

„Jacy będą przyszli obywatele?” Dzieci i młodzież Polski międzywojennej w relacjach pamiętnikarskich nauczycielek szkół powszechnych i średnich

Celem artykułu jest próba naszkicowania kilku wybranych zagadnień, mieszczących się w ramach społecznej historii najmłodszych mieszkańców Polski międzywojennej – uczniów szkół powszechnych i średnich¹. Przeanalizowano zjawisko przemocy w ich życiu, przejawy aprobaty i oporu wobec socjalizacyjnego oddziaływania szkoły powszechnej oraz kwestię społecznych kosztów matury, finalizującej wieloletnią edukację w gimnazjum. Przynależąc do sfery szeroko rozumianego życia codziennego szkoły, każde z tych zjawisk – w mojej ocenie – wywierało wpływ na proces socjalizacji dzieci i młodzieży, późniejsze postawy obywatelskie i wybory życiowe; wpływ równie istotny jak zaplanowane przez pedagogów działania dydaktyczno-wychowawcze. Z relacji pamiętnikarskich nauczycielek polskich szkół powszechnych i średnich wyłuskać można wiele informacji pozwalających na prezentację wymienionych zagadnień, a składających się na obraz ówczesnej mentalności młodzieży i dzieci².

Memuarystyka nauczycielska to niebagatelna część polskiej literatury pamiętnikarskiej i zarazem bardzo cenny materiał badawczy. We wspomnieniach tych znaleźć można szczegółowe opisy zachowań uczniów, ich postaw względem pedagogów i instytucji szkoły widzianych oczami nauczycieli. Z reguły też zawierają one wątek aktywności w samorządzie, kołach PCK,

¹ Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

² Analizą objęto antologię pamiętników członków i członkiń Związku Nauczycielstwa Polskiego (*Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP*, pod red. J. Chałasińskiego, Warszawa 1980); niepublikowany zbiór relacji nauczycielek (*Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek seminarium nauczycielskiego i liceum pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie*, t. 2, Warszawa 1980, Biblioteka Narodowa. Dział rękopisów, sygn. akc. 12404/2); drukowane tomy wspomnień Z. Gruszczyńskiej, H. Obiezerskiej, J. Zanowej oraz niepublikowane wspomnienia R. Pachuckiej (*Pamiętniki z lat 1914–1936*, Dział Rękopisów Biblioteki Ossolineum, sygn. 13976/II), a także osnutą na wątkach autobiograficznych powieść E. Kobylińskiej, *Świat w szkole. Pamiętnik nauczycielki*, Wilno 1933.

spółdzielniach szkolnych czy w skautingu, a także opisy inicjowanej przez grono pedagogiczne działalności kulturalnej. Przejawem charakterystycznej dla tych źródeł konwencji jest fakt, że rzadko kiedy ich wyłącznym celem są osobiste wynurzenia na temat przebiegu kariery nauczycielskiej. Możemy mówić raczej o uświadomionej i sumiennie realizowanej potrzebie dokumentowania osiągnięć ówczesnego nauczycielstwa (w tym i własnych czynów), niejako wbrew trudnościom towarzyszącym rozwojowi sieci szkolnej i systemu oświaty w Drugiej Rzeczypospolitej.

W analizowanym na potrzeby artykułu pamiętnikarstwie nie brakuje „militarnej” frazeologii: pracę z uczniami zazwyczaj opisuje się w kategoriach „gry”, w której określone „strategie” działania po krótszym lub dłuższym czasie wieńczył sukces pedagogiczny. Deklarowaną stawką w grze był autorytet nauczyciela i dobro ucznia. Istniało też inne „pole walki”, na którym następowały „zderzenia zasad pedagogiki uświęconych tradycją w danym środowisku z metodami wychowawczymi stosowanymi przez szkołę”. Jak zauważają redaktorzy zbioru pamiętników pod redakcją Józefa Chałasińskiego³, „w wyniku tych zderzeń nauczyciel, jeżeli nawet nie odnosił od razu pełniejszego zwycięstwa, zdołał wpłynąć na procesy przeobrażania świadomości rodziców i opiekunów w kierunku głębszego zrozumienia dziecka, praw jego rozwoju, jego duchowych i fizycznych sił, skali jego potrzeb oraz uznania konieczności ich zaspokajania”⁴. Te optymistyczne wnioski, sformułowane wiele lat po II wojnie światowej w Polsce Ludowej, traktować należy jednak z dużą ostrożnością, gdyż w małym stopniu wydają się stosować do realiów międzywojennych.

W relacjach kobiet znaleźć można poza tym wiele elementów nawiązujących do mniej lub bardziej uświadomionych postaw macierzyńskich. Narracje te prezentują taką wizję zawodu, w której spontanicznie łączy się realizację intelektualnej misji z działaniami o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Postawa ta wydaje się całkowicie zrozumiała, zważywszy że – jak pisała Jadwiga Zanowa, odnosząc się do międzywojennych realiów warszawskich – „ani kuratorium ani władze ministerialne nie doceniały należycie spraw wychowania [...]. W szkole państwowej były [one] traktowane drugoplanowo, raczej intuicyjnie; niektórzy nauczyciele, częściej nauczycielki, z własnej gorliwości indywidualnej wychowywały klasę”⁵. Na polu retoryki tej kategorii źródeł, ów czynnik kobiecej perspektywy wydaje się przejawiać zwłaszcza w tym, że

³ Antologia ukazała się już po Jego śmierci.

⁴ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 15.

⁵ J. Zanowa, *W służbie oświaty. Pamiętnik z lat 1900–1946*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 165.

o dzieciach i młodzieży autorki pisały bardzo szczegółowo, jednak prawie nigdy źle, rezerwując negatywne sądy dla opisu postaw lokalnej społeczności, działań administracji oświatowej i stanu infrastruktury szkolnej. Chętniej też informowały o własnych sukcesach, niż porażkach wychowawczych.

Przemoc w szkole

Eugenia Kobylińska w autobiograficznej powieści pt. *Świat w szkole. Pamiętnik nauczycielki* pisała, że uczennice I klasy koedukacyjnej szkoły powszechnej w Wilnie w wypracowaniu zatytułowanym „Kim będę, kiedy dorosnę” deklaryowały w 1931 r., że chcą prowadzić przedszkola i leczyć biednych. Przyszłe baletnice i aktorki obiecywały tańczyć w szpitalach, żeby „chorym było przyjemnie”. Chłopcy najczęściej wybierali profesję lotnika, marynarza, boksera albo wojskowego, w randze co najmniej pułkownika. Żaden z nich, co znamienne, nie chciał zostać nauczycielem. Zajęci byli „robieniem wojennego rozgardiaszu w zeszytach” i „masowo ginęli”. Nawet w wypracowaniu pod tytułem „Jestem listonoszem”, które autorka powieści zadała w nadziei, że stanie się pretekstem do opisu pracowitego dnia zwykłego człowieka, „żaden z listonoszy nie miał spokojnego żywota. Napadali na nich bandyci, strzelali do nich złodzieje, używać musieli pięści, noża, rewolweru”⁶.

Udokumentowana w tym opowiadaniu swego rodzaju przedwczesna dojrzałość dzieci (na marginesie warto odnotować różnice w socjalizacji dzieci, skutkujące odmiennymi marzeniami chłopców i dziewcząt) – jakkolwiek oddana z niemałą dozą poczucia humoru – wydaje się być symptomatyczna dla pokolenia uczęszczającego do szkół w niepodległej Polsce. Społeczeństwo polskie borykało się wówczas z niezwykle dotkliwymi skutkami Wielkiej Wojny, do których należało oswojenie z przemocą i ze śmiercią oraz „ogólne rozprężenie społeczne”, będące dziedzictwem wojennej rzeczywistości. Jego widomym znakiem był m.in. wzrost przestępczości, także wśród dzieci i kobiet⁷. Nauczycielki z racji pełnionych obowiązków na co dzień miały styczność z uczniami zdemoralizowanymi lub „tylko” doświadczonymi biedą i traumą wojenną, a dekadę później – skutkami wielkiego kryzysu. „Wojna stwarza nie tylko bohaterów, ale i zdeprawowanych wykolejeńców” – notowała swoje wrażenia

⁶ E. Kobylińska, *op. cit.*, s. 136–146.

⁷ Szerzej o realiach codziennego życia w Polsce w pierwszych latach niepodległości pisze w interesującym eseju A. Chwalba, *Codziennosc listopadowa*, w: *Salon niepodległości*, red. A. Gabryś, M. Szewczyk, Warszawa 2008, s. 255–283.

z 1918 r. nauczycielka ludowa, Cecylia Lewandowska, przytaczając incydent, który miał miejsce w jednej z warszawskich szkół publicznych. „Nauczycielka wyszła z klasy po pomoc naukową. W tym czasie jeden z uczniów przebił nożem drugiemu ramię”⁸. Skalę bezradności wobec panującej wokół sytuacji ilustruje lakoniczny komentarz autorki: „W kancelarii kierownik wymierzył karę batem. Wprowadzone kary wpływały na lepsze zachowanie się uczniów. Były też i nagrody, np. bezpłatna wycieczka lub inne”⁹.

Wgląd w zjawisko oswojenia z przemocą i jej wszechobecnością w codziennym życiu daje historia opisana we wspomnieniach Zofii Gruszczyńskiej. Młodziutkiej podówczas nauczycielce w męskiej szkole powszechnej na warszawskiej Woli, gdy w grudniu 1918 r. znalazła się w sytuacji zagrożenia życia z powodu towarzyszenia swojemu ojcu (zaangażowanemu politycznie redaktorowi) na wiecu politycznym, zorientowani w sytuacji uczniowie podarowali... niemiecki bagnet. „Byliśmy w cyrku [gmach cyrku na Ordynackiej – dopisek M.P.-M.] i widzieliśmy, co tam się działo. Jak pani na drugi dzień nie przyszła, zrobiliśmy radę i postanowiliśmy zdobyć dla pani broń. [...] Złożyliśmy się i kupiliśmy na Karcelaku¹⁰. Kosztował 10 marek. Niech pani weźmie” – wyjaśnili zdumionej nauczycielce, gdy ta po kilku dniach nieobecności zjawiła się w pracy. Pomijając kwestię, na ile poczucie zagrożenia autorki wspomnień znajdowało uzasadnienie¹¹, godna uwagi pozostaje sama troska uczniów i sposób, w jaki dali jej wyraz. Nie mogąc zachować tego niebezpiecznego i kosztownego prezentu, a nie chcąc urazić uczuć przedsiębiorczych chłopców, poleciła im oddać bagnet w najbliższym punkcie wojskowym, jako prezent klasy IV dla „młodej polskiej armii”¹².

Demoralizacji powojennej towarzyszyła „zwykła” przemoc, stale obecna w relacjach ciała pedagogicznego z uczniami. Tym łatwiejsza, że również rodzice oczekiwali fizycznego dyscyplinowania swoich dzieci. Wieś, bywało, wyraźnie życzyła sobie nauczyciela mężczyzny, „który by dobrze dzieci bił”¹³. Nauczycielstwo obu płci, w celu utrzymania pożądanej przez nich dyscypliny często uciekało się do kar cielesnych, nadrywając dzieciom uszy i łamiąc „linie”

⁸ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 360.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Przed II wojną światową tzw. Karcelak był największym bazarem stolicy, usytuowanym wzdłuż ulicy Okopowej od jej skrzyżowania z Wolską i Chłodną po Leszno.

¹¹ Andrzej Chwalba zauważa, że schyłek 1918 r. był czasem samosądów i napaści, najczęściej jednak w celach rabunkowych, *idem, op. cit.*

¹² Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole. Wspomnienia uczennicy i nauczycielki*, Warszawa 1959, s. 153–154.

¹³ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP ...*, s. 39.

i „kantówki” na ich dłoniach i plecach. W prasie medycznej dwudziestolecia międzywojennego przypadki takie odnotowywano nagminnie, zwracając też uwagę, że „nieraz jeszcze spotykamy w szkołach, zwłaszcza najniższych, kąty sal udekorowane dziećmi klęczącymi na grochu”¹⁴. Gdy po ukończeniu seminarium nauczycielskiego w 1928 r. jedna z pamiętnikarek podjęła pracę w szkole powszechnej w Gołkowie, w powiecie Rypin, usłyszała od gospodyni domu, którego część podnajmowała szkoła: „Pani nie da sobie rady z tymi dziećmi. Przed Panią była dużo starsza nauczycielka, która biła dzieci, a dzieci i tak jej nie słuchały”. Pomimo takich sugestii jej praca z uczniami ułożyła się dobrze: „postępowałam z dziećmi kategorycznie, ale serdecznie, uczyły się chętnie, na lekcjach był spokój, obeszło się bez bicia”¹⁵.

Postawa niektórych nauczycielek, które wzbraniały się przed stosowaniem bicia jako metody wychowawczej, bywała sporym zaskoczeniem dla uczniów szkół powszechnych, którzy generalnie nie przejawiali większych oczekiwań względem pedagogów. Zachowywali się oni zaczepnie lub przekornie testowali ich odporność psychiczną. W publicznej męskiej szkole powszechnej w Rawiczu nauczycielka, przyzwyczajona w poprzednich placówkach do łagodnego i przyjaznego postępowania, w nowej musiała je zmienić na bardziej autorytarne, ponieważ – jak zauważyła we wspomnieniach – „uczniowie ci przywykli do surowych kar, z rękoczynami włącznie, toteż niewiele sobie robili z mojej początkowej łagodności”¹⁶.

Gdy uczniowskie eksperymenty w stosunkach z nauczycielami przynosiły skutek, wpędzały one we frustrację mniej odporne psychicznie osoby, nawet jeśli pozwalały im uratować autorytet. Amelia Rutkiewicz-Rosnowska, która ukończyła Seminarium Nauczycielskie im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie w 1933 r., zanotowała:

dzień, w którym dałam klasie zeszyty po raz pierwszy, pozostanie w mej pamięci zawsze żywy. Gdy ogromnym liniałem narysowałam cienką, dwie grube i znów cienką kreskę i wyjaśniałam dzieciom, w których liniach będziemy pisać. Chodziłam między ławkami sprawdzając poprawność wykonanego polecenia, sposób ułożenia zeszytu i rąk na pulpicie ławki. Przemierzając klasę zwróciłam uwagę, że Zdzych stale zeszyt przekreślał, a lewą rękę trzymał pod ławką. Kilka zwróconych uwag nie odniosło skutku. „Ja będę tak pisał, bo inaczej nie umiem” – odpowiedział niegrzecznie. „Niech mu pani łapę da” – odezwały się oburzone dzieci. Zdzych wyciągnął ku mnie lewą rękę

¹⁴ M. Paciorek, *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym okresu międzywojennego*, Warszawa 2010, s. 321.

¹⁵ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 380.

¹⁶ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP ...*, s. 215.

i patrząc w oczy mówi: „No, niech pani bije”. Sekundę wahałam się, a potem trzepnęłam mocno tą wielką linią po dłoni. Wydawało mi się, że uderzył się i o ławkę. Stałam jak wryta, nie mogłam kroku zrobić, zrobiło mi się gorąco, a potem słabo. Wolno wróciłam do biurka, nie patrzyłam na nikogo, wstyd mi było wobec samej siebie, że w pierwszych miesiącach pracy sprzeniewierzyłam się swym ideałom. W klasie było cicho. Gdy spojrzałam w stronę Zdzicha, zauważyłam, że pisał pilnie, zeszyt i lewa ręka leżały poprawnie. Do końca lekcji już przesiadzałam na katedrze.

Zdyscyplinowany chłopak – co interesujące – wskutek owego czynu nauczycielki stał się uczniem wzorowym, jej „prawą ręką, prawdziwym gospodarzem klasy, a ponieważ był duży, zwinny, śmiały, umiał narzucić swój autorytet, a koledzy go lubili i słuchali”¹⁷.

„Pani nawet nie potrafi bić” – usłyszała w początkach pracy od uczniów klasy męskiej w szkole na Woli wspomniana już Zofia Gruszczyńska. Opanować sytuację jednak potrafiła, ustalając wspólnie z młodzieżą „prawo szkolne”, które zaczynało się od słów: „nie wolno krzyczeć”. Ani uczniom – „dla samego krzyku, jak to często robią chłopcy”, ani nauczycielce „gniewać się z krzykiem”¹⁸. Jeśli zawierzyć jej deklaracjom, uczniowie dość szybko przyzwyczaili się do nowych metod i ku utrapieniu reszty grona pedagogicznego nie chcieli już więcej akceptować bicia po głowie, wyzywania i odmawiania im za karę porcji zupy z „imki”, stosowanych przez pozostałych nauczycieli¹⁹.

W poszukiwaniu azylu w szkolnych murach

Wspomniana przedwczesna dojrzałość powojennego pokolenia dzieci miała też aspekt pozytywny: przejawiała się w afirmatywnej postawie wobec instytucji szkoły. W dwudziestoleciu międzywojennym nauka szkolna upowszechniła się jako wspólne dobro wśród dzieci i młodzieży wiejskiej mimo ogromnych przeszkód materialnych, strukturalnych i mentalnych. Bez wątpienia sprzyjało temu stworzenie systemu demokratycznej i obowiązkowej

¹⁷ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 401–402.

¹⁸ Z. Gruszczyńska, *op. cit.*, s. 148.

¹⁹ *Ibidem*, s. 144–156. „Imka” – spolszczona nazwa międzynarodowej organizacji o nazwie YMCA (tj. Związku Chrześcijańskiej Młodzieży Męskiej), założonej w Londynie w 1844 r. Stawiała sobie za cel pracę nad rozwojem fizycznym, umysłowym i duchowym młodzieży, m.in. poprzez rozwój kultury fizycznej oraz działania o charakterze charytatywnym. W Polsce YMCA rozpoczęła działalność w 1918 r., a w 1923 powstał rodzimy Związek Młodzieży Chrześcijańskiej (Polska YMCA). Autorka relacji najprawdopodobniej odwołuje się do akcji dożywiania uczniów, podejmowanej przez YMCA tuż po zakończeniu I wojny światowej.

oświaty na poziomie szkoły powszechnej²⁰. W omawianych wspomnieniach znaleźć można liczne świadectwa dziecięcego entuzjazmu, a także dopominania się o wiedzę i o nauczycieli. W odradzającym się państwie polskim, w dużej części pozbawionym sieci szkolnej, nauczycieli zwyczajnie brakowało. Problem ten dotyczył przede wszystkim obszarów leżących w województwach centralnych i wschodnich, nieobjętych przed 1914 r. obowiązkiem szkolnym. Jednego z ciekawszych przykładów dostarczają pamiętnikarskie zapiski Natalii Jakubowskiej. Gdy w 1920 r. w Częstochowie, poszukując posady trafiła do budynku tymczasowo pełniącego funkcję szkoły powszechnej, zgromadzeni na dziedzińcu, pozbawieni opieki chłopcy intensywnie nakłaniali ją, aby zechciała ich uczyć. Widząc jej zakłopotanie i zagubienie, deklarowali grzeczność, troskę o nią samą, a nawet opiekę nad jej synem.

Zwoływali się, pokazywali mnie, wreszcie zaczęli wchodzić do budynku. Gdy na podwórzu nie było już nikogo, podeszli do mnie ze słowami: „Niech się pani nas nie boi i wejdzie do klasy, wszyscy będą bardzo grzeczni”. Weszłam. Wszystkie oczy były pytająco zwrócone na mnie. Panowała grobowa cisza. [...] W ławkach siedziało po czworo, reszta stała pod ścianami i tłoczyła się po kątach. Stołu i krzesła dla nauczyciela nie było. Widzieli moją bezradność. „Biegnij po krzesło do woźnej” – powiedział jeden. W mig postawiono przede mną krzesło. Wsparłam się o nie tylko, żeby nie tracić z oczu całej klasy. Zaduch z brudnych, parujących ubrań spowodował u mnie szum w uszach i huk w głowie. Bezradnie spojrzałam w okna. Zrozumiano i otworzono je natychmiast. Spojrzałam w kierunku drzwi i te zaraz otworzono. Chyba pomyślały wtedy, że nie ja nimi, ale one mną opiekować się powinny. I naprawdę opiekowały się. [...] Patrząc na tę 60–100 osób liczącą gromadę, podziwiałam, że chcą słuchać takiej małej, słabej nauczycielki, która nawet głośno mówić nie może²¹.

Taka postawa dotyczyła nie tylko kontaktów z nauczycielką, ale i wzajemnych relacji między uczniami. „Dużo mogłabym napisać – zauważała autorka wspomnień – jak sami organizowali dyżury na przerwach, jak wspólnie zachowywali się na wycieczkach, jak rozumieli koleżeństwo, wzajemną bezinteresowną pomoc”. Wycieczki cenili sobie bardzo, były dla nich „jedyną atrakcją w bardzo szarym życiu”²². Rozbudzona przez Jakubowską ciekawość

²⁰ Por. W. Mędrzecki, S. Rudnicki, J. Żarnowski, *Spółczesność polskie w XX wieku*, red. naukowa J. Żarnowski, Warszawa 2003, s. 130–131. Stan oświaty powszechnej w momencie odzyskania niepodległości oraz różnice regionalne w poziomie alfabetyzacji omawia J. Schoenbrenner, *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918–1922*, Warszawa 1963. Por. też S. Walasek, *Szkolnictwo powszechne w II Rzeczypospolitej (1914–1922)*, w: *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. E. Bartkowiak, E. Kahl, Zielona Góra 2010.

²¹ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 52–53.

²² *Ibidem*.

świata (przez audycje radiowe, wycieczki i interesujące lektury) szybko zaprocentowała wzrostem poczucia wartości u jej uczniów. „Kiedyś w rozmowie powiedzieli mi, że chcą być takimi Polakami, o jakich ja im opowiadałam, że gdy dorosną muszą być nie byle kim”²³.

Wspomniana już kwestia dyscyplinowania dzieci bez uciekania się do bicia była istotna nie tylko z powodu konieczności budowania własnego autorytetu przez początkujące nauczycielki. Wynikała z obserwacji sytuacji socjalnej dzieci i ze zwykłej troski o nie. „Zachodziłam do chat, by porozmawiać z rodzicami, ale czułam się niezręcznie” – wspominała swoją pracę na podlubelskiej wsi jedna z pamiętnikarek. „Ciasnota i brud w izbie, w której gnieździła się cała rodzina, wywoływały zdziwienie, często odrazę, wlepione we mnie oczy dzieci, skupionych w kącie, i pytające oczekiwanie gospodyni: «czego ona tu chce?» odbierały mi odwagę”²⁴. Nic dziwnego, że wyczulone na kwestie biedy nauczycielki wołały nawiązać porozumienie z dziećmi bez stosowania przemocy. W swojej pracy sięgały po metody mało w społeczeństwie polskim popularne, zwłaszcza wśród niższych warstw społecznych. Lektura źródeł przynosi w tej kwestii dość zgodny obraz: nacisk kładły nie tyle na pedantyczną realizację programu (co regularnie bywało przedmiotem krytyki ze strony wizytatorów), ile na osvajanie, pobudzanie ciekawości i aktywizację dzieci, aranżowanie różnych form ich współpracy, a nawet – w celu dydaktycznym – zwyczajną zabawę z nimi. „Starałam się, by dzieci mnie lubiły nie dlatego, że nie biję, ale z powodu miłych wspomnień szkolnych” – przyznawała w swoich wspomnieniach cytowana już Natalia Jakubowska. Dobre traktowanie uczniów przekładało się na autentyczny wzrost autorytetu nauczycielek i sprzyjało budowaniu wzajemnych relacji, niekiedy nawet pielęgowanych przez lata. Absolwentka warszawskiego Seminarium Nauczycielskiego im. Elizy Orzeszkowej, zatrudniona w jednoklasówce w Młochowie zapamiętała, że „dzieci było ponad 70 i garnęły się do szkoły. Przestrzegałam systematyczności i porządku, służąc własnym przykładem. Nie było mowy o zwolnieniu się choćby z jednego dnia pracy (a byłam matką dwóch maleńkich córek), bo dzieci nie opuszczały lekcji i czekały na swoją panią”²⁵. Widocznym śladem ich zaangażowania – jak wynika z innej relacji pamiętnikarskiej – było to, że z braku papieru „z zapamiętem kreśliły litery po wszystkich okolicznych ścieżkach”²⁶. Do wiejskich szkół docierały, pokonując kilkukilometrowe dystanse. Co interesujące, mimo braku

²³ *Ibidem*, s. 53.

²⁴ *Ibidem*, s. 117.

²⁵ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 386.

²⁶ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 42.

zegarków w domach nie spóźniały się na lekcje²⁷, a najczęściej od samego rana czekały na przybycie nauczycielki, porządkując klasę.

Skuteczności własnych metod postępowania z dziećmi, w tym atrakcyjności postępowania „kategorycznego, ale serdecznego” zazwyczaj jednak nie przeceniano ponad miarę. Owszem, zdarzały się opinie, że „idealny spokój” na lekcjach w wiejskiej szkole powszechnej nauczycielka uzyskiwała dzięki zakomunikowaniu dzieciom, że „szkoła to świątynia wiedzy, a w każdej świątyni panuje cisza”²⁸. Jednak w większości analizowanych tekstów fakt, że wiejskie dzieci nie sprawiały właściwie żadnych problemów wychowawczych, tłumaczono przede wszystkim ich zmęczeniem i brakiem energii, wywołanym niedożywieniem. W wiejskiej szkole w Szymanowie pod Rawiczem „dzieci były grzeczne, a raczej apatyczne, zmęczone. Często senne, gdyż część ich przychodziła z dosyć odległych wsi, w których szkół nie było, miejscowe natomiast musiały przed pójściem do szkoły wykonać codzienną swą pracę w domu, w polu czy na pastwisku”²⁹. Według kolejnej relacji były one „ciche, nieruchawe, trochę załęcznione, nieufne”³⁰. Jedyne trudności, jakie napotymano w pracy z nimi, to „ubogi słownik, nieśmiałość, lęk przed nauczycielem, braki w wymowie, mała sprawność rączki w kreśleniu”³¹.

Uczniowie z uboższych warstw społecznych szukali w szkole azylu, była dla nich ucieczką od ciężkiej pracy, a nierzadko jedynym miejscem rozrywki – o czym piszą nauczycielki. W ich wspomnieniach znaleźć można liczne opisy dzieci, które były „słabo odżywione, nędznie ubrane, zawszone” i którym „trzeba było dawać zeszyt, ołówki, bo nie miały za co kupić”³². Przychodziły do szkół poubierane w „ojcowe buty” i „matczyne serdaki”³³. Także w miastach niewiele dzieci z rodzin robotników i drobnych rzemieślników „miało przyzwoite ubranie i palta zimowe, rękawiczek – nikt”. Ich ubóstwo – spotęgowane powojennymi kryzysami – dawało się dostrzec na każdym kroku, nieraz w dosłownym tego słowa znaczeniu. „Przy zabawie rozłaził się materiał odzieży i przez rozdarcie przeświecała naga skóra, zdradzając brak wszelkiej bielizny. Wiele twarzy o barwie zielono-fioletowej świadczyło, że w domach dzieci panuje głód i chłód” – wspominała Zofia Gruszczyńska. Uczniowie szkoły

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*, s. 43.

²⁹ *Ibidem*, s. 213.

³⁰ *Ibidem*, 117.

³¹ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 368.

³² *Ibidem*, s. 382.

³³ *Ibidem*, s. 385.

powszechnej w Częstochowie – a zapewne była to praktyka powszechna – na organizowane przez nauczycielkę wycieczki chodzili pieszo i boso, gdyż „butów na zmarnowanie rodzice nie dawali”. Bosi uczniowie przez kałuże i potoki przynosili tych w bucikach³⁴.

Informacje o bardzo niskim standardzie życia dzieci i młodzieży, którego drobiazgowo opisy odnaleźć można we wspomnieniach nauczycielskich, potwierdzają też antropometryczne dane dotyczące różnic wzrostu i wagi uczniów szkół powszechnych i średnich (por. tabela 1)³⁵. W 1935 r. Michał Ćwirko-Godycki (1901–1980) antropolog, higienista, asystent w Zakładzie Antropologii Uniwersytetu Poznańskiego i wizytator higieny w Kuratorium

Tabela 1. Wzrost i waga uczniów szkół powszechnych i średnich w II RP (1935) a polskie normy rozwoju fizycznego dziecka (1938)³⁶

| Wiek | Szkoła powszechna | | BMI | Szkoła średnia | | BMI | Polskie normy rozwoju fizycznego dziecka | | | | |
|-------|-------------------|------|------|----------------|------|-----|--|--------|-----|------|------|
| | Wzrost | Waga | | Wzrost | Waga | | Wiek | Wzrost | | Waga | |
| | | | | | | | | D | Ch | D | Ch |
| 10–11 | 131,2 | 27,8 | 16 | 136,3 | 32,0 | 18 | 11 | 137 | | 32,2 | 31,9 |
| 11–12 | 135,0 | 30,2 | 17 | 139,2 | 34,0 | 18 | 12 | 143 | 141 | 36,6 | 34,4 |
| 12–13 | 139,2 | 31,5 | 16,5 | 143,7 | 36,1 | 18 | 13 | 148 | 146 | 41,5 | 37,7 |
| 13–14 | 144,1 | 35,7 | 18 | 151,8 | 42,1 | 19 | 14 | 152 | 151 | 45,1 | 41,5 |
| 14–15 | 148,3 | 38,8 | 18 | 154,1 | 43,5 | 19 | 15 | 157 | 154 | 47,5 | 46,7 |
| 15–16 | 151,3 | 41,3 | 18 | 161,8 | 50,3 | 20 | 16 | 155 | 162 | 49,3 | 51,2 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Paciurek, *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym okresu międzywojennego*, Warszawa 2010, s. 91–92, 276. Współczynnik BMI – obliczenia własne. D – dziewczynki, Ch – chłopcy

³⁴ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 53.

³⁵ Istnienie związku między tymi elementami potwierdzają badania z zakresu historii demograficznej i gospodarczej. Michał Kopczyński pisze, że „wzrost fizyczny człowieka w około 30% uwarunkowany jest przez środowisko – głównie wyżywienie i warunki higieniczne – przeto jego zmiany odzwierciedlają poprawę lub pogorszenie standardu życia w okresie dzieciństwa i młodości”, por. *idem, Wielka transformacja. Badania nad uwarstwieniem społecznym i standardem życia w Królestwie Polskim 1866–1913 w świetle pomiarów antropometrycznych poborowych*, Warszawa 2006.

³⁶ Tabele norm rozwojowych dla dzieci polskich opracowali w 1938 r. R. Barański, J. Bogdanowicz i Z. Łomnicki, m.in. w oparciu o dane zebrane przez GUS w 1930 r. Por. szerzej M. Paciurek, *op. cit.*, s. 89–92.

Okręgu Szkolnego Poznańskiego opublikował je w książce *Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym*³⁷.

Jak wynika z przedstawionych w tabeli danych, uczniowie szkół powszechnych w ciągu sześciu lat swojego życia (w wieku od 11 do 16 lat) rośli średnio o 20 cm i przybierali na wadze 13,5 kg. Ich rówieśnicy z gimnazjów, pochodzący najczęściej z lepiej sytuowanych środowisk miejskich i inteligenckich – odpowiednio o 25,5 cm oraz 18 kg. Uczniowie szkół średnich w wieku 16 lat byli bardziej rośli od będących w tym samym wieku biologicznym uczniów szkół powszechnych (przypomnijmy, że dwa piony kształcenia – powszechny i gimnazjalny – do tzw. reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 r. pokrywały się rocznikowo³⁸), przy czym różnice wzrostu pogłębiały się coraz dynamiczniej począwszy od 13 roku życia badanych uczniów. W taki sposób objawiały się różnice w standardzie życia niższych i wyższych warstw społecznych w Polsce międzywojennej. Warto też zauważyć, że wskaźnik stosunku masy ciała do wzrostu uczniów (tzw. BMI³⁹), wyliczony w oparciu o prezentowane dane antropometryczne, zmieniał się w porównywalnym rytmie w kolejnych rocznikach dla obu badanych grup (tj. osób uczęszczających do szkół powszechnych oraz średnich), przy jednoczesnym – jak wspomniano wcześniej – zwiększaniu się dystansu między nimi pod względem wzrostu. Oznacza to, że na tle badanego ogółu szkolnej populacji (mieszczącej się zasadniczo w dolnym przedziale polskiej normy rozwoju fizycznego dziecka z 1938 r.) uczniowie „powszechniaków” w okresie dojrzewania (począwszy od 13 roku życia) paradoksalnie nieco szybciej przybierali na wadze niż ich rówieśnicy z warstw zamożniejszych i inteligenckich. Jak można przypuszczać, decydowała o tym przede wszystkim praca fizyczna, powodująca przyrost masy mięśniowej, nie zaś odpowiednie warunki życia.

Nauczyciele i uczniowie wobec obowiązku szkolnego

W Drugiej Rzeczypospolitej szkoła dostępna dla wszystkich dzieci, czyli powszechna, pozostała niespełnionym marzeniem. W pierwszych latach jej

³⁷ M. Ćwirko-Godycki, *Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym*, Poznań 1935. Por. szerzej M. Paciorek, *op. cit.*, *passim*.

³⁸ O systemie szkolnictwa sprzed i po reformie obszernie pisze J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001.

³⁹ BMI (ang. Body Mass Index) to współczynnik masy ciała, który obliczamy dzieląc masę ciała (podaną w kilogramach) przez wzrost podniesiony do kwadratu (podany w metrach).

istnienia obowiązek szkolny spełniała mniej niż połowa żyjących w Polsce dzieci⁴⁰. Oznaczało to, że ponad milion z nich pozostawało całkowicie poza wpływem instytucji edukacyjnych, zwłaszcza w województwach wschodnich. Nawet w dobie znacznej poprawy realizacji obowiązku szkolnego w latach 30. XX w., z każdego zapisanego do klas pierwszych rocznika, polską szkołę powszechną kończyła zaledwie połowa uczniów (tj. 300 tys.). Winę za ten stan rzeczy można złożyć nie tylko na karb biedy i braku stosownej infrastruktury edukacyjnej, lecz również ówczesnej mentalności. Dla pedagogów jako kluczowa jawiła się konieczność przyzwyczajania lokalnych zbiorowości do szkoły i do współodpowiedzialności za jej egzystencję. Zaczynać trzeba było od rzeczy najprostszych, takich jak kształtowanie szacunku do samej instytucji i jej reprezentantek. Jak pisała jedna z nauczycielek: „Prosiłam, by uczono dzieci zwracać się do mnie słowami: «proszę pani», a w domu żeby mówiły o mnie «pani nauczycielka»”⁴¹. Temu samemu celowi służyła poniekąd jej troska o higienę. „Prosiłam, żeby dzieci przychodzą do szkoły wymyte, w czystym ubraniu, dziewczęta bez chustek na głowie. Wywołało to pomruk niezadowolenia. «Szkoła to nie kościół – powiedziała któraś z kobiet – a bo to jest na tyle czasu, by się co dzień tak z dziećmi bawić? Na samo mydło pieniędzy nie starcza»”⁴². Na zebraniach z rodzicami nauczycielki stale apelowały o większą opiekę nad dziećmi, o strój szkolny, o zainteresowanie tym, co dziecko robi w szkole.

Istniały na mapie Polski międzywojennej takie miejsca, w których szczególnie trudno było pozyskać akceptację dla idei regularnego posyłania polskich dzieci do szkoły. Na obszarach wiejskich wcielanie jej w życie przebiegało opornie wszędzie tam, gdzie nieletni nadal byli traktowani jako pracownicy gospodarstwa domowego⁴³. „Obowiązek szkolny realizowany był częściowo – dzieci potrzebowano do pracy w polu, do pasionki, toteż ledwo zaczynała się praca w szkole we wrześniu, już następowała przerwa «na wykopki». Na wiosnę uczniowie zjawiali się na zmianę, co drugi, trzeci dzień. Trzeba było wykorzystać zimę, wczesną wiosnę i późną jesień. Wiele dzieci kończyło edukację

⁴⁰ Stan oświaty powszechnej w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości omawiają m.in.: S. Walasek, *op. cit.*, s. 11–26; S. Mauersberg, *Oświata*, w: *Polska Odrodzona 1918–1939. Państwo–społeczeństwo–kultura*, pod red. J. Tomickiego, Warszawa 1988, s. 512–521. Realizację powszechności nauczania w Polsce w latach 1919–1922 w świetle danych statystycznych przedstawia J. Schoenbrenner, *op. cit.*, s. 218–235.

⁴¹ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 42.

⁴² *Ibidem*, s. 41.

⁴³ Por. W. Mędrzecki, S. Rudnicki, J. Żarnowski, *op. cit.*, s. 131.

po roku, po dwu⁴⁴. Inne z powodu drugoroczności (wywołanej najczęściej ciężkimi warunkami materialnymi i złym stanem zdrowia) przekraczały wiek obowiązku szkolnego, zanim doszły do końcowej klasy⁴⁵.

Sens uczęszczania do szkoły poddawano w wątpliwość jednak nie tylko w środowisku wiejskim, gdzie z potrzebami dzieci wciąż liczone się w zbyt małym stopniu lub wcale. Wszędzie tam, gdzie w małomiasteczkowych realiach nieco korzystniej rysowały się możliwości zarobienia pieniędzy, atrakcyjność edukacji traciła na znaczeniu wprost proporcjonalnie do wysokości okazjonalnych przychodów. Dziecięca zaradność, wymuszona okolicznościami życiowymi, działała na korzyść instytucji szkoły i oczekiwań nauczycielstwa tylko wtedy, gdy otoczenie – a zwłaszcza rodzina – samo wspierało dzieci w edukacji. Nauczycielka zatrudniona w „ćwiczeniówce” w Częstochowie o swoich uczniach napisała, że „ze względu na warunki, w jakich się wychowywały, należały w dużej mierze do dzieci trudnych. Poznały zbyt wcześnie wartość pieniądza i zachłannie starały się go zdobywać, obsługując pątników przybywających na Jasną Górę. Handlowano w czasie odpustów czym się dało: wodą ze studni, zachwalając ją jako kanalizacyjną (zamiast wodociągową) lub cudowną, leczącą wszelkie choroby, pieczywem, wędlinami, owocami, kiszonymi ogórkami, herbatą, kawą, zupą, dewocjonaliami, oszukując, ile się dało. Rodzice cieszyli się ze sprytu dzieci i uważali, że takim to i szkoła nie jest potrzebna. W czasie zjazdów [tj. przybywania pielgrzymek – M.P.-M.] do szkoły przychodzili tylko nieliczni uczniowie, ale i ci wiedzieli o wszystkim, co się w czasie odpustów dzieje w domach «gościarzy» i pod Jasną Górą⁴⁶. Inny symptomatyczny przykład postaw dzieci i młodzieży – z Rawicza – dotyczy uczniów publicznej szkoły powszechnej, wśród których była „grupa zarabiająca graniem na weselach, w związku z czym często opuszczali lekcje⁴⁷”.

Trudniejsze od walki z lekceważeniem nauki szkolnej było zwalczanie alkoholizmu, obecnego w różnych odmianach i opisywanego w nauczycielskich wspomnieniach. W najlepszym razie przejawiał się w braku umiejętności zabawy bez alkoholu, piętnowanej wśród miejscowej młodzieży przez ambitniejsze nauczycielki. Miewał on jednak dużo bardziej dramatyczną odmianę – alkoholizm dziecięcy. Powojenne rozprzężenie mogło odgrywać istotną rolę w rozwoju tego zjawiska, jednak zasadniczą przyczyną jego szerzenia się wśród małych była wszechobecność alkoholu w domach uczniów. Przykładowo

⁴⁴ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 118.

⁴⁵ S. Mauersberg, *op. cit.*, s. 538–539.

⁴⁶ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 57.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 215.

w Wilnie już w wieku 7–8 lat 47% dzieci znało jego smak⁴⁸. Szczególnie brzemienny w skutkach był uchodzący za racjonalny obyczaj aplikowania go dzieciom w celu uzyskania efektu terapeutycznego, dla ich „wzmocnienia” lub uodpornienia, zjawisko potwierdzone badaniami przeprowadzonymi w latach 1925–1938 przez Stefana Brokowskiego, naczelnego lekarza szkolnego miasta Wilna i wizytatora higieny szkolnej (por. tabela 2.).

Tabela 2. Problem alkoholowy wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym na terenie miasta Wilna (na podstawie ankiet)

| Ile dzieci w wieku szkolnym [w procentach] | 1925 | 1930 | 1938 |
|--|------|------|------|
| zna smak alkoholu? | 86,2 | 85,9 | 93,8 |
| pije codziennie? | 2,4 | 2,5 | 0,4 |
| pije raz na tydzień? | 9,2 | 10,7 | 5,3 |
| pije czasami? | 52,1 | 51,6 | 72,1 |
| otrzymuje alkohol w domu? | 52,1 | 53,3 | 84,6 |

Źródło: M. Paciorek, *Higiena dzieci i młodzieży w polskim czasopiśmiennictwie medycznym okresu międzywojennego*, Warszawa 2010, s. 385

Jak zauważa Magdalena Paciorek, za pocieszający można było uznać jedynie fakt obniżenia się w kolejnych latach odsetka nieletnich spożywających alkohol „codziennie” i „raz na tydzień”. Nauczycielki szkół powszechnych na różne sposoby podejmowały walkę z plagą alkoholizmu i starały się uświadamiać uczniom konsekwencje picia. Trudno jednak oszacować realne skutki tych działań. Tym bardziej że czasem przynosiły efekt odwrotny od zamierzonego. „Miałam – napisała nauczycielka zatrudniona w szkole w Częstochowie, Natalia Jakubowska – dzieci z rodzin pijaków. Tam piło się wódkę od piątku wieczorem do poniedziałku. Wtedy w domu niczego prócz wódki i kiełbasy nie było. Piły wobec tego i dzieci. Nie pomagała interwencja szkoły. Dawałam dzieciom zwiększone porcje z dożywiania, żeby nie brały udziału w ucztach. Nie pomogło, bo starsi im to «pożerali». W rozmowach z dziećmi tłumaczyłam, że pijani popełniają nieświadomie różne przestępstwa i dostają się do więzienia. Jeden z chłopców znalazłszy się w więzieniu, powiedział w szkole, którą tam zorganizowałam: «ona mi więzienie wywróżyła»⁴⁹.

⁴⁸ M. Paciorek, *op. cit.*, s. 385.

⁴⁹ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 59.

Niektórzy uczniowie naśladowali obyczaje i zachowania dorosłych, co w połączeniu z brakiem ostrożności prowadziło niekiedy do sytuacji wręcz komicznych.

Zdarzyła nam się smutna atrakcja. Jeden z chłopców mówi: „proszę pani, a Franek to się upił. Nie opowiadaj głupstw”. Inni uczniowie głośniejsz: „Naprawdę, on znalazł na torze butelkę wódki, kolega spróbował trochę, a resztę wypił Franek i teraz leży, jak nieżywy!”. Szybko wybrałam trzech silniejszych chłopców i poleciłam przynieść Franka do klasy. Starszą dziewczynkę wysłałam do matki Franka z wezwaniem do chorego syna. Przypomniałam wskazówki z podręcznika dra Kowalskiego *Pomoc w nagłych wypadkach* i zastosowałam, co było można⁵⁰

– wspominała Cecylia Lewandowska. Pomijając anegdotyczny charakter tej relacji, wspomniana „atrakcja” miała jednak znaczenie incydentalne.

Szkoła drugiej szansy – edukacja młodzieży dorosłej

Jedną z najdotkliwszych bolączek społecznych Polski międzywojennej było przeludnienie agrarne. Towarzysząca wysokiemu przyrostowi demograficznemu pauperyzacja warstwy chłopskiej tworzyła zastępy „zbędnej” młodzieży, pozbawionej w większości sprzyjających perspektyw życiowych⁵¹. Relacje pamiętnikarskie dokumentują na rozmaite sposoby ich przymusową poniekąd bezczynność: młodzi siedzą na rozstajach dróg i w ślad za nowo przybyłą do wsi nauczycielką rzucają kamieniami⁵². Zaglądają w okna szkół, mieszczących się w wiejskich chałupach, a niekiedy zza otwartych okien podpowiadają maluchom odpowiedzi na zadane pytania. Częściej jednak po prostu przeszkadzają w prowadzeniu lekcji⁵³. Nauczycielkom pomysł wciągnięcia pełnoletniej młodzieży w życie szkoły nasuwał się niejako automatycznie, pod wpływem pierwszych obserwacji w nowym miejscu pracy. „Zetknęłam się jeszcze w czasie zapisów dzieci do mej szkółki ze zjawiskiem wtórnego analfabetyzmu. Ludzie, którzy chodzili do szkoły tego typu, kończyli swe wykształcenie na dwu oddziałach, zapominali sztuki czytania, a często nie umieli podpisać poprawnie swego nazwiska” – relacjonowała jedna z absolwentek warszawskiego seminarium nauczycielskiego⁵⁴. Niejednokrotnie – a mówimy o pracy dodatkowej

⁵⁰ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 358–359.

⁵¹ Por. W. Mędrzecki, S. Rudnicki, J. Żarnowski, *op. cit.*, s. 23.

⁵² *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 77.

⁵³ *Ibidem*, s. 74.

⁵⁴ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 364.

i darmowej – poza sugestią okolicznych „czynników szkolnych” (i uzasadnioną troską o pomyślny przebieg praktyk zawodowych lub mianowania) decyzja o zorganizowaniu kursów wieczorowych dla młodzieży była spontaniczna⁵⁵ i miała swoje podłoże w przekonaniu, że tą drogą można będzie „trafić” do całej wsi.

Młodzież przejawiała rozmaite postawy wobec własnego analfabetyzmu. Młodzi mężczyźni – jak wynika z analizowanych relacji – postrzegali go jako ujmę, toteż często odrzucali propozycję udziału w zajęciach doksztalających. „Choć wstydzieli się swego nieuctwa, nie chcieli go likwidować”. Ale za to zjawiali się przed szkołą „straszyć powracające z lekcji dziewczęta”, dlatego musieli je odbierać ojcowie⁵⁶. Wobec takich zachowań z uwagą odnotowuje się we wspomnieniach postawy innego rodzaju. „Starsi chłopcy, nieobjęci spisem też zgłosili się do szkoły. Pracowali wytrwale. Nie zważali na to, że stali się pośmiewiskiem rówieśników. Dyżurowali na przerwach, pilnowali porządku. Młodzież uczyła się i zachowywała wzorowo”⁵⁷. Traktowali też szkołę po prostu jak lokalną atrakcję. „Odwiedzając domy moich uczniów – relacjonowała Maria Klimowicz – zaczęłam zapoznawać się z młodzieżą pozaszkolną. Zapraszałam ją do szkoły. Przychodziła chętnie. Wieś podówczas nie miała żadnych rozrywek, było więc pewnego rodzaju atrakcją zebrać się w szkole, pośpiewać i porozmawiać z młodymi nauczycielkami”⁵⁸. Czasem młodzież męska przychodziła na zajęcia doksztalające pijana, ku utrapieniu nauczycielek⁵⁹. Młode dziewczyny albo same oferowały pomoc przy organizowaniu szkoły, albo chętnie przyłączały się na najmniejszą sugestię nowo przybyłych nauczycielek. Na wsi pod Częstochową początkowo „robiły wszystko w sekrecie przed wsią, «żeby nie wydziwiała»”⁶⁰.

Niemal każda z autorek analizowanych wspomnień miała w swojej zawodowej biografii epizod „pozaszkolnej” pracy z młodzieżą. Trudno stwierdzić, na ile społeczne skutki angażowania się w tę aktywność były przeceniane przez same nauczycielki. Faktem pozostaje, że młodzi – jeśli już dali się zaprosić – „przychodzili bardzo pilnie. Nawet z sąsiedniej wsi byliby uczęszczali do szkoły wieczorem, ale brak było miejsca. [...] Szczuplejsi siedzieli po 3 osoby

⁵⁵ „Nikt o tym z władz oświatowych nie wiedział, nikt za to nie płacił. [...] Byłam szczęśliwa, że mogę ludziom udostępnić wiedzę”, *ibidem*, s. 373.

⁵⁶ *Pamiętniki nauczycieli. W 75-lecie ZNP...*, s. 42.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 143.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 77.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 41.

w 2-osobowej ławce. Jakże czasem ciężko było mi patrzeć na pochylone głowy w czasie pisania, gdy kroplisty pot spływał na zeszyt z wysiłku – jak zanotowała Jadwiga Krzewska-Osiecka – aby dobrze napisać, a litery niechby były kształtne”⁶¹. W wielu wypadkach udawało się tę młodzież zainspirować, przekazać jej przydatną wiedzę czy alternatywne wzory spędzania czasu, a także nakłonić do intensywniejszej pracy samokształceniowej. Bez wątpienia w życiu polskiej wsi istniał związek między rozwojem oświaty powszechnej i pozaszkolnej, a faktem, że „coraz częściej młodzi chłopci marzyli o osiągnięciu stabilizacji życiowej w świecie miasta” jako kupcy czy nauczyciele⁶².

Obyczaje i dramaty gimnazjalne

W średnich szkołach ogólnokształcących dyscyplinujące zabiegi podejmowane względem uczniów miały inny charakter od stosowanych w szkołach powszechnych. Ich najbardziej widocznym przejawem był wymóg noszenia mundurków, który sprawiał, że konieczność respektowania zasad przyjętych w szkole obowiązywała uczniów także poza jej murami. Kadra pedagogiczna w różnym zakresie przejmowała odpowiedzialność za wychowanie swych uczniów. Jednego z bardziej wymownych przykładów wpływu szkoły na lokalną społeczność dostarczają niepublikowane wspomnienia Romany Pachuckiej. „Dyrektorka [żeńskiego gimnazjum Jadwigi Michałowskiej w Siedlcach – M.P.-M.] czuwała i nad życiem poza szkolnym swych dziewcząt. Rodzice, urządzający prywatne wieczorki, winni byli zawiadamiać o tym szkołę. Często na tych wieczorynkach bywały wychowawczynie i zawsze się można było spodziewać, że wpadnie Przełożona. A najczęściej odwiedzała takie zabawy, o których rodzice «zapomnieli» zawiadomić Dyрекcję, a o których jednak zawsze się dowiadywała pani Michałowska”⁶³.

Kontrola życia prywatnego uczniów, mimo anegdotycznych aspektów, mieściła się jednak bez kłopotu w ówczesnych normach obyczajowych, podobnie jak mundurek. Akceptowano je przede wszystkim dlatego, że należały do jednego z wyznaczników statusu społecznego – nauka w szkolnictwie średnim była przywilejem, na który stać było nielicznych i wymagała wielu wyrzeczeń. Zjawisko porzucania szkoły przed jej ukończeniem dotyczyło także uczniów

⁶¹ *Z jednej szkoły. Z doświadczeń absolwentek...*, s. 374.

⁶² W. Mędrzecki, S. Rudnicki, J. Żarnowski, *op. cit.*, s. 138.

⁶³ R. Pachucka, *op. cit.*, s. 58.

szkół średnich, a decydowały o tym najczęściej niepowodzenia w nauce i wysokie czesne, pobierane w szkołach prywatnych i państwowych⁶⁴. Z tego względu szczególnego znaczenia nabierała matura, wieńcząca wieloletni trud nauki, przerywanej niekiedy w celu zdobycia środków finansowych niezbędnych do jej kontynuacji. Uczniowie gimnazjów byli poddani ogromnej presji, jaką gwarantował bezkompromisowy charakter owej bariery, w szczególności w systemie szkolnictwa sprzed tzw. reformy jędrzejewiczowskiej z 1932 r. Działo się tak przede wszystkim dlatego, że brak świadectwa maturalnego pozbawiał egzaminowanego potwierdzenia przerobionego kursu szkoły średniej, zamykał mu też drzwi do posad państwowych. Warto pamiętać, że egzamin z wszystkich przedmiotów przeprowadzano jednego dnia. „«Ścięcie się» na egzaminie po ukończeniu klasy 8 [gimnazjum] było dla młodzieży rzeczywiście katastrofą życiową” – pisała Helena Obieziarska, wieloletnia nauczycielka w szkołach Wilna⁶⁵. Wbrew opinii większości starszych kolegów z rad pedagogicznych przyczynę takiego stanu rzeczy pamiętnikarka dostrzegała w „nadmiernych ambicjach” nauczycieli ostatnich klas gimnazjum (nierzadko nauczycieli akademickich), „dążących do dostarczenia Polsce prawdziwej elity umysłowej”, a które to ambicje budziły wśród młodzieży uczucia skrajne, z nienawiścią włącznie.

Dowodem ich istnienia były wypadki, jakie miały miejsce w gimnazjum im. Lelewela w Wilnie w maju 1925 r. W trakcie egzaminu maturalnego doszło do tragedii – granat wyjęty przez zdesperowanego ucznia zabił jego i trzech nauczycieli na podium, drugi uczeń wyciągnął rewolwer, postrzelił dyrektora, raniąc go w skroń, a następnie popełnił samobójstwo. Opinia publiczna winą za tragiczny wypadek obarczyła wyłącznie nazbyt rygorystycznego i wymagającego dyrektora gimnazjum, który podał się do dymisji i wkrótce potem wyjechał z miasta. „Na pogrzeb ofiar wyszło po prostu całe Wilno, a wszystkie oczy były mokre, wszystkie usta zamknięte” – opisywała ówczesne nastroje Helena Obieziarska. „Każdy zapytywał sam siebie, kto tu jest odpowiedzialny za fakt, że upragniona szkoła polska, o której marzyło się i o którą walczyło się przez długie dziesiątki lat, mogła stać się przedmiotem tak szaleńczej nienawiści ze strony części młodzieży polskiej. [...] I po innych miastach polskich spotykało się wśród młodych głosy skłonne uniewinniać i apoteozować czyn tych dwu wileńskich obłąkańców”. W samym Wilnie aż do reformy jędrzejewiczowskiej „każda niemal matura przebiegała pod ciężkim i bolesnym wrażeniem”⁶⁶.

⁶⁴ S. Mauersberg, *op. cit.*, s. 539–542.

⁶⁵ H. Obieziarska, *Jedno życie prywatne na tle narodu polskiego w wieku XX*, Bydgoszcz 1995, s. 241.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 239 i n.

* * *

Analiza pamiętników nauczycielek przynosi wiele informacji na temat dzieci i młodzieży, ich zachowań i oczekiwań. Każde ze zjawisk naszkicowanych w prezentowanym artykule wywierało wpływ na proces socjalizacji młodego pokolenia Polaków i musiało rzutować na ich późniejsze postawy obywatelskie i wybory życiowe – w różnym stopniu wzmacniając lub osłabiając realne oddziaływanie instytucji szkoły na społeczeństwo polskie. W świetle częściowych wniosków postawione w tytule pytanie warto zapewne uzupełnić o kolejne: jacy mogli być obywatele w tamtejszej rzeczywistości? Roczники rozpoczynające powojenną edukację miały w pamięci wojnę wraz z wszystkimi jej dotkliwymi konsekwencjami. Dzieci i młodzież wstępujący do szkół w kolejnych latach istnienia Polski niepodległej również nie mieli szansy uwolnić się od materialnych problemów na skutek kolejnych dotkliwych kryzysów ekonomicznych z pierwszej połowy lat 20. i pierwszej połowy lat 30. Zarazem jednak owi młodzi ludzie byli świadomi posiadania własnego państwa i na swój sposób wolni od martyrologicznego ciężaru doświadczeń poprzednich generacji. Po maju 1926 r. ich wiedza o życiu i kraju nabrała nowego wymiaru. Przełożyło się to później na ich postawy patriotyczne w okresie II wojny światowej, kiedy pokolenie to wzięło na siebie ciężar walki powstańczej.