

Mauersberg, Stanisław

Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 34, 125-174

1991

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

STANISŁAW MAUERSBERG

SZKOŁA I NAUCZYCIEL DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ W LITERATURZE PIĘKNEJ I PAMIĘTNIKARSKIEJ

Przedmiotem niniejszego studium jest odbicie obrazu szkoły i nauczyciela polskiego czasów drugiej niepodległości (1918–1939) w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej. Obok beletrystyki wyzyskano tu pamiętniki i wspomnienia opublikowane w większych zbiorach (np. *Pamiętniki chłopów* czy *Młode pokolenie chłopów*) i oddzielnie. Celem pracy jest wzbogacenie wiedzy o szkolnictwie polskim lat międzywojennych o spostrzeżenia i oceny formułowane przez byłych uczniów, stanowiących obiekt ówczesnych działań pedagogicznych, i przez nauczycieli z tego okresu. Ze względu na ten cel pominąłem literaturę dziecięcą i młodzieżową, z natury rzeczy tendencyjną, o wyraźnie wychowawczych zadaniach.

Szkoła polska z lat niewoli narodowej znalazła odzwierciedlenie w licznych i znanych dziełach. Przykładowo wymienię: *Emancypantki* Prusa, *Szyzyfowe prace* i *Silaczkę* Żeromskiego, *Wspomnienia niebieskiego mundurka* Gomulickiego, *Uczniaków* Perzyńskiego, *Żywot Mikołaja Srebrzypisanego* Zegadłowicza, *Tędy i owędy* Wańkowicza, *Rubikon* Nowakowskiego, *Edukację Józia Barączka* wraz z *Maturantami* i *Korporantami* Bieniasza, *Poranek* Kisielewskiego, *W młodych oczach* Choynowskiego, *Życie w kolorach* Bunikiewicza, *Młody wiatr* Rusinka, *Niebo w płomieniach* Parandowskiego, *Archiwum młodości* A. i J. Kowalskich czy wspomnienia Pigionia *Z Kombornii w świat* i *Z przedziwa pamięci*.

Natomiast liczba utworów literackich obrazujących szkołę i nauczyciela polskiego między pierwszą a drugą wojną światową jest stosunkowo niewielka. Sądzę, że przyczyną tego stanu rzeczy jest przesłonięcie i zepchnięcie na dalszy plan przeżyć szkolnych w Odrodzonej Polsce przez nieporównanie silniejsze, często tragiczne przeżycia wojenne i okupacyjne. Stąd w piśmiennictwie literatów, których młodość i lata szkolne przypadły na czasy niepodległości, dominowała w okresie powojennym tematyka związana z wojną i okupacją.

W czterech piątych wyzyskanych tu książek odnaleźć można wyraźny wątek autobiograficzny, odzwierciedlający przeżycia szkolne autorów, ukrywających się czasem pod przybranymi nazwiskami, operujących zmienionymi nazwami miejscowości i szkół oraz innymi nazwiskami lub tylko przezwiskami nauczycieli i kolegów. Dzieła literackie nie mające charakteru autobiograficznego, których bohaterem jest nauczyciel lub nauczycielka, są stosunkowo nieliczne.

1. SZKOŁA

A) SZKOŁA POWSZECHNA NA WSI

Blizsze poznanie stosunku środowiska wiejskiego do szkoły powszechnej i jej nauczycieli umożliwiają nam przede wszystkim pamiętniki mieszkańców wsi, a zwłaszcza obszerny zbiór zatytułowany *Pamiętniki chłopów*, wydany w dwu seriach przez Instytut Gospodarstwa Społecznego, z przedmową Ludwika Krzywickiego (1935), oraz życiorysy młodego pokolenia wsi polskiej opracowane przez Józefa Chałasińskiego w czterotomowym dziele pt. *Młode pokolenie chłopów* (1938). Z lektury tych ksiąg wynika, że wieś odnosiła się do szkoły powszechnej w niepodległej Polsce zazwyczaj z dużą dozą krytycyzmu, a stosunkowo bardzo rzadko darzyła ją pełnym uznaniem i zaufaniem.

Pamiętnikarze chłopscy często postrzegali szkołę jako instytucję obcą w stosunku do środowiska wiejskiego, wyrażali brak zaufania do nauczyciela, którego traktowali — na równi z policjantem i sekretarzem gminy — jako przedstawiciela nie lubianej władzy.

Posyłanie dziecka do szkoły wymagało ponoszenia wydatków na ubranie, obuwie, książki, przybory piśmienne oraz na różne składki i daniny szkolne. Pamiętnikarze, w znacznej mierze biedni (spośród prawie pięciuset autorów pamiętników nadesłanych na konkurs IGS co dziesiąty był bezrolny, co piąty gospodarował na posiadłości karłowatej do 2 ha, co trzeci miał gospodarstwo od 2 do 5 ha) i słabo wykształceni (co piąty nie uczęszczał do żadnej szkoły, a reszta w ogromnej większości poprzestała na 3, 4 oddziałach szkoły ludowej, ukończonych przeważnie jeszcze przed odzyskaniem niepodległości), uskarżają się na wysokie koszty nauki i utrzymania dziecka w obcym środowisku, uniemożliwiające dalsze kształcenie potomstwa w szkołach ponadpodstawowych.

W dodatku dzieci wiejskie miały często utrudniony dostęp do wyżej zorganizowanych szkół powszechnych, których ukończenie było koniecznym warunkiem przyjęcia do szkół średnich, m.in. do seminariów nauczycielskich, które — jako szkoły stosunkowo niedrogie i dające niezły fach — cieszyły się wśród młodzieży wiejskiej znaczną popularnością. Jeden z pamiętnikarzy opowiada o perypetiach kształcenia jego brata, który po ukończeniu w 1927 r. czterech oddziałów w miejscowej szkole jednoklasowej zaczął uczyć się w siedmioklasowej szkole powszechnej w Poddębicach opodal Łęczycy, co wymagało „nie tylko dobrej chęci rodziców pragnących dać wykształcenie dziecku, ale także jego bardzo silnej woli. Chodzenie codziennie osiem kilometrów w tę i z powrotem w mróz, śnieg czy błoto nie jest wcale do pozazdroszczenia. Gdy nauczyciel śpi jeszcze, uczeń wstaje o godzinie piątej, by ubrać się prędko, najeść i o szóstej wychodzić w ciemną jesienną czy zimową noc, z teczką i kijem dla opędzania się od nie powiązanych jeszcze psów. A gdy nauczyciel o siódmej wstaje, to uczeń od godziny już chlapie po błocie, w ciemności brodząc po kałużach, gnany w tym wypadku jedną myślą z nauczycielem, byle tylko zdążyć na dzwonek”¹. Chłopiec skończył jednak szkołę siedmioklasową, rodzice chcieli go posłać do zawodowej szkoły technicznej, ale tam trzyletnia nauka wraz z utrzymaniem kosztowałaby około trzech tysięcy złotych, na co ich nie

¹ Instytut Gospodarstwa Społecznego, *Pamiętniki chłopów*, nr 10, Warszawa 1935, s. 120.

było stać, więc umieścili go w Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Łęczycy, gdzie opłata za internat, książki, przejazdy i czesne wynosiła około ośmiuset złotych rocznie, to jest więcej niż dochód z ich gospodarstwa. Z ogromnym trudem, zapożyczając się, korzystając przejściowo z pomocy stypendialnej Wydziału Powiatowego oraz ze wsparcia dalekiego krewnego — inżyniera, utrzymywali dziecko w szkole z roku na rok, żywiąc nadzieję, że uda mu się naukę ukończyć.

Inny pamiętnikarz, bezrolny wyrobnik, pisze, że jego brat przerwał naukę w seminarium nauczycielskim, aby umożliwić starszemu bratu naukę w szkole rzemieślniczej, po czym ten z kolei miał pomóc bratu w ukończeniu seminarium nauczycielskiego, a następnie absolwent seminarium dopomóc miał najmłodszemu bratu (autorowi pamiętnika) w kształceniu go w gimnazjum. Niestety, wypadek ojca przy pracy, zakończony kalectwem, i śmierć na gruźlicę najstarszego brata pokrzyżowały te plany. To zjawisko wspólnego wysiłku rodziców i rodzeństwa w kolejnym kształceniu synów (braci) występuje w pamiętnikach chłopskich dosyć często, świadcząc o solidarności w ponoszeniu wysokich kosztów kształcenia członków rodziny wiejskiej.

Jednakże wydatki na naukę dzieci bardzo często przekraczały możliwości materialne chłopów. Średniorolny gospodarz z powiatu zamojskiego pisze: „Najmłodszy syn, który liczy obecnie czternaście lat, skończył tylko szkołę powszechną w Szczepieszynie. Dalej, gdzieś do jakiejś szkoły rolniczej nie jestem w stanie go posłać, gdyż nawet kilkanaście złotych miesięcznie nie mógłbym zapłacić. Bo jak tu myśleć można o tym, ażeby dzieci kształcić, gdy człowiek musi niedojadać wraz z rodziną, aby tylko [...] zapłacić podatek, pierwszą ratę kosztów komasacyjnych i melioracyjnych i oddać długi”².

W *Młodym pokoleniu chłopów* znajdujemy wiele przykładów na to, że szkoła wiejska rozbudzała dziecko, rozwijała jego zdolności, pokazywała mu wielki i piękny świat, przywiązywała je do siebie, odrywała od tradycyjnej społeczności wiejskiej i... pozostawiała je samo sobie, bez koniecznej pomocy³.

Jeden z pamiętnikarzy pisze, że miał wybitny talent do rysunków, nauczyciel radził go kształcić w tym właśnie kierunku, ale ojciec nie zgodził się: „z rysunków chleba jeść nie będziesz — mówił — on [...] mnie potrzebny, na wiosnę będzie paść krowy lub konia i tyle, trochę umie czytać i wystarczy. Mnie i tego nie nauczyli. I na tym — pisze chłopak — zakończono moją naukę i przepadły wszelkie starania i nadzieje moje”⁴.

Inny wspomina: „Na próżno moje siły, których tak wiele wydałem na naukę, bo zachwalano mi, że pojadę do wyższych szkół, lecz na ostatku zostałem zawiedzionym i zostałem w domu. Płakałem jak dzieciak i prosiłem ojca, żeby mnie wysłał do szkół, lecz wszystko na próżno. Ojciec odpowiadał: Teraz czasy ciężkie i kto ma dziecko w szkołach, ten najgorzej będzie cierpieć”⁵.

Absolwent miejscowej szkoły z sześcioma klasami (szkoła II stopnia) chciał pójść do klasy VII w szkole miejskiej, ale ojciec się nie zgodził i zapędził go do pracy. „Nieraz widząc idących do szkoły lub ze szkoły kolegów wylewałem

² *Ibidem*, s. 404.

³ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. IV, Warszawa 1938, s. 42.

⁴ *Ibidem*, s. 13.

⁵ *Ibidem*, s. 14.

gorzkie i rześiste łzy, że oni ukończą VII klasę, że będą mogli wstąpić gdzieś do nauki rzemiosła, a ja siedzę i będę musiał nadal siedzieć przy tym nędznym kawałku ziemi”⁶.

Inny uporczywie pokonywał trudności pobierania nauki w wyżej zorganizowanej szkole powszechnej w mieście, dojeżdżając do niej codziennie koleją, chociaż do stacji kolejowej miał cztery kilometry polnej drogi. Wracał do domu późnym wieczorem, bo wcześniej nie miał pociągu, zawsze wygłodzony, a często także upokorzony przez nauczyciela, który niechętnie patrzył na chłopskie dziecko i pogardliwie się do niego odzywał: «Siadaj giejzoku. Lepiej byś poszedł paść krowy lub rozbijać pnioki»⁷.

Główną przeszkodą w pobieraniu nauki początkowej w szkole wiejskiej przez dzieci chłopskie był konflikt między funkcją ucznia i funkcją pastucha. Rodzina wymagała od dziecka pracy w gospodarstwie, szczególnie przy wypasaniu bydła, szkoła zaś nie uznawała tych zajęć, chcąc w dziecku widzieć tylko ucznia. W klasach, gdzie lekcje zaczynały się około południa, co przy nauce na dwie zmiany w szkołach nisko zorganizowanych było dosyć częste, funkcja ucznia była — przynajmniej w pewnym stopniu — do pogodzenia z funkcją pastucha, chociaż działało się to kosztem przeciążenia sił dziecka, które rano wypędzało krowy na pastwisko, przed południem je przyganiało i szło do szkoły, a po powrocie ze szkoły znów wypasało bydło. Gdy nauka szkolna rozpoczynała się w godzinach rannych, wówczas dziecko przeważnie pasło bydło po powrocie ze szkoły. Połączenie funkcji ucznia z funkcją pastucha odbijało się jednak z reguły ujemnie na wynikach nauki szkolnej, a przede wszystkim na frekwencji i odrabianiu lekcji. Pamiętnikarze z najwyższą niechęcią wspominają lata spędzone „w niewoli u bydła”. Jeden z nich pisze: „Pasanie bydła [...] było najcięższą karą, jaką sobie wtedy wyobrażałem”⁸. A inny, co od czwartego roku życia pasał krowy, wspomina: „Najstraszniejszą zmartwieniem, która obrzydziła mi dzieciństwo, była krowa”⁹. Autor powieści autobiograficznej, trzecie dziecko w rodzinie cieśli z Podlasia, w dzieciństwie pastuch, tułający się po bogatszych gospodarzach, uczył się tylko późną jesienią i zimą, wiosną i latem pasł bydło. Funkcje ucznia pełnił w stopniu niedostatecznym, nie miał bowiem własnych książek, nie zawsze stać go było na zeszyty, nie miał trzewików ani ciepłej odzieży, co utrudniało mu pobieranie nauki nawet zimą, gdy krów nie pasał¹⁰.

Krytyka szkoły powszechnej na wsi, wyrażona w życiorysach młodego pokolenia chłopów, dotyczy różnych kwestii. Młodzież chłopska domagała się dla wsi szkół wysoko zorganizowanych, otwierających perspektywę dalszego kształcenia, uważała, że krzywdzące dla dziecka są dwuletnie klasy trzecie i trzyletnie klasy czwarte w szkole pierwszego stopnia czy dwuletnie klasy szóste w szkole drugiego stopnia. Nie dostrzegając pewnych różnic programowych w nauczaniu poszczególnych roczników tych klas, narzekała, że dzieci uczą się przez dwa, a nawet trzy lata „wciąż tego samego”. Domagała się

⁶ *Ibidem*, s. 25.

⁷ *Ibidem*, s. 38.

⁸ *Ibidem*, s. 17.

⁹ *Nauczyciele i uczniowie. Pamiętniki*, przedmowa: J. Chałasiński, wstęp: B. Gołębiowski, Warszawa 1969, s. 315.

¹⁰ A. Bobruk, *Matka i syn*, Warszawa 1954.

wyraźniejszego dostosowania programów szkoły wiejskiej do potrzeb życia na wsi oraz zatrudniania w tych szkołach nauczycieli pochodzących ze wsi i przygotowanych w specjalnych seminariach nauczycielskich. Niektórzy pamiętnikarze krytykowali rzekome obniżenie poziomu nauczania i nadmiernie rozbudowane w szkole zajęcia „rozrywkowe” (śpiew, rysunek, gimnastyka), prowadzone kosztem zajęć „naukowych” (czytanie, pisanie, rachunki, historia, przyroda, geografia), domagali się wprowadzenia zajęć z gospodarstwa domowego i przysposobienia rolniczego oraz nauczania historii chłopów¹¹. W ich wypowiedziach wyraziło się dążenie do chłopskiej szkoły, wychowującej w łączności z warstwą chłopską, w duchu jej dążeń społeczno-kulturalnych i narodowych.

Chociaż istniejąca szkoła powszechna była na wsi często odczuwana jako obca, to jednak stosunek ludności do niej powoli ulegał zmianie na lepsze. Ilustracją tej przemiany może być wypowiedź młodego pamiętnikarza chłopskiego, który uczył się dobrze i lubił szkołę, a gdy przybyło do niej jeszcze dwóch nauczycieli (razem było ich już czworo), „rodzice zaczęli wymyślać, że najechało się «darmozjadów», ażeby im płacili, gmina żeby im za ich [tj. rodziców — S. M.] pieniądze mieszkania wynajmowała i opał dawała itp.”¹² Dopiero pod wpływem światłego i powszechnie szanowanego rolnika (po szkole rolniczej w Kruszynku) rodzice zdanie swe zmienili, co chłopca jeszcze silniej ze szkołą związało, o czym świadczy silne przeżycie przezeń uroczystości nadania szkole sztandaru (po jednej stronie godło państwa i pełna nazwa szkoły, po drugiej — wizerunek św. Stanisława Kostki, patrona młodzieży) i poświęcenia go w pobliskim kościele. Chłopak ukończył szkołę z wielkim żalem, tym większym, że rodzice nie chcieli uczyć go dalej, musiał pracować w gospodarce, pomagać ojcu choremu na astmę. Miał jednak nadzieję, że uprosi rodziców, by go w przyszłości posłali do szkoły rolniczej.

Jan Wiktor opisuje, jak szkoła wiejska, gdzieś w Gorcach zagubiona, zyskała dzięki nauczycielce szczerze uznanie miejscowej ludności. Ojciec jednej z uczennic, kulawy Tomala, mówi do nauczycielki: „Dawniej inaczej nas uczyli, całkiem inaczej. Bili, Jezu! tak bili [...] Dawniejsze dzieci zemściły naukę, a teraz od książki nie można ich oderwać ani utrzymać w domu. Wesołość ich ciągnie do szkoły, bo tu zatańcują, zabawią się, a powiadam wam, że dzisiejsze dzieci więcej umią niż za moich czasów, lepiej czytają, ładniej piszą, nie są takie dzikie, a we wszystkim są grzeczniejsze. Inne są”¹³.

Do nauczycielki przyszła gospodyni z pretensjami, że jej dziecko z „gazdowskiego rodu” posadziła obok „dziadówki”, że rozpuszcza dzieci, które nic nie robią w szkole tylko się bawią. Pouczała nauczycielkę, jak ma uczyć dzieci: „Najpierw trza kryślić krysecki, potem lasecki, kulecki, kółeczka, a potem i, u, a, e, później już samo leci. Tak dawniej bywało”¹⁴. Ale gdy zaproszona przez nauczycielkę spędziła z dziećmi lekcję, ogarnęło ją wzruszenie, przeproszała nauczycielkę: „Myśmy do kija przyzwyczajone i myślimy, że kij najmądrzejszy w świecie. Mój Boże, żeby to człowiek mógł się wrócić do teraźniejszej

¹¹ J. Chałasiński, *op. cit.*, s. 400–424.

¹² *Ibidem*, s. 100.

¹³ J. Wiktor, *Orka na ugorze*, wyd. II, Warszawa 1955, s. 29.

¹⁴ *Ibidem*, s. 119.

szkoły, żeby moje lata wróciły, to bym też... to bym inaczej... ech... Dawniej w szkole naprzeklinałam dość. Tyle mają nasze dzieci, choć szkołą się cieszą, niech się cieszą, jest czym, oj jest”¹⁵.

Obok tych pochwał szkoły wiejskiej w niepodległej Polsce słyszało się na wsi nader często sądy cierpkie i bardzo krytyczne: „Szkoła straciła swoje wielkie kiedyś znaczenie. Obniżyła się stopa [*sic!*] nauki [...] Chcemy myśli granitowych, a w szkole za dużo plew bez wartości, za mało ziarna [...] Wyszliśmy z tej szkoły bez żadnego przygotowania do życia na wsi [...] Nauczycielstwo przez niecną politykę oraz złe odnoszenie się do wsi poderwało sobie zaufanie w środowisku wiejskim” — pisał młody działacz społeczny na wsi¹⁶.

Władysław Orkan, dobrze znający wieś podhalańską, pisał, że lud tamtejszy jest na ogół obojętny, a często nawet niechętny wobec szkoły, która uczy jego (tj. ludu) zdaniem ponad potrzebę, bowiem dziecku wystarczy umieć czytać, pisać i rachować, absorbuje dzieci nie tylko zimą, lecz także jesienią i wiosną, gdy są pilne roboty w polu, karze grzywnami za opuszczanie nauki, uczy dzieci, lecz ich nie wychowuje, toteż nowe pokolenie wsi jest — zdaniem starszych — lepiej wyuczone, ale nie jest lepsze¹⁷.

Szczególnie trudna była sytuacja szkoły i nauczyciela w miejscowościach ciemnych i zacofanych. W podtatrzańskiej ubogiej wsi Naprawa jeszcze w latach trzydziestych niektórzy chłopci nie wiedzieli — pisze Jalu Kurek — że cesarz Franciszek Józef dawno już umarł i że nie są podlegli Austrii. Wielu mieszkańców nie jechało w życiu koleją, nie piło nigdy kawy ani herbaty, nie przekroczyło promienia 10 km poza wieś, nikt prawie nie używał cukru: „Żyją jak psy o wodziance i kwaśnym chlebie”¹⁸. Połowa dzieci szkolnych nie przychodziła do szkoły; starsze nie miały czasu pracując w polu, młodsze nie posiadały ubrań, butów ani książek.

Nauczyciel Witold Kasperski pisze w swych wspomnieniach z pracy na Lubelszczyźnie, że tylko niektóre dzieci „miały obuwie i palta na własną miarę. Większość donaszała sfatygowaną już srodze odzież i buty po starszym rodzeństwie lub po dorosłych [...] Prawie wszystkie zdradzały objawy anemii i niedożywienia, wiele cierpiało na chroniczny katar”¹⁹. A dalej zauważa: każde z nich nosi na sobie piętno sytuacji rodzinnej. Dzieci zawsze głodne, mimo swych najlepszych chęci, uczyły się gorzej, miały mniej chłonną pamięć i osłabioną wolę, traciły ambicję. Tym było najtrudniej pomóc, należałoby zapewnić im po prostu dostatek pożywienia, a to już wykraczało poza możliwości nauczyciela. Wśród tej grupy była spora gromada dzieci z natury inteligentnych, chętnych do pracy i ciekawych świata, ale brakło im sił, łatwo się męczyły i zniechęcały, stawały się bierne i apatyczne”²⁰. Na zebraniu rodzicielskim robił wymówki rodzicom, że przemęczają dzieci, zrywają je o świcie do pasionki czy plewienia buraków, nie dożywiają, zaniedbują ich higienę. Słuchali tego z oporami, gorzko narzekali na swój los, ale przecież nawiązał z nimi współpracę, zaufali mu, był bowiem synem chłopskim, rozumiał wieś i czuł się z nią

¹⁵ *Ibidem*, s. 123.

¹⁶ J. Wiktor, *Błogosławiony chleb ziemi czarnej*, Warszawa 1939, s. 377–378.

¹⁷ W. Orkan, *Listy ze wsi i inne pisma społeczne. Wybór*, Warszawa 1946, s. 92–93.

¹⁸ J. Kurek, *Grypa szaleje w Naprawie*, Kraków 1967, s. 9.

¹⁹ W. Kasperski, *Nauczyciel. Opowieść o młodości*, Lublin 1976, s. 22.

²⁰ *Ibidem*, s. 30.

związany. Stanisław Podrygałło, także chłopskie dziecko, pisze, że wieś zajęła się nim na pierwszej posadzie nauczycielskiej niezwykle serdecznie, pomagając mu skutecznie w urządzeniu sobie życia²¹.

Młoda nauczycielka z powieści F. A. Ossendowskiego, wieziona rozklekotanym wózkiem przez brodatego woźnicę do wsi poleskiej, gdzie czekała na nią praca w szkole jednoklasowej, dziwiła się, że napotykanii ludzie spode łba na nią spoglądali, zamiast witać życzliwie, ale Poleszuk woźnica wyjaśniał, że wieś jest biedna, nędzna, a nauczycielka uczyć będzie, od pasionki dzieci odrywać, kary za nieposyłanie dzieci do szkoły wyznaczać, a dzieciom trzeba ubrań i butów²².

Pamiętnikarze wiejscy uskarżają się na pogardliwe traktowanie biedoty wiejskiej przez zamożniejszych chłopów, co znajdowało często odbicie także w klasie szkolnej. Jerzy Elba, syn biednego chłopca, wspomina, że w szkole (okolice Brodnicy) był przez kolegów — synów bogatszych gospodarzy, przezywany „wszarzem” i żaden z nich nie chciał z nim siedzieć, więc znalazł sobie miejsce w ostatniej ławce, gdzie za plecami roślejszych chłopów miał swój cichy kącik pozwalający mu wyglądać przez okno i obserwować życie w otoczeniu szkoły. Uczył się jednak bardzo dobrze, otrzymał świetne świadectwo ukończenia szkoły i celująco zdał egzamin do IV klasy gimnazjum (starego typu), ale nie mógł uczyć się dalej, bo nie uzyskał stypendium, o które matka starała się w gminie. Komisja złożona z księdza, wójta, radnego i kierownika szkoły przydzieliła dwa stypendia po 50 zł miesięcznie znacznie zamożniejszym od niego uczniom. J. Elba pisze, iż stało się tak dlatego, że matka nie dała Komisji łapówki, chociaż ją do tego nakłaniano²³.

W środowiskach proletariatu miejskiego szkoła powszechna była także często traktowana jako instytucja obca, ze środowiskiem nie związana, co wynikało zarówno z nędzy proletariatu, jak i izolowania się szkoły od otoczenia, jego dążeń, pracy, trosk i rozrywek.

Eustachy Kuroczko pisze: „Już w ciągu mojej czteroletniej pracy nauczycielskiej na wsi zrozumiałem, że między życiem społecznym gromady wiejskiej a szkołą istnieje przepaść. Różnice te jeszcze ostrzej wystąpiły w środowisku robotniczym. Robotnik walczył o byt, należał do swoich organizacji związkowych i politycznych, strajkował, głodował [...] a szkoła w tym [...] nie brała żadnego udziału. Stała poza nawiasem życia społecznego”²⁴.

Wanda Wasilewska w powieści-reportażu z życia proletariatu warszawskiego przedstawia krytyczny stosunek rodziców żyjących w nędzy do żądań szkoły (wpisowe, różne składki) i wymagań uczących się dzieci (książki, zeszyty, tornister, ołówki, farby, bibuła, składki na imieniny nauczyciela itp.). Wyrzekaniom tym towarzyszyły wyzwiska pod adresem nauczycieli: „pasi-

²¹ S. Podrygałło, *Nauczyciel z urodzenia*, Warszawa 1981.

²² F. A. Ossendowski, *Nauczycielka*, Poznań 1935.

²³ J. Elba, *Wioska nad jeziorem*, Warszawa 1955. Autor ten ma bardzo krytyczny stosunek do czasów przedwojennych i niektóre jego informacje wydają się niewiarygodne, np. pisze jakoby kierownik szkoły uczył małe dzieci najpierw nazw liter alfabetu, a potem składania wyrazów, tak iż dziecko nie mogło pojąć że te + a + te + a = tata, a em + a + em + a = mama (ale przecież używano wówczas powszechnie elementarza Falskiego, który taką naukę całkowicie uniemożliwiał). Trudno także uwierzyć, że w oknach budynku szkolnego stałe był zamiast szyb — przetruszczony papier.

²⁴ E. Kuroczko, *Na trudnej drodze nauczyciela*, Warszawa 1962, s. 68.

brzuchy”, „srakotłuki zatracone, co to tylko patrzą, kto im co przyniesie, a nie odkłonią się prostemu człowiekowi”²⁵.

Długoletnia nauczycielka warszawska Zofia Gruszczyńska pracowała w początkach niepodległości w szkole powszechnej na Woli. „Skład uczniów — pisze — biedota, przeważnie synowie robotników lub rzemieślników — chałupników. Niewielu tylko z nich miało przyzwoite ubrania i palto zimowe, rękawiczek — nikt. Były natomiast wypadki, że przy zabawie rozlał się materiał odzieży i przez rozdarcie przeświecała naga skóra, zdradzając brak wszelkiej bielizny. Zdarzało się również, że odmrożone, popuchłe potwornie ręce nie mogły utrzymać pióra. Wiele twarzy o barwie zielono-fioletowej świadczyło, że również w domach dzieci panuje głód i chłód”²⁶.

Także na Śląsku wielu rodziców traktowało szkołę jako zło konieczne i nieliczni tylko darzyli ją sympatią i zaufaniem²⁷. Szkoły polskie, by pozyskać rodziców i odciągnąć dzieci od szkół niemieckich, ku którym część Ślązaków notorycznie ciążyła, urządzały przy pomocy kół rodzicielskich coroczną „gwiazdkę” z licznymi praktycznymi prezentami, szczególnie dla dzieci uboższych (buty, szaliki, koszulki, swetry itp.).

Autor na poły biograficznej powieści, Edward Kopczyński, interesująco przedstawił zróżnicowany stosunek rodzin robotniczych do nauki swych dzieci. Otóż nauczyciel Jackowski, wychowawca klasy VII szkoły powszechnej na łódzkich Bałutach, bardzo chciał, by najlepsi uczniowie poszli do gimnazjum, a najlepszy był Gozdek, syn murarza. Jednakże murarz wezwany na rozmowę w tej sprawie do szkoły zrobił nauczycielowi awanturę, że wtrąca się do nie-swoich spraw, że on z synem robi, co zechce, że wyuczy go na rzemieślnika, „że jak on w zimie nie ma dzieciom co do gęby włożyć, to pana Jackowskiego nic nie obchodzi, że on zna takich, co mają szkołę, a rodziców się wstydzą, i takich, co po szkole szlifują bruki...”²⁸ Inaczej zupełnie patrzył na te sprawy ojciec bohatera powieści, Michała Jabłońskiego. Dokładał on wszelkich starań, by syna wykształcić. Prawda, że miał ku temu, jako motorniczy tramwajowy, lepsze warunki aniżeli sezonowy murarz. U podstaw zróżnicowanego odnoszenia się do szkoły i kształcenia dzieci leżały głównie materialne warunki egzystencji.

Kamil Kurant z autobiograficznej powieści Zbigniewa Uniłowskiego został przeniesiony po śmierci matki ze szkoły prywatnej do publicznej szkoły powszechnej na Powiślu. Sporo uczniów tej szkoły trudniło się sprzedażą gazet, wielu obojętnie słuchało nauczycieli myśląc tylko o jedzeniu. Głodni uczniowie wymyślili zabawę zwaną „kosmata”. Polegała ona na tym, że ten, co zabierał się do zjedzenia czegoś, zanim jeść zaczął, powinien głośno powiedzieć: „zamawiam”, jeśli tego nie powiedział, wówczas inny wołał: „kosmata”, i jedzący musiał się z nim podzielić. Dziesięcioletniego Kamila uświadamiał społecznie szesnastoletni Janek, dziecko proletariatu: „Teraz to jest niepodległość, ale biedny lud wcale tego nie czuje. Dla proletariusza zawsze jest zabór”²⁹. Wykształcenie powszechne wprowadzono według Janka po to, żeby robotarz

²⁵ W. Wasilewska, *Oblicze dnia*, Warszawa 1934.

²⁶ Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole*, Warszawa 1959, s. 142.

²⁷ G. Morcinek, *W najmłodszym lesie*, Cieszyn 1937.

²⁸ E. Kopczyński, *Trudne edukacje*, Łódź 1966, s. 14.

²⁹ Z. Uniłowski, *20 lat życia*, wyd. III, Warszawa 1964, s. 182.

umiał przeczytać obwieszczenie o mobilizacji czy inne pismo urzędowe. Jeśli dziecko proletariatu dojdzie nawet do matury, to nic mu to nie da; żeby zdobyć zawód, musi iść na uniwersytet, cała nauka jest więc za długa, trwa 16, 17 lat i nie może sobie na nią pozwolić dziecko proletariackie³⁰

W szkole powszechnej na stosunek dziecka do nauki silny wpływ wywierała atmosfera wychowawcza szkoły wytworzona przez nauczycieli. Dziesięcioletnia dziewczynka, córka robotnika, przeniesiona ze szkoły w ojczystym Zambrowie do szkoły warszawskiej na Ochocie, czuła się obco i nieswojo w nowym otoczeniu. Zapytana przez nauczycielkę, czy jest z Warszawy, skłamała, że tak: „Wiedlaczego mówisz tak, jakbyś była ze wsi?” — zapytała nauczycielka³¹. Dzieci przezwwały ją natychmiast „Wiocha”, rosła w niej niechęć do nauki, było jej w szkole coraz gorzej, a na znak protestu przeciw nauce nie chciała nawet zajrzeć do książki darowanej jej przez ojca. Po dwu latach rodzice przenieśli się na Koło, gdzie zaczęła chodzić do szkoły nie posiadającej wprawdzie ani szatni, ani sali gimnastycznej, ani gabinetów przedmiotowych, w jakie była wyposażona poprzednia szkoła, ale za to zatrudniającej dobrych, życzliwych nauczycieli, z których szczególnie polonistka, p. Muszalska, wywarła na nią bardzo silny, dobroczynny wpływ. Dziewczynka zaczęła pracować w świetlicy osiedlowej prowadzonej przez Marię Kuzańską, dużo i chętnie czytała, interesowała się żywo sprawami społecznymi.

B) SZKOŁA ŚREDNIA

Pierwsze przeżycia początkującego ucznia gimnazjum były związane z przywdzianiem nowego ubioru szkolnego. Przed Jędrzejewiczowską reformą szkolną był to strój niejednolity, nawet w gimnazjach państwowych. Władysław Czapliński pisze, że nosił w gimnazjum państwowym w Krakowie, w pierwszych latach niepodległości, tradycyjny mundur szkolny, uszyty na wzór munduru wojskowego, ze sztywnym kołnierzykiem ozdobionym paskami, których liczba i kolor odpowiadały uczęszczanej klasie (srebrne w gimnazjum niższym i złote w gimnazjum wyższym). Powszechnym obyczajem było zrywanie pasków pod koniec roku szkolnego i przyszywanie nowych³².

Kazimierz Brandys, który rozpoczął naukę gimnazjalną w połowie lat dwudziestych w elitarnym prywatnym gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Łodzi, nosił mundur, szynel i czapkę z czarnego sukna, z fioletowymi wypustkami. Nie był to strój wygodny: „Sterczący kołnierz munduru, zapinany na haftki, poddzierał mi szczękę, czapka zapadała się na uszy”³³. Szynel był długi, wcięty, z podwójnym rzędem guzików ozdobionych emblematem gimnazjum: „bożek Merkury w skrzydlatym kapeluszu, otoczony wieńcem laurowym”³⁴.

Według Elżbiety Jackiewiczowej w państwowym gimnazjum koedukacyjnym w Świeżewie (Nieświeżu?) dziewczęta nosiły granatowe sukienki i czarne fartuchy, chłopcy zaś granatowe frence zapinane pod szyją, spod których

³⁰ *Ibidem*, s. 183.

³¹ J. Balcerzak, *Moje dwadzieścia lat*, Warszawa 1962, s. 33.

³² W. Czapliński, *Szkoła w młodych oczach*, Kraków 1982.

³³ K. Brandys, *Mała księga*, Warszawa 1970, s. 57.

³⁴ *Ibidem*.

wyglądał skrawek białego kołnierzyka i granatowe, długie, zaprasowane spodnie. Inne stroje tolerowano tylko przez pierwsze dwa tygodnie nauki szkolnej, potem dyrektor zarządzał przegląd i nieprzepisowo ubranych odsyłano do domu. Podczas uroczystości, np. w dzień 11 listopada, chłopcy nosili białe szaliki pod kołnierzami palt, a dziewczęta — olbrzymie białe lub granatowe kokardy. Jakże niekorzystnie na tym tle wyglądali uczniowie seminarium nauczycielskiego: „ubrani pstro i nędznie, stali niedbale z podniesionymi kołnierzami kurtek i palt, czasem tupali nogami lub chuchali w zmarznięte ręce. Dziewczęta miały czerwone nosy, a szyje pookręcane różnobarwnymi szalikami. Uczyli się tam najbiedniejsi i nie stać ich było na mundurki”³⁵.

Stanisław Zieliński pisze, że gdy w wieku 10 lat zdał egzamin do klasy I gimnazjum państwowego (starego typu) w Warszawie, w kilka godzin po egzaminie paradował już „w granatowym «baniaku», czyli «rondlu» [...] srebrny orzełek z literami G. P. błyszczał wspaniale”³⁶. Czapki te utrzymały się do reformy szkolnej (1932), kiedy wszędzie wprowadzono nowe, na wzór maciejówki. Przed maturą wyrwał tekturę z rondla; „ostatnia maturalna klasa przerabiała czapki na korporanckie dekle. Haftowano denka wedle umiejętności i fantazji”³⁷.

Bohater powieści Tadeusza Konwickiego nosił przed maturą (1939) maciejówkę granatową z czerwoną wypustką ozdobioną bogatym, kolorowym haftem denka. „To taki zwyczaj — wyjaśniał. — Wszyscy przed maturą wyszywają denka mundurowych czapek”. Na czapce wyhaftowano dewizę szkoły: „Per aspera ad astra”³⁸.

Jerzy Andrzejewski informuje, że uczniów powojennych najlepszych gimnazjów warszawskich: Górskiego, Reya i Zamoyskiego, odróżniało się po czapkach. „Górale” nosili francuskie kepi, uczniowie od Reya — granatowe miękkie dżokejki, a od Zamoyskiego — niebieskie maciejówki z małym orzełkiem. Paradował w niej dumnie, aż się dowiedział, że nowa czapka ośmiesza, wtedy natychmiast poddał ją niszczycielskim zabiegom³⁹.

Jan Dobraczyński jako uczeń prywatnego Gimnazjum św. Stanisława Kostki w Warszawie nosił u progu lat dwudziestych granatową czapkę kroju francuskiego kepi, a później, w państwowym gimnazjum im. Mickiewicza czapkę w kształcie rondla, którego denko na parę miesięcy przed maturą — obyczajem uczniowskim — przeciął żyłką na krzyż i zeszył na okrętkę jaskrawą włóczką⁴⁰.

Lidia Winniczuk pisze, że w prywatnym Gimnazjum Żeńskim Leonii Rudzkiej w Warszawie obowiązywało uczennice noszenie liliowej sukienki i czarnego fartucha z rękawami; duże filcowe kapelusze liliowe nosić musiały tylko pensjonarki mieszkające na przyszkolnej pensji⁴¹.

Charakterystycznym akcentem przedwojennej Warszawy był strój uczniów głośnego gimnazjum prywatnego Wojciecha Górskiego: „W kepi wojska fran-

³⁵ E. Jackiewiczowa, *Wczorajsza młodość*, wyd. IV, Warszawa 1972, s. 49.

³⁶ S. Zieliński, *Kielbie we łbie*, Warszawa 1963, s. 157.

³⁷ *Ibidem*, s. 195.

³⁸ T. Konwicki, *Kronika wypadków miłosnych*, Warszawa 1974, s. 5.

³⁹ J. Andrzejewski, *Książka dla Marcina*, Warszawa 1956.

⁴⁰ J. Dobraczyński, *Gra w wybijanego*, Warszawa 1962.

⁴¹ L. Winniczuk, *Na Zbruczem, Stryjem, Wisłą. Wspomnienia (1905–1927)*, Kraków 1988.

cuskiego idzie małpa od Górskiego, a tą małpą się zachwycą druga małpa od Staszica” — głosiło znane porzekadło sztubackie⁴². Sławetne kepi wyrabiał — pisze Leszek Prorok — kapelusznik Antoni Tuczyński z Podwala. Było ono niewygodne, sztywne, wyróżniało gimnazystę od Górskiego intensywną zieleń. „Te, ryfa! Zdejm ten podwójny nocnik z makówki!” — krzyknął do autora, początkującego wówczas gimnazjalisty, ulicznik warszawski⁴³. W wyższych klasach miętosilo się czapkę, pisze L. Prorok, czyściło nią buty, przełamywało daszek, intensywna zieleń blakła, przechodziła w kolor zielono-niebieski. Niepowtarzalny był też mundurek w tej szkole, „pedagogicznie” zaprojektowany przez Górskiego, pozbawiony dolnych kieszeni i guzików na wierzchu, co odzwyczajało od pakowania rąk do kieszeni, więc „uszlachetniało” postawę ucznia i zapobiegało obrywaniu guzików. Mundurek miał wysoki kołnierz z zielonymi wypustkami.

Zofia Gruszczyńska pisze, że uczennice prywatnego gimnazjum Zofii Kudasiewicz w Warszawie nosiły grube, czarne pończochy, włosy miały ściągnięte do tyłu, a na nich jaskrawoniebieskie berety. „Wyglądały okropnie”⁴⁴.

We Lwowie, podobnie jak w Krakowie, przed reformą Jędrzejewicza w gimnazjum państwowym nosiło się mundury z wysokimi kołnierzami oznaczonymi srebrnymi i złotymi paskami. Po reformie — pisze Stanisław Lem — „sztywne rogatywki z żółtym otokiem aksamitowym, od których zwano nas kanarkami, zastąpiły [w całym kraju — S. M.] miękkie maciejówki, a postęp zaznaczył się także w nowym kroju mundurków granatowych o spodniach z niebieską [...] wypustką, o bluzie [...] jak marynarka cywilna,znaczono też nas tarczami”⁴⁵. Uczniowie, by uniknąć identyfikacji poza szkołą, zdejmowali je często, więc nieraz dyrektor wraz z wychowawcą sprawdzał, czy tarcza jest przyszyta, czy tylko „łajdacko przyszpiloną”⁴⁶. Niejeden nosił przybory do szycia w kieszeni i pośpiesznie przyszywał ją w szkolnej bramie.

Dla dzieci z uboższych domów kupno nowego mundurka było radosnym i oczekiwanym przeżyciem. Edward Kopczyński, uczeń państwowego gimnazjum w Łodzi, opisuje obrazowo, jak ojciec, borykający się z trudnościami materialnymi, kupił mu w dobrym polskim sklepie p. Nowaka za 65 zł piękny mundurek na miarę z długimi spodniami i czapkę z lakierowanym daszkiem, po uciążliwym a bezowocnym targu u krawca żydowskiego, który ubiór w znacznie gorszym gatunku oddawał za 40 zł. A po kilku latach, gdy dotarł już do pierwszej klasy licealnej, znów wybrali się z ojcem do p. Nowaka, by kupić mundur, teraz już z czerwonymi wypustkami, mundur licealisty, tym razem jednak z walnym udziałem finansowym samego ucznia, który zarobił na korepetycjach⁴⁷.

Tendencję elitarnych szkół prywatnych do wyróżniania się pomysłowymi i oryginalnymi ubiorami swych uczniów (por. Gimnazjum W. Górskiego) ośmieszył Krzysztof Kamil Baczyński (absolwent Państwowego Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego w Warszawie) w żartobliwym i fantastycz-

⁴² L. Prorok, *Kepi wojska francuskiego*, Warszawa 1973, s. 5.

⁴³ *Ibidem*, s. 8.

⁴⁴ Z. Gruszczyńska, *op. cit.*, s. 189.

⁴⁵ S. Lem, *Wysoki Zamek*, Warszawa 1968, s. 86.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ E. Kopczyński, *op. cit.*

nym opowiadaniu (bez tytułu) o jednym dniu Gimnazjum Męskiego im. Bobalka I, przy ul. Spokojnej. Otóż uczniowie tej wzorowej, elitarnej szkoły nosili marynarki i bufiaste spodnie z zielonego sukna z liliowymi lampasami wszytymi w zygzak, srebrne błyszczące guziki i liliowe rogatywki z mosiężnym kluczem umocowanym na froncie⁴⁸.

Dla uczniów z uboższych domów koszt nauki w szkole średniej był wysoki, nazbyt często przekraczał możliwości finansowe rodziców, nawet w państwowym seminarium nauczycielskim, gdzie nauka była najbardziej dla biedoty dostępna. Stanisław Orzeł, syn chłopski spod Gór Świętokrzyskich, uczeń seminarium, pisze: „Po zapłaceniu czesnego za pierwsze półrocze, zakupie koniecznych podręczników, opłaceniu składek na dożywianie, naprawę sprzętu szkolnego, na biały i czerwony krzyż, na budowę szkół, na biedne sieroty, na mszę za «nieocenioną duszę» kolegi, który się utopił na wycieczce dwa lata temu, Jastrzębiowi zostało [...] osiemnaście złotych i 42 grosze. Koledzy przepowiadali jeszcze na klasowym zebraniu składki na imieniny profesorów, na prezent dla prefekta Kani, na podarunek dla woźnego na święta”⁴⁹. W szkole tej egzekwowano opłaty — jak pisze Orzeł — dość bezwzględnie, o czym świadczyłyby słowa dyrektora: „Szkola, chociaż państwowa, nie jest przytułkiem dla ubogich. Wszelkie składki są zatwierdzone przez dyrekcję i muszą być płacone — mówił pan dyrektor Kazimierski w przemówieniu na zakończenie roku szkolnego — kogo nie stać na to, powinien zrezygnować z chodzenia do szkoły. Polska ma i tak już nadmiar inteligencji”⁵⁰. Pozostawiam to bez komentarza, chociaż żywa niechęć autora do szkoły i niezmiennie złośliwe charakterystyki nauczycieli budzą pewne wątpliwości co do jego obiektywizmu.

Pamiętnikarze ze wsi dają świadectwo trudnych zmagania i wyrzeczeń chłopskiej biedoty, aby podolać kosztom kształcenia syna w szkole średniej. Czasem ten trud kończył się sukcesem; syn zdobywał maturę, potem studiował, utrzymując się na studiach w rosnącej mierze z własnej pracy. Jeden z nich pisze: „Okres do matury wypompał ojca zupełnie z zasobów gospodarczych [...] dla chudej wiejskiej gospodarki przedstawiałem studnię bez dna”⁵¹. Jaś Kunefal, bohater powieści Stanisława Piętaka, doszedł do klasy VII sandomierskiego gimnazjum, kształcony przez ojca z ogromnym trudem i wyrzeczeniami, gdy przezwany przez nauczyciela matematyki Blutbauma „chamskim łbem” rzucił w niego drewnianym cyrklem, za co został usunięty ze szkoły. Jego ojciec, odbierając od dyrektora gimnazjum świadectwo odejścia syna, mówił: „Że to chłopskie dziecko, pamiętajcie, abyście byli przed Bogiem czysti, pamiętajcie!”⁵² Jaś zdał jednak maturę jako eksternista. Gorzej poszło bohaterowi powieści J. N. Kłosowskiego, synowi chłopskiemu pobierającemu nauki w gimnazjum w powiatowym mieście: „Początkowo uczył się dobrze, ceniąc bohaterski wysiłek matki, która ostatni kawałek chleba odejmowała sobie od ust, byle syn mógł wykształcić się na prawdziwego człowieka”⁵³, ale wnet pociągnęła go przygoda, rzucił szkołę i poszedł w świat...

⁴⁸ K. K. Baczyński, *Utwory wybrane*, Kraków 1973.

⁴⁹ S. Orzeł, *Chmurne lata*, Warszawa 1956, s. 21.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 77.

⁵¹ J. Baranowicz, *Trudna młodość*, Katowice 1965, s. 65.

⁵² S. Piętak, *Młodość Jasia Kunefala*, [w:] *Pisma*, t. III, Warszawa 1988, s. 80.

⁵³ J. N. Kłosowski, *Tańcząca karczma*, Kraków 1933, s. 9.

Ciekawy obraz chłopskiego ucznia kieleckiego gimnazjum im. S. Żeromskiego w Kielcach daje Wiesław Jażdżyński. Do szkoły przybył Puchała, miał za sobą małą maturę pińczowską, przyszedł pieszo, z plecakiem i sękatym kijem w ręce. Uprzejmie zapytał woźnego: „Czy w tym zakładzie, proszę pana, pobierał nauki Stefan Żeromski? Woźny milczał przez chwilę wyraźnie wzruszony okazanym mu szacunkiem. — Owszem, mieliśmy tu jednego takiego, owszem pobierał u nas, ale coś nie był za tęgi. — No to proszę i mnie zapisać. Z wysokiego parteru i piętra gruchnęła brawa”⁵⁴. Dyrektor przyjął Puchałę, przyrzekł zwolnienie od opłat, wyprawił do klasy. Przyjęto go bez drwin, choć był biednie ubrany i nie miał przepisowego mundurka. Uczniowie utworzyli Ogólnoklasowy Komitet Pomocy Puchale, złożyli się na mundur, który chłopiec niedługo zresztą spłacił, utrzymywał się bowiem z korepetycji łacińskich.

Jan Wiktor pisze, że zdolny chłopiec ze wsi, który w najtrudniejszych warunkach materialnych skończył gimnazjum i świetnie zdał maturę, lecz nie mógł podolać opłatom uniwersyteckim i musiał przerwać naukę, mówił do autora, że te opłaty szkolne „to skała, o którą rozbijają się najtęższe umysły, największe zdolności. To siekiera, która obcina chłopskie ramiona i chłopskie głowy”⁵⁵.

Konieczność przerwania nauki w szkole średniej z powodów materialnych i powrót na wieś dziecko chłopskie odczuwało jako najgłębszy zawód życiowy. Pamiętnikarz, który doznał takiego zawodu w młodości, pisze, już z pewnego dystansu, że wieś była dlań wówczas jak „loch ciemny [...], z którego nie ma wyjścia. Szkoła nie potrafiła wywołać miłości do rodzinnej wioski. Owszem, potrafiła na całe życie wzbudzić zapal do nauki [...], wywołać pierwiastek patriotyczny. Jednakże utraciłem miłość do pracy na roli, uważałem to za rzecz hańbiącą”⁵⁶.

Synowie biedoty wiejskiej byli, szczególnie w prywatnych gimnazjach wielkomiejskich, przedmiotem kpín i pogardy ze strony zamożniejszych kolegów⁵⁷. Dzieci chłopskie odczuwały boleśnie swe upośledzenie w szkole, szczególnie podczas drugich śniadań, kiedy głodne cierpiały katusze patrząc na jedzących. Apoloniusz Zawilski pisze, że bieda najboleśniej go ściagała podczas dużej przerwy, gdy gimnazjum zamieniało się w powszechną jadalnię i widok jedzących pobudzał głód, który wypędzał go z klasy, ale szkoły opuścić nie mógł, więc cierpiał, czując zarazem, że „rwała się wszelka więź społeczna, jakby głodny chłopiec przez samo zbliżenie się do kolegów zagrażał odebraniem cudzego”⁵⁸.

Warunki życia dzieci chłopskich na stancjach prywatnych były zazwyczaj opłakane. S. Orzeł przebywał, ucząc się w seminarium nauczycielskim, na stancji, gdzie mieszkało kilkunastu uczniów miejscowego gimnazjum i seminarium. Starsi bili nagminnie młodszych, zmuszając ich do różnych posług, m.in. do zbierania niedopałków na ulicach, palili papierosy, pili wódkę,

⁵⁴ W. Jażdżyński, *Okolica starszego kolegi*, Łódź 1976, s. 16.

⁵⁵ J. Wiktor, *Błogosławiony chleb...*, s. 157–158.

⁵⁶ J. Chałasiński, *op. cit.*, s. 55–56.

⁵⁷ Por. S. Łukasiewicz, *Rodowód*, Warszawa 1985, oraz A. Zawilski, *Szklane zbocze*, Łódź 1963.

⁵⁸ A. Zawilski, *op. cit.*, s. 62.

a wieczorami grali w karty z właścicielką stacji. Uczniowie gimnazjum mieli w pogardzie seminarium, które nazywali „cielętnikiem”⁵⁹.

A. Zawilski także uskarżał się na stację, gdzie wikt był bardzo ubogi, chociaż jego ojciec przywoził co miesiąc produkty żywnościowe ze wsi, ale żywiła się nimi cała rodzina właścicielki stacji⁶⁰. Dopiero w wyższych klasach trafił — dzięki księdzu prefektowi — do bursy Towarzystwa Dobroczynności.

Synowie chłopscy uczący się w prowincjonalnym gimnazjum na Lubelszczyźnie mieszkali — jak pisze Jackiewiczowa — „na stacjach po dwóch, trzech i czterech w jednej izdebce, często we dwóch na jednym łóżku. Żywili się na własną rękę. Przywozili z domu kaszę, groch, chleb albo ser wysuszony, twardy jak kamień. Gotowała im właścicielka stacji, obskubując ich oczywiście na korzyść własnej rodziny”⁶¹. Podobnie było w innym gimnazjum tego regionu: „Kontrola stacji wykazała opłakane warunki, w jakich żyło pięćdziesiąt procent młodzieży [...] Ciasnota, brud, bezład, zapach kapusty i parzonych dla prosiaków kartofli, ślady rozniesionych pluskiew na ścianach. Właścicielki tych stacji — tępe i chciwe mieszcзки, obłudnie pobożne, surowe, kiedy nie trzeba, i pobłażliwe, kiedy nie wolno — nie stanowiły żadnej opieki”⁶².

Uzależnienie egzystencji szkół prywatnych, szczególnie małych szkół prowincjonalnych, od opłat uczniowskich, stwarzało niezmiernie kłopotliwą i fałszywą sytuację wychowawczą, gdyż wysokość i regularność wypłat poborów nauczycielskich zależała bezpośrednio od wpłat uczniów, o czym obie strony dobrze wiedziały i postępowały zgodnie z tą wiedzą: uczniowie wálkonili się, a nauczyciele przepychali ich z wysiłkiem z klasy do klasy. E. Jackiewiczowa pisze, że w małym prywatnym gimnazjum żeńskim na lubelskiej prowincji dyrektor, a zarazem właściciel szkoły, z trudem wiązał koniec z końcem, a utrata każdej uczennicy „mogła zachwiać budżet szkoły”. Rodzice „obrażali się [...] jeżeli za ich własne pieniądze córki przynosiły im dwójki na cenzurach. Trzeba było często rezygnować z dwójek, żeby nie utracić uczennic. Nauczyciele rozumieli to dobrze”⁶³.

Pamiętnikarze — nauczyciele uczący w szkołach prywatnych — uskarżali się na niskie pobory i zaległości w wypłacaniu wynagrodzenia, co było dostrzegane także przez uczniów: „Czasy są złe, szkoła robi bokami. Pan dyrektor pozmnniejszał niektórym paniom i panom pensje i odgraża się, że to z tym, to z tamtym nie przedłuży umowy” — pisze dawny uczeń prywatnego gimnazjum w Mińsku Mazowieckim⁶⁴. Zofia Gruszczyńska wspomina, jak to w żeńskich gimnazjach prywatnych w Warszawie egzekwowano roczne, półroczne lub kwartalne opłaty od uczennic. Biedota płaciła za szkołę „miesięcznie, kapania z częstymi opóźnieńiami”. Wychowawczyniom narzucano funkcje poborcy, co „łączyło się z publicznym upokorzeniem najbiedniejszych uczennic i z przykrością nauczyciela asystującego przy tej ceremonii, tym bardziej że przełożona lub wychowawczyni wkraczała podczas lekcji, przerywała ją i odbywała rugi”⁶⁵.

⁵⁹ S. Orzeł, *op. cit.*

⁶⁰ A. Zawilski, *op. cit.*

⁶¹ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*, s. 67.

⁶² *Ibidem*, s. 311.

⁶³ *Ibidem*, s. 145.

⁶⁴ T. Chrościelewski, *Aurelian albo zjazd koleżeński*, Łódź 1971, s. 23.

⁶⁵ Z. Gruszczyńska, *op. cit.*, s. 167.

W gimnazjum Zofii Kudasiewicz – pisze Gruszczyńska – „przełożona [...] dawała wiele zniżek i ulg, cisnęła się więc do szkoły wszelka biedota”⁶⁶. Przyjmowano tam wiele uczennic do niższych klas, klasy te były bardzo liczne i one głównie utrzymywały szkołę. Od klasy piątej zdecydowanie podnoszono wymagania, śrubowano poziom nauki, aby należycie przygotować dziewczynki do matury. W gimnazjum Cecylii Goldman-Landauowej, gdzie uczyły się tylko Żydówki, wspomina Gruszczyńska, przełożona stosowała naciski na nauczycieli, aby pobłażliwiej traktowali uczennice, które opłacały czesne za cały rok z góry. Nauczyciele otrzymywali pobory zazwyczaj ze znacznym opóźnieniem, ponieważ czesne całoroczne, uiszczane z góry, przełożona umieszczała w banku na procent, nauczycielom zaś wypłacała wynagrodzenie z opłat miesięcznych wnoszonych nieregularnie przez uboższe uczennice⁶⁷.

Niektórzy pisarze zwracają uwagę na poszukiwania dydaktyczne przedwojennych szkół średnich, na stosowanie metod rozwijających samodzielność ucznia (heureza) i wdrażających go do samokształcenia (nauczanie pod kierunkiem)⁶⁸, na wprowadzanie w szkole nauki w pracowniach przedmiotowych⁶⁹. Leszek Prorok opisuje eksperymentalny system organizacji roku szkolnego w Gimnazjum Męskim Wojciecha Górskiego w Warszawie, gdzie – aż do reformy Jędrzejewicza – prowadzono naukę systemem semestralnym, w którym co pół roku przechodziło się na wyższy semestr⁷⁰.

Bohdan Czeszko niezwykle ciepło, choć krytycznie, pisze o szkole eksperymentalnej, do której uczęszczał w Warszawie. Był to tak zwany „Pólinternat laboralny” prowadzony przez dra Rudolfa Taubenszlaga. Szkoła ta znosiła (przynajmniej teoretycznie) odrabianie lekcji w domu. Lekcja trwała 70 minut i dzieliła się na trzy części: wykład, część laboralną i correctum. Uczniów – stosownie do postępów w nauce – dzielono na trzy grupy: A, B, C. Wszyscy uczniowie musieli wykonywać wyznaczone zadania podstawowe, a uczniowie grup A i B – także określone zadania dodatkowe. O godzinie 15⁰⁰ nauka się kończyła i po południu można się było oddawać sportom i różnym innym zajęciom pozalekcyjnym. „Idea – pisze Czeszko – piękna była i słuszna, jedyną jej wadą było to, że działała prawidłowo jedynie w odniesieniu do geniuszów”⁷¹. Szkoła „nie spełniała swego podstawowego założenia”, bo choć prac domowych nie zadawano, to jednak uczniowie musieli uczyć się także w domu, by nie wpaść w zaległości. Miała „nadzwyczaj wyśrubowany poziom”, o czym świadczyć może, że autor, uczeń ledwie trójkowy, egzamin do państwowego liceum zdał (wiosną 1939 r.) z wynikiem bardzo dobrym.

Tradycyjne, werbalne metody nauczania ośmieszył w sposób groteskowy Witold Gombrowicz w powieści *Ferdydurke*. Oto nauczyciel literatury, zwany Bładaczką, wygłasza wykład na temat: Dlaczego Słowacki wzbudza w nas zachwyt i miłość? Ale niesforny uczeń Gałkiewicz oznajmia, że go Słowacki nie zajmuje ani nie zachwyca, tym bardziej że go nie rozumie. Nauczyciel wmawia uczniowi, że Słowacki zachwyca, a chłopak upiera się, że nie zachwyca i nikt

⁶⁶ *Ibidem*, s. 189.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele*, Warszawa 1936.

⁶⁹ T. Chróścielewski, *op. cit.*

⁷⁰ L. Prorok, *op. cit.*

⁷¹ *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa 1976, s. 27.

go nie czyta. Nauczyciel wpada w rozpacz, błaga, że ma żonę i dziecko, żeby się Gałkiewicz zlitował, musi go przecież zachwycić! Uczeń pozostał jednak nieugięty, nawet fotografia żony i dziecka nauczyciela nie przełamały jego oporu, co więcej, klasa zdecydowanie popierała zdanie Gałkiewicza. Sytuację uratował dopiero uczeń Pylaszczkiewicz, zwany Syfonem, który – wezwany przez nauczyciela – pięknie recytował Słowackiego, przygniatając tą recytacją całą klasę⁷². Gombrowicz wyszydził także zakorzenione poglądy o szczególnie kształcącej wartości nauki łaciny. Łacinnik staruszek pytał uczniów kolejno o łacińską formę *animis oblati*s, stawiał kolejne pałki, pouczał klasę, że łacina rozwija inteligencję, wzbogaca umysł, uczy stylu, jasności myślenia, precyzji wypowiedzenia, ale nieznośny Gałkiewicz znów protestował, że wcale go nie rozwija ani doskonali, niczego nie uczy, a on się tylko pałki boi. I znów sytuację uratował Pylaszczkiewicz, który poprawnie bez zająknięcia tłumaczył Cezara⁷³.

Pisarze często z dumą ukazują tradycje szkół, których byli uczniami i z rozrzewnieniem wspominają osobliwości szkoły, znane w środowisku. Stanisław Ryszard Dobrowolski, uczeń warszawskiego Gimnazjum im. Mikołaja Reja, pisze, że na dwa lata przed maturą, po śmierci ojca, stanął wobec perspektywy opuszczenia szkoły, wskutek braku środków materialnych na dalsze kształcenie: „Jak mgła rozwiewały się najpiękniejsze rojenia o przyszłości. Opłaty za naukę były podówczas – trzeba o tym pamiętać – bardzo wysokie, a ja nie miałem nikogo, kto by mógł je za mnie uiścić. Co tam zresztą opłaty!... Przecież prócz owych nieszczęsnych opłat ileż to jeszcze trzeba było ponosić wydatków, by móc się uczyć... W szkole zostałem natychmiast wezwany do gabinetu dyrektora. Przyjął mnie z milczącą powagą i tylko mocno przycisnął do piersi. *Macte animo!*... *Macte animo, chłopcze*”⁷⁴. Oto wszystko, co od niego wtedy usłyszałem. I natychmiast kazał mi udać się do klasy. Od tej pory nie było już nigdy mowy o żadnych opłatach za dalszą naukę. Przeciwnie, szkoła czyniła wszystko, co mogła, abym po dwóch latach, razem z innymi stanął do egzaminu dojrzałości. I jak tu o tym nie pamiętać?”⁷⁵

L. Prorok, przywołując tradycje gimnazjum Górskiego, pisze, że patronem zakładu był św. Wojciech, dewiza wypisana na sztandarze szkolnym brzmiała: „W pracy, wiedzy i miłości bratniej przyszłość nasza”⁷⁶. W szkole panował kult bohatera powstania styczniowego Romana Żulińskiego, ucznia i nauczyciela tej szkoły, straconego wraz z Trauguttem na stokach Cytadeli. Za życia W. Górskiego do najbardziej znanych koni w Warszawie należała – obok Kasztanki Piłsudskiego – kłaczka Górskiego, która co niedzielę ciągnęła jego karetę do kościoła na Senatorskiej, gdzie odbywały się nabożeństwa szkolne. W szkole wisały portrety sławnych wychowanków, m.in. Wacława Berenta i Mieczysława Karłowicza, a po śmierci Wojciecha Górskiego w 1935 r. ustawiono jego popiersie z brązu (dziś stoi ono na skrzyżowaniu ulic Górskiego i Kubusia Puchatka, gdzie był gmach szkolny).

⁷² W. Gombrowicz, *Ferdynand*, [w:] *Dzieła*, t. II, Kraków 1986.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ „*Macte animo!*” – według Kopalińskiego: „*Śmiało, odwagi!*” – to była dewiza Gimnazjum M. Reja w Warszawie.

⁷⁵ *Kreda na tablicy*... s. 57.

⁷⁶ L. Prorok, *op. cit.*, s. 11.

Stary rodowód i tradycje swej szkoły sławi także Henryk Vogler, absolwent Państwowego Gimnazjum św. Jacka w Krakowie, które wraz ze szkołami św. Anny i Jana Sobieskiego należało do trzech najbardziej znanych gimnazjów klasycznych Krakowa. Uczniowie tych gimnazjów uważali się za elitę sztubacką miasta („od Anny, Jacka i Sobka”), a każdy z nich swoją szkołę wynosił najwyżej. Specyfiką gimnazjum św. Jacka była – jak pisze Vogler – „chłopskość” tej uczelni. W jego klasie połowę uczniów stanowili synowie chłopscy, a atmosfera wychowawcza gimnazjum była demokratyczna, liberalna i tolerancyjna, przy silnie akcentowanej religijności. Spora grupka uczniów – Żydów, do której należał także autor wspomnień, uczyła się swej religii na oddzielnych lekcjach popołudniowych prowadzonych po polsku⁷⁷.

Na ducha tolerancji panującego w szkołach średnich, szczególnie państwowych, zwracają uwagę także inni pamiętnikarze. Np. Kazimierz Koźniewski pisze, że gdy uczył się w drugiej klasie Państwowego Gimnazjum im. S. Staszica w Warszawie, do klasy przybył nowy uczeń – Andrzej Nowicki. Uczył się znakomicie, czytał mądre książki, pisał wiersze i... nie modlił się w szkole, gdzie – jak wszędzie – uczniowie zwyczajowo odmawiali zbiorowo modlitwę przed lekcjami i po lekcjach, czasem traktując to dość formalistycznie, ale nikt nie zachowywał się tak demonstracyjnie ateistycznie jak on. A jednak nie czyniono mu z tego powodu przykrości, nawet ksiądz prefekt go tolerował⁷⁸.

Wszyscy pamiętnikarze uwydatniają patriotyczny kierunek wychowania przedwojennej szkoły średniej, aczkolwiek patriotyzm ten miał różne zabarwienie. W okresie najazdu bolszewickiego na Polskę był jednoznaczny – wzywał młodzież do obrony śmiertelnie zagrożonej ojczyzny i wezwania te – jak wiadomo – nie były bezskuteczne. Ochotnicza armia Hallera składała się w większości z młodzieży inteligenckiej. Wyższe klasy gimnazjalne i uczelnie wyższe pustoszały – młodzież masowo zapisywała się do wojska. „Ze wszystkich ścian domów, płotów wołał do nas plakat z wizerunkiem Hallera, wodza armii ochotniczej. «Idź do wojska, broń Ojczyzny». Nie byłem w wieku poborowym, ale mój brat i wielu starszych kolegów pośpieszyło w charakterze ochotników do armii” – pisze W. Czapliński⁷⁹.

Później stały się szkoły średnie terenem walk i sporów między endeckim a sanacyjnym kierunkiem wychowania. Niektóre szkoły miały zdecydowanie endeckie oblicze. J. Andrzejewski bardzo dobitnie wskazuje na endecki duch wychowania swojej szkoły (prywatne Gimnazjum Męskie im. Jana Zamoyskiego w Warszawie), gdzie endeckość i katolicyzm traktowano jako synonimy polskości⁸⁰. Wspomina, że w grudniu 1922 r. zwolniono uczniów z lekcji, wypuszczając ich grupkami, tylnym wyjściem ze szkoły, bowiem od frontu gromadzili się robotnicy, którzy zamierzali dać im nauczkę za udział w demonstracji przeciwko nowo obranemu prezydentowi Gabrielowi Narutowiczowi (niebieskie maciejówki ich zdradziły). Potem okazało się, że zabójca prezydenta, Eligiusz Niewiadomski, był szwagrem nauczycielki francuskiego. Uczniowie

⁷⁷ H. Vogler, *Autoportret z pamięci*, cz. I. *Dzieciństwo i młodość*, Kraków 1978.

⁷⁸ K. Koźniewski, *Zamknięte koła. Wspomnienia z lat 1929–1945*, wyd. II, Kraków 1984.

⁷⁹ W. Czapliński, *op. cit.*, s. 160.

⁸⁰ Wychowankami tej szkoły byli m.in. przywódcy obozu Narodowo-Radykalnego Bolesław Piasecki i Jan Mosdorf.

wyższych klas złożyli jej przed lekcją kwiaty, a gdy nosiła żałobę po szwagrze, „otaczano ją szacunkiem ponad miarę zwykłej śmierci”⁸¹. Gdy pierwszego maja polonista Stanisław Adamczewski założył czerwony krawat, dyrektor go zbeształ: „Szkoła nie jest kabaretem” – powiedział, na co polonista odparł: „Sądziłem, panie dyrektorze, że tylko na perliczki działa kolor czerwony”⁸².

Kazimierz Elwertowski, nauczyciel prywatnego gimnazjum męskiego K. Kulwiecia, pisze, że młodzież tego gimnazjum (obok uczniów szkół Zamoyckiego i św. Stanisława) uczestniczyła w burdach przeciwko Narutowiczowi, za co Kulwiecia zawieszono w funkcji dyrektora do końca roku szkolnego, a gimnazjum odebrano prawa szkół państwowych na rok szkolny 1923/1924⁸³.

Między nauczycielami zwolennikami endecji, sanacji czy innych ugrupowań politycznych toczyły się zazwyczaj spory, które przeradzały się czasem w bezwzględna walkę, połączoną nawet z donosicielstwem do władz, co pociągało za sobą rozmaite konsekwencje, a najczęściej przeniesienia służbowe. Stanisław Łukasiewicz pisze, że dyrektor prywatnej szkoły średniej w Lublinie, gdzie pracował jako młody nauczyciel, niechętnie odnosił się do Straży Przedniej, organizacji uczniowskiej forsowanej w szkołach przez sanację. Czytając na posiedzeniu Rady Pedagogicznej okólnik zalecający popieranie tej organizacji dodał od siebie: „I ta organizacja nie jest wiecznotrwała, tak długo jej, jak długo tych, którzy ją popierają”⁸⁴. Między dyrektorem a nauczycielem opiekującym się Strażą Przednią wybuchł ostry konflikt, zakończony – jak się dowiadujemy z monografii tej szkoły – zwolnieniem 31 sierpnia 1935 r. dyrektora i całego personelu pedagogicznego⁸⁵.

Podobny przypadek opisuje E. Jackiewiczowa zatrudniona w prowincjonalnym gimnazjum męskim na Lubelszczyźnie, gdzie pomiędzy „dyrektorem, zajadłym endekiem, a nauczycielem fizyki, zacietrzewionym sanatorem, toczyła się [...] ostra walka”, w której obie strony posługiwały się anonimami, intrygami, oszczerstwami i podburzaniem uczniów. W końcu obydwu antagonistów przeniesiono do innych szkół⁸⁶. Kazimierz Gołba w powieści nauczycielskiej z lat trzydziestych pisze, że w prywatnym gimnazjum na Górnym Śląsku utworzono prorządową organizację uczniowską „Awangarda” (zapewne miał na myśli „Straż Przednią”), której celem była działalność skierowana przeciw nauczycielom opozycyjnym wobec rządu. Założył ją wizytator Partolik, intrygant i zbieracz donosów. Członkowie „Awangardy” tak się rozbestwili, że terrorem wymusili na nauczycielach dopuszczenie ich do matur. Rozkład wychowawczy szkoły doprowadził ostatecznie do zamknięcia jej przez władze⁸⁷.

Ideologia wychowania państwowego forsowana przez sanację, a także wychowania narodowego głoszona przez endecję często z trudem trafiały do przekonania uczniów. Trafnie ujął to Kazimierz Brandys: „Aby świadomie wejść w życie, trzeba mieć przekazaną ideę życia – trzeba w stosunku do życia czegoś chcieć od siebie. A tego nasi wychowawcy nie mogli nam ofiarować. Dwa-

⁸¹ J. Andrzejewski, *op. cit.*, s. 49.

⁸² *Ibidem*, s. 52.

⁸³ K. Elwertowski, *Szkoła i życie. Ze wspomnień nauczyciela*, Warszawa 1962.

⁸⁴ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele...*, s. 245.

⁸⁵ K. Poznański, *Szkoły im. A. i J. Vetterów w Lublinie*, Lublin 1986, s. 164–166.

⁸⁶ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*, s. 149 i n.

⁸⁷ K. Gołba, *Młodzieżowcy*, Poznań 1938.

dzieścia lat wcześniej w tym samym gimnazjum językiem wykładowym był rosyjski, ale wiążącą ideą życia była Niepodległość. Kilkanaście lat później młodzież uczono na tajnych kompletach: ideą było duchowe przetrwanie okupacji. W jednym i drugim wypadku obowiązywała prosta formuła celu: «uczysz się po to, żeby być Polakiem», lub: «uczysz się przeciw Niemcom». Ale my, roczniki 1916, 17, 18, 20 – rodziliśmy się jednocześnie z Niepodległością, dla nas Polska była trybem zastanym, pospolitym, nie domagającym się walki. Nie mieliśmy przeciw komu się uczyć. Pozostawałoby: dla czegoś. Dla społeczeństwa, dla narodu... dla...? Reagowaliśmy tępo. Związek między jakimś x^2 a narodem wydawał nam się dość abstrakcyjny. Woleliśmy grać w koszykówkę⁸⁸.

Nie była to jednak postawa powszechna. Literaci i pamiętnikarze dają także świadectwo bardzo żywego zainteresowania uczniów niektórych szkół średnich kwestiami socjalnymi i politycznymi. Przybierało ono niekiedy dość oryginalne formy. W Państwowym Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Kielcach (w szkole Żeromskiego, Dygasińskiego, a także premiera Felicjana Sławoja-Składkowskiego) w końcu lat trzydziestych – pisze żartobliwie Wiesław Jażdżyński – społeczność uczniowska klas licealnych dzieliła się na trzy obozy: arystokratów, demokratów i... sportowców. Demokratom, synom chłopskim, niezwykle solidarnym, przewodził Miazga, poeta klasowy, świetny polonista, obdarzony potężną siłą fizyczną, która zapewniała mu powszechny respekt. Arystokracji przewodził „Książę”, pochodzący rzeczywiście z książęcego rodu, także poeta klasowy. Chodził za nim jak cień Buczacki, syn obywatela ziemskiego, który imponował chłopcom tym, że konno dojeżdżał ze swego majątku do szkoły. Z arystokratami trzymali synowie miejscowych dygnitarzy i bogatych kupców. Trzeci obóz skupiał sportowców, siłaczy niezbyt tęgich w nauce, ale za to groźnych w starciu na pięści. Grupa ta przekupywana (kino, ciastka, papierosy, krawaty) to przez arystokratów, to przez demokratów decydowała często o wyniku starć między tymi dwoma obozami. Spory wewnątrz grupy rozstrzygały bójki, a wśród arystokratów zdarzył się nawet... autentyczny pojedynek na szable, z sekundantami, na leśnej polanie, między Księciem a Buczackim, zakończony po obu stronach lekkimi ranami. Nauczyciele sympatyzowali z jednym lub drugim obozem. Dyrektor Stanisław Jeleń, legionista i piłsudczyk, popierał wyraźnie demokratów. Podobnie matematyk, chłop z pochodzenia, Antoni Puchacz, który oszczędzał Miazgę, obojętnego na przedmioty ścisłe, zadowolając się ściąganyymi przezeń klasówkami. Z arystokratami natomiast otwarcie trzymał germanista Karl von Kurzwalden oraz ksiądz prefekt, zwany Pingwinem⁸⁹.

W męskim gimnazjum państwowym na Lubelszczyźnie, gdzie uczyli się przeważnie synowie chłopów i drobnomieszczaństwa, konflikty polityczne między nauczycielami odbijały się w społeczności uczniowskiej, gdzie działały nieformalne stronnictwa: agresywna i zaczepna „partia chłopska” oraz grupa „narodowców”, która za swój program przyjęła hasło: „Precz z Żydami!” Najliczniejszy był tzw. „kisiel”, to jest grupa bez określonego programu, umiarkowana i liberalna⁹⁰.

⁸⁸ K. Brandys, *Mała księga...*, s. 93–94.

⁸⁹ W. Jażdżyński, *op. cit.*

⁹⁰ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*

W barwnej społeczności uczniowskiej państwowego gimnazjum męskiego w Ciemiechowie (Ciechanów?), gdzie w latach dwudziestych uczyla się spora grupa przerośniętych chłopców, byłych żołnierzy z wojny 1920 r., wielkim autorytetem cieszyło się, także wśród nauczycieli, autonomiczne Stowarzyszenie Uczniów, stojące na straży praw i interesów uczniowskich. O wpływy w tym Stowarzyszeniu, a szczególnie o godność prezesa, traktowanego z respektem przez uczniów i po koleżeńsku przez nauczycieli, zabiegały dwie partie: „Witosa” i „Piłsudskiego”. Pierwszej przewodził syn chłopca, zwany „Witosem”, który nosił się na wzór swego idola (buty z cholewami, koszula bez krawata), drugiej chłopiec reprezentujący uczniów z miasteczka, zwany „Piłsudskim”, nawet trochę do młodego Piłsudskiego podobny. W połowie lat dwudziestych, gdy w gimnazjum uczył się Stanisław Łukasiewicz, witosowcy obalili właśnie zarząd piłsudczyków w Stowarzyszeniu i w obronie jego autonomii oraz wolności myśli i słowa dla uczniowskiego miesięcznika „Iskra” doprowadzili do otwartego starcia z dyrekcją i nauczycielami na wspólnym zebraniu uczniów i grona nauczycielskiego, a nawet proklamowali krótkotrwały strajk szkolny⁹¹.

Intelektualnie rozbudzona, ambitna i literacko uzdolniona młodzież gimnazjalna wiązała się z „Kuźnią Młodych”, międzygimnazjalnym pismem młodzieży szkolnej, wydawanym w latach trzydziestych przez czołowego ideologa sanacji Adama Skwarczyńskiego. „Kuźnia Młodych” uchodziła za nieoficjalny organ „Straży Przedniej”. W czasopiśmie, które ukazywało się przez niespełna pięć lat, pisywali między innymi: Erwin Axer, Kazimierz Brandys, Mieczysław Fleszar, Tadeusz Hołuj, Jan Huszcza, Jan Kott, Alfred Łaszowski, Ryszard Matuszewski, Jerzy Pleśniarowicz, Henryk Tomaszewski, Seweryna Szmagłewska, Tadeusz Wirpsza, Maria Zieleńczyk Turlejska, Wojciech Żukrowski⁹². Na łamach pisma zamieszczano artykuły ostro krytykujące stosunki w Polsce rządzonej przez sanację w imię... demokratycznej ideologii Józefa Piłsudskiego.

Legenda Piłsudskiego i oczarowanie Marszałkiem były przez znaczną część młodzieży szkół średnich niezwykle silnie przeżywane. Kazimierz Brandys pisze, że jako uczeń urzeczony był „napoleońską kadencją jego rozkazów”, a przewrót majowy przywitał entuzjastycznie: „Stary człowiek o krzaczastych brwiach, który od paru lat żył samotnie w domku pod Warszawą, nagle przemówił. Jego słowa wstrząsnęły powietrzem jak uderzenie dzwonu”⁹³.

Rozpolitykowana młodzież niektórych szkół, wiążąca się ze Stronnictwem Narodowym, działała w konspiracyjnej Narodowej Organizacji Gimnazjalnej („Noga”), antysemickiej i dewocyjnej, dystansowanej jednak przez bardziej dynamicznych oenerowców i falangistów, których — niezupełnie zresztą słusznie — nazywano faszystami. Koźniewski pisze, że znacznikiem ONR był „mieczyk Chrobrego” stylizowany na liktorskie różgi, a Falangi — ręka z mieczem. „Noga” wydawała własne pismo o zasięgu krajowym, ale bez prawa kolportażu w szkołach, pt. „Orlęta”⁹⁴. Tajną organizacją PPS w szkołach średnich był „Spartakus”, a najgłębiej utajniony i bezwzględnie przez władze i dyrekcje szkół zwalczany był Związek Młodzieży Komunistycznej.

⁹¹ S. Łukasiewicz, *Rodowód...*

⁹² K. Koźniewski, *op. cit.*

⁹³ K. Brandys, *Mała księga...*, s. 108.

⁹⁴ K. Koźniewski, *op. cit.*

W niektórych pamiętnikach trafiają się wzmianki o przypadkach zdekonspirowania skrajnie lewicowej działalności uczniów, a także jakieś ślady podziemnych poczynąń na terenie szkoły, najczęściej rozrzucania ulotek antypaństwowych przez nieznaną sprawców⁹⁵. Czasem ta lewicowa „działalność” miała formę żartobliwych wybryków, jak zagranie „Międzynarodówki” (z inspiracji członków OM TUR) na próbie orkiestry szkolnej, co nie pociągnęło za sobą zresztą późniejszych konsekwencji⁹⁶, ale czasem była to autentyczna konspiracja, demaskowana przez policję i kończąca się wyrokami sądowymi, np. skazanie ucznia VIII klasy gimnazjum na Lubelszczyźnie, Ukraińca Iwaniuka, podejrzanego o zabójstwo konfidenta policji⁹⁷.

K. Brandys ośmiesza antysemityczne wybryki uczniów klasy ósmej gimnazjalnej w nie nazwanym prowincjonalnym mieście, pisząc, że pod wpływem czasopisma nacjonalistycznego „Głos Polaka” wyrzucili oni kolegów Żydów do ławek w lewym rzędzie, tworząc w ten sposób — na wzór niektórych wydziałów uniwersyteckich — getto ławkowe. Spotkało się to z reakcją nauczyciela Bałturyna, który kazał dyżurnemu przewiesić krucyfiks z prawej na lewą stronę ściany frontowej, a portret Józefa Piłsudskiego — z lewej na prawą, a następnie powiedział: „Jak panowie widzicie, dopiero teraz rzecz jest w rasowym i politycznym porządku. Ale nie mogę ukrywać, że od dziś uważam panów za wy pierdków” — i wyszedł. „W sprawie krucyfiks — pisze Brandys — interweniował biskup, w sprawie portretu — dowódca okręgu korpusu”, ale z Warszawy przyszło polecenie, by nie ruszać Bałturyna, gdyż w 1905 r., jako towarzysz Gustaw, „siedział w jednej celi z tym samym człowiekiem, którego portret kazał przewiesić na miejsce krucyfiks”⁹⁸. Bez względu na to, ile w tym opowiadaniu jest zmyślenia, a ile prawdy, ukazuje ono trafnie bezsens antysemitycznych wybryków na terenie szkoły.

Włodzimierz Gombrowicz wyszydza zaciętrzewienie ideologiczne uczniów rzucających hasłami: „Endecja! Bolszewizm! Faszizm! Młodzież Katolicka! Rycerze Miecza! Lechici! Sokoły! Harcerze! Czuj duch! Czołem! Czuwaj!” „Bo te ideały wszystkie bez wyjątku — pisze — były beżmiernie skąpe, ciasne, nieporęczne, niewydarzone”. Polemiści byli „fałszywi w patosie swoim, okropni w liryzmie, fatalni w sentymentalizmie, nieudolni w ironii, żarcie i dowcipie, pretensjonalni we wzlotach, obrzydliwi w swoich upadkach”⁹⁹.

Prace wychowawcze szkoły są zazwyczaj oceniane znacznie bardziej krytycznie w wypowiedziach byłych uczniów aniżeli nauczycieli. K. Brandys pisze, że jego wzorowo urządzona szkoła, zatrudniająca fachowych nauczycieli, usiłowała raczej omijać dylematy wychowawcze przez nadanie nauczaniu kierunku pozytywistycznego, scjentystycznego. Nauczyciele nie ujawniali swych poglądów na sprawy publiczne i programowo nie interesowali się, co o tym sądzą uczniowie. Unikali sytuacji konfliktowych. Autor sądzi, że wynikało to z obaw wobec „brutalnego młodego nacjonalizmu”, „podzwaniania ostróg legionowych” czy haseł rewolucji socjalnej¹⁰⁰.

⁹⁵ S. Orzeł, *op. cit.*

⁹⁶ E. Kopczyński, *op. cit.*

⁹⁷ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*

⁹⁸ K. Brandys, *Samson, Antygona*, Warszawa 1962, s. 15–16.

⁹⁹ W. Gombrowicz, *op. cit.*, s. 49–50.

¹⁰⁰ K. Brandys, *Samson, Antygona...*, s. 94.

Spora część młodzieży była pod silnym wpływem i urokiem harcerstwa. Charakterystyczne, że każdy pamiętnikarz, który związał się z harcerstwem, pisze o nim z ogromnym entuzjazmem. Aleksander Baumgardten i Kazimierz Koźniewski poświęcają w swoich książkach sporo miejsca harcerskim wspomnieniom: obozom, życiu w drużynie i zastępie, zdobywaniu sprawności i stopni, grom terenowym i sportom, redagowaniu pism harcerskich¹⁰¹. Nauczyciel Kazimierz Elwertowski z uznaniem pisze o świetnym rozwoju harcerstwa w gimnazjum Kulwiecia w Warszawie, zwracając uwagę na to, że harcerstwo dopin-gowało do nauki, nie tolerowało bowiem w swych szeregach dwójkowych uczniów¹⁰².

Lidię Winniczuk, zapaloną harcerkę, była uczennicę gimnazjum w Stryju, raził nieco staroświecki system wychowawczy stosowany we wczesnych latach dwudziestych w gimnazjum prywatnym Leonii Rudzkiej w Warszawie, gdzie autorka kontynuowała naukę po przeniesieniu się rodziców. Przełożona, jakby wyjęta z *Emancypantek* Prusa (czarna długa suknia, kołnierzyk pod brodą, zegarek na złotym łańcuszku), utrzymywała w szkole instytucję dam klasowych, które obserwowały zachowanie się panienek na lekcjach, a nawet pozwalały sobie na ingerencję wychowawczą podczas zajęć, co przez bardziej szanujących się nauczycieli nie było jednak tolerowane¹⁰³.

E. Jackiewiczowa rozpisuje się w swej dydaktycznej powieści o rozmaitych środkach wychowawczych stosowanych w szkołach, gdzie była nauczycielką. Jest pełna podziwu dla zdyscyplinowania uczniów w szkole, w której rozpoczynała pracę, osiągniętego głównie dzięki wytrwałemu, rygorystycznemu i konsekwentnemu postępowaniu dyrektora Jankonisa. Zastanawiała się wprawdzie w liście do koleżanki, czy dyrektor tresuje, czy wychowuje, ale zadziwiała ją jego umiejętność organizowania nauczania i rozrywek dla uczniów (wycieczki rowerowe, zimą ślizgawka, świetnie prowadzone zabawy taneczne, zwane sobótkami). Pod wpływem wędrownego teatru Osterwy „Reduta” uczniowie wystawiali chętnie na różne uroczystości przedstawienia szkolne przygotowane przez autorkę¹⁰⁴.

Na mądry środek wychowawczy, zastosowany przez jedną z renomowanych warszawskich szkół średnich, zwrócił uwagę Juliusz Kaden Bandrowski. Trafił w tej szkole na drugie śniadanie i zdumiał się niepomnie: oto uczniowie z profesorami siedzieli w eleganckiej jadalni, z długimi stołami ozdobionymi kwiatami, i jedli obsługiwani przez panie — matki uczniów z komitetu rodzicielskiego. Na stole uczniowskim i profesorskim w estetycznych naczyniach stało przed każdym to samo: gorąca zupa, chleb z masłem, kakao lub kawa zbożowa. Autor porównuje ten posiłek z posiłkiem w dawnej szkole galicyjskiej, gdzie każdy jadł co innego, stosownie do swej zamożności, a biedacy stali pod ścianą i patrzyli zawistnie na jedzących¹⁰⁵. We wspomnieniach uboższych uczniów z lat międzywojennych to uczucie głodu, wzmożone przez widok napychających się kolegów, występowało jeszcze nagminnie, a szkoła opisana przez Kadena należała raczej do wyjątkowych.

¹⁰¹ Por. A. Baumgardten, *Zielone czasy*, Katowice 1958, oraz K. Koźniewski, *op. cit.*

¹⁰² K. Elwertowski, *op. cit.*

¹⁰³ L. Winniczuk, *op. cit.*

¹⁰⁴ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*

¹⁰⁵ J. Kaden Bandrowski, *Aciaki z pierszej A*, Kraków 1960, s. 29.

Wśród uczniów wyższych klas szkół średnich rozpowszechnionym procederem było palenie papierosów, uprawiane zazwyczaj w ustępach szkolnych, gdzie palacze znajdowali azyl i schronienie przed nauczycielami¹⁰⁶. Woźni uskarżali się, że chłopcy w ubikacji stale palą, a naślinione niedopałki przyklejają pstryknięciem do powały, która pełna była tych, jak je nazywano, „kominów”¹⁰⁷. Dyrektorzy i nauczyciele patrzyli na to przeważnie przez palce, ale nie dyrektor Kazimierz Kulwieć, który palenie papierosów zaliczał do najcięższych przewinień, nawet u uczniów przerosniętych, byłych żołnierzy z wojny 1920 r., i usuwał ich za to ze szkoły, godząc się na powtórne przyjęcie tylko pod warunkiem złożenia przyrzeczenia, że więcej palić nie będą¹⁰⁸. Można powątpiewać, czy przyrzeczenia te były dotrzymywane. Wspomniany już dyrektor szkoły Jankonis z powieści Jackiewiczowej prowadził „Złotą Księgę”, gdzie co roku wpisywali się ci maturzyści, którzy postanowili nie używać alkoholu. Jednakże wielu z nich nie dotrzymywało przyrzeczeń, a nawet autorka spotkała takich, co przy gęsto zakropionej libacji kpili sobie z Jankonisa i jego „Złotej Księgi”, chociaż sami w niej niegdyś złożyli swe zobowiązania¹⁰⁹.

Warto wspomnieć jeszcze o problemie koedukacji. Gimnazja koedukacyjne mieściły się przeważnie na prowincji, szkoły w dużych miastach były z reguły jednopłciowe. Koedukacja była rozmaicie oceniana. Jan Baranowicz pisze, że najpierw uczył się w gimnazjum koedukacyjnym w małym mieście małopolskim, skąd go jednak rodzice zabrali, uważając — chyba nie bezpodstawnie — że mu ta koedukacja przeszkadza w nauce, i umieścili go w gimnazjum męskim w Tarnowie¹¹⁰.

Ze wspomnień Władysława Machejka wynika, że w szkole (gimnazjum koedukacyjne w bliżej nie określonej miejscowości) nie tyle nauka, ile raczej przygody miłosne i jakieś naiwne komunizowanie (autor chce się przedstawić czytelnikowi jako komunista od wczesnej młodości) były jego żywiołem¹¹¹. Wydaje się, że te wspomnienia mogą być argumentem przeciwko koedukacyjnej szkole średniej, gdzie płeć zaćmiewa niektórym mózg, a naukę spycha na dalszy plan. Innego zdania jest jednak E. Jackiewiczowa, dla której „szkoła koedukacyjna — to dopiero prawdziwa, najprawdziwsza szkoła”¹¹². Mój nauczyciel języka polskiego z czasów okupacji mówił, że koedukacja powoduje, że dziewczęta w obcowaniu chamieją, a chłopcy stają się za to delikatniejsi. Był on jednak mizoginistą, więc jego sądom ufać nie można.

Literatura daje plastyczny obraz gry wojennej toczącej się w gimnazjum między społecznością uczniów a ciałem pedagogicznym. „Strona profesorska — pisze Stanisław Lem — stojąc na pozycjach autorytetu i władzy usiłuje wtłoczyć uczniom do głów maksimum informacji, a ta druga strona, z natury rzeczy słabsza, unika owej informacji, jak umie. Nie udaje się to jej w zupełności, ale bezrozumny, wysiłony do rozpaczliwości opór klasowy, mieszanina małych łotrostw z powszechną inercją, stara się przynajmniej wedle sił

¹⁰⁶ S. Balicki, *Czerw*, Poznań 1957, oraz S. Łukasiewicz, *Rodowód...*

¹⁰⁷ S. Orzeł, *op. cit.*

¹⁰⁸ K. Elwertowski, *op. cit.*

¹⁰⁹ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*

¹¹⁰ J. Baranowicz, *op. cit.*

¹¹¹ W. Machejek, *Spiskowcy*, Kraków 1984.

¹¹² E. Jackiewiczowa, *op. cit.*

deprawować, kalać, a choćby tylko skomentować poniżająco to wszystko, co jest pomocą naukową, materialnymi środkami procesu nauczania. Bogaty nie jest mikropejzaż pedagogicznej batalistyki. Stanowi jednak pole dla pojedynków egzaminacyjnych, masowych rzezi, czyli klasówek, wszelkich kluczeń, przypadań, forteli i ucieczek, gdzie redutą jest każda ławka, kreda stać się może czasem pociskiem, a ostatnią przystanią zbawienia okazuje się, jakże często, klozet”¹¹³.

„Dwa wrogie obozy walczyły o wygraną — pisze S. Orzeł — Obóz profesorów o bezwzględne posłuszeństwo i [...] solidną pracę; obóz uczniów o swoją niezależność i o stopień [...] walka o stopień nie przebiegała w środkach: ściąganie, podpowiadanie, odpisywanie, kłamstwo, wykręty, prośby i łzy — wszystko było dobre, wszystko dozwolone”¹¹⁴.

Na tę walkę nauczycieli z uczniami, jako charakterystyczną cechę szkoły średniej, zwraca również uwagę w swej humoresce K. K. Baczyński: „Gimnazjum im. Boobalka I było rodzajem [...] stowarzyszenia kast walczących. Walka ta stawała się z czasem przyzwyczajeniem, zaczynała sprawiać niejaką przyjemność walczącym i przechodziła w nałóg, którego za skarby świata nie wyrzeczono by się, tak jak wszyscy nałogowcy”¹¹⁵.

Był jednak w życiu gimnazjum okres zawieszenia walki między ławką a katedrą, ba — nawet bliskiej współpracy zwalczających się stron. Tym okresem była matura, czas egzaminów dojrzałości. W klasie VIII gimnazjum klasycznego w Krakowie (lata dwudzieste) na kilka miesięcy przed maturą — pisze W. Czapliński — odbył się kulig poza miasto połączony z tęgą popijawą z udziałem niektórych profesorów. Po maturze pisemnej, obejmującej trzy prace wykonywane w trzech dniach (zadanie literackie z polskiego, tłumaczenie łacińskie i tłumaczenie greckie), miała znów miejsce popijawa za miastem. Podczas matury posługiwano się powszechnie ściągaczkami, przy tym profesorowie udawali, że nic nie widzą i nic nie słyszą. Wszyscy zdali znakomicie”¹¹⁶.

Henryk Vogler, który zdawał egzamin dojrzałości także w Krakowie w końcu lat dwudziestych, pisze, że abiturienti idący do szkoły na egzamin nieśli rulony papieru kancelaryjnego owiniętego kolorową bibułą, w kolorze swojej szkoły (uczniowie Gimnazjum św. Jacka — w kolorze różowym), a po egzaminach ustnych odbywali pochód triumfalny wokół pomnika Mickiewicza. Kazimierz Koźniewski, maturzysta gimnazjum Staszica w Warszawie (druga połowa lat trzydziestych) zdał gładko egzamin pisemny, posługując się ściągaczką z fizyki, ale ogromnie bał się ustnego z chemii: „Z chemii nie umiałem nic — pisze — byłem zdesperowany, ale nawet nie próbowałem się uczyć, to było beznadziejne, brakowało mi wyobraźni dla zrozumienia najprostszych chemicznych procesów”. Jednakże dyrektor, który go egzaminował z fizyki i chemii, ograniczył się z premedytacją do fizyki, a gdy gratulował mu zdanej matury, przypomniał nagle: „zapomnieliśmy ciebie zapytać z chemii” — „Stało się! — wykrzyknąłem i roześmialiśmy się obaj”. Także historyk — wspomina Koźniewski — „zawsze surowy, teraz [był] bezgranicznie łagodny. Podpa-

¹¹³ S. Lem, *op. cit.*, s. 84–85.

¹¹⁴ S. Orzeł, *op. cit.*, s. 19–20.

¹¹⁵ K. K. Baczyński, *op. cit.*, s. 222.

¹¹⁶ W. Czapliński, *op. cit.*

trzyłem, jak tym spośród abiturientów, dla których historia była krainą doskonale nieznaną, pozwalał parokrotnie wymieniać kartki w poszukiwaniu pytań łatwiejszych. Ja moich kartek zmieniać nie potrzebowałem — poszło od razu doskonale”¹¹⁷.

Jest charakterystyczne, że prawie nikt z pisarzy nie zdradza skrupułów moralnych spowodowanych ściąganiem na egzaminach dojrzałości. Wyjątek stanowi moralista Jerzy Andrzejewski. Zdał maturę (w gimnazjum Zamoyskiego w Warszawie) dzięki ściągaczce z matematyki (siedzący najbliżej drzwi wsuwał kartkę z tematami na korytarz, gdzie czuwali mocni z matematyki dawni maturzyści, ci szybko rozwiązywali zadania, a woźny wnosił rozwiązanie wraz ze śniadaniem dla zdających), uważał, że swój pierwszy egzamin życiowy obszedł „niewiele bokiem”, toteż wielokrotnie dręczyły go koszmary senne, jak wracają do nas sprawy załatwione niegodnie i źle¹¹⁸.

Nie zawsze i nie wszędzie jednak matura przebiegała przy współdziałaniu profesury i abiturientów gładko i bezboleśnie. Niedopuszczenie ucznia do egzaminu maturalnego stawało się dlań dramatem życiowym, czasem nawet przetrząsało się w tragedię, jak wspomniane przez Jackiewiczową samobójstwo ucznia nie dopuszczonego do matury przez bezdusznego nauczyciela¹¹⁹. S. Łukasiewicz pisze, że „w Wilnie nie dopuszczeni do matury uczniowie przyszli w dniu egzaminów na salę i rzucili granaty, potem ostrzelali z rewolwerów młodzież i nauczycieli. Byli zabici i ranni”¹²⁰. Gimnazjum męskie w Ciemiechowie (Ciechanów?), gdzie Łukasiewicz nauki pobierał, cofnięto wskutek nadużyć dyrektora w połowie lat dwudziestych uprawnienia, wyznaczono komisarzycznego dyrektora i uczniowie zdawać musieli maturę jako eksterniści (sześć egzaminów pisemnych: z języka polskiego, łaciny, niemieckiego lub francuskiego, algebry, geometrii i fizyki). Na sesji klasyfikacyjnej z 32 uczniów klasy VIII dopuszczono do matury tylko 18. Przed maturą w sali gimnastycznej, gdzie miały się odbyć egzaminy pisemne, urządzono skomplikowany mechaniczny system transmisji służący do przesyłania ściągaczek, które przygotować mieli studenci politechniki i uniwersytetu, absolwenci tej szkoły, specjalnie w tym celu do miasteczka sprowadzeni. Nic z tego jednak nie wyszło; dyrektor odkrył urządzenie, zdemolował je i przeniósł egzaminy pisemne poza szkołę, do innej sali w mieście. Maturę zdało jednak 16 uczniów spośród 18 dopuszczonych. Po maturze, przy kieliszku oddawali się młodzi marzeniom, kto kim w przyszłości zostanie. Marzenia były górne, obejmowały godności prezydenta państwa, uczonego, profesora uniwersytetu, dyrektora banku, polityka... „Nikt z nas — pisze Łukasiewicz — nie został ani sławnym, ani wielkim człowiekiem... za to prawie wszyscy... siedzieli i to po dobrych parę lat w więzieniu”¹²¹.

Na zakończenie tej części pracy spróbujemy odpowiedzieć na pytanie: czy szkoła średnia była przez uczniów lubiana? Odpowiedzi na to pytanie są rozmaite. Stanisław Ryszard Dobrowolski odpowiada zdecydowanie twierdząco: „Ów budynek — to siedziba szkoły, w której przeżyłem kiedyś

¹¹⁷ K. Koźniewski, *op. cit.*, s. 214–215.

¹¹⁸ J. Andrzejewski, *op. cit.*, s. 82.

¹¹⁹ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*

¹²⁰ S. Łukasiewicz, *Rodowód...*, s. 369.

¹²¹ *Ibidem*, s. 391.

dziewięć spośród najszcześniejszych, najpiękniejszych lat mego życia: warszawskie Gimnazjum Mikołaja Reja”¹²². Dla Kamila Kuranta, bohatera autobiograficznej powieści Z. Uniłowskiego, rok spędzony w gimnazjum zakopiańskim należał do najszcześniejszych dni jego biednego i trudnego dzieciństwa¹²³. K. Koźniewski także twierdząc odpowiada na to pytanie, ale to nie nauczyciele, lecz koledzy sprawili, że szkołę swą lubił i był do niej przywiązany: „Lubiliśmy szkołę. Było nam w niej po prostu dobrze. Równie niecierpliwie oczekiwaliśmy dzwonka na koniec lekcji ostatniej, jak i tego na początek pierwszej. To nie nauka nas ciągnęła, ale życie z kolegami. Życie przyjemne i [...] zwyczajne”¹²⁴.

Stanisław Baliński wyraźnie odróżnia sentymentalizm wspomnień snutych w późniejszym wieku od realnych odczuć wieku młodzieńczego: „Dziś, we wspomnieniu, czasy uczniowskie nabierają dla mnie czaru, myślę o szkole przez łzy, pamiętam twarze i nazwiska wszystkich moich kolegów i nauczycieli. A przecież zdaję sobie sprawę, że w rzeczywistości nie miałem głębszego sentymentu ani do kolegów, ani do nauczycieli. Jedynym celem było jak najszybsze ukończenie szkoły. Cel ten osiągnąłem. Nic mi to w życiu nie dało”¹²⁵.

O szkole krytycznie i bez złudzeń pisze K. K. Baczyński, absolwent Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Batorego w Warszawie: „„Trza coś przecierpieć, coś przeboleć» — mówi poeta — i rzeczywiście, aby ocenić w pełni znaczenie świetnego gimnazjum im. Boobalka I, trzeba było przeboleć i przecierpieć w nim wiele lat. Czy to jako nominalny prześladowca [tj. nauczyciel — S. M.], czy jako nominalny prześladowany [tj. uczeń — S. M.]”¹²⁶.

Kazimierz Brandys pisze o swej szkole z przewrotnym podziwem: „Gimnazjum uchodziło za jedno z najlepszych w kraju, tak z uwagi na pieczołowity dobór ciała nauczycielskiego, jak i na zasobne wyposażenie ufundowane przez wielki przemysł i kupiectwo. Gmach był monumentalny, klasy jasne, przestronne, o wysokich oknach; na każdym piętrze obficie nasłoneczniona sala rekreacyjna z akwariami, terrariami i stołami do ping ponga; trzy gabinety naukowe o nowoczesnych przyrządach, muzeum przyrodnicze pełne eksponatów nadesłanych z różnych części globu przez dawnych wychowanków, racjonalnie zaopatrzony bufet, obsługiwany przez samopomoc uczniowską, pokój lekarski, natryski w szatni sali gimnastycznej”. I dodaje: „Szkola była wzorowa, pochłonęła mi siedem lat życia [...] Możliwe, że świat jest kolorowy. Szkoła była szaroczarna”. Gimnazjum napawało go strachem: „Ciężko mi przecucie upadku, bałem się. W piętnaście lat później nie bałem się wojny, w czasie bombardowań i obław chodziłem po mieście, żyłem nadzieją i wiedziałem, że przetrwam. Ale tam, u stóp schodów prowadzących na korytarze z rzędami jednakowych drzwi, codziennie przeżywałem swój kres. Lekcje miałem odrobione, a jednak byłem nieprzygotowany. Nieprzygotowany w najgłębszym sensie: jakby coś mnie za wcześniej spotkało, albo w ogóle nie powinno było spotkać. Do końca, przez siedem lat przemagałem strach i obcość wobec rzeczywistości, której — widziałem wszystko w ostrej złowróbną pełni — nigdy

¹²² *Kredę na tablicy...*, s. 47.

¹²³ Z. Uniłowski, *op. cit.*

¹²⁴ K. Koźniewski, *op. cit.*, s. 11.

¹²⁵ *Jak się uczyli współcześni pisarze polscy? Ankieta*, „Wiadomości”, Tygodnik, Londyn 1949, nr 16.

¹²⁶ K. K. Baczyński, *op. cit.*, s. 222.

nie uznaję za swoją i przez którą nigdy nie byłem uznawany w tym, co było prawdziwie moje własne; co mi było przyrodzone. Przez siedem lat czułem się tu zbędny”¹²⁷.

Podobnie jednoznacznie określa swój stosunek do szkoły (Gimnazjum Zamoyskiego w Warszawie) J. Andrzejewski: „Nie — co tu ukrywać? — nie lubiłem szkoły i nic mnie potem i jako studenta, i jako początkującego pisarza nie ciągnęło, aby odświeżyć w pamięci schody, klasy, kaplicę, całe to otoczenie, w którym spędziłem osiem lat życia [...] Bez żalu, muszę to wyznać, i bez wzruszenia, ze świadectwem maturalnym zwiniętym w rulonik, wychodziłem po raz ostatni z gmachu przy ulicy Smolnej. Nie powróciłem tam nigdy”. A potem dodaje z odrobiną autoironii: „Być może, z większym sentymentem wspominałbym szkołę i kolegów, gdybym chodził do niej w charakterze zwykłego ucznia. Ale rzecz w tym, że w moim przeświadczeniu byłem kimś nieporównanie lepszym. Byłem pisarzem”¹²⁸.

2. NAUCZYCIEL

A) NAUCZYCIEL WIEJSKI

Pisarze, zwłaszcza nauczyciele parający się piórem, zwracają uwagę na rządzącą rozpiętość między szczytnym powołaniem nauczycieli a rzeczywistymi warunkami ich pracy. Stanisław Łukasiewicz przewrotnie poprzedził powieść o trudnej pracy nauczyciela mottem zaczerpniętym z przemówienia marszałka Piłsudskiego wygłoszonego na zjeździe nauczycielskim we wrześniu 1923 r.: „Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym — oto wasze zadanie! Obok pracy wojkowej, która byt nasz utrwalała krwią wylaną, jesteście tymi, którzy w odrodzeniu Polski i człowieka macie największe prawo do zasługi”¹²⁹.

„Kapłaństwo nauczyciela! — pisał z goryczą Gustaw Morcinek — każdy chętnie podda się wierze w to swoje szczytne posłannictwo. Nawet wtedy, gdy będzie zdawał sobie sprawę, że zapada na gruźlicę, że ci, co mu z emfazą prawią o tym kapłaństwie, uważają go za półinteligenta, dopuszczonego z łaski do ich wytwornego towarzystwa”¹³⁰. Śmiertelnie chora na gruźlicę nauczycielka, dogasająca w zakopiańskim sanatorium, chciała napisać balladę o nauczycielskim losie, zatytułowaną „Wyorane kamienie”. To „my, nauczyciele, w dzisiejszej Polsce — wyjaśnia — jesteśmy tymi wyoranymi kamieniami”, które się rozbija na drobne kawałki, by zbudować z nich drogę, fundament pod budowlę, cokolwiek pod pomnik. „Wymościmy drogę innym i kończymy [życie, chorując na gruźlicę — S. M.]”¹³¹. Juliusz Kaden Bandrowski w przedmowie do książki Stefana Balickiego pisze: „Zawsze najwięcej cierpi ten, który najwięcej z siebie daje [...] ciężar zawodu nauczycielskiego jest — zwłaszcza w naszych tak

¹²⁷ K. Brandys, *Mala księga...*, s. 85, 91–93.

¹²⁸ J. Andrzejewski, *op. cit.*, s. 76.

¹²⁹ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele...*, s. 3.

¹³⁰ G. Morcinek, *Wyorane kamienie*, Katowice 1964, s. 141–142.

¹³¹ *Ibidem*, s. 189.

trudnych warunkach materialnych — nader często ponad miarę ludzkiej wytrzymałości”¹³².

W listach do G. Morcinka nauczyciele skarżą się na ciężki trud, nadludzkie przepracowanie. Jeden z nich pisze, że otrzymał „przydział polskiego w trzech oddziałach, a każdy oddział ma ponad 60 dzieci. Do końca roku szkolnego snadno mogą skrzydła opaść, a wtedy człowiek jest ogromnie zmęczony, przeszkadza w mówieniu katar krtani, przychodzą zawroty głowy, lekkie, głuche pokaszliwanie, nieraz stan podgorączkowy i takie ogromne pragnienie, żeby móc wyjść gdzieś daleko, między łany zboża, lec na wznak na miedzy, położyć ramiona pod głowę, patrzeć w błękit i drobne chmury i o niczym nie myśleć. Ani o trzech oddziałach po 60 dzieci, ani o konferencjach, protokołach, sesjach, poprawach 180 zeszytów co dwa tygodnie, ani o niczym, co jest związane ze szkołą”...¹³³

Wśród nauczycieli srożyła się gruźlica i chociaż Związek Nauczycielstwa Polskiego wybudował nowoczesne sanatorium w Zakopanem, to jednak wielu z nich nie dało się uratować. Na biednych, nędznych wsiach gruźlica zbierała obfite żniwo, w przepełnionych klasach szkolnych dzieci zdrowe zarażały się od chorych, a nauczyciel od dzieci¹³⁴.

W nauczycielskim zawodzie, może częściej niż w jakimkolwiek innym, rozpoczynający pracę stawał bezradny, bezbronny wobec dzieci, zdany nie tyle na wiedzę pedagogiczną wyniesioną z seminarium, ile na własną intuicję, wyczucie sytuacji. Początkujący nauczyciel Kaleta „stał obok katedry i jał po kolei przenosić wzrok z dziecka na dziecko. Napotykał skupione oczy. Oczy były niebieskie, ciemne, szare, nijakie, kocie, mądre, chytne, głupie, naiwne, ciche lub buntownicze. Przeróżne. A wszystkie były wyczekujące, tajemnicze i skupione w tej chwili. Co się za nimi kryje? Kaleta czuł się podobnym do człowieka, który stał nad ciemną, głęboką wodą i patrzy. Woda jest cicha i tajemnicza”¹³⁵.

Doświadczony kierownik szkoły snuje refleksje wobec młodego nauczyciela: „wszystkie te kunsztowne i misternie zbudowane teorie pedagogiczne i psychologiczne, jakimi nas karmiono w seminarium [...] zawodzą często na całej linii. Nawet najbardziej rutynowany pedagog potyka się boleśnie. Co innego twierdzi napuszona mądrością książka — co innego dowodzi życie. Bywa tak, że nam, nauczycielom, nieraz trudno znaleźć tę tajemną ścieżkę, która prowadzi do serca dziecka. Czasem tylko przypadek może nam przyjść z pomocą”¹³⁶.

Z pamiętników chłopów i młodzieży wiejskiej wynika, że nauczyciel pożytkował sobie chłopskie dziecko serdecznością, ciepłym słowem. Dawidowska miłość dusz dawała w praktyce najlepsze wyniki wychowawcze, czyniła szkołę i naukę bliższą dziecku, ciekawą, pełną uroku¹³⁷. Nauczyciele lubiani przez dzieci, utrzymujący osobiste kontakty z mieszkańcami wsi, sprawiali, że środowisko odnosiło się życzliwie do szkoły, pozyskiwali młodzież dla celów

¹³² S. Balicki, *Chłopcy*, Poznań 1933, s. 7.

¹³³ G. Morcinek, *W najmłodszym lesie...*, s. 22.

¹³⁴ *Ibidem*.

¹³⁵ G. Morcinek, *Wyorane kamienie...*, s. 32.

¹³⁶ *Ibidem*, s. 37–38.

¹³⁷ Por. IGS, *Pamiętniki chłopów...*, s. 189, oraz J. Chałasiński, *op. cit.*, s. 21.

i ideałów kształcenia. Podobnie było w środowisku proletariatu miejskiego. G. Morcinek kreśląc obraz szkoły na Górnym Śląsku zauważa, że nauczyciele byli w tej szkole rozmaici — lepsi i gorsi, ale najlepsze wyniki wychowawcze miały nauczycielki wyróżniające się szczególnie serdecznym i bliskim stosunkiem do dzieci¹³⁸.

Niestety pamiętnikarze piszą często, że wielu nauczycieli szkół powszechnych za główny i jedynie skuteczny środek wychowawczy uważało kij. Kary fizyczne, chociaż oficjalnie zakazane, były jednak dość powszechnie stosowane, zazwyczaj zresztą za zgodą rodziców, którzy sami w młodości byli podobnie wychowywani w domu i w szkole. Jednakże dla dzieci były one często ciężkim przeżyciem, odbijającym się negatywnie na stosunku dziecka do szkoły. Wyrobnik wiejski pisze z przykrością o pierwszych latach nauki w wiejskiej szkole, bo nauczycielka „biła bez litości. Dziś jeszcze czuję na mych plecach — pisze — te bolesne, okrutne razy jej szpicruty”. Dziwna to była kobieta — dodaje — ujmująca, inteligentna, a biła dzieci za byle co! „Och, tyran to był w ludzkim ciele inteligenta”¹³⁹. Inny młody chłop wspomina obrazowo: „Najgorszą rzeczą to było dla nas bicie w szkole [...] była to [...] wielka plaga, wobec której bladły wszystkie egipskie, o których opowiadał nam z wielką swadą p. kierownik na lekcji religii”¹⁴⁰. Jerzy Elba wspominając początki nauki szkolnej w okolicach Brodnicy na Pomorzu pisze, że kierownik miejscowej szkoły dwuklasowej „wśród dziatwy [...] wzbudzał lęk, bo jedną z podstawowych metod jego nauczania było bicie”. Rodzice mówili o nim: „To dobry nauczyciel. Dzieci boją się go aż strach”¹⁴¹. Na Górnym Śląsku w wielu szkołach powszechnych nauczyciele za pomocą kija utrzymywali ład i porządek, co było w pełni aprobowane przez rodziców: „A dyć zbij pan tego smyka, co wlezie! jeny nie żałować kija!”¹⁴². W szkole śląskiej przedstawionej przez Kazimierza Gołbę nauczyciele bili ostro, ku zadowoleniu rodziców, ale trzcinki chowali w rękawie lub w szufladach na wypadek nieoczekiwanej wizyty władz. Jeden z nauczycieli nazywał trzcinę „chowanną”, „bo się ją chowa i nią wychowuje”¹⁴³.

Niechętny i nieprzyjazny stosunek nauczycieli do uczniów pozostawiał jak najgorsze wspomnienia z lat szkolnych. Bohdan Czeszko, który w okresie wielkiego kryzysu ekonomicznego chodził do szkoły powszechnej w Warszawie na Woli, pisze: „Smutne, że w tej szkole nie było ani jednego ciepłego, zwykłego człowieka o dobrym sercu. Biedni zastraszeni ludzie, drżący o swój kawałek chleba, zamykający drzwi swej duszy przed dziećmi, odgradzający się od nich pruskim drylem i w swoim własnym pojęciu nieprzeniknieni, niedostępni dziecięcemu rozeznaniu. Opisałem ich tak, jak ich zapamiętałem, na przestroge durniom”¹⁴⁴.

Wśród typów nauczycieli wiejskich z lat międzywojennej niepodległości czasem jeszcze spotkać można w literaturze typ Siłaczki, ukształtowany

¹³⁸ G. Morcinek, *Wyorane kamienie...*

¹³⁹ IGS, *Pamiętniki chłopów...*, s. 186–187.

¹⁴⁰ J. Chałasiński, *op. cit.*, s. 37.

¹⁴¹ J. Elba, *op. cit.*, s. 248.

¹⁴² G. Morcinek, *W najmłodszym lesie...*, s. 42.

¹⁴³ K. Gołba, *op. cit.*, s. 24.

¹⁴⁴ *Kredą na tablicy...*, s. 22.

według pierwowzoru S. Żeromskiego. Może najbardziej do tego typu zbliżona jest Anieli z *Orki na ugorze* Jana Wiktora. Ta młoda, smukła, niebieskooka panna oddana była całą duszą pracy pedagogicznej, „usiłowała ukształtować [...] dusze z gliny, która miała nieraz twardość kamienia ubitego potężną siłą przesądów [...] Kocham te dzieciśka — myślała — co bym mogła, to bym wszystko dla nich zrobiła, żeby z uśmiechem i szczęściem na mnie patrzyły, bo to jedyne uśmiechy w moim życiu”. Pracowała z entuzjazmem: „Tylko entuzjazm zdobywa triumf [...] Przed nami prosty cel, przebudowa dusz ludzkich do nowego życia i zwycięstwa jutra”¹⁴⁵. Ale czy samotna i szlachetna entuzjastka, nawet jeśli pozyska przychyłność ludzką, zwycięży? Wiktor zdaje się w to wątpić, wszak nauczycielka otrzymuje w końcu jakiś list urzędowy. Czy to nie przeniesienie służbowe?

F. A. Ossendowski ukazuje w powieści *Nauczycielka* osobę o znacznie słabszym napięciu entuzjazmu, uwikłaną w dodatku w nieszczęśliwy romans, ale wyznacza jej zadanie na miarę Siłaczki, choć podporządkowane państwowej polityce narodowościowej na kresach wschodnich. Halina Olmeńska, skierowana na posadę do wsi poleskiej, gdzie mieszkali zruszczeni i schłopiali potomkowie starych rodów polskich, zamierza: „Ożywić polskie dusze! Zwrócić je Ojczyźnie! Obudzić w nich poczucie dumy narodowej i zew krwi polskiej”. Rzecz ciekawa, że znajduje poparcie dla tych dążeń ze strony starych Poleszucków, którzy nie chcą szkół białoruskich, „bo na co nam one? My po naszymu, po poleszucku gaworzyć umiemy od dziecka, a wy nas po polsku nauczcie, abyśmy z urzędnikiem, sędzią i policją rozmówić się mogli i sprawy nasze w porządku załatwić”¹⁴⁶.

Bezpośrednią repliką Siłaczki jest nowela Teodora Goździkiewicza pt. *Rysa*. Jest to opowieść o doktorze, wezwanym do chorego nauczyciela wiejskiego — nie lubianego przezeń dawnego kolegi ze studiów. Doktor stwierdził bardzo zaawansowaną gruźlicę, zajrzał do biednej izby szkolnej i mizernej biblioteczki, był rozczarowany skromnym dorobkiem pracy nauczycielskiej chorego, ale gdy zajrzał do innej, dużej izby zadziwił się niepomiernie — izba pełna była półek, a na nich leżały systematycznie poukładane, opatrzone napisami, wykopaliska, zbiory naczyń, narzędzi, ozdób pradawnych, godne muzeum archeologicznego. To był owoc pasji poznawczej wspartej długoletnią pracą zbieracką umierającego nauczyciela¹⁴⁷.

Do typu Siłaczki zbliżona jest także bohaterka powieści Edwina Jędrkiewicza *Droga z Martynowic*, nauczycielka siedmioklasowej szkoły powszechnej na Huculszczynie, Chwacikowa, kobieta nadmiernie skromna i nieśmiała, lecz dobra, szlachetna, o silnym poczuciu sprawiedliwości, które każe jej nawet uchylić się w towarzystwie od podania ręki stronniczemu sędziemu, co było dla niej zresztą okropnym przeżyciem. Odczuwała ona boleśnie społeczne upośledzenie nauczyciela: „Nam się mówi dużo o szczytnym posłannictwie nauczyciela [...] Boże, ile ja razy słuchając tego drżałam, czy ja też do niego dorośłam — a za plecami się nas wyśmiewa i traktuje gorzej niż chłopca i rzemieślnika”¹⁴⁸.

¹⁴⁵ J. Wiktor, *Orka na ugorze...*, s. 22, 158, 353.

¹⁴⁶ F. A. Ossendowski, *Nauczycielka...*, s. 49, 88.

¹⁴⁷ T. Goździkiewicz, *Uśmiech na co dzień*, Warszawa 1973.

¹⁴⁸ E. Jędrkiewicz, *Droga z Martynowic*, Warszawa 1958, s. 107–108.

W. Kowalski w powieści *W Grzmiącej* przedstawił nauczyciela wiejskiego pełnego dobrych chęci i zapału, ale w działalności praktycznej dość nieporadnego. Łazowski był człowiekiem mądrym, łagodnym i dobrym. Usiłował nakłonić chłopów do organizowania się, zakładania spółdzielni mleczarskiej i zbytu, ale to się nie adawało, wieś była biedna, ciemna, chciwa grosza. Nauczyciel miał własny, idealny obraz wsi, chciałby go urzeczywistnić, ale był słaby, bezsilny i bezradny¹⁴⁹.

W dwudziestoleciu międzywojennym coraz częściej występował typ nauczyciela społecznika. Przełęcki z *Przepióreczki* Żeromskiego tworzył kursy oświatowe dla nauczycieli wiejskich i ściągnął na nie znakomitych uczonych jako wykładowców. Zanim odszedł, nakazał nauczycielowi Smugoniowi, by kontynuował jego prace. Jerzy Zawieyski każe Przełęckiemu wrócić po dziesięciu latach, aby mógł się przekonać, że jego dzieło chyliło się ku upadkowi — kursy dla nauczycieli organizowały teraz władze szkolne, a powołane w ich miejsce kursy dla młodzieży wiejskiej, pomimo świetnych wykładowców, traciły słuchaczy nie chcących już „jaśniepańskiej oświaty dla ludu”. Nowe tendencje wyraża nauczyciel Gabryś, współpracujący ze Związkiem Młodzieży Wiejskiej w dążeniach do utworzenia na wsi internatowego wiejskiego uniwersytetu ludowego, który by szerzył rolniczą wiedzę praktyczną, najbardziej przydatną młodzieży chłopskiej¹⁵⁰. Jest tu zarysowany konflikt między dziewiętnastowieczną oświatą paternalistyczną a nową, wyzwoloną spod filantropijnej opieki, autonomiczną i pragmatyczną oświatą ludową rozwijającą się w niepodległej Polsce¹⁵¹. Ale wyczuwa się pewną tęsknotę za odchodzącym w przeszłość „bohaterskim” okresem działalności oświatowej na wsi, powiązanej z wpajaniem wielkich prawd moralnych, ukazywaniem człowiekowi dróg rozwoju osobowości i wyborów etycznych.

Nowy typ nauczyciela-społecznika przedstawia również Ossendowski w powieści *Młode wino*, wydanej nakładem „Dziennika Porannego”. Nauczyciel Stanisław Szymczyk, cieszący się szacunkiem i poważaniem wsi kujawskiej, prezentuje sobą dawny typ nauczyciela wiejskiego pełniącego rozmaite funkcje społeczne: uczył dzieci, szerzył czytelnictwo, wyjaśniał chłopom przepisy prawne, bronił ich w urzędach, pisał podania, a gdy wybuchła we wsi błonica postarał się o surowicę i zastrzykami ratował dzieci przed śmiercią. Jego następcą, Aleksander Krupski, inaczej traktował swą rolę w środowisku wiejskim — całe dnie spędzał w szkole, od rana uczył dzieci, wieczorem — młodzież przedpoborową i dziewczęta. W nauce pozaszkolnej kładł nacisk na pogadanki historyczne i społeczne, dążąc do urabiania postaw obywatelskich i patriotycznych: „Jestem tu po to — tłumaczył — by dać wam początki oświaty i przez dzieci popchnąć do niej dorosłych. Jestem tu po to, by zrobić z was obywateli miłujących ojczyznę nie tylko za to, że była niedawno w niewoli, lecz za to, że jest nasza i wolna”¹⁵². Aby zwalczyć szerzoną we wsi propagandę komunistyczną, sprowadził swego przyjaciela oficera — inwalidę, ten zorganizował

¹⁴⁹ W. Kowalski, *W Grzmiącej*, Warszawa 1936.

¹⁵⁰ S. Żeromski, *Uciekla mi przepióreczka*, Warszawa 1934, oraz J. Zawieyski, *Powrót Przełęckiego*, Warszawa 1960.

¹⁵¹ Por. J. Chałasiński, *op. cit.*, t. III.

¹⁵² F. A. Ossendowski, *Młode wino*, nakł. „Dziennika Porannego”, Warszawa b.d.w., s. 152.

Związek Strzelecki, wciągnął do niego młodzież i sprawił, że agitator komunistyczny, szewc Junicz, całkowicie stracił we wsi wpływy, zanim jeszcze został uwięziony.

Bohater powieści G. Morcinka, Juliusz Heczko, kierownik szkoły w osadzie górnośląskiej, dążąc do pozyskania ludności dla polskiej szkoły i odciągnięcia jej od szkoły niemieckiej, założył bibliotekę i czytelnię Towarzystwa Czytelní Ludowych, ożywił prace Związku Młodzieży Powstańczej, doprowadził do zbudowania przez członków Związku stadionu sportowego na hałdowych nieużytkach, założył chór i teatr amatorski, wciągnął nauczycielki do pracy w Towarzystwie Polek, a nauczycieli — w Związku Rezerwistów i Związku Powstańców Śląskich¹⁵³.

Jan Wiktor głosił pochwałę tych nauczycieli wiejskich, którzy wiązali się z autonomicznym ruchem oświatowym młodej wsi¹⁵⁴. Ruch ten — jak wskazywał J. Chałasiński — zmierzał do realizacji na wsi wzoru chłopca — obywatela, którego „najistotniejszym elementem [...] jest chłopskie samostanowienie o sobie i narodzie polskim, uniezależnienie się od tradycyjnych kryteriów warstw wyższych i stałe podnoszenie się o własnych siłach”¹⁵⁵. W *Listach ze wsi W. Orkana* czytamy, że oświatę dla ludu cechuje często pobłażliwość, infantylizm, sporo zbożnego zapалу, a mało zrozumienia rzeczy. Panie z zarządu Towarzystwa Szkoły Ludowej w Zakopanem upatrzyły światlejszego wójta na Podhalu i założyły u niego biblioteczkę wędrowną. On tak dbał o książki, że schował je do szafy i nikomu nie dawał, aby się nie zniszczyły¹⁵⁶. Czas skończyć na wsi — apelował Orkan — z oświatą paternalistyczną niesioną przez półinteligentów. Trzeba usuwać spod nóg ludowi kłody, co tamują jego rozwój, a każdy sam sobie znajdzie drogę ku wzrostowi¹⁵⁷. Nauczyciele wiejscy, którzy tak pojmowali swą misję społeczną, zdobywali w młodym pokoleniu chłopów polskich zaufanie i szacunek.

Według chłopskich pamiętnikarzy nauczyciele społecznicy byli jednak na wsi nieliczni. Jeden z chłopów, z pewną przesadą pisze: „Na stu ludzi z tej tak zwanej «inteligencji» jeden lub dwóch są oddanymi wsi społecznikami, osiemdziesięciu to bezmyślne pędziwiatry lub zaschłe mózgi, poza program obowiązkowej pracy się nie wychylające, mizantropi, a pozostałe osiemnastu to czynni wstecznicy, pęd zrywającego się młodego życia tłumiący”¹⁵⁸.

W literaturze pięknej znajdujemy także obraz nauczycieli nie interesujących się życiem środowiska ani pozaszkolną pracą oświatową. Taka postawa mogła wynikać z trudnej sytuacji życiowej i z troski o zapewnienie bytu własnej rodziny. Kresowy nauczyciel Rymsza z *Dziury w niebie* Konwickiego, obarczony liczną rodziną, swój czas poza szkołą oddawał hodowli kóz, które wypasał na okolicznych pagórkach¹⁵⁹. Izolacja nauczyciela w środowisku była także następstwem wyobcowania, brakiem wzajemnej akceptacji środowiska i nauczyciela. Młoda, samotna nauczycielka Hanka Nagórska źle się

¹⁵³ G. Morcinek, *Wyorane kamienie...*

¹⁵⁴ J. Wiktor, *Błogosławiony chleb...*

¹⁵⁵ J. Chałasiński, *op. cit.*, t. III, s. 362.

¹⁵⁶ W. Orkan, *Listy ze wsi...*, s. 64–65.

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 66.

¹⁵⁸ IGS, *Pamiętniki chłopów...*, s. 124.

¹⁵⁹ T. Konwicki, *Dziura w niebie*, Warszawa 1977.

czuła w Naprawie, ciemnej podgórskiej wsi, gdzie dostała pierwszą posadę. Tęskniła za ojczystym Krakowem, uciekała od otaczającej, strasznej dla niej rzeczywistości za pośrednictwem radia, którego słuchała do późnej nocy. I tak zmarła — na szalejącą we wsi grypę — ze słuchawkami na uszach, przy dźwiękach argentyńskiego tanga¹⁶⁰.

Szczególnie trudny bywał los wiejskiej nauczycielki. Witold Kasperski, wspominając swoją pierwszą posadę we wsi koło Rejowca, pisze, że jego poprzedniczka, nauczycielka Irena — z braku innego towarzystwa — związała się z wiejskim chłopakiem, a gdy urodziła dziecko, została zwolniona z pracy, chociaż poślubiła kochanka. Kiedy przestała brać pensję, mąż ją opuścił, mieszkała u teściów, którzy jej nie rozpieszczali, wiodła trudne życie, napiętnowana przez wieś, nieszczęśliwa, samotna¹⁶¹.

Szczęśliwszy był los panny Stefanii, bohaterki opowiadania T. Goździkiewicza. Piąty już rok pracowała w szkole wiejskiej, zadając sobie wciąż to samo pytanie: „Zmieni się też co, czy się nie zmieni? Wyjdę ja też za mąż, czy nie wyjdę?” Okropnie się bała, by nie być jak jej starsza, samotna koleżanka: „Te wykrzywione buty, ta niemodna spłowiła sukienka, ta żółta skóra na rękach, twarzy i szyi... Okropne, okropne!” A przecież los się do niej uśmiechnął, w miejsce koleżanki wysłanej na emeryturę zatrudniono młodego sympatycznego nauczyciela. „Razem pracujecie [...] to się pewnie i pobierzecie” — przepowiedziała im melancholijnie emerytowana koleżanka...¹⁶²

Pozycja społeczna nauczyciela szkoły powszechnej była na ogół dosyć trudna; na wsi nauczyciel był bowiem często uważany za obcego, szczególnie jeśli nie pochodził ze wsi i nie starał się do wsi zbliżyć, a w mieście miejscowa inteligencja miała go za półinteligenta i traktowała z ledwo maskowanym lekceważeniem. K. Gołba pisze, że gdy w związku z likwidacją gimnazjum nauczyciela tej szkoły, doktora filozofii, skierowano do szkoły powszechnej, wówczas zmienił się z dnia na dzień stosunek miejscowego „towarzystwa” do niego i do jego żony. Przestano ich zapraszać, nie dostrzegano ich na ulicy. Próżna żona odczuła to tak boleśnie, że rozwiodła się z mężem¹⁶³. Nauczycielskie kompleksy znajdowały wyraz w wynurzeniach nauczycieli. Jeden z nich w liście do G. Morcinka pisał: „Społeczeństwo ma dla nas frazesy, prawi nam komplementy o «kagańcu oświaty», o «żołnierzu Rzeczypospolitej», spycha na nas wszelką robotę społeczną [...] a równocześnie traktuje nas jak szary motłoch, z którym nie wypada się zbytnio kumać. Nauczyciel dla niego to półinteligent [...] z lekka okrzęsany barbarzyńca...”¹⁶⁴

Jedną z przyczyn kompleksów nauczycieli szkół powszechnych był sposób traktowania ich przez nauczycieli szkół średnich zajmujących w opinii społecznej znacznie wyższą pozycję. Młody nauczyciel gimnazjalny w Lublinie tak pisze o nauczycielkach szkół powszechnych: „Chude, niemrawe i o ziemistej cerze nauczycielki szkoły powszechnej prowadziły dzieci parami [...] przywołując wychodzące z szeregu szczypaniem i zawziętym, nienawistnym szeptem. Ładowski patrzył na te nauczycielki z pogardą, której nie usiłował

¹⁶⁰ J. Kurek, *op. cit.*

¹⁶¹ W. Kasperski, *op. cit.*

¹⁶² T. Goździkiewicz, *op. cit.*, s. 5–6, 24.

¹⁶³ K. Gołba, *op. cit.*

¹⁶⁴ G. Morcinek, *Golebie na dachu*, Warszawa 1936, s. 180–181.

opanować. Były one niedorodne, brzydkie i beznadziejnie zrezygnowane. I takie typy, będące wprost uosobieniem życiowego bankructwa, wychowują młode pokolenia — pomyślał. Zresztą wiedział, że do zawodu tego wstępuje element najbiedniejszy i według powszechnej opinii — najmniej obrotny. Inteligencki proletariatus, dla którego i sto złotych miesięcznie będzie ratunkiem od śmierci głodowej”¹⁶⁵.

Trzeba jednak zaznaczyć, że kompleksy nauczycielskie osłabiał dość skutecznie Związek Nauczycielstwa Polskiego, organizacja silna, jednocząca nauczycieli szkół różnych szczebli, dająca członkom znaczną pewność siebie i godną niezależność zarówno od plebanii, jak i od władz administracji terenowej¹⁶⁶. Tu tkwi zapewne główna przyczyna wielkiego powodzenia Związku wśród nauczycielstwa szkół powszechnych.

B) NAUCZYCIEL SZKOŁY ŚREDNIEJ

Nauczyciel szkoły średniej jest najczęstszym i najulubieńszym obiektem wspomnień. Piszą o nim wszyscy zajmujący się szkołą, piszą dobrze i źle, z miłością, czcią, wzruszeniem i adoracją, ale także z żalem, kpiną, szyderstwem, a nawet nienawiścią. Najmniej tu sądów i ocen chłodnych, wyważonych, nie zabarwionych emocjonalnie. Charakterystyki nauczycieli są często zarysowane przez sentymentalną mgłę wzruszenia, zasnuwającą wspomnienia z czasów młodości. U Lema czytamy: „Pisząc o moich profesorach czułem, coraz wyraźniej, z rosnącym niezadowoleniem, że wpadam w koleinę, jedną z wielu, wyłobionych przez pokolenia mniej lub bardziej profesjonalnych wspominać. Mówi się o gimnazjum jak o domu z lalek — więc z wysoka, na daleki dystans, przez uśmiech z łezką, karykaturując z lekka, bo wyrozumiale, postaci pedagogów. Wytarte, fałszywe chwytły łysiejącego pamiętnikarza! Tym perfidniejsze, że nieświadome, styl zmieniają w słodką papkę niemowlęcą, w lukrecję zalatujące błotko, które okleja i paraliżuje myśl. O gimnazjum z wysoka, to gorsze od występku — to błąd. Należy pisać o nim jako o Absolutcie. Wspomagany murami i kredą, trwał zasadniczo w ciele pedagogicznym — taka byłaby pierwsza, przybliżona diagnoza. To nie żarty”. „«Motorowy» [przezwiśko nauczyciela fizyki — S. M.] był absolutny — on i jego notesik, w którym stawiał tajemne znaczki. Albo gabinet dyrektora — tam też był Absolut, uczeń, który tam wchodził, doznawał zdrętwienia, skostnienia, suchego zimna, zapaści zmysłów. Absolut wszechobecny i totalnie zmaterializowany zarazem. Oko w oko z Absolutem przy tablicy i «rozżarzona w głowie Saharą ignorancji»”. „Nie uważałem matematyka za bóstwo ani dyrektora za Zeusa; niemniej po tylu latach i wojnach niejednemu z moich kolegów śni się do dziś matura, nie gorsza od Sądu Ostatecznego”¹⁶⁷. Wybitny uczony, Jan Rozwadowski, podobno twierdził, że „boi się na świecie dwu istot: Pana Boga i nauczyciela swego syna”¹⁶⁸.

Ale nauczycieli zdecydowanie negatywnie scharakteryzowanych spotykamy w literaturze raczej sporadycznie. Należał do nich niewątpliwie lwowski

¹⁶⁵ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele...*, s. 152.

¹⁶⁶ Por. K. Gołba, *op. cit.*, oraz S. Łukasiewicz, *Nauczyciele...*

¹⁶⁷ S. Lem, *op. cit.*, s. 119–122.

¹⁶⁸ W. Czapliński, *op. cit.*, s. 155.

nauczyciel Jozafat Ruńko (z powieści A. i J. Kowalskich), który rozpoczął karierę pedagoga w domu poprawczym, gdzie był wychowawcą „okrutnie obojętnym”, a zakończył jako nauczyciel gimnazjum prywatnego. Autor licznych anonimowych donosów, nacjonalista prześladowający uczniów narodowości ukraińskiej, przez władze szkolne był jednak wysoko ceniony jako wybitny znawca literatury polskiej¹⁶⁹.

Szczególną niechęć budzi nauczyciel języka niemieckiego Szewczyński z powieści E. Jackiewiczowej. Miał zdumiewające rezultaty nauki, ale osiągał je bezwzględną surowością, wyśrubowanymi wymaganiami, bezdusznym stosunkiem do uczniów, co doprowadziło nawet do samobójstwa chłopca, nie dopuszczonego przezeń do egzaminu dojrzałości, o czym wspominam na str. 149. Podczas dochodzenia prowadzonego w tej sprawie przez wizytatora oświadczył: „Nie jestem hodowcą słabeuszów. Mamy nadprodukcję inteligencji. Ktoś musi także pasać świnię. Nie każdy syn murarza nadaje się na uniwersytet. Uważam, że stosuję wymagania wysokie, ale słuszne, zgodne z programem”¹⁷⁰.

Odrażający typ nauczyciela parweniusza ukazał K. Brandys w osobie swego pierwszego wychowawcy Jakubina, traktującego uczniów z „przytłumioną wściekłością”. Brandys był jego ulubieńcem, dopóki ojcu dobrze się powodziło, miał samochód marki „Aga”, jeździł nim z rodziną do Warszawy, zatrzymywał się w hotelu Europejskim. Kiedy jednak nauczyciel dowiedział się od chłopca, że ojciec finansowo podupadł i sprzedać musiał samochód, natychmiast zmienił swój stosunek do ucznia, który zbrzydził mu zupełnie i stał się obiektem jego niewymyślnych prześladowań¹⁷¹.

Antypatyczny i dokuczliwy był także lwowski nauczyciel biologii scharakteryzowany w powieści autobiograficznej Aleksandra Baumgardtena. Starszy, niski, gruby i łysy wlepił dwóje przy każdej okazji, przepytywał karnie całą klasę, budził grozę, toteż uczono się jego wykładów na pamięć. Kiedyś przyniósł na lekcję piękny, nowy mikroskop, ale — jak się okazało — uszkodzony. Nauczyciel oskarżył uczniów o uszkodzenie mikroskopu, lecz sprowadzony do szkoły fachowiec orzekł, że firma Zeiss z Jeny przysłała uszkodzony egzemplarz, a nauczyciel nawet go nie sprawdził przed użyciem. Reklamowano, firma nadesłała nowy mikroskop, a nauczyciel poprosił o przeniesienie do innej miejscowości¹⁷².

Osobliwą postać dyrektora prowincjonalnego gimnazjum ukazuje S. Łukasiewicz w powieści *Rodowód*. Był to wybitny matematyk, autor kilku książek fachowych, łagodny i pobłażliwy, o niezachwianym autorytecie wśród uczniów, posiadacz ogromnego samochodu, który jednak często psuł mu się w drodze i bywał ściągany końmi do garażu. Okazał się jednak malwersantem, okradł szkołę z węgla i porobił nadużycia tak znaczne, że go aresztowano i postawiono pod sąd¹⁷³.

Jerzy Putrament pisze, że jako uczniowi gimnazjum Karola Chodkiewicza w Lidzie w końcu lat dwudziestych polonista Niessner, miejscowy *arbiter elegantiarum*, brylujący na balach szkolnych i miejskich, całkowicie „zohydził [...]”

¹⁶⁹ A. J. Kowalscy, *Gruce. Powieść o lwowskiej rodzinie*, Warszawa 1968.

¹⁷⁰ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*, s. 224–225.

¹⁷¹ K. Brandys, *Mała księga...*

¹⁷² A. Baumgardten, *op. cit.*

¹⁷³ S. Łukasiewicz, *Rodowód...*

całą literaturę z romantykami na czele”. Metoda tego „zohydzenia” była prosta: „długo, długo walcował wszystko, czego dotknął. Utwór literacki «rozbił» na części składowe, kazał segregować osobno «obrazy przyrody», osobno «postaci», domagał się «wykresu napięcia», babrał się we wnętrznościach dzieła, łudząc siebie, a co gorsza — i nas, że wystarczy utwór zabić i spreparować, a tajemnica jego żywota będzie wykryta”¹⁷⁴.

W latach dwudziestych, szczególnie na kresach wschodnich, sporo było nauczycieli Rosjan — emigrantów. Ich zabawna polszczyzna była ulubionym przedmiotem kpin uczniowskich. W koedukacyjnym gimnazjum w Łucku łacinnik Susłow mówił o wojnach punickich: „Gannibał i Gazdrubał byli dwa duksy”, a profesor matematyki Fadin zdarzało się, że wzywał starszą uczennicę do tablicy, kazał jej narysować trójkąt i polecał: „Niech się pani rozbierze w tym trójkącie — Ależ panie profesorze! — protestowała filuternie wezwana”¹⁷⁵.

W krakowskim gimnazjum św. Jacka, w końcu lat dwudziestych, postrachem szkoły był dr Henryk Rose, Żyd, nauczyciel języka polskiego i niemieckiego, surowy i wymagający, cięty, dowcipny, pewny siebie. Gdy po gwałtownej diatrybie na temat palenia papierosów jeden z uczniów nieśmiało zwrócił uwagę, że pan profesor też pali, odparł: „Walący się drogowskaz także pokazuje drogę”¹⁷⁶. Sztydził on z upodobaniem z nieznamomości elementarnych praw przyrody, szczególnie ze strony uczniów Żydów, co doprowadzało klasę, w której było sporo synów chłopskich, do huraganowego śmiechu, gdy na przykład uczeń zdezorientowany podstępными pytaniami Rosego zapewniał, że kura wyśiadałaby kurczęta, nawet gdyby jej podłożono pudełka zapalek.

W warszawskim gimnazjum Staszica w latach trzydziestych uczniowie — jak pisze Stanisław Zieliński — zdobywali się na pomysłowe koncepty złośliwych żartów z nauczyciela fizyki, przezwiskiem Mignon, który toczył wieczne wojny z palaczami papierosów, ścigając ich po całej szkole. Starsi chłopcy wynajęli człowieka z dwukółką zaprzęzoną w osła, a na dwukółce umieścili wielki afisz reklamowy: „Kinoteatr Mignon”. Dwukółka zatrzymała się przed szkołą, zlecieli się uczniowie, przybiegł także Mignon, pieklił się, groził policją, kazał woźnicy natychmiast odjechać, ale przekupiony furman udawał głuchego, rozkładał ręce, więc Mignon pisze na kartce: „Natychmiast odjechać! Nie robić zbiegowiska!” Ale furman nadal bezradnie rozkłada ręce, a chłopcy objaśniają profesora, że to nie tylko głuchoniemy, ale i analfabeta! Dopiero wezwanie profesora do gabinetu dyrektora zakończyło to uciészne widowisko¹⁷⁷.

Przyjrzyjmy się teraz dokładniej nauczycielom, którzy wywarli szczególnie silny wpływ na autorów wspomnień. Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że byli to przeważnie nauczyciele języka polskiego, co jest zrozumiałe nie tylko ze względu na walory wychowawcze literatury, ale także dlatego, że autorami książek są — w znacznej mierze — ludzie pióra parający się literaturą.

Lidia Winniczuk, jak przystało na filologa klasycznego, najlepiej wspomina dwóch wybitnych latynistów w gimnazjum żeńskim L. Rudzkiej w Warszawie:

¹⁷⁴ J. Putrament, *Pół wieku*. T. 1. *Młodość*, Warszawa 1964, s. 63–64.

¹⁷⁵ A. Zawilski, *op. cit.*, s. 101.

¹⁷⁶ H. Vogler, *op. cit.*, s. 43.

¹⁷⁷ S. Zieliński, *op. cit.*

Rudolfa Szerąkowskiego, zwanego przez uczennice „Pięknym Rudim”, i Juliana Brone, ucznia prof. Tadeusza Zielińskiego, młodego, eleganckiego, kulturalnego. „Niemał wszystkie kochały się w nim – pisze – i może to dało takie dobre wyniki, gdyż po prostu panienki wstydziły się nie umieć”¹⁷⁸. Silny wpływ wywarł na nią także polonista Stefan Demby, człowiek wielkiej wiedzy i kultury, naukowiec i społecznik, zawsze uprzejmy, uśmiechnięty i elegancki wobec dziewcząt.

Henryk Vogler (Gimnazjum św. Jacka w Krakowie) był wraz z innymi pierwszoklasistami oczarowany Bolesławem Pochmarskim: „Wysoki, szczupły z czarną falującą czupryną, miał w sobie coś z romantycznego poety, a jednocześnie z zamasztyego wojskowego. Nas, pierwszoklasistów, upajała otaczająca go legenda pisarza, żołnierza, polityka. Oczarowywał nas, kiedy trochę z patosem, ale sugestywnie mówił o Mickiewiczu i Słowackim, sam stając się dla nas – jako legionista – po trochu żywym bohaterem patriotycznej poezji i dziejów ojczystych. Byliśmy niezmiernie przejęci i witaliśmy go [...] oklaskami, kiedy z ramienia Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem [...] został posłem na Sejm”¹⁷⁹. W wyższych klasach polskiego uczył go Karol Piękoś: „Na pałakowatych nieco nogach, przestępując z jednej na drugą i grzebiąc przy tym stale – ku naszej ucieście – jedną dłoń w kieszeni spodni, z rzadkimi kosmykami włosów na czaszce, w okularach, z trudem, jakby postępując, formował ucinane zdania...” Ten racjonalista, laik i sceptyk miał nader trzeźwy stosunek do mitów i bogoojczyźnianych legend. Popierał przy tym dyskretnie szkolne zdolności literackie uczniów¹⁸⁰. Jest rzeczą interesującą, że o Karolu Piękosiu pisze także W. Czapliński, który wcześniej był jego uczniem w Gimnazjum hetmana Jana Tarnowskiego w Tarnowie. Czapliński stwierdza, że najwięcej zawdzięcza temu właśnie nauczycielowi literatury polskiej; jego lekcje były najprzyjemniejsze, urozmaicone, rzetelne i starannie przygotowane¹⁸¹.

K. Koźniewski z największym uznaniem pisze o polonście Stefanie Drzewieskim (warszawskie gimnazjum S. Staszica), który prowadził „rewelacyjne lekcje”, zmuszał uczniów do autentycznych dyskusji ideowych i światopoglądowych, zyskał zaufanie uczniów, sterował ich lekturą w kierunku pacyfistycznym, humanitarnym i postępowym. Drzewieski był z pochodzenia Żydem (Bernard Mandelbaum), z przekonań zaś piłsudczykiem, usiłującym realizować wskazania Adama Skwarczyńskiego, aby piłsudczycy stanęli na czele radykalnych ruchów społecznych młodzieży, pozyskali najwartościowszych, zapalonych młodych ludzi i pokierowali ich działalnością¹⁸².

Aleksander Baumgardten, który uczył się w humanistycznym gimnazjum we Lwowie, był pod silnym urokiem swego wychowawcy od pierwszej aż do ósmej klasy, polonisty nazwiskiem Steczko. Był to nauczyciel kochany przez uczniów, człowiek niezwykle prawy, prawdziwy przyjaciel młodzieży. Nie znosił donosicielstwa, stawał w obronie pokrzywdzonych¹⁸³.

¹⁷⁸ L. Winniczuk, *op. cit.*, s. 101.

¹⁷⁹ H. Vogler, *op. cit.*, s. 37–38.

¹⁸⁰ *Ibidem*, s. 44–45.

¹⁸¹ W. Czapliński, *op. cit.*

¹⁸² K. Koźniewski, *op. cit.*

¹⁸³ A. Baumgardten, *op. cit.*

B. Czeszko z sympatią i admiracją wspomina nauczyciela literatury w gimnazjum R. Taubenszlaga w Warszawie, Stefana Żółkiewskiego, zwanego „Dziobakiem”, bo miał zwyczaj stukania kredą w tablicę: „Wykładał język polski oraz historię literatury w sposób zawikłany, acz metodyczny [...] Obdarzał nas epitetami w rodzaju «koniu boży» lub «krasy byku»; przyjmowaliśmy to z humorem i darzyliśmy go wielką sympatią”¹⁸⁴. Silny wpływ wywarł na niego także świetny nauczyciel języka niemieckiego w tej szkole, profesor Lubelski: „Wysoki, kościsty, czarny”, w okularach, „nic, co niemieckie, nie było mu obce [...] był wielkim przyjacielem tego kraju i wiedzę swą oraz przyjaźń starał się nam przekazać”. Jednakże „przyszli ludzie mówiący językiem przez niego umiłowanym i zamknęli go w murach najeżonych tłuczonym szkłem. Dla nich on był «ein lausiger Jude» — wszawy Żyd. Zjednali go w pogardzie z jego narodem”¹⁸⁵.

Na Tadeusza Chróścielewskiego, ucznia prywatnego gimnazjum koedukacyjnego w Mińsku Maz., najsilniejszy wpływ wywarł polonista Pierzan, człowiek podówczas młody, wesoły, bezpośredni, który grywał z uczniami w siatkówkę, a lekcje prowadził w formie kierowanej dyskusji, interesująco i ciekawie. Nie znosił się z dyrektorem, toteż opuścił tę szkołę i przeniósł się — ku żalowi uczniów — do seminarium nauczycielskiego w Siennicy¹⁸⁶.

Jerzy Putrament, chętnie pokpiwający z profesury gimnazjum ludzkiego, z widocznym szacunkiem wspomina przeciwieście łacinnika Kokotowicza: „namiętny wielbiciel mowy Horacego umiał dorastającym cymbałem zaszcześcić jeśli nie miłość do łaciny, to przynajmniej trochę szacunku”. Z admiracją odnosił się także do historyka Kozłowskiego, młodego, przystojnego, z poczuciem własnej siły i niewątpliwym charakterem. Mądrzejszy od innych belfrów, grał z biegiem lat coraz większą rolę w gimnazjum i w mieście „jako jeden z przywódców miejscowej sanacji”. „Kozioł trzymał nas krótko, ale przecież go się lubiło. Czemu? Trochę sprawiedliwości, trochę pewności siebie wystarcza pewnie belfrowi, żeby zdobyć sobie autorytet u sztabaków. Nie pozwalał sobie jeździć po nosie, ale świństw uczniom nie robił”¹⁸⁷.

Wśród rozmaitych typów nauczycieli opisanych w literaturze osobną pozycję zajmują nauczyciele-dziwacy, oryginałowie wymykający się jakiegokolwiek rozsądnej klasyfikacji. W poetyckiej, trochę fantastycznej, jakby autobiograficznej opowieści Stefana Otwinowskiego, której akcja toczy się w nieznanym mieście (Kalisz?), w bliżej nie określonych latach dwudziestych i w nie nazwanej szkole średniej, profesor Gillo budził u jednych grozę, u drugich śmiech. Biała twarz, przezroczyste ręce, długie palce, duże, czarne oczy za okularami i groźne pomruki: „kurz, mikroby... gruźlica!... Mikroby was wszystkich wyduszą...” Siadał na katedrze, przewracał notatki i wykładał: „śmierć jest bardziej wszechobecna, aniżeli Bóg chrześcijański. Zewsząd czyhają na ciebie rozmaite niebezpieczeństwa”. Część klasy truchlała w grozie, część śmiała się, ironizowała. A Gillo: „śmiałem się i ja kiedyś, widzisz na przykład... w chwiejnym wietrze listopadowego wieczora idzie człowiek chwiejniejszy od

¹⁸⁴ *Kredą na tablicy...*, s. 31.

¹⁸⁵ *Ibidem*, s. 36–37.

¹⁸⁶ T. Chróścielewski, *op. cit.*

¹⁸⁷ J. Putrament, *op. cit.*, s. 60, 64–65.

wiatru. Chory niedołęga toczy się po mrocznej jesieni, zwinięty z bólu, jak liść zwiedły... stęka, pluje, kaszle – na ustach kropla krwi czerwona, kwitnąca, jak róża. Śmieszne, co?” Gillo „czuł, przeczuwał, przenikał, widział”¹⁸⁸. Wkrótce zmarł na gruźlicę.

W gimnazjum św. Jacka w Krakowie, opisanym przez H. Voglera, muzyki uczył znany muzykolog dr Józef Reiss. „Mały, zawsze skulony w sobie i jakby nieco zziębnięty, z szyderczym skrzywieniem ust”, mówiący „drwiącym półszeptem i z ironicznym uśmieszkiem”, co składało się na „osobowość trochę neurasteniczną, może nawet hipochondryczną, ale oryginalną i – właśnie wskutek tego intrygującą i w jakiś sposób fascynującą uczniów, przyzwyczajonych do szkolnej «normalności»”¹⁸⁹. Miał dowcip złośliwy i cyniczny. Jako wychowawca przy rozdawaniu świadectw oświadczył prymusowi klasowemu, że gdyby jego syn otrzymał takie stopnie, to nie wpuściłby go do domu. Jego przekorna skłonność do paradoksów stanowiła antidotum na szkolną rutynę, zaszczepiała uczniom odwagę i niezależność myślenia.

S. Lem pisze, że we lwowskim gimnazjum im. Karola Szajnochy matematyki uczył przez pewien czas Ukraińiec Zarycki, który za dobrą odpowiedź wysyłał ucznia z lekcji na spacer po mieście albo nawet częstował papierosem. Osobliwy był także łacinnik Auerbach. Małego wzrostu, wskakiwał często na stół katedry, aby panować nad klasą, albo siadał na nim zwieszając nogi, przyglądał się klasie zza okularów, jak wąż ofierze, i wpadał nagle na ucznia, oglądając jego pulpit, książkę, ręce, wyłapując ściągaczki i szczególnie zaciekle tropiąc bryki, drukowane przez Zuckerkandela, a cieszące się wśród uczniów wielkim powodzeniem¹⁹⁰.

W osobliwym gimnazjum ciechanowskim, gdzie nauki pobierał S. Łukasiewicz, lekcje geografii były szczególnie groteskowe. Nauczyciel niski, o wielkiej łysej głowie, twarzy czerwonej i wesołej mówił stojąc przed mapą, ale nikt go nie słuchał. Uczniowie chodzili po klasie, spierali się, jeden grał z cicha na bałajajce, inni czytali książki, zasłaniając sobie uszy. A profesor tymczasem, nie zwracając uwagi na uczniów, wyładał, toczył zaciekły spór naukowy z wyimaginowanym przeciwnikiem, zaciętrzewiał się coraz bardziej, gestykulował gwałtownie, argumentował, potem stopniowo łagodniał, wreszcie wybuchał śmiechem i na dzwonek wypadał z klasy. Geografii nikt się nie uczył¹⁹¹. W tej samej szkole przez pewien czas uczył fizyki, z braku specjalisty, nauczyciel nazwiskiem Zajac, były wojskowy, który na fizyce się nie znał, o czym uczniów lojalnie powiadomił, za to opowiadał im rozmaite historyjki, najczęściej bezbożnicze. Twierdził na przykład, że otrzymał pismo z miejscowej Komendy Policji Państwowej, powiadamiające go kategorycznie, że Bóg istnieje i podawanie tego faktu w wątpliwość grozi odpowiedzialnością karną za szerzenie wieści nieprawdziwych i podburzających¹⁹². Kiedyś przyniósł na lekcję niewielkie planetarium, siadł na katedrze, kręcił korbką i śpiewał: „Jak szybko

¹⁸⁸ S. Otwinowski, *Życie trwa cztery dni*, Warszawa 1936, s. 21–22, 92.

¹⁸⁹ H. Vogler, *op. cit.*, s. 46.

¹⁹⁰ S. Lem, *op. cit.*

¹⁹¹ S. Łukasiewicz, *Rodowód...*

¹⁹² *Ibidem*, s. 330.

mija życie". Wyciągnął młodych na pochód pierwszomajowy, tego mu jednak nie wybaczone, został zwolniony i wyjechał z miasteczka.

I wreszcie obraz starego Mandla, nauczyciela historii w gimnazjum młodzieńcych lat Mariana Ruth-Buczkowskiego: „Okrągła, ciemnożółta głowa, przekreślona z boku, nad uchem, czarną linią ramiączka okularów, podcieniona wieńcem włosów z tyłu, trzęsie się nad szerokim, białym kołnierzykiem”¹⁹³. Nauczyciel jest zmęczony, pociąga nogą, wita się z klasą („Jak się macie kochani? Co słychać?”), wzywa uczennicę, by zdała sprawę z poprzedniej lekcji, ona ochoczo odpowiada, wpatrując się w niego z ufnością. Mandel przerywa: „Nie chłodno Stolarskiej? Może przy piecu sobie usiądzie?” Nachyla się nad innym: „Uważaj chłopcze, uważaj” — mówi (chłopiec pali papierosy i stary go na tym przyłapał). Zaczyna się nowa lekcja. Uczeń czyta głośno odpowiedni rozdział podręcznika. Tymczasem Mandel oparł rękę na ramieniu chłopca (późniejszego autora opowiadania) i pyta szeptem: „Jak się Sadowski czuje, jak zdrowie? [...] Gdyby nie klasa, gdyby nie koledzy, gdybym był sam, nachyliłbym się, upadłbym na tę leżącą blisko rękę i przycisnął do niej gorącą skroń”. „Bogu chwała — mówi Mandel — na płuca trzeba uważać, nie zaziębiać się, odżywiać się dobrze”. Nagle ręka nauczyciela na ramieniu ucznia zadrażała, oczy „zastygły w trwodze bez wyjścia”, chłopiec oczyma wyraźnie zobaczył cmentarz... A potem chłopak ciężko chorował, odwiedził go kolega, zapytany o Mandla chwilę się wahał, wreszcie odpowiedział: „Stary umarł... byłem właśnie na jego pogrzebie. Nagle umarł, coś tam serce, zresztą stary był, naharował się...”¹⁹⁴ Jest to ciekawy obraz nauczyciela starego, kalekiego, raczej kiepskiego dydaktyka, a przecież przez uczniów bardzo kochanego.

Sporo miejsca we wspomnieniach zajmują matematycy i matematyka. Często są to wspomnienia przykre, przepełnione udręką, oskarżające nauczycieli o brak umiejętności uczenia tego przedmiotu, to znów obwiniające siebie o wyjątkowe „osielstwo” i tępotę umysłu.

„Teraz matematyka. W czasie tej lekcji powietrze w klasie jest szklane, uczniowie są przezroczyści. Widać, jak serca ich tętnią. Żołądek kurczy się i ściska, podsuwając udręczonym oczom słodkie zacisze ustępu” — pisze S. Balicki¹⁹⁵.

Z ankiety przeprowadzonej przez londyńskie „Wiadomości” w 1949 r. na temat: „Jak uczyli się pisarze współcześni” wynika, że najczęściej kłopotów mieli powszechnie z przedmiotami ścisłymi, zwłaszcza z matematyką. Gustaw Herling Grudziński pisze: „Potykałem się ciągle o matematykę i fizykę”¹⁹⁶. Podobne wyznanie składa Józef Bujnowski¹⁹⁷. Jędrzej Giertych informuje: „Uczyłem się [...] nadzwyczaj źle matematyki, nienadzwyczajnie — fizyki i chemii”¹⁹⁸. Adolf Fierla uczył się nieźle, „za to w matematyce — szkoda po prostu słów. Beznadziejniak na amen. Ignorant do kwadratu. Nic. Cóż tu ukrywać: bęćwał i koniec”¹⁹⁹. Podobne wyznania składają: Melchior Wań-

¹⁹³ M. Ruth-Buczkowski, *Dzieciństwo i inne opowiadania*, Warszawa 1957, s. 11.

¹⁹⁴ *Ibidem*, s. 10–20.

¹⁹⁵ S. Balicki, *Czerw...*, s. 5.

¹⁹⁶ *Jak się uczyli pisarze współcześni...*, nry 159–160.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ *Ibidem*, nr 161.

¹⁹⁹ *Ibidem*, nr 162.

kowicz, Michał Pawlikowski i inni starsi pisarze, absolwenci szkół średnich jeszcze sprzed odzyskania niepodległości, a także pisarze młodszy, jak Janusz Jasieńczyk, który z matematyki dostawał same pały, a maturę zdał tylko dzięki ściągaczce²⁰⁰, czy Wit Tarnowski, na ogół dobry uczeń, z wyjątkiem matematyki²⁰¹.

Kazimierz Brandys pisze, że sprawy jego nauki szkolnej „wkroczyły w fazę krytyczną”, gdy stał się „outsiderem w przedmiotach nauki ścisłej”. Był to — jego zdaniem — „ciekawym fenomenem ruiny władz umysłowych”²⁰². W. Czapliński oskarża swego nauczyciela matematyki o niedostatek umiejętności dydaktycznych; nauczyciel był „wymagający, nie umiejący jednak wytłumaczyć należycie. Na ostatniej konferencji [klasyfikacyjnej — S. M.] na dwudziestu czterech uczniów wykazał dwudziestu”²⁰³.

S. Otwinowski z niechęcią wspomina nauczyciela matematyki: „Depner nudził nas swoją bardzo obojętną nam algebrą, jękał się, dokuczał wszystkim niestosownymi pytaniami; był niezadowolony, przykry”²⁰⁴.

J. Dobraczyński z matematyki nic nie rozumiał, chociaż był ulubieńcem matematyka: „Drogi profesor Jan Wysocki, mój prawdziwy opiekun przez całą szkołę, był jednak dla mnie, jako nauczyciel, kimś całkowicie niekomunikatywnym”. Czasem wpadał w trans i mówił z taką szybkością, że tylko najzdolniejsi mogli mu „w tej ekstazie towarzyszyć”²⁰⁵. Pisał wtedy tak szybko, że kreda pękała mu w rękach, a prawie nikt nic nie rozumiał.

T. Chrościelewski ze szczerem uznaniem pisze o swoim nauczycielu matematyki; spokojnym, opanowanym, sprawiedliwym i obowiązkowym. Wykładał jasno. „Pracuj nad sobą” — napominał go stale i wymierzał mu kolejną dwóję²⁰⁶.

W gimnazjum K. Kulwiecia w Warszawie w latach trzydziestych uczył matematyki w starszych klasach wicedyrektor Witold Ruszczycki, zwany „Runico”, „dla którego stopień dwója z plusem był już stopniem prawie dobrym i którego uczniowie bali się jak ognia”²⁰⁷.

Podobnie nauczyciel matematyki w gimnazjum Staszica w Warszawie, zwany „Malajem”, dwóję z plusem traktował jako stopień zupełnie przyzwoity. Nauczyciel, łysy i krępy, systematyczny i czujny, udaremniał wszelkie próby ściągania podczas klasówek, toteż „czekanie na klasówkę wywoływało w klasie nastrój poczekalni dentystycznej”²⁰⁸. „Pogodziłem się z przewagą Malaja — pisze S. Zieliński — Matematykę uznałem za teren całkowicie niedostępny. W obecności Malaja w ogóle nie mogłem myśleć. Stało się to przyczyną licznych nieporozumień, które trwały aż do końca szkoły. Wywołując mnie do tablicy, Malaj uzbrajał się w podwójną cierpliwość. On walczył z pokusą przebicia mnie wielkim drewnianym cyrklelem, a ja zwalczałem chęć ucieczki”²⁰⁹.

²⁰⁰ *Ibidem*, nr 164.

²⁰¹ *Ibidem*, nr 165.

²⁰² K. Brandys, *Mała księga...*, s. 145.

²⁰³ W. Czapliński, *op. cit.*, s. 173.

²⁰⁴ S. Otwinowski, *op. cit.*, s. 130.

²⁰⁵ J. Dobraczyński, *op. cit.*, s. 41.

²⁰⁶ T. Chrościelewski, *op. cit.*

²⁰⁷ K. Elwertowski, *op. cit.*, s. 232.

²⁰⁸ S. Zieliński, *op. cit.*, s. 179.

²⁰⁹ *Ibidem*, s. 175.

Uczniowie próbowali parokrotnie ściągnąć go z katedry podczas klasówek; kiedyś w tym celu wypali mu do herbaty niezawodnego, wypróbowanego w domach rodzinnych specyfiku przeczyszczającego. Malaj męczył się w sposób widoczny, ale przewyciężył dolegliwości i nie ruszył się z katedry. Doprowadził on do tego, że w tym gimnazjum humanistycznym matematyka stała się najważniejszym przedmiotem, co dotkliwie odczuł także Zieliński, oblewając maturę za jej przyczyną. Chyba tego samego nauczyciela matematyki wspomina K. Koźniewski, który stale zbierał stopnie niedostateczne z matematycznych klasówek, co nawet zagroziło jego promocji do klasy ósmej. Grupa zdeperowanych uczniów, znajdujących się w podobnej sytuacji, wykradła zeszyty po klasówce, zanim nauczyciel zdążył sprawdzić zadania, wprowadziła do prac poprawki i z powrotem podrzuciła zeszyty nauczycielowi²¹⁰. Fortel udał się całkowicie, a zatem i legendarny Malaj nie był niewyciężony.

Wyjątkowo S. Łukasiewicz pisze o nauczycielach matematyki w takiej tonacji, że należy sądzić, iż był dobrym matematykiem i lubił ten przedmiot. W gimnazjum prywatnym Kunitza (Lorentza) w Warszawie w początkach niepodległości uczył znakomity matematyk, stary belfer jeszcze z rosyjskich czasów, cieszący się wielkim autorytetem. „Zawsze był w dobrym humorze, znakomicie panował nad klasą, wykladał z werwą, jasno, pakował w nas z wesołym rozmachem mnóstwo materiału i pedantycznie wymagał jak najdokładniejszego wyuczenia się wszystkiego”. Stary profesor z nawyku rzucał raz po raz: „Pojmujecie?”, aż któryś z uczniów przedrzeźniając go zawołał: „Pani-majecie?” — pocisk był celny, nauczyciel umilkł mocno ugodzony²¹¹.

W gimnazjum ciemiechowskim (ciechanowskim?), do którego Łukasiewicz chodził w późniejszych latach, największym poważaniem wśród uczniów cieszył się matematyk, dyrektor Wicherkiewicz. Energiczny, wesoły, żartobliwy, uczył jasno i metodycznie, utrzymywał na lekcji na wpół wojskowy porządek, umiał uczniów zająć i skłonić do myślenia, chłopcy — choć się do tego nie przyznawali, matematyki się przecież uczyli, nawet najbardziej oporni dostawali czasem trójkę z dwoma minusami²¹².

Postać księdza prefekta jest w literaturze powojennej scharakteryzowana często negatywnie, co — jak się wydaje — odzwierciedla światopogląd materialistyczny i antyklerykalizm forsowany przez politykę kulturalną Polski Ludowej oraz jest wyrazem konformistycznych postaw niektórych pisarzy.

Odrażając sylwetkę katechety koedukacyjnego seminarium nauczycielskiego przedstawił Stanisław Orzeł. Powszechnie nie lubiany ksiądz Julian Kania („zimne oczy, cichy syczący głos”) ścigał i tropił szczególnie zaciekle grzech nieczystości, prześladował spotykające się pary, groził wydaleniem ze szkoły za przechwyconą karteczkę dziewczyny do chłopca czy odwrotnie i za inne, podobnie błahe przewinienia²¹³.

Antypatyczną postacią był także prefekt w kieleckim gimnazjum im. S. Żeromskiego, przewany Pingwinem, bo chodząc posuwał zeszytywniałymi nogami. Miał zwyczaj mówienia o sobie per „ksiądz”, np. „Ksiądz prosi klasę

²¹⁰ K. Koźniewski, *op. cit.*

²¹¹ S. Łukasiewicz, *Rodowód...*, s. 89.

²¹² *Ibidem.*

²¹³ S. Orzeł, *op. cit.*

o cynfolię i znaczki pocztowe na wykupienie Murzynków z pogańskiej niewoli”²¹⁴. Niepopularny także wśród profesorów, dysponował jednak — pisze W. Jażdżyński — silną bronią, bo dwója z religii była groźna, mogła nawet, przy obniżonym stopniu ze sprawowania (np. za kilkakrotną nieobecność na nabożeństwie niedzielnym), spowodować pozostawienie na drugi rok w tej samej klasie.

E. Jackiewiczowa pisze o katechetach, z którymi się zetknęła w swej pracy pedagogicznej w szkole na Wileńszczyźnie także negatywnie: jezuita Wołodkiewicz — „pozornie dobroduszny, żartobliwy, w istocie wścibski, myszkujący, ograniczony i zawzięty”; ks. Boniecki — „wytworniś, sutanna króciutka, elegancko zaprasowane spodnie, oczy smoliste i lepkie, trochę sepleni, przymilny flircjusz, ułański kapelan”²¹⁵. Nieco lepiej wspomina ks. Jodłowskiego z gimnazjum na Lubelszczyźnie, przyjacielskiego wobec młodzieży, lubianego przez młodszych uczniów, o których sporo wiedział, co pozwalało mu skutecznie ich bronić na posiedzeniach rady pedagogicznej. Zaraz jednak dodaje, że przez starsze klasy był lekceważony, bo „wszystko składał na wolę bożą, a każdą myśl krytyczną uważał za grzech”²¹⁶. Za to niezwykle pochlebnie pisze Jackiewiczowa o nauczycielu łaciny, byłym księdzu, apostacie Januszu Bratku (Łopuski?), doktorze filozofii i teologii, o falistej czuprynie, płonących oczach, pięknej wymowie, który rzucił sutannę, bo „zakochał się w ślicznej dziewczynie, jasnej blondynie o profilu kamei i cerze brzoskwini”²¹⁷.

W. Machejek opisuje się drwinami z księdza prefekta i w barwnym dialogu z księdzem maluje swe rzekome intelektualne nad nim przewagi²¹⁸. Bardzo negatywnie ukazuje postać księdza katechety w gimnazjum ciemiechowskim S. Łukasiewicz. Ksiądz Pański, „gruby, niski z wydatnym brzuchem, o twarzy starej baby”, był obłudnikiem, którego „osobiste, prywatne postępowanie [...] było akurat zupełnym zaprzeczeniem tych wszystkich wskazań moralnych, jakimi częstował on młodzież szkolną”²¹⁹.

B. Czeszko pisze o czasach nauki w szkole Taubenszlaga: „Świątłych księży wśród katechetów było niewielu; nasz stanowił relikt średniowiecza. Chodził w lichej, wyświechtanej sutannie, spod której sterczały chłopskie buty z cholewami. Był chudy i łysy, a skóra jego twarzy obciągnięta gładką na kościach policzkowych i zryta płytkimi zmarszczkami, świeciła matowym, żółtym blaskiem. Jego głowa przypominała góralski oscypek. Nie chciałbym spotkać się z nim kilka wieków temu, takie spotkanie pachniałoby drewnami. Nie uśmiechał się nigdy, był idealnie nieprzemakalny. Broń jego była groźna, szachował oceną z nauki historii Kościoła, uwarunkowaną spełnianiem praktyk religijnych [...] Zapewne system katecheckiego terroru więcej przyniósł Kościołowi nieprzyjaciół niż wiernych. Z nauk religijnych nie wypadało mieć niższej oceny niż dobra. Ocena trójkowa, której i ja się dochrapałem, była swego rodzaju cynkiem idącym w dalszą drogę za laickim szkolarzem, znaczyła ona: «Uwaga, bezbożnik»”²²⁰.

²¹⁴ W. Jażdżyński, *op. cit.*, s. 27.

²¹⁵ E. Jackiewiczowa, *op. cit.*, s. 37.

²¹⁶ *Ibidem*, s. 163.

²¹⁷ *Ibidem*, s. 111.

²¹⁸ W. Machejek, *op. cit.*, s. 10.

²¹⁹ S. Łukasiewicz, *Rodowód...*, s. 190.

²²⁰ *Kredą na tablicy...*, s. 38.

Za to z wyraźną sympatią opisał Czeszko oryginalnego księdza katechetę z gimnazjum Niklewskiego w Warszawie: „okrągły i pogodny jak niedzielny balon, mile się w mej pamięci zapisał [...] Na lekcje religii czekaliśmy z utęsknieniem. Pamiętam doskonale znak krzyża i gest składania rąk w wykonaniu naszego księdza. Były to ruchy przywołujące wielką tajemnicę. Czynił je jakby pod wodą, jakby pokonując pieszczotliwie opór niewidzialnej materii. Potem następowało opowiadanie bajek Starego Testamentu. Opowieści swoje katecheta ilustrował rysunkami, które z błyskawiczną szybkością i wprawą, nie przerywając ani na chwilę narracji, wykonywał kredą na tablicy [...] Władał swym kredowym światem na podobieństwo boga”²²¹.

Ksiądz Rosładnik był w gimnazjum Otwinowskiego dyktatorem: „Pod pachą bruliony, zeszyty, notesiki, wykaziki — ewidencja wszystkich uczniów, profesorów, organizacji gimnazjalnych”²²². Za księdzem szli płatnicy, organizatorzy, interesanci. Dwaj uczniowie Żydzi dają księdzu jakieś składki, jeden złotówkę, drugi dwa złote. Ksiądz to dzieli: na pomnik Chrystusa Króla — 50 gr, na Bazylikę Częstochowską — 50 gr, na salę gimnastyczną — 1 zł, na Sodalicję — 1 zł, zapisuje wszystko dokładnie, chwali Żydków, każe kłaniać się mamusiom. Ksiądz na lekcji załatwiał korespondencję, rachunki, wykazy, klasa odrabiała lekcje, odpisywała zadania, czytała książki. Spokój, ład, harmonia. Prefekt czasem interweniował: „Paweł, co tam masz pod ławką? — Śniadanie proszę księdza! — Dosyć, dosyć, resztę oddaj Mikołajowi, na pewno głodny... Wstydź się tak ciągle nażerać i nażerać”²²³.

Także Lidia Winniczuk wspomina ciepło i serdecznie ks. Adama Pyzowskiego, prefekta w żeńskim gimnazjum L. Rudzkiej, nieprzeciętnie inteligentnego, bardzo lubianego i podziwianego przez uczennice. Aby zapobiec przepytывaniu na lekcjach, naciągały go często na dysputy, nad podsuniętymi mu zřęcznie kwestiami religijnymi²²⁴.

Z szacunkiem piszą o swych katechetach pisarze o światopoglądzie katolickim: J. Andrzejewski (wspomina on m.in. Edwarda Detkensa, czynnego zwłaszcza wśród młodzieży akademickiej) i J. Dobraczyński (pisze o mądrym, surowym i sprawiedliwym ks. prałacie Feliksie de Ville). Zbigniew Wróblewski spośród nauczycieli prywatnego gimnazjum męskiego im. B. Prusa w Warszawie, gdzie uczył się w latach trzydziestych, wyróżnia katechetę ks. dra Edwarda Święckiego, nauczyciela o rozległej wiedzy, szanującego odmienne poglądy. Jego interesujące lekcje otwierały pasjonujące dyskusje, toczone często poza lekcjami²²⁵.

Charakterystyki zbiorowe nauczycieli szkół średnich, aczkolwiek czasem karykaturalne, ukazują przecież, chociaż niekiedy w sposób bardzo złośliwy, istotne cechy tego zawodu. Nauczyciele — pisze nauczyciel S. Balicki — w miarę upływu lat „kamienieją z wolna. Nie ma gdzie i za co wyjechać. Małe, domowe troski, duszne miasto i niechęć znajomych, ludzi niezależnych, adwokatów, lekarzy, nawet sędziów [...] Każdego roku, gdy nauczyciele wracają we wrześniu do szkoły, czują się okradzeni i coraz bardziej opuszczeni.

²²¹ *Ibidem*, s. 15.

²²² S. Otwinowski, *op. cit.*, s. 89.

²²³ *Ibidem*, s. 91.

²²⁴ L. Winniczuk, *op. cit.*

²²⁵ J. Andrzejewski, *op. cit.*, oraz Z. Wróblewski, *Z tarczą i na tarczy*, Warszawa 1971.

Trzeba oddawać serce, które z wolna wysycha, myśli, które wylapują i zabijają mali wychowankowie, trzeba oddawać wiarę. Wyczerpuje się na świecie wszystko”²²⁶.

Początkujący nauczyciel w gimnazjum lubelskim, obserwując koleżanki i kolegów na międzyszkolnym zebraniu nauczycielskim, pisze: „Uderzała go fizyczna lichota i brzydota [...] koleżanek. Były kwaśne i żółte jak cytryna. Inne smętne i apatyczne, to pochmurne i złe lub jakoś niebawale przerażone, gotowe w każdej chwili do alarmu. Wiele było doszczętnie zrezygnowanych, o zapadłych piersiach i suchych twarzach [...] Nie lepiej wyglądali mężczyźni. Jest to po prostu tragiczne — myślał — że ci zgaszeni, przygnębieni i zrezygnowani ludzie zajmują się właśnie wychowaniem — wprowadzaniem w życie nowych pokoleń. Czyż są oni w możności usposobić ufnie i pozytywnie młodych do istnienia? Czyż nie staną się, wręcz przeciwnie, tymi, którzy budzą pesymizm, zwątpienie i tragiczne myśli, że dola ludzka to istna katorga?”²²⁷ Przyczynę tego stanu upatrywał w tym, że na wydziały kształcące nauczycieli dostawali się głównie maturzyści słabsi, mniej ambitni. „Przez chłopców zaможniejszych, zdrowych, silnych, przedsiębiorczych i zdolnych, z łatwością wytrzymujących wszędzie konkurencję, wydziały humanistyczne i zawód nauczycielski były całkowicie pogardzane i wyśmiewane”²²⁸. Słabe uposażenie nauczyciela także obniżało jego pozycję społeczną. Ładowski wspomina, że kiedy znalazł się w towarzystwie adwokatów, lekarzy i inżynierów, „czuł się [...] zażenowany swoim belferstwem. Był nieśmiały, pokorny, a inni odnosili się do niego z wyraźnym, choć ukrywanym lekceważeniem”²²⁹.

Ironiczną syntezę pracy nauczycielskiej dał K. K. Baczyński: „Wchodził wygniecionym, zagłodzonym młodzieńcem, wpływając przez najwyższe okno gimnazjum, a wypełzał jako zdzieciniały staruszek, wygnieciony do nieprawdopodobieństwa i brzdąkający pod nosem, jako dorobek pracy oświatowej, jakiś tam aforyzm, który powtarzał co drugą lekcję”²³⁰. „Edukacja profesora — pisze Baczyński — wyglądała następująco: Młody nauczyciel bardzo prędko uczył się sprawdzać stan krzesła, nim usiadł [bo mu podkładano gwoździe tapicerskie — S. M.], często oglądać się za siebie, ćwiczył w ogóle swoją spostrzegawczość i wiedział, że nigdy żaden uczeń nie powie mu prawdy, a o ile powie nawet, to będzie ona tak fantastyczna, że i tak wierzyć nie warto, więc nie wierzył i podejrzewał. Zresztą z wolna przenikał duchem uczniów, z wolna przejmował ich drobne i duże złośliwości jako swoje własne i był dokuczliwy jak dziecko, któremu wrzucono bułkę z masłem w piasek”²³¹.

Szyderca W. Gombrowicz tak charakteryzuje tzw. ciało pedagogiczne renomowanego gimnazjum słowami jego dyrektora: „To najtęjsze głowy w stolicy, żaden z nich nie ma jednej własnej myśli; jeśliby zaś i urodziła się w którym myśl własna, już ja przegonię albo myśl, albo myśliciela. To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, nauczają tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna”. A profesor Pimko dodaje: „nie ma nic gorszego od

²²⁶ S. Balicki, *Czerw...*, s. 62–63.

²²⁷ S. Łukasiewicz, *Nauczyciele...*, s. 186–187.

²²⁸ *Ibidem*, s. 188.

²²⁹ *Ibidem*, s. 189.

²³⁰ K. K. Baczyński, *op. cit.*, s. 223.

²³¹ *Ibidem*, s. 225.

nauczycieli osobiście sympatycznych, zwłaszcza jeśli przypadkiem mają osobiste zdanie. Tylko prawdziwie niemiły pedagog zdoła wszczepić uczniom tę miłą niedojrzałość, tę sympatyczną nieporadność i niezręczność, tę nieumiejętność życia, które cechować winny młodzież, by stanowiła obiekt dla nas, rzetelnych pedagogów z powołania. Tylko za pomocą odpowiednio dobranego personelu zdołamy wtrącić w dzieciennienie cały świat”²³².

*

*

*

Naszkicowany tu obraz szkoły i nauczyciela Drugiej Rzeczypospolitej, zaczerpnięty z kilkudziesięciu dzieł literatury pięknej oraz z wybranych pamiętników i wspomnień, nie jest obrazem pełnym. Stanowi on jedynie pewne uzupełnienie wiedzy o szkolnictwie tego okresu zawartej w pracach historyczno-oświatowych. Uzupełnienie to nie ma jednak charakteru naukowego, a uogólniające i krytyczne sądy tu przytoczone odzwierciedlają subiektywny punkt widzenia poszczególnych pisarzy i pamiętnikarzy. Spostrzeżenia i opinie formułowane przez literatów są często podyktowane ich szczególną nadwrażliwością, wynikającą zarówno z ostrego postrzegania świata, jak i poczucia własnej wartości, występującego często już w szkolnych latach przyszłego pisarza. Są one niekiedy uzupełniane i równoważone przez wspomnienia pamiętnikarzy nie parających się literackim rzemiosłem. Jednakże tematyka tych wspomnień jest nierzadko zupełnie różna od tematyki dzieł beletrystycznych poświęconych szkole i nauczycielowi. Pamiętnikarze chłopscy i robotniczy piszą głównie o trudnościach materialnych w pobieraniu nauki szkolnej oraz o sytuacji dziecka chłopskiego i proletariackiego w szkole, natomiast literaci kreślą z upodobaniem wizerunki nauczycieli, szczególnie szkół średnich, charakteryzując atmosferę wychowawczą szkoły i podkulturę społeczności uczniowskiej. Jedni i drudzy wzbogacają — jak sądzę — wiedzę o szkolnictwie Drugiej Rzeczypospolitej, dostarczają bowiem realiów i ocen zaczerpniętych z rzeczywistych przeżyć, choćby nawet ubarwionych fantazją literacką.

STANISŁAW MAUERSBERG

SCHOOL AND TEACHER IN THE SECOND REPUBLIC OF POLAND IN THE LIGHT OF THE BELLES-LETTRES AND MEMOIRS

Summary

The picture of school and teacher in the Second Republic in the light of the belles-lettres and memoirs is a subject of this paper. The aim of the work is to enrich our knowledge of Polish inter-war educational system with observations and opinions made by pupils and teachers of that time. Books for children have been left out as tendentious, representing the so called novel of purpose with strongly stressed didactic subjects.

The number of books depicting school and Polish teacher of the inter-war period is relatively small. I think that it has been caused by the fact that the experiences of the teachers of reborn Poland were supplanted by much stronger, tragic experiences of the occupation and the Second

²³² W. Gombrowicz, *op. cit.*, s. 38.

World War. Therefore, the literary output of those writers whose youth and school years happened in the times of newly regained independence was mainly concerned with the war and occupation. It should be stressed, however, that when old, people often recall their childhood and school times. Therefore, once and again books describing pre-war events appear on the shelves of bookshops.

Four fifth of the books used by the author of this paper present more or less obvious autobiographic motives which reflect the school experience of the authors. Those authors often hide themselves under pen names, change names of towns, schools, teachers, schoolmates. Books, whose main character is a teacher or pupil and which are not autobiographies, are rare.

Diaries of the inhabitants of villages allow better understanding of villagers' attitudes towards elementary schools and their teachers. It appears that peasants often treated school as something alien in their environment, did not trust teachers who they treated just as policemen and secretaries of a commune, just as representatives of unpopular authorities.

They complained about extremely high school fees, difficult access to better elementary schools which could prepare children for further education. Diaries of young peasants show us that country schools aroused their ambitions, developed their talents, showed them that there existed different and beautiful world, separated them from traditional village community and then, finally, left them to their fates, offering no help, with the feeling of injustice and loneliness.

Working class in cities also treated schools as alien institutions, which was caused by poverty of the proletariat and by the fact that schools felt no relationship with aspirations, work, preoccupations and diversions of the working class.

Expenses connected with going to free elementary school were hard on poor inhabitants of villages and towns, not to mention extremely high fees in secondary schools. Many parents could not afford sending children even to state training colleges, not so expensive as the rest of schools. The authors of memoirs, especially the inhabitants of villages, often provide evidence of struggles and costs the poor had to bear to educate their children in secondary school. Sometimes they succeeded, their child passed examination for the secondary-school certificate and next entered university, working at the same time and earning money. Frequently, this struggle was lost and the child had to leave school and come back home, what he treated as the most painful failure.

When we analyze the memoirs of peasants and young villagers, we see that the country teacher could win child's sympathy treating him friendly and warmly. The best educational results were achieved when the teacher approached a child with, as Dawid* put it, "loving spirit". The strict, unfriendly and malicious attitude and corporal punishments, although they were forbidden, brought in effect stresses and left bad memories of school years.

In the inter-war period among the types of the village teachers one could spot sometimes an independent, strong teacher, similar to the one depicted by Żeromski** in his book; but even more frequently there were teachers deeply engaged in social problems and who inspired young people to work.

Many authors describe with pride customs and singularities of particular secondary schools they attended. They stress the spirit of freedom, present especially in state schools, patriotic methods of work, often with strongly defined political character seen in teachers' attitudes and in school life, pupils' discussions.

The literature gives a vivid picture of a warlike conflict between the teachers and pupils. The examination for the secondary school certificate put an end to this struggle, and both sides started to cooperate, often against regulations, to obtain the common aim — a satisfactory result of the examination.

The answers to the question whether the secondary school was liked are numerous and varying, from very enthusiastic and full of affection, often resulting from sentimental recollections of one's youth, to very critical, harsh and dry, deprived of illusions and sentiments.

The teachers who influenced the authors of the memoirs are those who taught Polish. It can be explained by the fact that literature always played an important role in shaping characters and by that the memoirists mostly represent professional writers.

* Jan Władysław Dawid (1859–1914) showed in his treatise *On the Essence of Teaching (O duszy nauczycielstwa)* (1912) that "loving spirit" (affectionate approach to pupils) is the essence of teachers' profession.

** Stefan Żeromski (1864–1925) in his short story *The Athlete (Silaczka)* (1891) presented a young woman who devoted her whole life to the work in an out-of-the-way village.

The picture of the teacher and school in the Second Republic, based on tens of volumes of the belles-lettres, memoirs and private diaries, only supplements a more precise picture presented in historical and social writings. This supplement has not a strict scientific character, because the points of view, given by the authors, are subjective. Remarks and opinions formulated by the memoirists are often the outcome of sensitiveness, resulting from an acute vision of the world and awareness of one's own worth, already present in the school years of the authors. This point of view is in fact balanced by the approach of amateur memoirists, who present the theme from a completely different angle, varying from that depicted in the belles-lettres. The memoirists of peasant and working origin write chiefly about financial problems and the position of the poor children in school, whereas literary men take pleasure in sketching teachers' figures, school' atmosphere and the subculture of schoolboy groups. Both groups of authors enrich our knowledge, I think, of inter-war school system, even if their vision is coloured by imagination.

Translated by Irena Jurzyniec

СТАНISЛАВ МАУЕРСБЕРГ

ШКОЛА И УЧИТЕЛЬ ВТОРОЙ ПОЛЬСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И МЕМУАРИСТИКЕ

Резюме

Предметом изучения является отражение образа школы и учителя Второй Польской Республики в художественной литературе, дневниках и воспоминаниях. Цель работы — обогатить наши знания о польской системе образования междувоенного периода замечаниями и оценками, сформулированными бывшими учениками и учителями тех лет. Не принято во внимание детскую литературу, тенденциозную по своему характеру, с чётко выраженными воспитательными целями.

Число литературных произведений, представляющих польскую школу и польского учителя в период между первой и второй мировыми войнами, относительно небольшое. Я думаю, что причина лежит в том, что значительно сильнее, часто трагические военные и оккупационные переживания оттеснили на задний план, заслонили собою школьные впечатления в возрожденной Польше. Поэтому в произведениях литераторов, чья молодость и школьные годы пришлись на время независимости, в послевоенный период доминировала тематика, связанная с войной и оккупацией. Однако следует заметить, что к старости люди часто возвращаются к воспоминаниям детства и молодости, в связи с чем на полках книжных магазинов время от времени появляются новые книги, в которых находим воспоминания, относящиеся к междувоенному периоду.

В четырёх пятых произведений, которые были проанализированы с точки зрения нашей темы, можно было найти более или менее чёткий автобиографический мотив, отражающий школьные переживания авторов, нередко скрывающихся под вымышленными фамилиями, пользующихся изменёнными названиями местностей, школ, придуманными фамилиями (иногда только прозвищами) учителей и школьных товарищей. Литературные произведения, не носящие автобиографического характера, героем которых являются ученики или учитель, очень малочисленны.

Более близкое знакомство с отношением деревенской среды к начальной школе и её учителям дают нам прежде всего дневники и воспоминания жителей деревень. Оказывается, что авторы таких воспоминаний часто видели в школе институт, чуждый деревенской среде, выражали отсутствие доверия к учителю, к которому относились так же, как к полицейскому или к секретарю гмины — т.е. представителю власти, которую не любят.

Они жаловались на расходы связанные с посыланием ребёнка в школу, на трудный доступ к лучше организованным школам, которые давали ребёнку возможность дальнейшего образования. В воспоминаниях молодого деревенского поколения находим много примеров тому, что школа будила деревенского ребёнка, развивала его способности, показывала ему огромный и прекрасный мир, привязывала его к себе, отрывала от обычной крестьянской среды, а потом — оставляла его самому себе, без необходимой, с чувством обиды и драматического одиночества.

В среде городского пролетариата к начальной школе тоже часто относились как к чуждому институту, не связанному со средой, причиной этого была как нищета пролетариата, так и изоляции школы от окружения, его стремлений, работы, забот и увлечений.

Если уже расходы, связанные с посыланием детей в бесплатную начальную школу, остро ощущались более бедными жителями деревни и города, то что и говорить о больших расходах на образование в средних школах! Эти расходы очень часто превышали материальные возможности родителей, и то даже в государственных учительских семинариях, обучение где было ещё сравнительно более доступно для бедных. Авторы воспоминаний, особенно из деревни, рассказывают о героической борьбе и жертвах крестьянской бедноты, чтобы заплатить за образование ребёнка в средней школе. Иногда такая борьба оканчивалась успехом: ребёнок сдавал экзамены на аттестат зрелости, потом шёл в высшее учебное заведение, где содержал уже себя в значительной степени собственными заработками. Однако часто усилия родителей пропадали зря, ребёнку приходилось бросать школу и возвращаться домой, что воспринималось им как тяжёлое, болезненное жизненное разочарование.

Из воспоминаний крестьян и крестьянской молодёжи чётко видно, что деревенский учитель завоевывал крестьянского ребёнка сердечностью, тёплым словом и жестом. „Любовь душ” Давида¹ давала в практике самые лучшие воспитательные результаты, делала школу и обучение в ней близкими ребёнку, интересными и полными очарования. С другой стороны, недоброжелательность, враждебное отношение учителя к ученикам, а также довольно частое применение — несмотря на запрещение — телесных наказаний оставляли у бывших учеников самые плохие воспоминания о школьных днях.

Среди типов деревенских учителей в годы независимости ещё иногда можно было встретить в литературе тип Силачки, сформированный по прототипу Жеромского², но гораздо чаще уже выступал тип современного учителя — общественника, который будил творческие силы, дремлющие в народе и вдохновлял деревенскую молодёжь на самостоятельную работу.

Многие авторы с гордостью описывают традиции и достопримечательности средних школ, в которых учились, обращают внимание на дух терпимости, господствующей особенно в государственных школах, на патриотическое воспитание, часто окрашенное определённой политической тенденцией, существующей не только в позиции учителя, но и в общественной жизни и в дискуссиях учеников.

Литература даёт рельефную картину „военной игры”, происходящей в гимназии между коллективом учеников и коллективом педагогов. И только приближение экзаменов на аттестат зрелости обычно оканчивало эту войну между партами и кафедрой учителя, а иногда даже происходившие до сих пор схватки заменялись тесным сотрудничеством, в котором обе стороны шли — не всегда явной дорогой — к общей цели: успешной сдаче экзамена.

На вопрос: можно ли было любить тогдашнюю среднюю школу — в воспоминаниях находим очень разные ответы — от ответов полных энтузиазма, любви, впрочем несколько преувеличенной сентиментальностью к юношеским годам, до ответов очень критических, горьких и сухих, совершенно лишённых иллюзий и без капли сентиментальности.

Самым частым и любимым объектом воспоминаний бывает учитель средней школы. О нем пишут почти все, занимающиеся школой, пишут хорошо и плохо, с любовью, уважением, волнением и преклонением, но также и с обидой, насмешкой, с издёвкой, а даже и с ненавистью. Меньше всего здесь суждений и оценок холодных, взвешенных, не окрашенных эмоциями.

Среди учителей, которые оказали самое сильное влияние на авторов мемуарной литературы, больше всего преподавателей польского языка и литературы, что объясняется не

¹ Ян Владыслав Давид (1859—1914) в работе *О душе учителей* (1912) указывал, что существом призвания учителя является „любовь человеческих душ” (т.е. любовь к воспитанникам).

² Стефан Жеромски (1864—1925) в рассказе *Силачка* (1891) дал образ молодой женщины, которая свои способности и личную жизнь посвятила работе учительницы в тёмной, глухой деревушке.

только воспитательными ценностями литературы, но также и тем фактом, что авторы в основном люди пера, профессионально занимающиеся литературой.

Набросанный в исследовании образ школы и учителя Второй Польской Республики, почерпнутый из нескольких десятков произведений художественной литературы, а также из ряда воспоминаний и дневников, является лишь небольшим дополнением к сведениям о системе образования этого периода, содержащимся в работах, посвящённых истории просвещения. Это дополнение не носит чисто научного характера, поскольку обобщающие и критические суждения, приведённые в нашей работе, отражают субъективную точку зрения отдельных писателей и мемуаристов. Замечания и мнения, сформулированные литераторами, часто продиктованы их особенной, чрезмерной впечатлительностью, являющейся результатом одновременно и острого видения мира, как и чувства собственной ценности, которые проявляются нередко уже в школьные годы будущего писателя. Правда, они уравновешены воспоминаниями мемуаристов, не занимающихся профессионально литературой, но часто тематика их воспоминаний совершенно другая, чем тематика беллетристических произведений, посвящённых учителю и школе. Мемуаристы-крестьяне и мемуаристы-рабочие пишут главным образом о своих материальных затруднениях во время обучения в школе, а также о ситуации в школе крестьянского ребёнка и ребёнка из рабочей семьи, тогда как литераторы с особенной страстью рисуют образы учителей, характеризуют воспитательную атмосферу в школе у подкультуру коллектива учеников. Я считаю, что и одни, и другие обогащают сведения о системе образования, так как дают реалия и оценки, взятые из пережитой действительности, хотя бы и окрашенной литературной фантазией.

Перевела С. Ожеховска