-

Osiągnięcia i dokonania w życiu naukowym spowodowały, że obecnie uważa się Wroczyńskiego za jednego z głównych przedstawicieli polskiej pedagogiki społecznej¹⁵. Był bowiem twórcą i kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej na UW, autorem pierwszego akademickiego podręcznika z pedagogiki społecznej¹⁶, twórcą polskiej teorii i praktyki czasu wolnego, edukacji ustawicznej oraz pedagogiki środowiskowej¹⁷. Należy jednak podkreślić, że jako naukowiec i dydaktyk szerzył również wiedzę z zakresu historii oświaty i to ona stała się jego życiową pasją¹⁸. Odniesienia historyczne można odnaleźć właściwie we wszystkich jego pracach¹⁹. Wroczyński prowadził rozległe badania archiwalne, zgłębiał dzieje myśli pedagogicznej i dokonania myślicieli XIX i XX wieku, gdzie szczególnie miejsce zajmowała analiza poglądów pozytywistów. Prowadził też szerokie badania nad historią pracy społeczno-oświatowej oraz teorią i historią kultury fizycznej w Polsce, pedagogiką czytelnictwa i oświatą dorosłych²⁰. Postulował uporządkowanie i usystematyzowanie wiedzy w zakresie „polskiej spuścizny edukacyjnej”²¹. Wymiernym efektem wieloletnich studiów nad dziejami oświaty polskiej stał się wielokrotnie wznawiany, obszerny w treści, wydany w dwóch tomach podręcznik akademicki: *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795* oraz *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*²². Zdaniem

munikował Hulewiczowi: „Oswobodziłem się już z funkcji dyrektora w Instytucie i zacząłem szerzej i spokojniej oddychać” – Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, rkps 10245, k. 57.

¹⁵ W latach 1957–1979 – twórca i kierownik Katedry (Zakładu) Pedagogiki Społecznej (1957–1979), twórca koncepcji pedagogiki środowiskowej. Zob.: W. Theiss, *Ryszard Wroczyński 1909–1987*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1988, nr 3(121), s. 270.

¹⁶ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974. Podręcznik w kolejnych latach był uzupełniany i wielokrotnie wydawany.

¹⁷ Zob. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2011, s. 218; *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 222–223.

¹⁸ Uczony ten utrwalił się w polskiej pedagogice jako przedstawiciel powojennej pedagogiki społecznej, jednakże – jak pisze Jerzy Nowocien – jego „zainteresowania oraz rozważania naukowe szeroko wykraczały poza granice tej nauki” – J. Nowocien, *Studium o pedagogice kultury fizycznej*, Warszawa 2013, s. 35.

¹⁹ Zob. *Encyklopedia pedagogiczna*, dz. cyt., s. 242.

²⁰ Zob. *Słownik pedagogów...*, dz. cyt., s. 222–223; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 442.

²¹ W. Theiss, *Ryszard Wroczyński 1909–1987*, dz. cyt., s. 272.

²² R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1980; tenże, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1983. Oba tomy były później wielokrotnie wznawiane. Profesor Wroczyński akcentował konieczność porządkowania dziedzictwa oświatowego, zważywszy na dynamiczny rozwój i zmiany w systemach edukacyjno-szkolnych.

Wiesława Theissa – znanego badacza i popularyzatora dokonań Ryszarda Wroczyńskiego – usystematyzowane, zwarte, a jednocześnie przejrzyste i należycie udokumentowane opracowanie wprowadziło autora w szeregi najwybitniejszych polskich autorytetów historii wychowania, takich jak Stanisław Kot czy Łukasz Kurdybacha²³.

Zainteresowania naukowe Wroczyńskiego i poczynione w ciągu życia refleksje dotyczyły także w znacznej mierze historii kultury fizycznej i znaczenia wychowania fizycznego. Wnikliwe studia źródłowe, którym poświęcał się z pasją, dały początek rozwojowi nauk o kulturze fizycznej. Swoją działalnością naukową nadał rangę zagadnieniom związanym z wychowaniem fizycznym i sportem. Jest twórcą podstaw metodologicznych i obszernych badań z tego zakresu²⁴. Pogłębiona refleksja nad rozwojem wychowania fizycznego na przestrzeni lat w odniesieniu do ogólnych zmian w życiu człowieka i społeczeństwa znalazła wyraz w publikacji zatytułowanej *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*²⁵. To monumentalne opracowanie stanowi cenne uzupełnienie ogólnej historii oświaty i wychowania²⁶. Autor przeprowadza czytelnika przez długie dzieje wychowania fizycznego, sportu, rekreacji ruchowej i turystyki, ukazując momenty przełomowe, które miały znaczący wpływ na rozwój i postęp kultury fizycznej w Europie i w Polsce²⁷. Wnikliwy uczony wydobywa

²³ Zob. W. Theiss, *Ryszard Wroczyński 1909–1987*, dz. cyt., s. 273.

²⁴ Kajetan Hądzelek pisze: „Wśród wielokierunkowej działalności Ryszarda Wroczyńskiego i jego rozległych zainteresowań naukowych ważne miejsce zajęły badania nad historią kultury fizycznej i refleksje teoretyczne dotyczące roli wychowania fizycznego w szeroko pojętym procesie wychowawczym i życiu współczesnego społeczeństwa” – K. Hądzelek, *Wspomnienie o Ryszardzie Wroczyńskim*, w: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek, Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa 2000, s. 57. Jerzy Nowocien dodaje: „Zapoczątkował badania historii wychowania fizycznego i sportu, stworzył jej podstawy metodologiczne” – J. Nowocien, *Studium o pedagogice...*, dz. cyt., s. 35. Stefan Wołoszyn, akcentując dorobek i wkład naukowy Wroczyńskiego w dziedzinę historii kultury fizycznej, podsumował: „On tę dziedzinę twórczo rozwinął”. Była to umiłowana dziedzina, której poświęcał się z pasją. Zob.: S. Wołoszyn, *Wspomnienie o Ryszardzie Wroczyńskim*, w: *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 29–30. A dziś, spoglądając na całokształt dokonań tego naukowca, możemy śmiało rzec, że Ryszard Wroczyński stworzył szkołę nauk o kulturze fizycznej.

²⁵ R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Warszawa 1979.

²⁶ Jerzy Nowocien, podkreślając znaczenie tej obszernej syntezy dziejów wychowania fizycznego i sportu, zwrócił uwagę, że autor ukazywał przedstawiane wydarzenia na szerokim tle polityczno-ekonomicznym, jednocześnie w ścisłym związku z przemianami społecznymi, oświatowymi i kulturowymi. Zob.: J. Nowocien, *Studium o pedagogice...*, dz. cyt., s. 56–57.

²⁷ Zob. <http://www.sporty.pl/ksiazka-Powszechne-dzieje-wychowania-fizycznego-i-sportu-Wroczyński-R--29> (dostęp: 02.10.2017).

najważniejsze fakty, zjawiska, opisuje wiele nowych zdarzeń, odnosi się do wcześniejszych ustaleń. Zauważa związki celów wychowania fizycznego, form i rodzajów aktywności ruchowej z ogólnymi procesami rozwoju społeczeństwa i kultury, podkreśla rangę historycznego rozwoju refleksji teoretycznej²⁸. Józef Miąso, omawiając tę pracę, określił autora mianem wytrawnego badacza historii kultury fizycznej²⁹. Ale Wroczyński to nie tylko płodny twórca dzieł naukowych czy pracownik uczelni piastujący kierownicze stanowiska, to również osoba w pełni zaangażowana w działalność znaczących instytucji naukowych. Można tu wymienić: Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, Radę Naukową Instytutu Badań Pedagogicznych czy Radę Naukową Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki³⁰. Przez wiele lat był aktywnym członkiem Rady Naukowej Pracowni Dziejów Oświaty PAN, później Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki, który dziś nosi nazwę Instytutu Historii Nauki PAN. Na terenie tej instytucji prowadził rozległe badania naukowe dotyczące rozwoju szkolnictwa, początków oświaty dorosłych, szkolnictwa zawodowego. Skupiał wokół siebie młodych, obiecujących naukowców, z którymi tworzył warszawski ośrodek badań historyczno-oświatowych. Był mentorem i przewodnikiem dla wielu magistrantów i doktorantów³¹. W ich wspomnieniach pozostał obraz mistrza, który wymagał twórczego zaangażowania w proces badawczy, jednocześnie szczerze dzieląc się własną wiedzą i doświadczeniem. Współpraca z nim dała początek dalszej samodzielnej pracy wielu naukowców z dziedziny pedagogiki społecznej, historii oświaty i historii kultury fizycznej.

Ryszard Wroczyński promował polską naukę również poza granicami kraju poprzez aktywny udział w pracach UNESCO. W latach 1968–1980 uczestni-

²⁸ Zob. tamże; J. Miąso (rec.), *Ryszard Wroczyński. Powszechnie dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1979, s. 393; „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1981, t. 24, s. 247–249.

²⁹ Zob. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1981, t. 24, s. 247.

³⁰ W obrębie tych instytucji pełnił wysokie stanowiska. Był np. przewodniczącym Zespołu Rzecznawców Pedagogiki i Psychologii oraz przewodniczącym Komisji ds. Bibliotek Narodowych Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, przewodniczącym Rady Naukowej Instytutu Badań Pedagogicznych, wiceprzewodniczącym Rady Naukowej przy Głównym Komitecie Kultury Fizycznej i Turystyki. A ponadto warto jeszcze dodać, że był też wieloletnim przewodniczącym Głównej Komisji Historycznej ZNP. Zob. W. Theiss, *Ryszard Wroczyński 1909–1987*, dz. cyt., s. 276.

³¹ R. Wroczyński wypromował 300 magistrów oraz 50 doktorów w zakresie pedagogiki społecznej, historii oświaty i historii kultury fizycznej. Wielu uczestników jego seminarium doktoranckiego podjęło samodzielną pracę naukową. Są wśród nich: Maciej Demel, Henryk Gąsior, Kajetan Hądzelek, Helena Izdebska, Edward Mazurkiewicz, Edmund Trempała, Tadeusz Pilch, Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Mikołaj Winiarski, Jerzy Wolczyk, Tadeusz Wujek.

czył w wielu międzynarodowych konferencjach naukowych, gdzie przedstawiał m.in. referaty dotyczące ideologii olimpijskiej, roli sportu w wychowaniu młodzieży oraz zagadnienia odnoszące się do polskich tradycji wychowania fizycznego³². Brał czynny udział m.in. w kongresach naukowych w Madrycie (1971), Monachium (1972), Kairze (1973), Wiedniu (1974), w Paryżu (1976).

Do tych różnorodnych akademickich działań Ryszarda Wroczyńskiego należy dodać pracę w charakterze redaktora naczelnego „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w latach 1959–1987, redaktora naczelnego kwartalnika „Wychowanie Fizyczne i Sport” w latach 1967–1984 oraz redaktora „Studiów Pedagogicznych” w latach 1973–1977³³. Warto w tym miejscu wskazać nieznaną epizod jego biografii – pierwsze prace redakcyjne na łamach biuletynu „Cześć Pracy. Jednodniówka Gimnazjów Mechanicznego i Stolarskiego w Brześciu nad Bugiem” w latach 1938–1939, kiedy to po „świeżo obronionym doktoracie” pracował w szkołach na terenach dawnych kresów wschodnich (w latach 1936–1939 w Brześciu, po czym do 1941 r. w Grodnie). Dzięki pracy redakcyjnej przyczynił się do udostępniania aktualnych doniesień z prowadzonych badań z różnorodnej problematyki w zakresie dziedzin naukowych pozostających w sferze jego rozległych zainteresowań.

W postawie Ryszarda Wroczyńskiego bez trudu można dostrzec wyjątkową aktywność na polu zawodowym i społecznym. Zwraca uwagę jego zaangażowa-

³² Doniesienia z tych wyjazdów możemy znaleźć np. w prywatnej korespondencji Ryszarda Wroczyńskiego do Jana Hulewicza. 11 listopada 1974 r. Wroczyński pisze: „Dopiero przed dwoma dniami powróciłem z b. pracowitej Konferencji Generalnej Unesco, która odbywa się w Paryżu. Uczestniczyłem w pracach Komisji Oświaty, gdzie z dużym sukcesem przeszły polskie wnioski dot. oświaty ustawicznej. Nurtu, młodzieży”. 16 kwietnia 1975 r. notuje: „Wyjeżdżam w końcu kwietnia do Belgradu na posiedzenie Unesco, poświęcone problemom demokratyzacji oświaty”. Pół roku później, 3 października 1975 r., tłumaczy w liście: „Nie odpisywałem na kartę Pańską, bo miałem dwa następujące po sobie (z odstępem dwóch dni) wyjazdy z kraju, do Genewy na Światową Konferencję Oświatową Unesco i Hamburga, do Instytutu Pedagog... Unesco. Wymagało to dużych przygotowań [...]”. W kolejnym roku znów uczestniczy w pracach Unesco. 2 listopada 1976 r. notuje: „Jestem w przededniu odlotu do Nairobi (Kenia) na XIX Konferencję Unesco, jako przedstawiciel naszej delegacji w Komisji Oświaty. [...] Mam złe samopoczucie fizyczne i psychiczne. Z pewnym lękiem jadę do Nairobi, nie mogę się jednak już wycofać, zbyt zaangażowałem się w sprawy Unesco”. Jak widać pokonywał swoje ludzkie ograniczenia i wykonywał ogrom zadań. Zob. Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, rkps 10245, k. 53, 56, 57, 63.

³³ Wroczyński inicjował badania dotyczące dziejów polskiej edukacji i motywował do pisania artykułów przybliżających dorobek historiografii oświatowej w odniesieniu do wybranych epok. Na łamach tych czasopism animował nauczycieli do pracy naukowo-badawczej, do prowadzenia osobistych badań, zachęcał do propagowania wiedzy historycznej poprzez organizowanie konkursów.

nie w pracę wielu instytucji i organizacji związanych ze środowiskiem akademickim. Ogromną zasługą Wroczyńskiego było wypromowanie nowego grona pracowników nauki poprzez rozbudzanie w nich chęci poznawania, roztrząsania i pogłębiania wiedzy. Istotą jego uniwersyteckiej działalności było humanistyczne podejście do człowieka. Był on i pozostanie wybitnym nauczycielem kolejnych pokoleń badaczy rzeczywistości historyczno-oświatowej.

Rafał Piwowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Marian Falski – w stulecie niepodległości

Profesor Marian Falski wielu osobom, zwłaszcza starszego pokolenia, kojarzy się z najdłużej używanym w Polsce elementarzem, którego Falski był autorem. Dla osób zajmujących się organizacją oświaty, historią wychowania aktywność Falskiego wiąże się m.in. z szeroko rozumianą organizacją szkolnictwa już w pierwszych latach po I wojnie światowej (i przez następne kilkadziesiąt lat), przede wszystkim z projektowaniem sieci szkolnej, wytycznymi odnoszącymi się do szkolnictwa na wsi. Wiązało się to z koniecznością wydzwignięcia ogromnej części mieszkańców odradzającego się państwa polskiego z zacofania, analfabetyzmu, a dotyczyło to przede wszystkim ludności wiejskiej. Szybko zdobył uznanie jako znawca tej problematyki nie tylko w kraju – w 1931 r. jako ekspert Ligi Narodów brał udział w wyjeździe do Chin. Profesor Falski w późniejszych latach wypowiadał się o reformach całego systemu szkolnego – w tym m.in. o szkolnictwie średnim (znacząca praca o *Problematyce szkolnictwa średnich szczebli*), o koncepcji zbiorczych szkół gminnych, czy o przygotowywanej reformie oświaty i pracach Komitetu Ekspertów na początku lat siedemdziesiątych XX wieku opracowującego raport o stanie oświaty.

POCZĄTKI

W tekście tym ograniczę się przede wszystkim do fragmentu aktywności Falskiego w okresie międzywojennym, ale warto przytoczyć też kilka faktów z jego młodości, które mogły mieć wpływ na jego późniejsze zainteresowania i działalność. Pochodził z Kresów Wschodnich i tam się urodził (7 grudnia 1881 r., w Naczy koło Nowogródka). Uczęszczał do gimnazjum realnego w Mińsku, które ukończył w 1899 r. Już w trakcie nauki szkolnej aktywnie włączył się w działalność konspiracyjnych kółek samokształceniowych, a jako absolwent szkoły działał w Komitecie Kółek Uczniowskich Litwy i Białorusi. Jak wspominał, około 1900 r. opiekował się dwudziestoma kilkoma szkołami na wsi, często oddalonymi od większych miejscowości, trudno dostępnymi ze względu na słabe drogi. Celem tej trudnej działalności było krzewienie oświaty ludowej, polskości. Falski na początku XX wieku przeniósł się do Warszawy i podjął studia na Politechnice. Po przegranej przez Rosję wojnie z Japonią w 1904 r., na terenie zaboru rosyjskiego potęgują się nastroje rewolucyjne. Falski, jako aktywny działacz PPS na Politechnice i mający już spore doświadczenie konspiracyjne, staje się jednym z najważniejszych organizatorów strajku szkolnego w 1905 r., którego głównym celem było spolszczenie szkolnictwa. „Ostateczna decyzja w sprawie podjęcia powszechnego strajku szkół średnich rosyjskich w dniu 29 stycznia 1905 r. zapada na zebraniu w moim mieszkaniu”¹, warto dodać, że 28 stycznia jest współorganizatorem wiecu na Politechnice. Z innego fragmentu wspomnień Falski jawi się nam jako rozsądny rewolucjonista: „[...] byliśmy przeciwni podejmowania jakiegokolwiek akcji strajkowej przez młodzież polską zamieszkałą na kresach i stanowiącą tam mniejszość narodową”²; należy zgodzić się z Falskim, że taka struktura narodowościowa mogła spowodować niepowodzenie strajku. Po nim Falski kierował jeszcze „postrajkowymi [pisownia oryg.] kompletami młodzieży szkół średnich” w Łowiczu, które jednak zaczęły zamierać po uzyskaniu formalnych uprawnień do zakładania prywatnych szkół z polskim językiem nauczania. Wydaje się, że ta działalność Falskiego stała się ważną przesłanką jego późniejszych starań już w niepodległej Polsce o powszechną, demokratyczną szkołę.

¹ M. Falski, *Fragmenty prac zakresu oświaty 1900–1944*, „Studia Pedagogiczne”, 1974, t. XXXI, s. 17.

² Tamże, s. 17.

O pracach Falskiego nad elementarzem zadecydował przypadek. „Kiedy po roku 1907 z politycznych powodów znalazłem się poza granicami zaboru rosyjskiego, [...] któregoś dnia znajoma moja poprosiła mnie, żebym ją zastąpił na godzinę przy uczniu, który będzie głośno czytał”³. Zauważył on wówczas, że uczeń ma kłopoty z czytaniem dłuższych wyrazów. To spowodowało, że zaczął się zastanawiać, czy nie należałoby zaczynać od wyrazów łatwiejszych, krótszych i powtarzania ich, a dopiero później przechodzenia do następnych grup wyrazów. Jeszcze jako „amator” w dziedzinie nauki czytania, dowiedział się, że według podobnych założeń była prowadzona nauka czytania w metodyce angielskiej. „Zamieszkałem w Krakowie. Z dyplomem inżyniera nie znajdowałem zajęcia. Udzielałem więc lekcji. Mając czas wolny, próbowałem m.in. opracować nieco odmienny system nauczania czytania. Ułożyłem szkic podręcznika o charakterze elementarza”⁴.

Później Falski opracował jeszcze po-elementarzową *Czytankę* jako materiał uzupełniający. Nadal udzielając lekcji, podjął w „następnych – wojennych czasach” studia na Uniwersytecie Jagiellońskim poświęconym „teoretycznej stronie zagadnienia nauki czytania i pisania”⁵. Po uzyskaniu doktoratu Marian Falski w 1918 r. wrócił na stałe do Warszawy.

Pierwszy elementarz Falskiego ukazał się w 1910 r. pt. *Nauka czytania i pisanie*. W 1921 r. powstał nowy elementarz, który „zyskał aprobatę do szkół”. Wkrótce też na żądanie władz Falski opracował elementarze dla dorosłych, dla żołnierzy. Elementarz przeobrażał się, stale rozwijał i według jego autora dzięki temu miał „tak długi żywot”⁶. Warto także dodać, że Marian Falski doceniał rolę ilustracji, szaty graficznej elementarza oddziałujących na dziecko. Ilustracje do jego elementarzy tworzyli znani rysownicy, graficy. Chciał także uatrakcyjnić warstwę słowną – zwrócił się w latach trzydziestych XX wieku do Juliana Tuwima, aby ten napisał krótkie i składające się z krótkich słów wierszyki. Zaskoczony Tuwim przyjął zlecenie, ale skończyło się to na żartobliwej odpowiedzi poety, że nic lepszego nie potrafił „ułożyć” niż następujący wierszyk: „to kura i to kura, a ta kura daje nura” (sądząc na podstawie wysokiej oceny innych utworów poetyckich Tuwima, może szkoda, że nie doszło do szerszej współpracy). Po II wojnie światowej Falski przystąpił do opracowania następ-

³ Tamże, s. 41.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 44.

⁶ Tamże, s. 49.

nej wersji elementarza, później kilkakrotnie dostosowywanej do zmieniających się warunków; ostatnia wersja została opublikowana już po śmierci autora, w 1975 roku.

UWARUNKOWANIA SIECI SZKOLNEJ I JEJ KONSTRUOWANIE

Wydaje się, że najbardziej znaczącą pracą Falskiego dotyczącą organizowania, planowania sieci szkolnej (przede wszystkim na wsi) jest publikacja *Materiały do projektu sieci szkół powszechnych* (pisownia oryg.) wydana w 1925 roku. Nie tylko ze względu na to, że dotyczyła ona oświaty w odradzającym się państwie polskim po I wojnie światowej, ale może przede wszystkim z powodu stworzenia przez Falskiego teorii i praktyki konstruowania sieci szkolnej oraz rozwijania tej problematyki przez następne kilkadziesiąt lat. Swoje pionierskie badania nad siecią szkolną i jej uwarunkowaniami Falski przeprowadził w pięciu ówczesnych województwach: warszawskim, łódzkim, kieleckim, lubelskim i białostockim⁷. Był to obszar, który prawie pokrywał się z granicami Królestwa Kongresowego w latach 1816–1844; wyjątkiem była część białostoczczyzny nie należąca do Królestwa. Falski nie mógł objąć badaniami obszarów na północ od Suwałk i Sejna, ponieważ po I wojnie należały one do Litwy (a obszary te wchodziły w skład Królestwa Kongresowego).

Trudno z całą pewnością ustalić, kiedy „zadebiutowała” demografia oświatowa – pewne przesłanki wskazują, że był to początek XX wieku. W polskim piśmiennictwie dotyczącym uwarunkowań oświatowych, pierwszym, który dokonał analizy demograficznej roczników szkolnych był Falski. W cytowanej wcześniej pracy, w której oparł się na „statystykach” ludnościowych i szkolnych z 1919 r., w rozdziale zatytułowanym *Materiały pomocnicze do sieci szkolnej* [pisownia oryg.] poruszył m.in. takie zagadnienia, jak: „podział administracyjny i powierzchnia obszaru objętego projektem sieci szkolnej z r. 1919, wyniki spisu dzieci w wieku szkolnym, stosunek liczbowy dzieci w wieku szkolnym do ludności i do jej środków materialnych, liczba miejscowości i zaludnienie ich dziećmi, rozmieszczenie dzieci w wieku szkolnym i rozmieszczenie miejscowości, warunki geograficzne obszaru, objętego projektem sieci szkolnej z r. 1919”. Falski przyta-

⁷ M. Falski, *Materiały do projektu sieci szkół powszechnych*, Warszawa 1925.

cza informację, że w Niemczech, w latach 1910–1911, opracowano „statystykę wymieralności ludności”, wskazującą, ile dzieci na 1000 „żywo urodzonych” dożyje określonego wieku (Falski nazywa to: „spółczynniki do obliczenia liczby dzieci w wieku lat 7–13”). W swoich badaniach najdokładniej przebadał województwo warszawskie, opierając się na danych statystycznych z 1919 r. i porównując je z danymi z 1897 roku. Zwrócił on uwagę, że „różne są przyrosty dzieci” – w skali poszczególnych województw, powiatów, gmin, miejscowości, a więc zróżnicowany był przyrost naturalny, co dla planowania rozwoju szkolnictwa „[...] stanowi bodaj najpoważniejszą komplikację”. Falski obliczył odsetek dzieci w wieku 7–13 lat (7 roczników) w stosunku do ogółu ludności (nie obliczał procentowej wartości 1 rocznika szkolnego). Od tamtego czasu struktura wieku ludności i tendencje rozwoju ludności bardzo się zmieniły, a tym samym wyraźnie różnią się od obecnych i obliczone przez Falskiego wskaźniki. Niemniej warto zapoznać się z tamtymi wynikami ze względu na podobne do obecnych prawidłowości. Z obliczeń Falskiego i moich wynika, że wartość rocznika szkolnego w odniesieniu do wsi wynosiła 2,66%, a dla miast powyżej 15 000 mieszkańców – 2,36%. Rozpiętość między tymi wartościami obliczonymi dla całego województwa nie była duża, ale różnice między poszczególnymi powiatami znaczne (od 1,73% do 3,38%). Warto dodać, że obecnie względna wartość 1 rocznika szkolnego wynosi w Polsce około 1% ogółu ludności (na terenach wiejskich jest to nieco większa wartość, w miastach – często poniżej 1%).

Sieć szkolna w niektórych, historycznych regionach Polski kształtowała się czasami nawet przez kilkaset lat. Początki znaczącego rozwoju polskiego szkolnictwa, zwłaszcza średniego, sięgają końca XVI wieku (szkoły jezuickie, tzw. Kolonie akademickie Uniwersytetu Krakowskiego). W XVIII wieku rozwinęło się szkolnictwo pijarskie. Sieć szkolną, z jaką zetknął się Falski, bardzo długo nosiła ślady XIX wieku, kiedy kraj był okupowany przez trzy państwa zaborcze (coraz trudniej, ale śladów tych można się doszukać jeszcze obecnie). Szkoły na terenie trzech zaborów przekształcały się tak, jak systemy szkolne Austrii, Prus i Rosji. Na terenie zaboru rosyjskiego tylko niewielka część populacji dzieci była objęta nauczaniem – na terenach wiejskich zakładano na ogół tylko jedną trzyklasową szkołę przypadającą na kilka wsi.

Znacznie lepiej była realizowana powszechność nauczania na terenie zaboru pruskiego, ale sposób realizacji tej powszechności doprowadził do nadmiernego rozdrobnienia sieci szkolnej i niskiego poziomu nauczania. W prawie każdej wsi powstawała szkoła jednoklasowa z jednym nauczycielem (nauka

odbywała się jednocześnie dla wszystkich dzieci w jednej izbie). System pruski był zgodny ze sposobem administrowania, w którym każda wieś była na ogół gminą. Do utrwalenia i tak już rozdrobnionej sieci szkolnej w Prusach Wschodnich i Pomorzu przyczyniły się traktatowe ustalenia po wygranej przez Prusy wojnie francusko-pruskiej (1870–1871), w wyniku której m.in. Prusy uzyskały reparacje wojenne, za które nie mogły się zbroić, ale mogły budować szkoły. Budynki takich murowanych, małych szkół nadal jeszcze możemy spotkać w północnej i zachodniej części Polski. Falski po I wojnie – z takimi szkołami nie mógł się zetknąć ze względu na ówczesne granice państwa.

W zaborze austriackim najwcześniej wprowadzono obowiązek powszechnego nauczania początkowego (na wsi trwał on sześć lat, w miastach siedem). Po I wojnie światowej niektóre wzorce szkolnictwa austriackiego częściowo były wdrażane na terenie całego kraju i wywierały wpływ na ówczesną politykę oświatową, zmierzającą do zintegrowania i wypracowania jednej formy organizacyjnej dla trzech różnych systemów oświatowych.

Tak więc różne wówczas systemy administracji państwowej, a tym samym i szkolnej, oraz zróżnicowanie sieci osadniczej, zaludnienia, kulturowe i cywilizacyjne spowodowały przede wszystkim duże różnice w wielkości i zasięgu szkół wiejskich. Falski w swoich pionierskich pracach ograniczył się do części zaboru rosyjskiego (później kierował swoją uwagę na cały kraj, czego przejawem były np. atlasy szkolnictwa opublikowane pod koniec lat dwudziestych i początku trzydziestych XX wieku). Ponieważ szkoły były tam związane z obszarem, a nie tylko z miejscowością, znaczenia nabierało zagadnienie dostępności szkolnej (lub jej pozbawianie – sporej części populacji szkolnej).

W krajach wyróżniających się szczególnie rozproszoną siecią osadniczą i niską gęstością zaludnienia już w XIX wieku podejmowano próby reorganizowania sieci szkolnej w celu poprawy dostępności szkolnej, a jednocześnie zaczęto sobie uświadamiać, że coraz powszechniejsza szkoła staje się obciążeniem dla państwa, samorządu lokalnego. Zakładano szkoły wędrownie (kraje skandynawskie), zaczęto stosować na szeroką skalę dowożenie uczniów do szkół na koszt publiczny. Falski pisze, że w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn. rozpoczęto dowozić uczniów w drugiej połowie XIX wieku, a w 1922 r. w 43 na 48 istniejących wówczas stanów kwestia dowożenia była już uregulowana prawnie przez ustawodawstwo amerykańskie⁸. W Rosji organizowano

⁸ M. Falski, *Materiały do projektu...*, dz. cyt., s. 144.

w niektórych przypadkach tzw. domy noclegowe przy szkołach. Na ogół jednak wszelkie próby tworzenia większych skupisk dzieci, dających podstawy do tworzenia szkół wysoko zorganizowanych ograniczały się do stosunkowo niewielkiej liczby przypadków.

Falski zdawał sobie sprawę, z jak trudną „materią” przyjdzie mu się zmagać, a walczył o szkołę siedmioklasową (nie siedmioletnią) dla każdej gminy. Trudność polegała m.in. na tym, że w projekcie rządowym z 1919 r. szkołę taką można było tworzyć wówczas, gdyby się udało skupić co najmniej 350 dzieci, Falski zaś wyliczył, że nie więcej niż połowa gmin spełniała ten warunek („z tem upośledzeniem pewnych odłamów dzieci trudno się pogodzić”). Według niego radykalnym środkiem poprawy mogłoby być wprowadzenie dowożenia do szkół na koszt publiczny jako uzupełnienie komunikacji pieszej. Stwierdzał, że idea ta, poza jednym wyjątkiem, nie miała „żadnego wyrazu w naszym dotychczasowym ustawodawstwie” – był to artykuł 71 *Przepisów Tymczasowych o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim* z 10 listopada 1917 r., w którym do obowiązków opieki szkolnej włączono „starania o dostarczenie podwód dla dzieci z miejscowości bardziej odległych”. Jednakże, jak stwierdza Falski, w projekcie ustawy z 1919 r. nie było żadnej wzmianki o dowożeniu. W artykule opublikowanym w „Głosie Nauczycielskim” w 1922 r. wyrażał swoje zastrzeżenia w następujących słowach: „Przy opracowaniu sieci szkolnej uwzględniona powinna być idea uregulowania prawnie dowożenia dzieci, dającego możliwość przekraczania w razie potrzeby wyłącznie przez ustawę przewidzianego trzykilometrowego rewiru pieszego”⁹. Wytykał projektom ustawy (uchwalonej dopiero w 1932 r.), że pragnie zwiększyć drogę dziecka do szkoły, aby stworzyć większe skupienie dzieci. „Jednak gdybyśmy tylko pod tym względem sieć szkolną zmienili, to byśmy jeszcze sprawy nie rozwiązali. W niektórych powiatach ludność jest tak rzadko rozmieszczona, że nawet chodzenie dzieci z odległości 3 km nie wytwarza odpowiedniego skupienia. Zachodzi konieczność dowożenia dzieci do szkoły z odległości np. do 5 km. Może to się wydaje trudne, ale tak nie jest, byleby od razu postawić tę kwestię w ten sposób, że zostanie zorganizowane dowożenie z odległych okolic na koszt publiczny. W niektórych okolicach nawet dowożenie nie da się pomyśleć, tam trzeba by zakładać internaty przy szkołach wyżej zorganizowanych, albo też na drodze ustawowej zapewnić tym skupieniom

⁹ M. Falski, *Fragmety prac...*, dz. cyt., s. 187.

taką liczbę nauczycieli, która pozwalałaby przeprowadzić niewielkiej liczbie dzieci ten program, który ma szkoła wysoko zorganizowana”¹⁰.

Warto tu dodać, że kiedy po II wojnie rozpoczęły się dyskusje o tym, jaka ma być szkoła powszechna, jaka szkoła na wsi i rozważano koncepcję szkoły zbiorczej – Falski uważał, że przez uruchomienie nauczyciela (nauczycieli) „dla objazdowego nauczania w szkołach sąsiednich można mieć nauczanie nie 7-, lecz 8-letnie i rozwiązać o wiele lepiej nauczanie w klasach najwyższych, które otrzymałyby nauczycieli specjalistów”¹¹. Koncepcja tzw. nauczyciela „wędrownego” [o którym wspominałem we wcześniejszych swoich publikacjach], niestety jest nadal dobrym, lecz niewykorzystanym pomysłem, mogącym mieć zastosowanie w Polsce na słabiej zaludnionych (i powiększających się) obszarach.

W końcu lat czterdziestych, kiedy rozwiały się nadzieje Falskiego na tworzenie szkół 8-klasowych, określił swój stosunek do szkół zbiorczych w taki sposób: „ruchowi tworzenia szkół zbiorczych należy nadać charakter bardziej zorganizowany, wydaje się to tym bardziej wskazane, że koszty dowożenia, jak też koszty utrzymania w internatach są wyższe od kosztów utrzymania dodatkowego nauczyciela, co umożliwiłoby częstokroć uzyskanie prostszym sposobem tego samego poziomu programowego szkoły”¹². Jeszcze w okresie międzywojennym i później w latach sześćdziesiątych profesor Falski konsekwentnie ostrzegał przed wprowadzeniem koncepcji zbiorczości bez przygotowania odpowiednich warunków niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania tych szkół na wsi. Planowanie i realizowanie tej koncepcji według Falskiego odbywało się kosztem pozostałych szkół podstawowych na wsi. Przewidywał w 1961 r., że „może nawet połowa szkół wiejskich, to będą szkoły niepełne, zmuszone do odsyłania starszych uczniów do sąsiednich szkół pełnych”¹³.

Wielkość szkół wpływa na parametry sieci szkolnej, często dostępność szkolnictwa. Na charakterystykę sieci duży wpływ wywierają szkoły małe, do których stosunek władz, oświatowców, środowisk lokalnych zmieniał się w czasie i nadal nie jest jednoznaczny. Dawniej za małą szkołą uznawano taką, w której uczył tylko jeden nauczyciel (obecnie operuje się liczbą uczniów, liczbą oddziałów, poziomem organizacyjnym). Warto przypomnieć, że w latach trzy-

¹⁰ Tamże, s. 189.

¹¹ Tamże, s. 60.

¹² Tamże, s. 74.

¹³ Tamże, s. 132.

dziestych XX wieku szkoły z jednym nauczycielem w Polsce stanowiły około 50% ogółu (24–25 tys.) szkół wiejskich.

Falski wymienia dwa podstawowe czynniki kształtujące sieć szkolną, są to: warunki geograficzne i zaludnienie („zaludnienie dziećmi”). „Z warunków geograficznych dla rozważań nad zagadnieniem sieci szkolnej mają stosunkowo największe znaczenie:

- 1) gleba i stan dróg, czyniące komunikację ze szkołą mniej lub więcej uciążliwą dla dzieci;
- 2) rzeki i przełęcz górskie, względnie wąwozy, stwarzające przeszkody dla komunikacji;
- 3) większe zwarte obszary leśne lub bagniste, bądź wcale niezamieszkane, bądź zamieszkane szczególnie rzadko¹⁴.

Obecnie te trudności znacznie zmały, ale uwarunkowania geograficzne przejawiają się nadal w warunkach komunikacyjnych danego obszaru. Zaludnienie wpływa według Falskiego na wielkość rejonu szkolnego, w więc w sposób bezpośredni nakłada ograniczenia co do stopnia organizacyjnego szkoły, a tym samym może być czynnikiem utrudniającym tworzenie szkół wysoko zorganizowanych, realizujących wysoki poziom nauczania. Pewną negatywną rolę w tworzeniu sieci szkolnej przypisywał Falski granicom administracyjnym. Postulował, aby przy projektowaniu sieci szkolnej nie uwzględniać granic administracyjnych, chociaż „za przestrzeganiem [...] przemawiają względy natury gospodarczej¹⁵”.

Falski, który wniósł ogromny dorobek naukowy do badań sieci szkolnej i którego należy uznać za pioniera w polskiej literaturze poświęconej dziedzinie badań, jakimi są badania nad siecią szkolną, uporządkował terminologię, jaką należy się posługiwać oraz dokładnie przedstawił samą procedurę badawczą wraz z metodami badawczymi. Przez sieć szkolną rozumiał punkty szkolne, czyli punkty, w których są lub mają być założone szkoły (szkoły, punkty filialne) oraz przydział dzieci do tych szkół. Jest to jak gdyby postulat wobec sieci szkolnej, który nakłada na nią dwa zadania:

- wyznaczenie punktów szkolnych,
- przydział dzieci do tych punktów.

¹⁴ M. Falski, *Materjały do projektu...*, dz. cyt., s. 43.

¹⁵ Tamże, s. 58.

Dużo uwagi poświęcił przestrzennym aspektom sieci szkolnej. Przede wszystkim wyróżnił nie tylko pojęcie obwodu szkolnego, lecz także rejonu szkolnego i terenu szkolnego. W zasadzie są to określenia bliskoznaczne, lecz uzasadnia on wprowadzenie tych terminów precyzyjnym zdefiniowaniem i argumentacją. Kolejność wyznaczania najpierw terenów, następnie rejonów i na końcu obwodów szkolnych jest pewnego rodzaju sposobem, algorytmem który należy stosować, jeśli chce się prawidłowo kształtować sieć szkolną.

„Części obszaru, w granicach którego zamyka się swobodne projektowanie sieci szkolnej, nazywać będziemy terenami szkolnymi”. Przez swobodne projektowanie Falski rozumiał konstruowanie sieci szkolnej w obrębie obszaru, który jest w miarę jednorodny i nie jest poprzedzielany granicami naturalnymi bądź sztucznymi. „Pożądane jest, aby obszar objęty projektowaniem sieci stanowił tylko jeden teren szkolny. W rzeczywistości jednak szereg czynników staje temu na przeszkodzie i powoduje podział obszaru na znaczną liczbę oddzielnych terenów – przede wszystkim są to przeszkody komunikacyjne”¹⁶.

Obwód szkolny, który wcześniej, jak pisał Falski, był nazywany także rewirem – uzależniony jest według niego od dwóch czynników:

- od norm przestrzennych – promień dojścia do szkoły nie powinien przekraczać 3 km;
- od norm zaludnienia – obwód nie może skupiać więcej dzieci niż górna granica wielkości szkoły wyrażona liczbą dzieci (w tamtych latach 650 uczniów w klasach I–VII).

Wynika z tych założeń, że obwody szkolne mogły mieć różną powierzchnię przy tej samej liczbie dzieci. Z tego względu Falski uważał, że obwód szkolny nie jest wygodny do badań porównawczych i dlatego też zaproponował wprowadzenie pojęcia „rejon szkolny”, który miał być określony tylko „warunkami przestrzennymi” – czyli powierzchnią, a tym samym średnim promieniem. Podział terenu szkolnego na rejonu należało tak przeprowadzać, aby osiągać możliwie najmniejszą liczbę rejonów o małym zaludnieniu. Obwodom szkolnym mogłyby odpowiadać tylko te rejonu, które skupiałyby do 650 dzieci. W miastach jeden rejon mógłby być podzielony na kilka obwodów, na wsi liczba obwodów byłaby niewiele większa od liczby rejonów. Wywody Mariana Falskiego można posumować w następującej formie:

teren szkolny \geq rejon szkolny \geq obwód szkolny liczba obwodów = liczba szkół.

¹⁶ Tamże, s. 49.

Falski proponował i stosował wskaźniki gęstości, natężenia sieci szkolnej, które można wyrazić za pomocą liczby szkół przypadających na określoną powierzchnię (np. 100 km²), bądź jaki obszar w km² przypada na jedną szkołę. Poza tymi wskaźnikami, a także stosowaniem do opisu i analizy sieci szkolnej map topograficznych – Falski propagował stosowanie do badania i planowania sieci szkolnej siatki sześciokątów foremnych (heksagonów, w literaturze ang. *honey combs*). Odpowiednio „manewrując” taką siatką na mapie obejmującej obszar szkolny, można dokonać jego podziału na sześcioboki, które odpowiadałyby podziałowi na rejony szkolne, a charakterystyka sieci szkolnej polegałaby na charakterystyce ponumerowanych sześciokątów. „[...] najpraktyczniej chyba posługiwać się przy projektowaniu rejonów szkolnych ruchomą siatką kółek lub sześciokątów foremnych, o promieniu odpowiadającym przeciętnemu rozmiarowi rejonu szkolnego, przyjętemu z góry (promieniowi 2,50 km odpowiada np. sześciokąt o powierzchni 16,24 km², promieniowi 2,80 km – sześciokąt o powierzchni 20,36 km² itp.)”¹⁷. Jednakże wszystko to sprawdzałoby się w praktyce, gdyby ludność była rozmieszczona w miarę równomiernie.

Zasługą Falskiego jest nie tyle próba wprowadzenia nowych terminów do problematyki badawczej sieci szkolnej, gdyż jak wiemy pojęcie „teren szkolny” w ogóle się nie przyjęło, a określenie rejonu szkolnego jest bardzo często utożsamiane z obwodem szkolnym, ile wnikliwość podejścia badawczego i potraktowanie sieci szkolnej jako zjawiska przestrzennego, którego nie można rozpatrywać w oderwaniu od konkretnego obszaru, z którym jest związane.

Współcześnie, na stan sieci szkolnej wywarły wpływ przede wszystkim reformy szkolne, sytuacja demograficzna (malejąca liczba dzieci, niski wskaźnik przyrostu naturalnego); później, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku – przejmowanie szkolnictwa podstawowego przez samorządy. Sieć szkolna w pewnych okolicznościach była traktowana jako instrument zamierzonej polityki oświatowej, lecz także często jako niezamierzony, spontaniczny skutek tej polityki. Rezultatem jednej z reform była np. realizowana od 1972 r. do początku lat osiemdziesiątych XX wieku koncepcja zbiorczych szkół gminnych. Spowodowała ona istotne zmiany w polskiej sieci szkolnictwa podstawowego – wiele szkół zlikwidowano, wiele szkół przekształcono na punkty filialne. Były ku temu powody obiektywne: nadmiernie rozdrobiona sieć szkolna (bardzo dużo szkół tylko z jednym nauczycielem) lecz wykonanie było zbyt wolunta-

¹⁷ Tamże, s. 106.

rystyczne, nie liczące się ze środowiskami lokalnymi. Głównym jednak powodem, w sumie nieudanej rekonstrukcji sieci szkolnej na wsi, był pośpiech i brak środków na realizację tej koncepcji.

Na zbiorcze szkoły gminne nałożono wiele funkcji: edukacyjną, środowiskową, opiekuńczą, sportową (szkoła, biblioteka, centrum sportu, dowożenie, dożywianie, kółka zainteresowań itp.). Ponadto szkoła ta sprawowała nadzór nad szkołami podporządkowanymi i filialnymi (instytucja gminnego dyrektora szkół, który poza sprawowaniem funkcji dyrektora „szkoły-centrum”, miał nadzór nad szkołami, dyrektorami, kierownikami – szkół podporządkowanych). Ówczesne władze polityczne (lata siedemdziesiąte) w instytucji zbiorczej szkoły gminnej widziały pierwszy etap upowszechnienia szkoły średniej na wsi. ZSG miały przekształcać się w tzw. 10-latki, których idea na szczęście nie doczekała się realizacji. Szkoła 10-letnia, wbrew stanowisku Komitetu Ekspertów z 1973 r., który zalecał tzw. wariant II B (11-latka) – miała być narzędziem upowszechnienia w PRL szkolnictwa średniego.

Pomimo wskazywania niedostatków, nieprzygotowania, wyboru niewłaściwego wariantu, czy też skutków, jakie spowodowało wprowadzenie ZSG – ten niekiedy bolesny eksperyment trwał kilkanaście lat. Bolesny dlatego, że w wielu przypadkach środowisko lokalne straciło szkołę, która często jest najważniejszym elementem trwania i umacniania wsi. Wydłużyła się droga dziecka do szkoły, z oświaty odeszło wielu wartościowych nauczycieli, którzy znaleźli pracę w administracji (w 1979 r. zamiast 17 województw – powołano 49 nowych; w tych najślabszych brakowało kadr z wyższym wykształceniem).

OKRESY DZIAŁALNOŚCI MARIANA FALSKIEGO

Chociaż poglądy Falskiego przez kilkadziesiąt lat nie ulegały istotnym zmianom, to jednak można wyróżnić pewne okresy dzielące jego twórczość, zwłaszcza w zakresie reformowania szkolnictwa powszechnego na wsi. Pierwszy okres to lata dwudzieste i początek trzydziestych (do roku 1932), w których wiązał on duże nadzieje z przygotowywaną ustawą o szkolnictwie (uchwaloną w 1932 r.; do tego roku trwał też proces unifikacji zróżnicowanego szkolnictwa po trzech zaborcach). Im wcześniejsze prace tym bardziej optymistyczne, a głoszone przez niego poglądy przypominają bardziej zadania do wykonania niż tezy do

przedyskutowania. Uważał wówczas, że w przekształceniu sieci szkolnictwa na wsi należy dążyć do tego, aby istniały wyłącznie szkoły wysoko zorganizowane, traktując istnienie szkół niżej zorganizowanych jako stadium przejściowe. Poglądy Falskiego z lat trzydziestych (drugi okres) są niekiedy gorzkie i krytyczne wobec uchwalonej w 1932 r. ustawy o szkolnictwie.

W okresie międzywojennym opublikował wiele artykułów w „Głosie Nauczycielskim”, „Ruchu Pedagogicznym” poświęconych wspomnianym zagadnieniom. Bardzo ważnym fragmentem jego działalności w tym okresie były prace będące efektem zorganizowania i kierowania przez Falskiego – Referatu Statystycznego przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Są to m.in. *Materiały do projektu sieci szkół powszechnych* (1925), *Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926*, *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci* (1929), *Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej* (1929), *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego* (1932), *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie* (1937), *Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie* (1938).

W 1931 r. Falski jako jeden spośród czterech ekspertów (obok prof. C.H. Beckera z Berlina, prof. P. Langevina z Paryża i prof. R.H. Tawneya z Londynu) brał udział w delegacji Ligi Narodów do Chin. Zostali oni zaproszeni przez Chińskie Ministerstwo Oświaty, aby wzięli udział w przygotowaniu i przeprowadzeniu reformy oświaty w Chinach. Pobyt delegacji trwał około trzech miesięcy i zaowocował wnioskami oraz sugestiami dotyczącymi tej reformy (raport został opublikowany w 1932 r. w Paryżu, szczegółowe studium tego raportu i jego wykorzystania zaś w 1971 r. w Hamburgu).

Od 1945 r. można wyróżnić w pracach Falskiego trzeci okres, na początku którego znów można zauważyć nadzieje związane z przygotowywaną ustawą szkolną, ze staraniami o powszechną szkołę ośmioklasową. Znów publikuje teksty poświęcone organizacji i sieci szkół podstawowych, demografii oświatowej. Pojawiają się jego publikacje odnoszące się do wyników nauczania, reformy programowej, administracji szkolnej i do nauczycieli. Nadal troszczy się o właściwą statystykę szkolną, spisy ludności. Ważne miejsce w działalności publicystycznej Mariana Falskiego jest jego książka *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli* (1966), która znacznie wyprzedza dyskusje o upowszechnieniu szkoły średniej i na ogół była w nich pomijana. Zarówno w okresie międzywojennym, jak i później w latach sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych XX wieku profesor Falski konsekwentnie ostrzegał przed

wprowadzaniem koncepcji szkół zbiorczych na wsi bez przygotowania odpowiednich warunków niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania tych szkół (co potwierdziło się w latach siedemdziesiątych XX wieku).

U schyłku swojego długiego i pracowitego życia (zmarł w Warszawie 8 października 1974 r.) profesor Falski w 1972 r. po raz ostatni zabiera głos w sprawach dotyczących reformy całego systemu oświaty. Ustosunkowuje się do projektu wdrażania zbiorczych szkół gminnych oraz do „Raportu o stanie oświaty” (przygotowywanego pod kierunkiem profesora Jana Szczepańskiego). Jego wypowiedzi mają coraz bardziej charakter prywatny, a nie publiczny. Na swoje uwagi nie zawsze uzyskuje odpowiedzi i coraz rzadziej dopuszczany jest na łamy czasopism. Do końca jest wierny swoim ideałom i koncepcjom, i także tym razem nie włącza się do koniunkturalnych pochwał, lecz ukazuje braki, niedociągnięcia, co daje mu podstawy do formułowania dość pesymistycznych wniosków na przyszłość, niestety – niektórych potwierdzających się po latach.

Trafnie podsumował i docenił wielką aktywność profesora Mariana Falskiego na polu szeroko rozumianej organizacji oświaty profesor Bogdan Sucho-dolski: „Nikt inny nie potrafił tak ostro i plastycznie widzieć społeczno-oświatowej rzeczywistości poprzez liczby szkolnych statystyk; nikt inny nie umiał tak czujnie odczytywać losów dzieci i młodzieży z mapy, na której sieć szkół wyda-wała się najczęściej tylko punktami administracyjnymi [...], nikt inny wreszcie nie odślaniał tak odważnie braków i błędów polityki oświatowej, nie demasko-wał tak konsekwentnie wszelkich jej odstępstw od demokratycznych ideałów”¹⁸.

Z całą pewnością dorobek profesora Mariana Falskiego zasługuje na przy-pomnienie, niewiele jest osób, które tak dobrze i długo służyły Polsce. Obcho-dzone w 2018 r. stulecie niepodległości naszego kraju jest dobrą do tego okazją.

¹⁸ Wstęp: M. Falski, *Fragmety prac z zakresu oświaty 1945–1972*, „Studia Pedagogiczne”, 1973, t. XXVII, s. 7.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 23
Skład i łamanie: AnnGraf
Druk ukończono w lutym 2019
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Oddajemy w ręce Czytelnika książkę powstałą z inicjatywy pracowników Katedry Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ta publikacja jest zbiorowym wysiłkiem historyków wychowania, i nie tylko, którzy odpowiedzieli na nasz apel o nadsyłanie tekstów dotyczących historii i teraźniejszości wychowania, opieki i szkolnictwa w Polsce od 1918 do 2018 roku. [...]

Tak jak bogate były inicjatywy oświatowe Polaków na przestrzeni stu lat od chwili odzyskania niepodległości, tak też tematyka tego zbioru jest różnorodna i wydobywająca z przeszłości dalszej i bliższej fakty, placówki oświatowe, koncepcje i osoby „drugiego” planu oświatowego w poszczególnych okresach niepodległej Polski. W publikacji znalazły się teksty pedagogów, socjologów, ekonomistów, księży. Odzwierciedlają one różnorodność spojrzeń na sto lat polskiej oświaty.

Ze Wstępu

www.aps.edu.pl

ISBN 978-83-66010-21-5



9 788366 010215