

Mieczysław Łojek

Prof. zw. dr hab.
AP w Bydgoszczy

EDUKACJA LITERACKA UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM

Wprowadzenie

W dziejach polskiego szkolnictwa należy wyróżnić trzy wspaniałe okresy, w których myśl pedagogiczna wzniosła się na imponujące wyżyny teoretyczne i praktyczne.

Pierwszy okres trwał najdłużej i objął niemal cały wiek XVI i pierwsze dziesiątki XVII stulecia. Wymownymi tego dowodami są wielcy twórcy literatury (Jan Kochanowski), nauki (Mikołaj Kopernik), kaznodzieje (Piotr Skarga), pisarze polityczni (Andrzej Frycz Modrzewski) i inni.

Do najważniejszych traktatów pedagogicznych tego okresu zaliczymy: Szymona Marycjusza z Pilzna *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje* (Kraków 1551), Erazma Glicznera *Książki o wychowaniu dzieci...* (Kraków 1558), Andrzeja Gostyńskiego *Mowa o doskonałym kształceniu dzieci...* (Kraków 1558) i Sebastiana Petrycego z Pilzna *Przydatki do Ekonomiki Arystotelesowej* (Kraków 1602), *Przydatki do Polityki* (Kraków 1606) i *Przydatki do Etyki* (Kraków 1618).

Drugim pięknym okresem starannej edukacji młodzieży, tylko bardzo krótkim, były czasy działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773-1794), pierwszej w Europie władzy oświatowej o charakterze odrębnego ministerstwa. KEN wprowadziła nowoczesne programy, metody i organizację nauczania; zreformowała szkolnictwo średnie i wyższe. Fundamentalnymi dokumentami były: *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie* (Warszawa 1774) i *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* (Warszawa 1793). Godnym uwagi jest traktat pedagogiczny Grzegorza Piramowicza *O powinnościach nauczyciela* (Warszawa 1787).

Trzecim chwalebny, ale także krótko trwającym, były lata międzywojenne (1918-1939). I tym czasem poświęcimy nieco więcej uwagi.

1. Troska o wykształcenie nauczycieli

Już od najdawniejszych czasów wiadano, że tylko mądry człowiek i kochający młodzież może skutecznie uczyć. Konfucjusz, chiński myśliciel i filozof (551-479

p.n.Ch.) powiedział: „Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem”. A Sokrates, znany grecki filozof (469-399 przed n.Ch.) żądał, aby ten, który chce uczyć innych, kształcił się u mędrców co najmniej do 30 roku życia. Dlatego też niektóre narody, które przestrzegały podobnych zasad, miały dobrze przygotowanych nauczycieli, którzy gruntownie kształcili młode pokolenia, odznaczały się wysokimi osiągnięciami w zakresie kultury umysłowej i materialnej. Tylko szkoła wymagająca, w której pracują wspaniale przygotowani pedagodzy, wykształci ludzi prawych, pożytecznych, aktywnych, pomysłowych, twórczych. Tadeusz Zieliński pouczał: **„Nie żądajcie i nie wprowadzajcie szkoły łatwej. Łatwa szkoła – to zbrodnia społeczna”**¹. Tak się szczęśliwie złożyło, że na progu niepodległości Polski pracowało w kraju kilku bardzo wybitnych polonistów. Jednym z nich był Juliusz Kleiner. W broszurze *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, wydanej w Warszawie w r. 1918, tłumaczył: **„Wartość szkoły zależy od nauczycielstwa. Lichy program, liche podręczniki i dobry nauczyciel to kombinacja lepsza, niż dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel. Szkoła polska musi mieć nauczycielstwo, złożone z jednostek doborowych, stojące na wysokim poziomie umysłowym i etycznym i zadowolone ze swojego stanowiska (podkr. M. Ł.). Ażeby dojść do tego, trzeba i młodzieży, przysposabiającej się do pracy pedagogicznej, i tym, którzy już pełnią obowiązki w tej dziedzinie, stawiać wysokie wymagania; zawód nauczycielski nie powinien być zbyt łatwy do osiągnięcia – tak, iżby istotnie tylko ludzie powołani do niego i uzdolnieni garnęli się w jego szeregi”**².

Od nauczycieli żądał, aby wyróżniali się czterema cechami: umiłowaniem uczniów i szkoły jako miejsca pracy; pełnym poznaniem przedmiotu, którego uczą; odpowiednią ogólną wiedzą oraz bardzo dobrą znajomością psychiki dziecka. Nauczyciele spełniający te wymagania powinni być dobrze wynagradzani za swą ciężką i odpowiedzialną pracę.

Należy tu stanowczo stwierdzić, że Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego realizowało tę mądrą zasadę z dużym powodzeniem.

Do akcji kształcenia tych „jednostek doborowych” włączył się prof. Kleiner. Znał dobrze potrzeby nauczycieli polonistów, bo w latach 1908-1915 (wyjawszy dwuletni okres studiów zagranicznych) uczył języka polskiego i niemieckiego w VI Gimnazjum we Lwowie.

W r. 1915 otrzymał profesurę na Uniwersytecie Warszawskim, ale kontaktów z polonistami szkół średnich nie zerwał; w Instytucie Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy w Warszawie miał wykłady z metodyki nauczania literatury pt. **Lektura polska w szkole średniej**. A objawszy w r. 1920 wykłady z literatury w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, w ramach dwuletnich „Ćwiczeń dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich”, prowadził zajęcia pt. **„Lektura i literatura w szkole średniej”** oraz **„Lektura arcydzieł w szkole średniej”**. Kleiner chętnie też brał udział w konferencjach i kursach polonistycznych nauczycieli szkół średnich. W *Przemówieniu* podczas

¹ T. Zieliński, *Po co Homer?* Kraków 1970, s. 120.

² J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918, s. 4.

uroczystości Jubileuszu 40-lecia pracy naukowej m.in. powiedział: „Nauczycielem czułem się przede wszystkim. Prowadzenie seminariów i ćwiczeń i wykładanie było mi najmiłą i najcenniejszą treścią życia”³. Prof. był zwolennikiem uczenia się tekstów na pamięć.

Wspaniałym badaczem literatury, wykładowcą i wychowawcą licznych zastępów polonistów szkół średnich, był prof. Ignacy Chrzanowski. Miał od swego młodszego kolegi Kleinera jeszcze bogatsze doświadczenie w zakresie potrzeb naukowych i dydaktycznych polonistów szkół średnich, bo w latach 1894-1910 uczył w szkołach średnich (przeważnie prywatnych żeńskich) Warszawy. Poznał zatem doskonale i pracę pedagogiczną nauczyciela, i przedmioty potrzebne polonistom szkolnym, i urok kształcenia i wychowywania młodzieży. Chrzanowski od r. 1910 na katedrze Wszechnicy Jagiellońskiej kształcił bogate osobowości nauczycieli języka polskiego, którzy znacznie powiększyli kadre „doborowych” polonistów. Do nich m.in. należeli: Helena Duniówna, Stanisław Pigoń, Jan Kazimierz Zaremba, Zofia Gąsiorowska (Szmydtowa), Feliks Araszkiewicz, Franciszek Bielak, Ludwik Kamykowski, Zygmunt Kukulski, Zygmunt Leśnodorski, Tadeusz Pasierbiński, Roman Pollak, Jan Nowakowski, Wiktor Weintraub, Juliusz Nowak, Tadeusz Mikulski, Wacław Borowy, Ryszard Wroczyński, Juliusz Kijas, Józef Spytkowski, Jan Kulpa, Wiktor Szczygieł, Urszula Wardasiewiczówna (Wińska), Mieczysława Mitera (Dobrowolska), Wincenty Danek. Wielu wymienionych wychowanków prof. Chrzanowskiego z czasem zajęło bardzo wysokie stanowisko w nauce, jak np. Maria Dłuska, Wiktor Weintraub, Tadeusz Mikulski, Mieczysław Brahmer i inni. Na ich czele niewątpliwie należy postawić prof. Juliana Krzyżanowskiego, tytana pracy, wybitnego znawcę nie tylko dziejów literatury ojczystej, lecz także kultury polskiej. Zachęcał do uczenia się tekstów literackich na pamięć.

Seminarzyści prof. Chrzanowskiego jako nauczyciele cieszyli się opinią bardzo dobrych pedagogów. O Mieczysławie Miterze-Dobrowolskiej, znany pisarz zielonogórski, Janusz Koniusz, po latach nauki m.in. napisał: „Dobrze pamiętam tę ładną, zawsze elegancko ubraną kobietę, delikatnie pachnącą perfumami. Wnosiła do klasy zapach wielkiego świata. (...)”

Myślę, że najbardziej lubiła romantyzm. Literaturę współczesną chyba mniej, chociaż wszystkie Jej lekcje były ciekawe. Od uczniów zdolniejszych wymagała więcej, od słabszych mniej. Kiedy dowiedziała się, że próbuję pisać wierszyki, poprosiła, bym jej coś z tej pisaniny mojej pokazał. Rękopis jednego wiersza wywiesiła nawet na tablicy szkolnej, która pełniła funkcję gazetki szkolnej.

Po śmierci Gałczyńskiego i Tuwima zachęciła mnie, bym napisał na temat ich życia i twórczości coś w rodzaju referatu, który później odczytałem na lekcji języka polskiego. Dużo ode mnie wymagała”⁴.

³ Przemówienie J. Kleinera, [w:] J. Kleiner, *Księga zbiorowa o życiu i działalności*, red. F. Araszkiewicz, Lublin 1961, s. 8.

⁴ J. Konkusz, Wspomnienie, [w:] M. Łojek, *Mieczysława Mitera-Dobrowolska. Wzór polonistki na dziś i na jutro*, Bydgoszcz 1998, s. 188-189.

O innej wychowance Chrzanowskiego prof. Jan Zygmunt Jakubowski powiedział: „Nie należę do klanu „chrzanowszczyków”, którzy dziś jeszcze stanowią pokaźną część kadry nauczającej w różnych rodzajach szkół. Mógłbym jednak rzec, iż „chrzanowszczykiem” jestem pośrednio i... z wyboru.

P o ś r e d n i o, bo uczyła mnie w szkole słuchaczka Chrzanowskiego Maria Jodłowska, której entuzjazmowi i mądrej surowości zawdzięczamy – wychowankowie starego gimnazjum płockiego (...), iż wynieśliśmy z lat szkolnych pokaźną wiedzę o literaturze staropolskiej i szczerą dla niej podziw. (...) Spod naukowych skrzydeł Chrzanowskiego wyszedł i mój profesor uniwersytecki, Józef Ujejski. (...) Jego pracę habilitacyjną oceniał właśnie Chrzanowski, a później patronował objęciu przezeń katedry na Uniwersytecie Warszawskim w r. 1919”⁵.

Ci dwaj profesorowie odegrali wielką rolę w kształceniu polonistów szkolnych. Seminarzyści obydwu badaczy literatury, podejmując pracę w szkole, nie ograniczali się tylko do wykonywania czynności dydaktycznych, do prowadzenia lekcji pokazowych, do koleżeńskich dyskusji międzyszkolnych, lecz często zajmowali się ważnymi, aktualnymi zagadnieniami, zmierzającymi do udoskonalenia procesów nauczania; np. Franciszek Bielak pisał m.in. o wzorze polonisty, o ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu w najstarszych klasach gimnazjum, o egzaminach wstępnych do gimnazjum. Z Janem Stanisławem Bystroniem opracował podręczniki: *Dawniej i dziś. Wypisy polskie dla I klasy gimnazjum; Życie polskie. Wypisy polskie dla III klasy gimnazjalnej* oraz *Życie polskie. Wypisy polskie dla IV klasy gimnazjalnej*. Zaś Juliusz Kijas drukował artykuły m.in. o wychowaniu obywatelskim i państwowym w nauczaniu języka polskiego, o nauczaniu języka polskiego w klasie I, II, III, IV gimnazjalnej w świetle praktyki szkolnej, o urozmaicaniu lekcji literackich; ze Stefanem Przybosiem przygotował *Przewodniki metodyczne* do podręczników Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego *Mówią wieki* dla I, II i III klasy gimnazjalnej. Wielką ruchliwość dydaktyczną wykazali też: Julian Krzyżanowski, Jan Kulpa, Władysław Szyszkowski, Stanisław Tync, Teofil Szczerba i inni.

Należy tu przypomnieć, że ukończenie studiów wyższych, nawet z doktoratem, nie dawało kwalifikacji nauczycielskich. Kandydat do zawodu nauczycielskiego, po ukończeniu studiów, odbywał roczną praktykę (najczęściej bezpłatną) i potem przed komisją państwową składał dość trudne egzaminy z przedmiotów, których miał nauczać oraz z teorii pedagogicznych, z metodyki nauczania i z praktyki dydaktycznej.

W okresie międzywojennym konsekwentnie realizowano postulat J. Kleinera, że „szkoła polska musi mieć nauczycielstwo złożone z jednostek dobrowolnych” (podkr. M. Ł.). Dopiero tak przygotowany i niemal wszechstronnie sprawdzony kandydat otrzymywał prawo do nauczania w szkole średniej. Ponieważ przed drugą wojną światową mało było w Polsce uczelni wyższych, to w szkołach średnich uczyli nawet nauczyciele po habilitacji. Przykładem może być Stefania Skwarczyńska, która po habilitacji w r. 1932 pracowała w gimnazjum aż do r. 1937.

⁵ J. Z. Jakubowski, *Słowo wstępne*, [w:] I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski (1765-1795)*, Warszawa 1971, s. 12-13.

2. Kto ma uczyć w szkole średniej?

Nie ulega wątpliwości, że w szkole średniej mieli uczyć przede wszystkim mężczyźni, „jednostki doborowe”, tzn. dobrze do zawodu przygotowani i merytorycznie, i metodycznie.

Do końca XIX wieku w szkołach średnich państwowych uczyli tylko mężczyźni.

W rocznych sprawozdaniach dyrektorów szkół zaboru austriackiego i pruskiego (a przebadalem ich dużo) nie znalazłem ani jednej nauczycielki. Profesorami szkół średnich (na szczęście dla tamtych czasów i uczniów dawnych lat) byli wyłącznie mężczyźni, dlatego utrzymywali i wysoki poziom nauczania a jeszcze wyższy wychowania. Natomiast kobiety prowadziły szkoły średnie, tzw. pensje i tam były zatrudniane także nauczycielki.

Na początku wieku XX coraz więcej niewiast kończyło studia wyższe i chciały pracować w szkolnictwie średnim. J. Kleiner sądził, że zdolne kandydatki do zawodu nauczycielskiego powinny kończyć seminarium nauczycielskie i pracować w szkolnictwie powszechnym. Nie był entuzjastą kształcenia kobiet na poziomie studiów wyższych i przyjmowania ich do pracy w szkołach średnich. Pisał „Ujemnie wpłynie również udostępnienie studiów wyższych kobietom. Niegdyś seminarium nauczycielskie było dla kobiety zdolnej i chcącej samodzielnie pracować najwyższą uczelnią dostępną, zawód nauczycielski najodpowiedniejszym stanowiskiem. Odkąd otworzyły się dla kobiety wrota gimnazjów i uniwersytetów, obniżyć się musiał poziom tych, które ograniczają się do nauki w seminariach”⁶. Kleiner akceptowałby studia wyższe dla kobiet chcących pracować w szkole, ale tylko raczej w szkole powszechnej. Jednakże ten postulat badacza literatury nie mógł być przestrzegany przez władze oświatowe w dwudziestoleciu międzywojennym, ponieważ powstawały nowe zakłady kształcenia młodzieży i brakowało mężczyzn, wykwalifikowanych nauczycieli i trzeba było zatrudniać i nauczycielki. Starano się jednak zachować odpowiednie proporcje. *Mały Rocznik Statystyczny* za r. 1925/26 podaje, że w szkolnictwie powszechnym pracowało dwadzieścia osiem tysięcy trzystu czterdziestu siedmiu mężczyzn i trzydzieści sześć tysięcy sto sześćdziesiąt sześć kobiet. Nauczycielek było więcej o siedem tysięcy osiemset dziewiętnaście. W sumie niewiast pracowało w szkole powszechnej około 55%⁷.

Natomiast w szkolnictwie średnim uczyło sześć tysięcy osmiuset pięćdziesięciu siedmiu nauczycieli i trzy tysiące dziewięćset pięć nauczycielek. Mężczyzn było więcej o dwa tysiące dziewięćset pięćdziesięciu dwóch. Stanowili oni ponad 64%⁸. Takie mniej więcej proporcje utrzymywały się przez całe dwudziestolecie. **W kadrze pedagogicznej w szkolnictwie średnim przeważali mężczyźni.** Widać to również w czasopiśmiennictwie metodycznym. (Tu łączymy nauczycieli szkół powszechnych, średnich i dołączamy paru z wyższych uczelni).

⁶ J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, op. cit., s. 7.

⁷ *Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1930, s. 129.

⁸ *Tamże*, s. 129.

Mężczyźni częściej pisali do różnych pism interesujących się problematyką pedagogiczną. Ich piśmiennictwo przekracza 70%⁹. Do najbardziej pracowitych, pomysłowych, uzdolnionych nauczycieli, publikujących swoje prace, należeli: Juliusz Balicki, Ludwik Bandura, Zdzisław Batorowicz, Tytus Benni, Franciszek Bielak, Jan Biliński, Stanisław Bobiński, Szymon Cerkwicki, Tadeusz Czapczyński, Józef Czarnecki, Stanisław Daszkiewicz, Stanisław Dobraniecki, Tadeusz Dobrowolski, Tadeusz Filipowicz, Henryk Gaertner, Henryk Galle, Józef Gołabek, Zygmunt Gryń, Karol Guńka, Józef Har, Stanisław Jadłowski, Juliusz Kijas, Zenon Klemensiewicz, Mieczysław Kotarbiński, Manfred Kridl, Benedykt Kubski, Jan Kulpa, Tadeusz Lehr-Spławiński, Aleksander Litwin, Stanisław Maykowski, Rudolf Narloch, Kazimierz Nitsch, Stanisław Nowaczyk, Walery Nowicki, Mieczysław Pęcherski, Bolesław Pleśniarski, Władysław Pniewski, Juliusz Saloni, Henryk Schipper, Stanisław Seweryn, Ryszard Skulski, Teofil Szczerba, Stanisław Sober, Władysław Szyszkowski, Stanisław Tync, Stanisław Wiącek, Konstanty Wojciechowski, Kazimierz Wóycicki, Henryk Życzyński.

Przypomnieliśmy tu najbardziej aktywnych w piśmiennictwie metodycznym polonistów-mężczyzn, którzy nieustannie poszukiwali nowych dróg dobrego wychowania i kształcenia młodzieży.

O pracy polonistów szkolnych pisały także i nauczycielki. (Tu także łączymy kobiety-polonistki wszystkich typów szkół). Do wyróżniających się w drukowanych propozycjach dydaktycznych należały: Cecylia Bogucka, Jadwiga Dańcewiczowa, Julia Duszyńska, Janina Kulczycka-Saloni, Maria Librachowa, Maria Majewiczówna, Rozalia Morzycka-Brzezińska, Cecylia Niewiadomska, Helena Radlińska, Helena Radwanowa, Józefa Rytłowa, Stefania Skwarczyńska, Ewa Szelburg-Zarembina, Helena Tyrankiewiczowa, Jadwiga Warnkówna, Władysława Weychert-Szymanowska. Powyższe rozważania mogą doskonale ilustrować dwa pokaźne tomy, bardzo pieczołowicie, mądrze opracowane przez Leszka Jazownika i wydane w r. 2001 przez Uniwersytet Zielonogórski pt. *Antologia. Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939*. Publikacja zawiera bogactwo myśli dydaktycznej z zakresu teorii i praktyki szkolnej pomysłowych i twórczych nauczycieli a nawet i znakomitych pisarzy, jak np. Juliusza Kadena-Bandrowskiego.

Jeśli porównamy ilość podanych tu nazwisk, to z łatwością stwierdzimy, że przewagę mieli mężczyźni, piszący o problemach dydaktycznych szkoły. Nauczycielek wyróżniających się, uzdolnionych, pomysłowych metodycznie było wówczas niewiele, ale już sygnalizowały swoją obecność w szkole średniej i w czasopiśmiennictwie dydaktycznym.

Warto zwrócić uwagę i na ten fakt, że w dwudziestoleciu międzywojennym pracowało w szkolnictwie wielu uzdolnionych, twórczych, wybitnych polonistów, którzy już w okresie międzywojnia otrzymali katedry, jak np. Manfred Kridl, Stanisław Tync, Henryk Życzyński. Natomiast po r. 1945 znaczna część nauczycieli szkół średnich, po podwyższeniu swoich naukowych kwalifikacji, przeszła do pracy w szkolnictwie wyż-

⁹ Zob. *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1918-1939*, red. W. Szyszkowski, Warszawa 1963.

szym, np. Ludwika Bandura, Stanisław Jodłowski, Juliusz Kijas, Zenon Klemensiewicz, Janina Kulczycka-Saloni, Jan Kulpa, Juliusz Saloni, Stefania Skwarczyńska, Władysław Szyszkowski, Teofil Szczerba i inni. Dwoje polonistów osiągnęło po r. 1945 niemal szczyty naukowe: Zenon Klemensiewicz w językoznawstwie i Stefania Skwarczyńska w nauce o literaturze.

Lata międzywojnia charakteryzowały się wielkim optymizmem i dynamizmem dydaktycznym. Rodziły się nowe pomysły metodycznego działania i wychowania młodzieży. Znaczna część nauczycieli włączyła się w żywy nurt nauczania i wychowania. Niemal każde zagadnienie dydaktyczne było szczegółowo omawiane na łamach prasy, np. doskonalenie czytania, czytanie i analiza, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, omawianie obrazów, komponowanie tematów wypracowań, przygotowanie i poprawa wypracowań, opracowanie i nauczanie pamięciowe wierszy, korelacja przedmiotów, pomoce naukowe w nauczaniu języka polskiego, rola podręczników, czasopism, ilustracji, radia, filmu, teatru, wycieczek, kół zainteresowań, pisemek szkolnych, przedstawień szkolnych, teatru dla młodzieży, czytelnictwa, planów nauczania, lekcji koleżeńskich, metod nauczania, ocen szkolnych, współpracy z rodzicami.

Ten żywy ruch metodyczny bardzo korzystnie wpływał na podwyższenie jakości kształcenia młodzieży. Autorzy artykułów powiększali swoją wiedzę i uatrakcyjniali zajęcia szkolne. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że polonista piszący np. o dydaktyce ortografii znacznie głębiej poznał to zagadnienie, ciekawiej i z większym pożytkiem dla młodzieży prowadził lekcje z tego zakresu. Podobnie przedstawia się sprawa i z innymi kwestiami metodycznymi. Kto zajmował się obszerniej np. nauką recytacji utworów, sam musiał interesująco uczyć młodzież recytacji. A czytelnicy pism korzystając z doświadczeń kolegów, wykorzystywali ich drukowane propozycje w praktyce i w ten sposób wzbogacali swój warsztat dydaktyczny.

Była to rzeczywiście szkoła działania, myślenia, tworzenia. Nauczyciel dużo wymagał od siebie i od ucznia. Ale i uczeń stawiał sobie ambitne cele. Ukierunkowany przez nauczyciela szedł często drogą własnego doświadczenia-dociekania, drogą czynu i samodziłania.

3. Pod hasłami „szkoły pracy”, „szkoły życia”, „szkoły twórczej”

Henryk Rowid pragnąc bardziej precyzyjnie określić charakter nowatorskich dążeń pedagogicznych i skonkretyzować ich założenia, omówił w swoich pracach dość szczegółowo źródła reformatorskich poczynań w ówczesnym szkolnictwie europejskim i polskim. **W teorii i praktyce zwyciężyło hasło wychowywania poprzez czynne, empiryczne uczestnictwo uczniów w sytuacjach dydaktycznych.** Ten nowy kierunek przybrał w Belgii nazwę „szkoła życia”, w Szwajcarii „szkoła czynna”, w Niemczech „szkoła pracy”, we Francji „szkoła nowa”. **Rowid polski ruch pedagogiczny nazwał „szkołą twórczą” i termin ten szybko stał się hasłem wywoławczym w teorii i praktyce szkolnej.** Ale nie tylko przez ten termin, lecz przede wszystkim przez całokształt

swoich rozpraw zaktywizował pracą twórczą w pedagogice tego okresu. Do cennych jego prac m.in. należą: *Z metodyki wypracowań pisemnych* (1920), *Psychologia pedagogiczna* (1923), *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”* (1926).

Trzeba jednak zaznaczyć, że nie tylko H. Rowid reprezentował nowe tendencje w pedagogice. Już bowiem przed pierwszą wojną światową ideę szkoły pracy realizowano w kilku szkołach Lwowa i Krakowa. Hasła nowej szkoły ożyły tuż po odzyskaniu niepodległości i zdobyły sobie wielu gorliwych zwolenników zarówno wśród czynnych nauczycieli, jak i postępowych teoretyków wychowania i kształcenia. Byli to, co trzeba mocno podkreślić, bardzo mądrzy teoretycy a nie terroretycy.

Wszyscy niemal propagatorzy haseł „szkoły życia”, „szkoły pracy”, „szkoły twórczej” (nazwy te były używane niemal wymiennie, chociaż częściej do szkoły powszechnej odnoszono termin „szkoła pracy”, zaś do średniej „szkoła życia” i „szkoła twórcza”) zgodnie wyrażali pogląd, że szkoła tradycyjna, nastawiona bardziej na kształcenie intelektualne młodzieży i pasywną postawę w procesie przyswajania wiedzy, musi przekształcić się w szkołę życia, w szkołę czynu, w szkołę myślenia, samodzielnego zdobywania wiedzy i samorządnego wartościowego działania. Adolfiną Gorzycka-Wieleżyńska m.in. pisała: „Uczymy dziecko uczyć się, zapoznajemy je ze sposobami poznawania i dajemy mu możliwość rozwijania swej osobowości, wzmacniania swej woli i urabiania swego charakteru przez samodzielne wyróżnianie dobra od zła, piękna od brzydoty. Pozwalamy mu swobodnie działać, ale stwarzamy warunki, które na niego nakładają odpowiedzialność za jego czyny i postępy. Słowem dajemy uczniowi sposobność, aby sam doświadczał i przeżywał to wszystko, co danym zakresem nauki jest dlań przeznaczone, i aby równocześnie zdrowiał, rósł i wzmagał swoje siły fizyczne, ulepszał i doskonalił swe władze poznawcze. Tą drogą pragniemy z ucznia uczynić jednostkę produktywną w czynach i samodzielną w myślach. W sprawach zaś dotyczących jego osoby, jak i w wypełnianiu obowiązków wobec innych, istotę moralnie silną”¹⁰.

Zarówno teoretycy jak i praktycy wyrażali szczerą troskę o wyższy poziom nauczania, zwłaszcza w szkołach średnich, o twórczy udział uczniów w zajęciach lekcyjnych, kształcenie woli działania i wyrabianie pożytecznych cech charakteru, o budzenie zapału do samokształcenia, samowychowania i samodoskonalenia. **Hasła nowej szkoły wyraźnie podkreślały, że w celach inicjowania twórczych pomysłów będą wyzwlane energie potencjalne młodzieży.** Uczeń stanie się wykonawcą podsuniętych mu trudności dydaktycznych i będzie uczył się, jak należy samodzielnie zdobywać wiedzę, rozwijać siły duchowe i fizyczne, by wykorzystać je umiejętnie i dążyć poprzez twórczą i wytwórczą pracę do doskonalenia samego siebie.

W tym też okresie wydano szereg cennych dzieł pedagogicznych. Do nich m.in. należą: Kazimierza Missony *W poszukiwaniu nowej szkoły* (1916), Adolfiny Gorzyckiej-Wieleżyńskiej *Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna* (1922) i *Szkoła pracy*

¹⁰ A. Gorzycka-Wieleżyńska, *Szkoła pracy samorozwojowej. Część teoretyczna*, Warszawa 1922, s. 174.

samorozwojowej. Część praktyczna (1927), Władysława Spasowskiego *Zasady samokształcenia* (1922), Franciszka Śniehoty *O szkołę twórczą* (1927), Jerzego Ostrowskiego *Żywa szkoła* (1927), Bogdana Nawroczyńskiego *Główne zasady tzw. „szkoły pracy”* (1932).

Należy przyznać, że niemal wszystkie studia wykazują bardzo wysoki poziom erudycyjny i charakteryzują wnikliwie najwspanialszy okres rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej w Europie i w Polsce. Teoretyczne rozważania oraz dogłębnie przemyślane przykłady inicjowania samodzielnego twórczego działania młodzieży doskonale przygotowywały grunt do praktycznej realizacji idei szkoły twórczej.

Zwolennicy nowej szkoły działali energicznie i twórczo. Z ich inicjatywy powstało w Warszawie i w 1920 r. Towarzystwo Szkoły Pracy, które założyło Gimnazjum Humanistyczne w Ostrowie pod Wieleniem, a w r. 1923 zaczęło działać Towarzystwo Szkoły Pracy Samorozwojowej. Entuzjaści szkoły pracy prowadzili również lekcje pokazowe, wygłaszali odczyty, organizowali kursy wakacyjne dla nauczycieli, a nawet A. Gorzycka-Wieleżyńska i Romuald Petrykowski na temat szkoły pracy samorozwojowej prowadzili przez pewien czas wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej.

W tym też czasie szereg szkół stosowało metody szkoły pracy i żywej szkoły w nauczaniu i wychowaniu. Do nich m.in. należały: Szkoła Powszechna nr 29 w Warszawie, Szkoła Powszechna im. Karola Szlenkiera w Warszawie, Miejska Szkoła Pracy w Łodzi, opisana przez R. Petrykowskiego w książce *Szkoła eksperymentalna w Łodzi w latach 1923-1929*, Gimnazjum Humanistyczne w Brzesku, omówione dokładnie przez K. Missonę w artykułach *Z brzeskich doświadczeń* drukowanych w *Rocznikach*, wydawanych od 1917 do 1929 r. Ponadto metody szkoły twórczej stosowały również: Gimnazjum Humanistyczne im. Stefana Batorego w Warszawie, Gimnazjum im. Sułkowskich w Radzynie, Żeńskie Seminarium Nauczycielskie im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie, którego działalność ciekawie opracowała Wanda Dzierzbicka w książce *Dzieje jednej szkoły 1908-1949* oraz prywatne gimnazjum Jadwigi Jaworkówny i Jadwigi Kowalczykówny w Warszawie, interesująco omówione w pracy zbiorowej *Szkoła na Wiejskiej*. Szkół stosujących hasła nowej szkoły było znacznie więcej, ale do tej pory nie ma pełnej syntezy naukowej tego okresu¹¹.

W duchu haseł szkoły twórczej powstawały też prace z dydaktyki literatury. Z myślą o szkole twórczej Lucjan Komarnicki opracował dla uczniów *Historię literatury polskiej wieku XIX. Cz. I-II* (1918-1920), Stanisław Adamczewski *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej. Cz. I. Wiek 16 i 17* (1922), Bronisław Poletur *Rozbiór „Pana Tadeusza” jako zagadnienie nowej metody* (1925), zaś S. Tync i J. Gołąbek w *Przewodniku metodycznym do czytanek polskich na klasę pierwszą gimnazjum* (1927) zachwalali idee przewodnie szkoły twórczej i podkreślali zdecydowanie potrzebę wymagania od młodzieży żywej pracy umysłowej. W propozycjach dla nauczyciela postulowali zmienny układ inspiracji budzących twórczą postawę ucznia.

¹¹ Zob. J. Kulpa, *Szkoła pracy w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. V, Wrocław 1965. Jest to jedyne bardzo rzeczowe napisane studium. Każdy nauczyciel, który chce naprawdę twórczo pracować, powinien wnikliwie przestudiować tę pracę.

Zalecali, by na lekcji posługiwać się pytaniami (ale unikać konstrukcji rozjemczych: czy-czy), rozkazami, żądaniem o charakterze sprawozdania, syntetyzowania myśli w formie tezy, nagłówka czy tytułów. Przy rozbiórce dzieła zalecali rozpoczynanie analizy od wydarzeń, niekiedy od czasu lub miejsca akcji, innym razem proponowali stawiać pytania wywołujące odpowiedni nastrój.

Przy omawianiu wiersza Adama Asnyka *Na śniegu* metodycy nawiązali do propozycji B. Poletura i zamieścili m.in. takie pytanie: „Jakie obrazki mógłbyś narysować na podstawie tego wiersza?” Przy rozbiórce bajki Ignacego Krasickiego *Kruk i lis* proponowali zastosować inscenizację utworu, a przy omawianiu fragmentu noweli Henryka Sienkiewicza *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* zalecali, by uczniowie opowiedzieli o pracowitości Michasia jego słowami.

Autorzy przewodników propagowali zasady szkoły twórczej; dlatego wymagali urozmaiconej techniki pracy od nauczyciela, ale żądali również od młodzieży wzmoczonego wysiłku umysłowego i kształcenia ruchliwej, twórczej wyobraźni. Wiele sugestii Tynca i Gołąbka można byłoby zalecić współczesnej polskiej szkole.

Do mądrych propozycji metodycznych, zalecających kształcenie uczniów w duchu szkoły twórczej, należy też zaliczyć *Sąd literacki* w szkole Stefanii Skwarczyńskiej („*Polonista*” 1932, z. 5), Marii Majewiczówny *Szkic lekcji języka polskiego w duchu szkoły twórczej* („*Ruch Pedagogiczny*” 1926, nr 8), Alicji Pawlicowej *Regionalizm na usługach „Szkoły pracy”* („*Muzeum*” 1929, z. 1), Władysława Szyszkowskiego *Opracowanie „Lalki” Prusa metodą szkoły pracy* („*Polonista*” 1931, z. 1/2), Jana Bilińskiego *Szkoła pracy a język polski* („*Nasz Głos*” 1932, nr 1) i in.

Należy też przypomnieć, że w dwudziestoleciu międzywojennym opracowano i żywo dyskutowano nad wartościami dydaktycznymi szeregu metod nauczania, m.in. nad metodą aktualizacji, cichą nauką, daltońskim systemem przydziałów, pracy pod kierunkiem, pracy zespołowej, wolnej pracy, samodzielnej i rozwiązywania problemów.

Te wszystkie propozycje metodyczne zmierzały do uaktywnienia nauczycieli i uczniów, do podnoszenia efektywności nauczania, do wychowania młodzieży pracowitej, mądrej, pomysłowej, twórczej, wykazującej się też silną autonomią moralną.

W dwudziestoleciu międzywojennym zwracano także szczególną uwagę na treści nauczania. Autorzy podręczników dobierali najpiękniejsze i najmądrzejsze literackie teksty, które kształciły i rozwijały uczucia estetyczne, rodzinne, patriotyczne (bardzo szeroko rozumiane), religijne, moralne, społeczne, obywatelskie, koleżeńskie i inne. Wypisy z najlepszych dzieł bądź czytanki opracowywane specjalnie na użytek szkoły zachęcały młodzież do rozwijania swoich zdolności, upodobań, do kształcenia umysłu, charakteru, woli i do nieustannego udoskonalania się w zakresie dobra, piękna, prawdy, pożytecznego, szlachetnego czynu. Ciągłe iść ku górze, ku wyżynom anielstwa duchowego i na te wyżyny duchowe i intelektualne wprowadzać młodzież szkolną, to były naczelnne hasła polonistów dwudziestolecia (i nauczycieli innych przedmiotów też!).

Do reformy Janusza Jędrzejewicza w r. 1932 uczniowie trzyletniego gimnazjum niższego najczęściej korzystali z następujących podręczników: Henryka Gallego *Wypisy*

polskie na klasę I, II i III (to były osobno wydane trzy podręczniki); Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego *Kraj lat dziecińczych* (kl. I), *Będziem Polakami* (kl. II), *Miej serce!* (kl. III); Stanisława Tynca i Józefa Gołąbka *Czytanki na klasę I gimnazjalną*, potem II i trzecią; natomiast w gimnazjum wyższym (pięcioletnim) czytano: Stanisława Adamczewskiego *Sympozjon*; Ignacego Chrzanowskiego i Konstantego Wojciechowskiego *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół średnich*; H. Gallego *Wypisy polskie na klasę IV. Wzory prozy i poezji* i tegoż *Wypisy polskie na klasę IV. Wraz z ćwiczeniami i rozbiorami stylistycznymi*; Franciszka Próchnickiego i K. Wojciechowskiego *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. 4; Kazimierza Wóycickiego *Życie polskie. Wypisy polskie na klasę IV szkoły średniej*, później i na klasę V.

Po r. 1932, kiedy wprowadzono ustawę o obowiązkowej siedmioklasowej szkole podstawowej oraz czteroletnim gimnazjum i dwuletnim liceum (kto kończył szkołę średnią ogólnokształcącą, uczył się trzynaście lat!), najbardziej znanymi autorami podręczników dla uczniów klas gimnazjalnych byli: J. Balicki i S. Maykowski. Oni przygotowali wypisy *Mówią wieki* i wydali dla klasy I, II, III i IV. Cennymi materiałami dla uczniów klas II i IV były wypisy Juliana Krzyżanowskiego i Juliusza Saloniego *Z pracy ducha*. Dobrymi książkami były też: Franciszka Bielaka i Jana Stanisława Bystronia *Dawniej i dziś. Wypisy polskie dla I klasy gimnazjum*, *Życie polskie* (dla kl. III), *Życie polskie* (dla kl. IV); Henryka Gaertnera i Stanisława Łempickiego *Służ państwu i Szlakiem bohaterów*.

Dla licealistów wydano J. Balickiego i S. Maykowskiego *Wypisy z literatury polskiej* oraz Zenona Aleksandrowicza *Materiały pomocnicze do literatury polskiej*.

Wspaniałe dumę narodową Polaków kształcił Juliusz Kleiner swoim *Zarysem dziejów literatury*. Aby ukazać uczniom wielkiego, twórczego ducha narodu polskiego, badacz z należnym taktem i rozwagą ukazywał łączność Polaków z kulturą Europy i świata, ale uwydatniał mądrze odrębność duchową narodu polskiego. O dziele Andrzeja Frycza Modrzewskiego *De republica emendanda* (*O naprawie Rzeczypospolitej*, 1551) powiedział: „Jest to jedna z książek, którymi Polska chlubić się może wobec świata – pierwsze w nowożytnej literaturze europejskiej ujęcie całości zagadnień państwowych”. (A kto dzisiaj z senatorów, posłów, ministrów, premierów, łącznie z prezydentem, zna to dzieło?). *Treny* Jana Kochanowskiego, w ocenie Kleinera, mają „siłę prawdy osobistej, narodowej i ogólnoludzkiej”, a Maciej Kazimierz Sarbiewski stał się „chlubą Polski, zdobywając sławę europejską jako „«Horacy chrześcijański»”. Laurem poetyckim uwieńczył go w Rzymie papież Urban VIII.

Na wielkie uznanie zasłużył też Ignacy Krasicki, bo „szczytem poezji europejskiej są *Bajki i przypowieści*, dzieło o nieprzemijającej wartości ogólnoludzkiej, godne trwałego stanowiska w literaturze światowej”. A o hymnie na cześć poezji z III cz. *Dziadów*, zaczynającym się od słów: „Ja mistrz wyciągam dłonie” z dumą Polaka pisał: „Potężniejszego obrazu artysty nie zna sztuka całego świata nad tę postać twórcy-muzyka, co gra wszechświatowi i którego instrumentem jest wszechświat” (podkr. M. Ł.).

Bardzo wysoko też w hierarchii dzieł literatury światowej umieścił *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza: „Liryzm i humor w poemacie epickim, czarującym malarskością, będącym i sielanką i elegią, i odbłaskiem tragedii, i spadkobiercą poezji opisowej i ziemiańskiej, bliskim i Goethemu, i Walter Scottowi, i Homerowi, realistycznym i romantycznym, a pełnym prostoty – czynią zjawisko wyjątkowe w literaturze światowej z dzieła (podkr. M. Ł.), co daje pełny obraz społeczeństwa w wielkim momencie dziejów, chwili przełomu kulturalnego, ekonomicznego, politycznego – i urasta dzięki temu Pan Tadeusz w jedyną prawdziwą epopeję poezji nowożytnej” (podkr. M. Ł.).

Słowacki „pragnął poezji polskiej przyswoić wszystkie szczyty sztuki światowej i pragnął z nimi twórczo rywalizować. Wielka pobudzająca ambicja literacka czyniła go świadomym rywalem Shakespeare’a, Calderona, Byrona i Tassa”.

Mistrzem sztuki i słowa był także Henryk Sienkiewicz, nagrodzony Noblem, a jego *Quo vadis?* „stał się pierwszym międzynarodowym triumfem literatury polskiej – najpoczytniejszym romansem świata”, zaś *Faraon* Bolesława Prusa „to wyjątkowa nie tylko w Polsce, lecz i w literaturze światowej powieść o władzy i o państwie”. I Jan Kasprzowicz zasłużył na wielkie uznanie, bo jego „symbol zorzy ognistej w *Mojej pieśni wieczornej* jest w symbolice sztuki światowej jednym z najpotężniejszych – i „jednym z najprostszych”, natomiast drugi laureat Nagrody Nobla, Władysław Stanisław Reymont, epik niepospolity, zdobył licznych czytelników w różnych krajach i uznano go za „Homera pracy chłopskiej i wiejskiego bytu”. **Kleiner wykazał, że mamy dość dużo wielkich pomników literackich i młodzież powinna z nich czerpać duchowe inspiracje.**

Autorzy podręczników i poloniści szkolni realizowali te postulaty, bo wychodzili z mądrego założenia, iż ukazywanie uczniom ojczyzny duchowej w jej wzniosłych ideałach, utrwalonych w wielkich pomnikach przeszłości bardziej zespala młodzież z krajem urodzenia i wychowania i zobowiązuje ją do twórczego działania, do kontynuowania dzieł przodków.

Rezultaty tego patriotycznego wychowania – to pełne zaangażowania się Polaków w ratowanie ojczyzny we wrześniu 1939 r. i w następnych trudnych latach. Ukazują to zjawisko pisarze m.in. w takich dziełach zbiorowych i indywidualnych, jak: *Z wrześniowych dni. Antologia opowiadań o wojnie 1939 r.; Wojna obronna Polski. Wybór źródeł;* Edmund Kosiarz *Obrona Gdyni;* Zbigniew Flisowski *Westerpalte;* Jan Józef Szczepański *Polska jesień;* Marian Porwit *Obrona Warszawy;* Juliusz Rommel *Za honor i ojczyznę;* Adam Kurowski *Lotnictwo polskie 1939 r.;* Tadeusz Kutrzeba *Bitwa nad Bzurą;* Roman Abraham *Wspomnienia wojenne znad Warty i Bzury;* Wojciech Żukrowski *Dni klęski.*

Tę wspaniałą, godną podziwu i wielkiego szacunku postawę obrońców ojczyzny trafnie i mądrze określił wieśniak w noweli Jana Parandowskiego *Wrześniowa noc*: „- Jak tu nie walczyć o Polskę, kiedy się ją tak kocha? A jak tu nie kochać tej naszej ziemi, kiedy ona taka piękna?” Warto też zajrzeć do książki Mieczysławy Mityry-Dobrowolskiej *Śląsk chciał być polski. Wspomnienia młodzieży śląskiej z lat okupacji hitlerowskiej.*

Młodzież wychowana na bogatej literaturze polskiej, zwłaszcza na romantycznej, dzielnie broniła ojczyzny materialnej i duchowej i nie skompromitowała się brakiem odwagi i poświęcenia się. Wykazała hart ducha, hart ryzyka, hart odważnego czynu, nawet hart brawury.

I ja miałem szczęście, chociaż niezbyt długo, wyrastać w szkolnej atmosferze wzniosłego, ożywczego patriotyzmu. Pierwsze godzinne spotkanie w szkole powszechnej w Udrzynie w 1937 r. z młodą nauczycielką Kurkówną pamiętam w szczegółach do dziś. Przez cały czas trwania lekcji śpiewała nam, a my z nią pieśń patriotyczno-religijną „Nad moją kołyską matka się schylała i po polsku pacierz mówiła” i dalej. Zwłaszcza głęboko zapadły mi w serce słowa: „Abym, gdy dorosnę, kochał naród Polski”. Wracając ze szkoły, nuciłem tę pieśń i utrwaląłem, by na stałe zapamiętać. Zapamiętałem.

Treść tej pierwszej lekcji, utrwalonej w podniosłym śpiewie, tak bardzo utkwiła mi w pamięci, że stała się siłą woli i przez całe życie zobowiązującym, trudnym imperatywem w nauce i w pracy zawodowej. Ten hart ducha i czynu patriotycznego wyrabiał też we mnie mój ojciec, uczestnik walk o wolność w r. 1920. A potem doszły jeszcze rozkazniki Zygmunta Krasieńskiego: „**Idź i czyn! Choć serce twoje wyschnie w pierśsiach twoich**”.

4. Celibat nauczycielek

Po odzyskaniu Śląska po pierwszej wojnie światowej władze oświatowe pragnęły objąć nauczaniem dzieci polskie mieszkające na tym terenie, ale nie było szkół polskich. Działy natomiast dobrze zorganizowane szkoły niemieckie. Kurator okręgu województwa śląskiego zwrócił się z prośbą do dyrektorów szkół niemieckich, aby przy tych gimnazjach niemieckich powstawały klasy dla uczniów polskich z polskimi nauczycielami. Dyrektorzy stanowczo odmówili tworzenia takich klas, uzasadniając tym, że Polacy nie mają profesorów szkół średnich tak dobrze przygotowanych jak Niemcy i nie pozwolą na obniżenie rangi naukowej i dydaktycznej swoich gimnazjów. Wówczas władze polskie oświatowe wpadły na pomysł wykorzystania ustawy celibatowej szkolnictwa pruskiego i wprowadzenie dla nauczycielek celibatu.

Jest to ciekawa kartka z dziejów szkolnictwa polskiego międzywojnia, dlatego ją tu nieco szerzej omówimy. Otóż w latach międzywojennych województwo śląskie posiadało autonomię w Rzeczypospolitej. Najważniejszą instytucją autonomii śląskiej w latach 1922-1939 był Sejm Śląski, liczący 48 posłów. Do wyłącznej kompetencji ustawodawstwa i samorządu śląskiego zastrzeżone zostały m.in. sprawy szkolnictwa ogólnokształcącego oraz zawodowego wszelkich typów szkół i stopni. „20 czerwca 1924 roku Komisja Budżetowa Sejmu Śląskiego uchwaliła następującej treści rezolucję: «Wzywa się p. Wojewodę, aby w jak najkrótszym czasie wniósł projekt ustawy zaprowadzającej w szkolnictwie śląskim celibat, dla nauczycielek»”¹². Ale odpowiedni pro-

¹² H. Rechowicz, *Sejm Śląski 1922-1939*, Katowice 1965, s. 100.

jekt ustawy wpłynął dopiero 20 stycznia 1926 r., natomiast debata nad projektem i przyjęciem ustawy odbyły się 29 marca 1926 roku. Przedstawiciel Rady Wojewódzkiej i posłowie akceptujący tę ustawę wprowadzającą celibat „uzasadniali przede wszystkim następującymi argumentami: 1) zatrudnienie nauczycielek wpływa ujemnie na dyscyplinę, 2) praca nauczycielska jest bardziej wyczerpująca dla kobiet niż dla mężczyzn, 3) urlopy macierzyńskie nauczycielek utrudniają regularną naukę i obciążają skarb, 4) łączenie obowiązków żony, matki i nauczycielki wpływa ujemnie na ich wypełnienie, 5) zwolnienie nauczycielek pozwoli na zatrudnienie mężczyzn”.

Przeciwko wnioskowi o celibat wystąpiło dwóch socjalistów i jeden ludowiec. „Ich argumenty były następujące: 1) celibat jest sprzeczny z zasadą równouprawnienia kobiet, 2) zwolnienie nauczycielek odbije się ujemnie na poziomie nauczania, gdyż na Śląsku brak jest kwalifikowanych nauczycieli, 3) kobiety-matki są lepszymi wychowawcami, 4) wprowadzenie celibatu może doprowadzić do obniżenia poziomu moralnego nauczycielek.

Uchwalona większością głosów ustawa o celibacie w sprawie rozwiązania stosunku służbowego wskutek zawarcia przez nauczycielkę związku małżeńskiego przewidywała, że zawarcie związku małżeńskiego przez nauczycielkę pomocniczą, tymczasową lub stałą, zatrudnioną w szkołach publicznych województwa, powoduje rozwiązanie stosunku służbowego oraz że „kobiety zamężne nie mogą być zatrudnione w charakterze nauczycielek”¹³. Ustawa celibatowa obowiązywała przez dwanaście lat i została zniesiona dopiero 9 kwietnia 1938 roku.

Należy pamiętać, że Śląsk był mocno zniemczony. Po odzyskaniu części tych ziem na Śląsk przyjeżdżali Polacy z różnych stron kraju, o różnym poziomie opanowania języka ogólnonarodowego, o różnych obyczajach i poglądach. Zetknięcie się z autochtonami, którzy słabo znali język ojczysty, wywoływało spięcia i zgrzyty wewnątrzklasowe. „Gwara młodzieży śląskiej, niekiedy z nalotem germanizmów, budziła w kolegach, nie znających historycznych uwarunkowań życia ludności śląskiej, śmiech, drwiny i wręcz oskarżenie o niemieckość. Te spięcia żywiołowej niechęci, spłacającej dług historii oraz ogromne zróżnicowanie poziomu opanowania języka polskiego przez młodzież stwarzały nauczycielom wielorakie trudności dydaktyczne i wychowawcze, zwłaszcza zaś nauczycielom języka polskiego, którzy pełnili tu funkcję «ambasadorów polskości»¹⁴.

Właśnie takimi «ambasadorami polskości», troszczącymi się o wysoki poziom nauczania i wychowania, były niezamężne nauczycielki. To dzięki nim Śląsk z pustyni kulturalnej stawał się powoli terenem o wzbogacającej się umysłowej i duchowej kulturze polskiej, a dziś jest jednym z głównych centrów życia naukowego i kulturalnego kraju. Ale zanim do tego doszło, wiele ofiarnych nauczycielek poświęciło swe życie, żyjąc w celibacie, dla idei kształcenia i wychowywania młodzieży szkolnej.

¹³ *Tamże*, s. 101.

¹⁴ M. Mitera-Dobrowolska, *Polonistyka w szkołach średnich Katowic w okresie II Rzeczypospolitej Polskiej oraz jej rola w czasie okupacji hitlerowskiej*, [w:] „Rocznik Katowicki” 1976, red. W. Długoborski, s. 84.

Sprawa kształcenia w duchu polskości dorastających pokoleń uczniów, dla żyjących nauczycielek w celibacie, była dla nich ideą przewodnią życia, ideą najwspanialszą, najmiłszą, najdroższą, ważniejszą stokroć niż osobiste, prywatne życie, niż miłość, niż własne ognisko rodzinne. Nauczycielki niezamężne miały czas na kontakty z uczniami, odwiedzały w domach, znały ich możliwości i potrzeby i miały czas na doszkalać się, dlatego uczyły tak dobrze jak mężczyźni¹⁵.

5. Ogniska metodyczne

W trosce o podnoszenie poziomu nauczania języka polskiego, zwłaszcza w szkołach średnich, często poloniści grupując się samorzutnie, tworzyli koła czy sekcje polonistyczne. Tę akcję poparło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i zaczęło tworzyć stanowiska wizytatorów przedmiotowych. Chyba pierwszym takim ministerialnym wizytatorem-polonistą był Kazimierz Wóycicki (1921-1926), teoretyk, historyk literatury i dydaktyk, znany już wówczas z takich prac, jak: *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego* (1912), *Wiersz „Barbary Radziwiłłówny” Alojzego Felińskiego jako wzór pseudoklasycznego trzynastozgłoskowca* (1912), *Polski ósmiozłogłowiec trocheiczny* (1913), *Jedność stylowa utworu poetyckiego* (1914), *Historia literatury i poetyka* (1914), *Stylistyka i rytmika polska* (1917), *Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki* (1918), *Rozbiór literacki w szkole* (1921). (Wóycicki ma znacznie większy dorobek naukowy, ale powstał on po r. 1921).

Autor tak imponujących osiągnięć naukowych, wielki znawca zagadnień dydaktycznych z zakresu polonistyki szkolnej, otrzymał stanowisko wizytatora. Był to wspaniały wzór uczonego i pedagoga praktyka, nauczyciela średnich szkół warszawskich, którego bardzo szanowali uczniowie (zob. pracę zbiorową *Szkola na Wiejskiej*) i z podziwem (a może nieco i z obawą?) patrzyli nauczyciele jako na wizytatora, wielkiego fachowca, czciciela polskości. To on na I Zjeździe Polonistów w Warszawie w 1924 r. z wielką mądrością, serdecznością i przekonaniem mówił o celach i charakterze nauczania literatury w szkole średniej: „Wzruszenie głębokie ogarnia na myśl, że w sali tej zebrali się z całej naszej ojczyzny ci, którym po domu rodzinnym przypadła najpięk-

¹⁵ Zob. *Opowieść o szkole przy placu Wolności*, red. M. Mitera-Dobrowolska, Katowice 1992. Należy dodać, że w dwudziestoleciu w wielu szkołach na terenie Polski pracowały nauczycielki dobrowolnie żyjące w celibacie. Do nich m.in. należały: Bronisława Maria Chrzanowska, Helena Duninówna, Helena Jakimiak, Jadwiga Jaworkówna, Jadwiga Kowalczykówna, Zofia Oleksówna, Zofia Sikorzanka, Jadwiga Szumska, Irena Wojciechowska, Jadwiga Warnkówna. Były to nauczycielki, które całe swoje życie poświęciły idei wychowania młodzieży. Zrezygnowały świadomie z miłości małżeńskiej, z ciepła własnego rodzinnego domu, a całą swą energię życiową przemieniły w doskonalenie zawodowe, w umiłowanie pracy pedagogicznej, w służbę kształcenia dorastających roczników młodzieży, w upowszechnianie wiary w lepszą przyszłość, w nadzieję triumfu dobra nad złem. Były to siłaczki ducha, nieustannie wznoszące się na wyżyny ideału wychowawczego i prowadzące na te wyżyny myśli i czynu powierzonych im wychowanków. Brak takich nauczycieli idei znacznie obniża wartość pracy pedagogicznej szkoły. Tracą na tym przede wszystkim uczniowie.

niejsza, najświętsza praca powiązania nigdy i niczym nie osłabionymi węzłami młodych serc i umysłów z mową ojczystą i najcudniejszymi tej mowy tworam, że każdej z Was, Szanowne Koleżanki, i każdemu z Was, Szanowni Koledzy, przypadł w udziale największy ciężar najradośniejszego obowiązku współpracy przy przetwarzaniu się dziecka polskiego w kulturalnego Polaka. Jakież olbrzymie zadanie! Jakiego zasobu wiedzy, jakiego opanowania środków działania, jakiego poczucia odpowiedzialności, jak głębokiego i mocnego związku z polskością i europejskością, jakiej wreszcie pracowitości i miłości wymaga! (podkr. M. Ł.) Nie dziwią więc nikogo niepokoje i żywe troski o to, czy w tym działaniu trudnym, doniosłym, a tak złożonym, tak w szczegółach subtelnym właściwą każdy idzie drogą, i nieodparta konieczność narzuca zbiorowe obrady, wspólny obrachunek sił, środków, rozpatrzenia świeżego dorobku. Szczerze i po prostu mamy wypowiadać się przed sobą, poznać błędy potępić i odrzucić, ze zwycięstw i zdobyczy się cieszyć, stwierdzić w tym kole stopień i napięcie naszego kulturalnego życia. Aby to wszystko uczynić, musimy nieustannie jasno mieć przed oczyma nasz cel, nasze zadania jako nauczycieli i wychowawców”¹⁶. Tym celem m.in. były recytacje i kształcenie pamięci.

Należy stwierdzić, że wybór K. Wóycickiego na stanowisko ministerialnego wizytatora był bardzo trafny i korzystny dla rozwoju dydaktyki polonistycznej.

Na wzór Ministerstwa Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego powołało tzw. okręgowych instruktorów fachowych, a wśród nich znanego polonistę, dra Juliusza Balickiego (1924-1927).

W Ministerstwie powstała instytucja instruktorów ministerialnych (nie mylić z wizytatorami!), fachowców do różnych przedmiotów, doradców metodycznych a nie urzędników-wizytatorów, oceniających pracę nauczycieli. W r. 1929 dr. Władysławowi Szyszkowskiemu, jako najwybitniejszemu dydaktykowi, powierzono funkcję instruktora (czyli doradcy) w zakresie nauczania historii literatury w szkołach ogólnokształcących, zaś dr. Juliuszowi Saloniemu w seminariach nauczycielskich. Potem instruktorem w zakresie nauki o języku została dr Jadwiga Dańcewiczowa.

Instruktorzy ministerialni stworzyli Centralną Pracownię Dydaktyczną Języka Polskiego, uczyli 6 godzin tygodniowo, udzielali porad metodycznych i odwiedzali szkoły w kraju, aby zorientować się w poziomie nauczania języka polskiego. Okazało się, że instruktorów ministerialnych, w stosunku do potrzeb nauczycieli, jest za mało, dlatego postanowiono częściowo zdecentralizować organizację doksztalcenia metodycznego i zaczęto powoływać ogniska metodyczne w poszczególnych kuratoriach.

Najwcześniej, bo już w 1930 r., powstało Ognisko Metodyczne w Bydgoszczy. Kierownictwo powierzono wyróżniającemu się tu poloniście – dr. Stanisławowi Pelińskiemu. W 1932 r. powstało ognisko w Katowicach. Funkcję kierownika otrzymała świetnie zapowiadająca się polonistka – dr Mieczysława Mitera (późniejsza Dobrowolska). W tym samym czasie zorganizowano ognisko we Lwowie „pod kierownictwem

¹⁶ K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, [w:] *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie, Lwów-Warszawa 1925*, s. 7.

dra Juliusza Kijasa i w Łucku pod kierownictwem Natalii Nekraszowej. W rok później rozpoczęły działalność dalsze trzy ogniska – w Krakowie objął funkcję kierownika dr Franciszek Bielak, w Białymstoku Jadwiga Szumska (siostra Marii Dąbrowskiej – przyp. M. Ł.), a w Wilnie dr Jadwiga Wokulska-Piotrowiczowa. W r. 1935 przybyło jeszcze ognisko w Poznaniu, na którego czele stanął Stefan Balicki¹⁷.

Ogniska metodyczne powstawały w tych miastach kuratorskich, które miały przynajmniej jednego wyróżniającego się zdolnego polonistę, troszczącego się o poziom wiedzy swych wychowanków, umiającego przekazać swoje doświadczenia metodyczne innym nauczycielom i wskazać im drogi dojścia do efektywniejszych wyników.

Kierownik ogniska metodycznego był doradcą, konsultantem, opiekunem nauczycieli, instruktorem a nie oceniającym urzędnikiem – wizytatorem kuratorium czy ministerstwa. Pracę ogniska metodycznego zilustruję na przykładzie Katowic.

Jak już wyżej zasygnalizowaliśmy, drugie Ognisko Metodyczne Języka Polskiego w Polsce utworzono w Katowicach w r. 1932 pod kierownictwem dr Mieczysławy Miterzanki (tak podpisywała się Mitera). Dr Miterzanka pracowała w Miejskim Gimnazjum Żeńskim w Katowicach i całą swoją energię intelektualną, emocjonalną, wolicjonalną poświęciła szkole i Ognisku Metodycznemu. Było ono prowadzone z wielką troską, rozważą i wkrótce stało się wzorem dla innych. Doskonale działające Ognisko katowickie powołało „do życia potrzebną tu specjalnie sekcję polonistów, uczących w niemieckich szkołach mniejszościowych. Ruchliwe Ognisko katowickie uruchomiło również lotną bibliotekę lektur szkolnych (w kompletach po 20 egzemplarzy), która krążyła po szkołach w różnych miejscowościach, ułatwiając zaznajomienie się z lekturami”¹⁸.

Ognisko w Katowicach, podobnie jak w Warszawie, Krakowie i Lwowie, organizowało w porozumieniu z dyrekcją teatru cykle przedstawień szkolnych, prezentujących najwybitniejsze arcydzieła dramatyczne polskiej literatury. „W Katowicach doszły też do skutku serie odczytów z zakresu historii dla polonistów i młodzieży, jak również wieczory żywego słowa, poświęcone poetom współczesnym”¹⁹.

Katowickie Ognisko Metodyczne, dzięki pomocy miejscowego Instytutu Pedagogicznego, wydało także osobno dwie pożyteczne prace dydaktyczne, a mianowicie: Edwarda Trzaski *Gwara i wpływy obce w języku uczniów szkół średnich* (1935) oraz Heleny Spoczyńskiej *Wycieczki szkolne* (1935). Żywy i zorganizowany ruch metodyczny w dwudziestoleciu obejmował jednak swoim zasięgiem przeważnie szkoły średnie ogólnokształcące i seminaria nauczycielskie, w niewielkim natomiast stopniu uwzględnił szkoły powszechne i zawodowe. I znów Ognisko metodyczne w Katowicach jako jedno z pierwszych pomyślało o nauczycielach tych szkół. „Po r. 1935 zorganizowało Ognisko katowickie wspólnie z tamtejszym Instytutem Pedagogicznym stałe comiesięczne wykłady i lekcje pokazowe dla polonistów szkół powszechnych, wciągając w

¹⁷ J. Kijas, *Organizacja ruchu metodycznego w zakresie nauczania języka polskiego w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 2, s. 318.

¹⁸ *Tamże*, s. 321.

¹⁹ *Tamże*.

ten sposób do współpracy wybitniejszych reprezentantów polonistyki obu rodzajów szkół²⁰.

W tym czasie powstała również w Ognisku katowickim oddzielna sekcja szkolnictwa zawodowego. Była to znowu pionierska inicjatywa opiekunki – bowiem szkoły zawodowe „doczekały się dopiero po wojnie (tj. po roku 1945 – M. Ł.) wyodrębnionych ośrodków metodycznych w związku z olbrzymim rozwojem tego typu szkolnictwa w latach powojennych”²¹.

Należy dodać, że w 1934 r. odbył się w Katowicach ogólnopolski zjazd instruktorów metodycznych. Zjazdy takie organizowano w siedzibach ognisk wyróżniających się naukową i dydaktyczną działalnością. Ognisko Metodyczne w Katowicach, jak świadczą o tym zakresy działania i dokonania, było najżywotniejsze i najbardziej pomysłowe w przedsięwzięciach. Należy też dodać, że dr Miterzanka zorganizowała w swej szkole wzorcową czytelnię.

Tak doskonale przygotowana naukowo i metodycznie polonistka swoją wiedzą i rozważnym taktem dydaktycznym rozwijała skutecznie świadomość humanistyczną oraz umiłowanie języka, literatury i kultury ojczystej wśród nauczycieli, a przede wszystkim wśród uczniów szkoły średniej. O tym okresie działalności Pani Profesor powiedziała: „Osiem lat pracy w Ognisku – to najmilszy dla mnie okres i zarazem najbardziej twórczy, w którym właśnie doświadczenia naukowe, zdobyte w czasie studiów, okazały się bardzo cenne. Pełna autonomia ze strony władz i dyskretne sterowanie dra Władysława Szyszkowskiego, poznanie warunków pracy w terenie pozwoliły rozwinąć pewien system organizacji pracy poprzez stworzenie szeregu podognisk i sekcji problemowych, również o dużej samodzielności – co wpłynęło na ożywienie pracy i rozbudzenie ambitnej aktywności kolegów. Znalazły się talenty pedagogiczne o dużej inicjatywie dydaktycznej: podejmowano badania i doświadczenia dla znalezienia najwłaściwszej drogi w pracy na terenie trudnym, pozbawionym od wieków szkoły polskiej, nasycanym wciąż propagandą antypolską”²².

W celu uzupełnienia tych faktów i opinii przytoczmy jeszcze jedną ocenę zwierzchnika. Długoletni instruktor ministerialny metodyki nauczania literatury, świetny znawca tej dyscypliny, Władysław Szyszkowski o wartości dokonań dydaktycznych dr Miterzanki powiedział: „Jako długoletni obserwator Jej pracy dydaktycznej na tym terenie muszę stwierdzić, że działalność ta była niezwykle owocna dla podniesienia ogólnego poziomu nauczania języka polskiego w szkołach śląskich. Gruntowna wiedza fachowa związana z przedmiotem specjalizacji, dokładna znajomość warunków regionalnych i uwzględnienie jej elementów w pracy dydaktycznej tak własnej, jak kolegów, umiejętne korzystanie ze zdobyczy nauk pedagogicznych u nas i za granicą, wreszcie pełne taktu i życzliwości obcowanie z koleżankami i kolegami zapewniły Jej wielki

²⁰ *Tamże*, s. 323.

²¹ *Tamże*.

²² Tekst wypowiedzi M. Miterzanki-Dobrowolskiej w posiadaniu autora.

autorytet osobisty i przyczyniły się w dużej mierze do podniesienia ogólnej kultury językowej i literackiej na Śląsku w tym okresie”²³.

Za tę pożyteczną działalność pedagogiczną nad stałym podnoszeniem poziomu nauczania języka polskiego na Śląsku został przyznany dr Miterzance już w r. 1934 Srebrny Krzyż Zasługi, a w r. 1937 Srebrny Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury. Ale wojna 1939 r. przerwała tę intensywną i pożyteczną działalność dydaktyczną i organizacyjną.

Podobnie jak Ognisko w Katowicach – pracowały też i inne ogniska. Gwarancję pożytecznej działalności dawały nazwiska kierowników: dra Stanisława Pelińskiego, dra Juliusza Kijasa, dra Franciszka Bielaka, dr Jadwigi Wokulskiej-Piotrowiczowej, dra Mariana Pisowicza, mgra Mieczysława Pęcherskiego, Natalii Nekraszowej, Jadwigi Szumskiej, Stefana Balickiego, dra Juliusza Saloniego.

Należy stwierdzić, że ogniska metodyczne, typowy pomysł polskich nauczycieli, odegrały olbrzymią rolę w podnoszeniu poziomu wiedzy pedagogicznej i dydaktycznej nauczycieli oraz w efektywności nauczania języka polskiego i wychowania patriotycznego, moralnego, estetycznego i obywatelskiego młodzieży.

6. Uwagi końcowe

Polska odzyskując niepodległość, odziedziczyła różne poziomy i organizację nauczania. Należy tu przypomnieć, że przez dłuższy okres czasu i to we wszystkich zaborach, nauka w szkole powszechnej trwała cztery lata, natomiast gimnazjum było ośmioletnie. Ale mądrzy Polacy wiedzieli (a takich naprawdę mieliśmy!), że edukacja powszechna trwa stanowczo za krótko i trzeba ją przedłużyć (zob. Maria Lipowska, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach szkoły polskiej z lat 1919-1922*, Toruń 1961 i tejże, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej*, Toruń 1966).

Po wielu mądrych dyskusjach zgodzono się, że szkoła powszechna będzie trwała siedem lat, będzie szkołą siedmioklasową, zaś średnia będzie sześcioklasową, z podziałem na: czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Reformę szkolnictwa przeprowadził minister Janusz Jędrzejewicz (1932-1933) z udziałem wybitnych fachowców. Jak na owe czasy ustrój szkolnictwa średniego był dobrze przemyślany. (Szkoly powszechne stanowią odrębny problem, bardziej dyskusyjny i nie wchodzi w zakres rozważań). Według nowego systemu edukacyjnego tylko jeden rocznik ukończył naukę w r. 1939.

Reforma szkolna udała się, bo mądrzy ludzie nad nią pracowali. Była wnikliwie przemyślana i z najwybitniejszymi fachowcami uzgodniona, dlatego dobrze została przyjęta przez pedagogów i rodziców. (Obecna reforma, poza olbrzymim chaosem, niczego mądrego nie proponuje).

²³ Tekst wypowiedzi W. Szyszkowskiego w posiadaniu autora.

Reformatorzy ustroju szkolnego byli ludźmi roztroprnymi, o bystrych i przewidujących umysłach (nie tak jak dziś!). Wiedzieli, że o poziomie nauczania i wychowania decydują nauczyciele-mężczyźni, zwłaszcza w szkole średniej. Dlatego i pensje nauczycielskie były dość wysokie, aby przyciągnąć do tego zawodu „wyborowe jednostki” spośród mężczyzn.

Zawód profesora szkoły średniej był dość trudny do osiągnięcia, ale był też zawodem atrakcyjnym, cieszącym się dużym autorytetem naukowym, moralnym, pedagogicznym, towarzyskim, obywatelskim. W miasteczkach powiatowych elitę umysłową stanowili: księża, profesorowie, lekarze, palestra sądowa. Profesor szkoły średniej nie był żebrakiem, jego pozycja była wysoka, cieszył się prestiżem, ale i swoje obowiązki wykonywał z wielką fachowością i odpowiedzialnością.

Niektórzy wyróżniający się profesorowie szkół średnich otrzymywali nawet roczne stypendia na dalsze studia zagraniczne, jak np. Feliks Araszekiewicz, Stanisław Zambierowski, Konrad Górski, Jan Nowakowski. Powiększali tam swoją wiedzę przedmiotową i metodyczną, a po powrocie do kraju zdobyte innowacje przynosili na grunt szkoły polskiej.

Tak się złożyło, że od r. 1946 uczęszczałem do gimnazjum i liceum ogólnokształcącego w różnych miejscowościach: w Ostrowi-Mazowieckiej, Sadownem (pow. Węgrów), Wałbrzychu i w Lubomierzu (pow. Lwówek-Śląski – Lic. Pedag.). Miałem okazję obserwować pracę wielu przedwojennych nauczycieli i doznawać na sobie skutków ich pedagogicznego działania. Wszyscy byli doskonałymi fachowcami w swojej dyscyplinie naukowej. Wielu podziwiałem za ich obszerną wiedzę, za kulturę osobistą, zewnętrzny wygląd, dyscyplinę pracy, troskę o uczniów i wielki takt pedagogiczny. Wiele godzin poświęcali bezinteresownie, zwłaszcza maturzystom i uczniom mniej zdolnym, w sobotnie popołudnia i w niedziele. Do tych wyróżniających się profesorów m.in. zaliczam: Helenę Jachimiak, Marię Kasperlik, Stefanię Otorowską, Zofię Haberkę (żyły w celibacie) i Kazimierza Kopcia (był żonaty), wspaniałego polonistę, dyrektora Liceum Pedagogicznego w Lubomierzu. Znał wiele utworów na pamięć.

Chciałem też być takim pedagogiem: mieć obszerną wiedzę, takt pedagogiczny i elegancko się ubierać, aby swoją osobowością korzystnie oddziaływać na młodzież.

Chyba dość dobrze opanowałem sztukę nauczania. Wykształciłem w Studium Nauczycielskim około trzystu dyplomantów, a w WSP tyłuż magistrów filologii polskiej i wydoktoryzowałem trzy osoby. Opublikowałem dziewięć książek i około stu pięćdziesięciu artykułów, studiów i rozpraw. Działalność naukową zakończyłem jako prof. zw. dr hab. Odchodząc na emeryturę, otrzymałem od Pana Rektora podziękowanie.

* * *

Długo jednak pracowałem i na stopnie naukowe, i na tytuły, i na słowa uznania. Kiedy zacząłem pracować w szkolnictwie i dalej studiować, nawiązałem bezpośrednie kontakty z dawniejszymi moimi profesorami, zwłaszcza z K. Kopciem, a z łacinnikiem

starej daty, Janem Podobą, uczącym od r. 1912, nawet przez cztery lata pracowałem w IV Liceum Ogólnokształcącym w Wałbrzychu.

Poznałem też osobiście kilkunastu profesorów uczelni wyższych, przedwojennych nauczycieli szkół średnich, m.in. Mieczysławę Miterę-Dobrowolską, Jana Kulpę, Wincentego Danka, Stanisława Zabierowskiego, Jana Nowakowskiego, Jana Konopnickiego. Byli to ludzie bardzo pogodni, życzliwi, o wielkiej autonomii moralnej, otwarci, pełni wiary i nadziei, chociaż czasy były przykre, ciężkie, ponure, wręcz beznadziejne. Oni nie tracili ducha! Umacniałem się ich postawą, polskim duchem i wielkim umiłowaniem zawodu nauczycielskiego. Często z nimi rozmawiałem i pytałem o model szkoły średniej w dwudziestoleciu międzywojennym i o sposoby osiągania sukcesów. Zawsze o tamtych latach mówili z wielką serdecznością i miłością. Zapewne w tych wspomnieniach kryła się brawurowa młodość, zapał „wszystko co mamy, Polsce oddajmy” i przekonanie o wielkiej misji, iż rzeczywistość należy na lepszą przekształcać poprzez jak najwszechstronniejsze przygotowanie młodzieży do nieustannego doskonalenia się umysłowego i duchowego, do działania mądrego, wzniosłego, społecznie i państwowo pożytecznego.

Interesująco ten proces przedstawiła prof. Mieczysława Mitera-Dobrowolska w pożegnaniu maturzystek w r. 1939: „I oto jesteście u celu. Skończyły się dla Was dni troski szkolnej, choć nie skończył trud Waszej pracy nad sobą. Porzucacie szare, choć oplecione kwiatem najmilszych wspomnień życie w szkole, gdzie drogi Wasze były proste i wytyczone. Dumnie radosną siłą i wiedzione nieodmiennym prawem życia. Idzicie w Wielkie Nieznane, by po dalszych studiach stanąć u warsztatów pracy, które czekają na młode ręce i ofiarne serca...

„Młodości, wszystkiego dziedzicu, o pokolenie przyszłą wiosnę niosące...”

I kiedy Wy odchodzicie od nas wieloma gościńcami, by kiedyś budować i realizować to, czego już tylko pragnąć możemy, czujemy, że nie rozstajemy się na zawsze, że jakaś maleńka cząstka nasza w Was pozostanie, aby rozkwitnąć nieznanym kwiatem Waszych prac i czynów przyszłych, które Wy podacie znowu następnym pokoleniom, „aby wypełnić zło z oblicza ziemi” i budować szklane domy przyszłości Polski, aby „postawić ją w sile i mocy, w potęgze ducha i wielkiej kultury, aby ostać się mogła w tych wielkich, być może, przewrotach, które ludzkość czekają”. To Wasze, idącego pokolenia zadanie, przekazane przez wielkich twórców naszej kultury²⁴.

Szkoła dwudziestolecia międzywojennego mądrze też rozwijała pamięć uczniów. Absolwent szkoły powszechnej znał na pamięć około trzydziestu utworów w całości lub w fragmentach, np. *Pana Tadeusza*; tyleż powinien przyswoić sobie i maturzysta. Zatem absolwent szkoły średniej musiał wykazać się dobrym opanowaniem pamięciowym około sześćdziesięciu najcenniejszych krótszych utworów w całości, większych w fragmentach i szkoła dość rygorystycznie tego przestrzegała. Jeszcze parę lat po wojnie stawiano te same wymagania, wychodząc z założenia, że „**tyle wiemy, ile pamiętamy**”.

²⁴ *Opowieść o szkole przy placu Wolności, op. cit., s. 184.*

Do utworów, które pamięciowo należało opanować, m.in. zaliczano: *Bogurodzicę*, Mikołaja Reja – kilka figlików, frag. *Rozmowy...* oraz słynny dystych: A niechaj narodowie...; Jana Kochanowskiego – *Hymn do Boga*, kilka trenów, paręnaście fraszek, frag. *Odprawy posłów greckich* (O nierządne królestwo), kilka pieśni (w tym *O spustoszeniu Podola*); Piotra Skargi – frag. drugiego kazania sejmowego *O miłości ku ojczyźnie*; Szymona Szymonowica – frag. *Żeńców*; Ignacego Krasickiego – *Hymn do miłości ojczyzny*, kilka bajek, dwie satyry: *Pijaństwo* i *Żona modna*, frag. *Monochomachii*; Adama Naruszewicza – frag. *Chudego literata*; Franciszka Karpińskiego – frag. *Laury i Filona* oraz *Żalów Sarmaty*; Adama Mickiewicza – *Odę do młodości*, *Panią Twardowską*, *Powrót taty*, *Redutę Orzona*, kilka sonetów krymskich, frag. *Konrada Wallenroda*, *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa polskiego* oraz z III cz. *Dziadów* i z *Pana Tadeusza* a także kilka liryków lozańskich; Juliusza Słowackiego – frag. z *Beniowskiego*, z *Grobu Agamemnona*, *Hymn (Smutno mi Boże)*, *Sowiński w okopach Woli*, *W pamiętniku Zofii Bobrówny* i frag. z *Testamentu mojego*; Zygmunta Krasińskiego – frag. z *Psalmu miłości*, *Psalmu nadziei*, *Psalmu wiary i Irydiona*; Cypriana Kamila Norwida – frag. *Bema pamięci rapsod żałobny* i z *Fortepianu Chopina* oraz *Moją ojczyznę* i *Moją piosnkę*; Adama Asnyka – *Do młodych*, *Daremnne żale*, *Na śniegu*; Marii Konopnickiej – *Rota*, *Chodziły tu Niemce*, frag. *Wolnego najmity*, *Świecą gwiazdy, świecą*, *A czemuż wy, chłodne rosy*, *Pieśń o domu*; Władysława Bełzy – *Katechizm polskiego dziecka*; Leopolda Staffa – *Kowal*, *Deszcz jesienny*.

Powtarzając i utrwalając w pamięci klejnoty poezji polskiej, uczeń nie tylko kształcił trwałość, wrażliwość estetyczną, pojemność i sprawność pamięci, lecz także nasyczał się pięknem mowy poetyckiej, prawdą, mądrością zawartą w tych wzniosłych dziełach.

Jakież to był olbrzymi skarb, jeśli przyswoiło się na tyle cennych myśli, uczuć i wyobraźni wielkich twórców ojczystej literatury!

Jakąż olbrzymią korzyść ma użytkownik, kiedy codziennie, zwłaszcza w samotności, w chorobie, może, przypominając sobie teksty, obcować z tymi genialnymi umysłami, z ich głębokimi przemyśleniami, radami, ostrzeżeniami, przepięknymi obrazami świata zewnętrznego i wewnętrznego. Doświadczam tego zbawiennego obcowania z klejnotami literatury i innym to polecam.

A dziś! Pożal się, Boże! Często kandydat na studia filologii polskiej nie opanował nawet dwóch utworów na pamięć. Ale nie jest to wina nauczycieli. Mamy wiele wspinających pedagogów, prawdziwych mistrzów w swoim zawodzie.

Winę ponosi MEN, który opracowuje (ze szkodą dla ucznia!) programy nauczania i wciąż obniża poziom wymagań. A ostatnie programy są niemal karykaturą edukacji, bo nawet odebrano nauczycielom prawo do końcowej oceny ucznia i oddano w ręce „specjalnej komisji”. Nawet w czasach rozbiorów tego nie było! **Otwiera się czarna karta przed polską szkołą.** Program np. nakazuje kształcić umiejętności, ale nie na podłożu wiedzy, zatem w próżni myślowej, dlatego nie wykształci się ani sprawnego mądrego myślenia, ani wrażliwości estetycznej, moralnej, patriotycznej, koleżeńskej, obywatelskiej. I mamy coraz więcej zdziczałych osobników „bez serc” i „bez ducha”.

przerazającą pustkę wielu głów najlepiej obrazują: niski poziom tekstów licznych czasopism, wystąpienia polityków w radiu i telewizji a nawet w sejmie i senacie. Jaka będzie kultura umysłowa narodu za kilka lat? Jaka będzie przyszłość Polski? **Z rozmachem kłaniają się czasy saskie i następstwa tych czasów.**

Szkoła średnia międzywojnia utrzymywała wysoki poziom nauczania i wysoki poziom nadziei, bo dobrze spełniała swoje posłannictwo. A spełniała dlatego, że pracowało w niej znacznie więcej mężczyzn niż kobiet, a i one spisywały się dzielnie, bo wiele z nich żyło w celibacie. A nauczycielki mężatki, należycie opłacane, często zatrudniały gosposie i też miały czas na dobre przygotowanie się do lekcji i na rozwiązywanie trudności wychowawczych.

A obecnie nauczyciele-mężczyźni stanowią znikomy procent pedagogów. **Nauczanie i wychowanie oddano w ręce bezradnych kobiet, obarczonych nadto rodziną, upokorzonych żebraczymi pensjami, stąd też taki niski poziom nauczania a jeszcze niższy wychowania.** Czy w takiej sytuacji kadrowej i finansowej można myśleć o sukcesach wprowadzanej reformy szkoły polskiej? Tylko twórcy noszący końskie okulary i upajający się mirażami mogą myśleć o sukcesie.

Trzeba też przypomnieć, że kiedy nauczyciele widzieli nadciągające czarne chmury i zagrożenia dla szkolnictwa, to stanowczo i skutecznie protestowali. Kadra nauczycielska międzywojnia była bardzo wyczulona i broniła nie tyle swojej pozycji zawodowej i społecznej, ile pozycji ucznia. Nauczyciele brali odpowiedzialność moralną i prawną za poziom wykształcenia i przygotowania do życia swoich wychowanków, dlatego nie szli na kompromisy z władzami oświatowymi. Mieli wyostrzoną świadomość, że nieudolność myślenia ministra i jego współpracowników nie może być zaakceptowana i realizowana w szkole, bo krzywdę by się wyrządziło uczniom. **Ministrowie się zmieniają; natomiast szkoła była, jest i będzie.** Nauczyciele bronili tradycji szkoły twórczej, wymagającej, kształcącej na wysokim poziomie i wychowującej na wzniosłych ideałach moralnych, patriotycznych, religijnych, obywatelskich. To dzięki szkole Polska i polskość przetrwała bardzo trudne czasy rozbiorów. To w szkole dwudziestolecia międzywojennego wychowano wspaniałych obrońców ojczyzny w r. 1939 i dzielnie walczących żołnierzy na wszystkich frontach świata. **To dzięki szkole dwudziestolecia jej wychowankowie po r. 1945 nie dopuścili do sowietyzacji Polski.** A czy teraz pozwolicie, Szanowne Koleżanki i Drodzy Koledzy, odebrać sobie sztandar wychowania narodowego, moralnego, religijnego, obywatelskiego? A reformatorem odpowiadajcie stanowczo: „Nie żądajcie i nie wprowadzajcie szkoły łatwej. Łatwa szkoła – to zbrodnia społeczna”.