

ROCZNIK LABUSKI

ROCZNIK LABUSKI

30 cz. 1

30 EDUKACJA
W SPOŁECZEŃSTWIE
WIELOKULTUROWYM

ROCZNIK
LUBUSKI

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom XXX, część I**

**EDUKACJA W SPOŁECZEŃSTWIE
WIELOKULTUROWYM**

Pod redakcją Bohdana Halczaka i Bogumiły Burdy

Zielona Góra 2004

REDAKTOR NACZELNY

Bogdan Idzikowski

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Marian Eckert, Krystyna Ferenz,
Leszek Gołdyka, Edward Hajduk,
Zbigniew Izdebski, Tomasz Jaworski,
Barbara Kołodziejska, Jan Kurowicki,
Wojciech Sitek (Wrocław), Wojciech Strzyżewski,
Andrzej Toczewski, Zdzisław Wołk
Sekretarz: Ewa Narkiewicz-Niedbalec

RECENZENCI

dr hab. Grażyna Pańko, prof. UWr
dr hab. Wojciech Strzyżewski, prof. UZ

REDAKCJA WYDAWNICZA

Ewa Raczyńska-Patalasowa

KOREKTA I TŁUMACZENIA STRESZCZEŃ

Bogumiła Husak

SKŁAD KOMPUTEROWY

Anna Myśliwa

PROJEKT OKŁADKI

Witold Michorzewski

ISSN 0485-3083

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych,
Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego oraz Uniwersytet Zielonogórski

Copyright©by Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2004

Druk: Zakład Poligrafii Uniwersytetu Zielonogórskiego

SPIS TREŚCI

WSTĘP (Bogumiła Burda i Bohdan Halczak)	9
I. STUDIA	
BOGUMIŁA BURDA, Kształtowanie świadomości historycznej (regionalnej) na pograniczu zachodnim po 1945 roku – rozważania teoretyczne.....	13
ROMAN DROZD, Szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1944–1989 – próba periodyzacji	25
STEFAN DUDRA, Nauczanie religii prawosławnej jako element wielokulturowości Środkowego Nadodrza	39
BOHDAN HALCZAK, CZESŁAW OSEKOWSKI, Stereotyp Łemka w świadomości zielonogórskich studentów	51
ALEKSANDRA JAWORNICKA, Tożsamość narodowa młodych Polaków na Ukrainie i Ukraińców w Polsce	61
ROMAN MACIEJ JÓZEFIAK, „Fenomen łużycki” – społeczność serbołużycka po II wojnie światowej	71
ANDRZEJ KSENICZ, Możliwości wykorzystania elementów literatury łemkowskiej w polskiej szkole	77
EUGENIUSZ MIRONOWICZ, Szkolnictwo białoruskie w Polsce po II wojnie światowej	89
BERNADETTA NITSCHKE, Szkolnictwo dla mniejszości niemieckiej w Polsce w latach 1945–1989	103
TOMASZ NODZYŃSKI, „Gazeta Polska” wobec ludności niemieckiej i żydowskiej w Poznańskim w 1848 roku	113

MIROSLAW PECUCH, Wpływ szkolnictwa na procesy akulturacji, asymilacji i rekulturacji Łemków	131
RYSZARD RAUBA, Róża Luksemburg – postać zagubiona w wielokulturowości	141
ROBERT SKOBELSKI, „Polski październik” 1956 roku a polityka władz Czechosłowacji wobec polskiego szkolnictwa mniejszościowego na Zaolziu w latach 1957–1959	155
KAJETAN SUDER, Szkolnictwo Serbów Łużyckich w Niemczech	165
MAREK SYRNYK, Nauczanie języka ukraińskiego w Polsce po roku 1989	179

II. ARTYKUŁY PRZYCZYNKARSKIE

ZYGMUNT KOWALCZUK, Fotografia	191
PIOTR KRYCKI, Polsko-niemieckie szkolnictwo mieszane. Refleksje absolwenta	193
WILHELM I ANDRZEJ SKIBIŃSCY, Reemigranci polscy z pogranicza Ukrainy i Rumunii po 1945 roku na Ziemi Lubuskiej	199
WŁADYSŁAW STRUTYŃSKI, Polska oświata na Ukrainie	207
OLEG ŚLUSAR, Nauczanie języka polskiego na Uniwersytecie Czerniowieckim im. J. Fedkowycza	213
MIECZYSLAW WOJECKI, Szkolnictwo uchodźców politycznych z Grecji w Polsce po roku 1950	217

III. RECENZJE I OMÓWIENIA

<i>Edukacja w procesie integracji europejskiej</i> , red. Hanna Konopka, Białystok 2003 (Małgorzata Szymczak)	227
<i>Transgraniczność w perspektywie socjologicznej</i> , tom I, <i>Teorie, studia, interpretacje</i> , tom II, <i>Komunikaty i komentarze</i> , red. Maria Zielińska, Zielona Góra 2003 (Bohdan Halczak)	231
<i>Zespół pałacowo-parkowy w Dąbroszynie</i> , tom 1, <i>Kościół w Dąbroszynie. Panteon chwwały rodów szlachty dąbroszyńskiej</i> , Gorzów Wlkp. 2003 (Adam Górski)	234
INFORMACJA O AUTORACH	239

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG (Bogumiła Burda und Bohdan Halczak)	9
I. STUDIEN	
BOGUMIŁA BURDA, Gestaltung historischen (regionalen) Bewusstseins auf dem westlichen Granzgebiet Polens nach 1945 – theoretische Überlegungen	13
ROMAN DROZD, Ukrainisches Schulwesen in Polen in den Jahren 1944–1989 – Periodisierungsversuch	25
STEFAN DUDRA, Orthodoxer Religionsunterricht als Element der multikulturellen Gesellschaft des Mittel-Oder-Gebietes	39
BOHDAN HALCZAK, CZESŁAW OSEKOWSKI, Lemkosstereotypen in der Sicht der Grünberger Studenten	51
ALEKSANDRA JAWORNICKA, Nationale Identität junger Polen in der Ukraine und Ukrainer in Polen	61
ROMAN MACIEJ JÓZEFIAK, „Das sorbische Phänomen“ – die sorbische Gesellschaft nach dem zweiten Weltkrieg	71
ANDRZEJ KSENICZ, Verwendungsmöglichkeiten von Fragmenten der Lemkosliteratur in polnischen Schule	77
EUGENIUSZ MIRONOWICZ, Weißrussisches Schulwesen in Polen in den Jahren 1944–1989	89
BERNADETTA NITSCHKE, Schulwesen für deutsche Minderheit nach dem zweiten Weltkrieg	103
TOMASZ NODZYŃSKI, Stellungnahme der Zeitung „Gazeta Polska“ zu deutscher und jüdischer Bevölkerung in Posenkreis im Jahre 1848	113

MIROSLAW PECUCH, Einfluss des Schulwesens auf Akulturisierungs-, Assimilations- und Rekulturisierungsprozesse der Lemkos	131
RYSZARD RAUBA, Rosa Luxemburg als eine in multikultureller Gesellschaft verlegene Person	141
ROBERT SKOBELSKI, „Der polnische Oktober“ 1956 und Politik der tschechoslowakischen Regierung gegen polnisches Minderheitsschulwesen auf dem sog. Zaolzie-Gebiet in den Jahren 1957–1959	155
KAJETAN SUDER, Lausitzer Schulwesen in Deutschland	165
MAREK SYRNYK, Ukrainischunterricht in Polen nach 1989	179

II. BEITRÄGE

ZYGMUNT KOWALCZUK, Photographie	191
PIOTR KRYCKI, Deutsch-polnische Schulprojekte. Reflektionen eines Absolventen	193
WILHELM I ANDRZEJ SKIBIŃSCY, Polnische Reemigranten aus ukrainisch- -rumänischem Grenzgebiet nach 1945 auf dem Lebusser Land	199
WŁADYSŁAW STRUTYŃSKI, Polnisches Bildungswesen in der Ukraine	207
OLEG ŚLUSAR, Polnischunterricht an der Czernowitzer J. Fedkowicz-Universität	213
MIECZYSLAW WOJECKI, Schulwesen politischer Flüchtlinge aus Griechenland in Polen nach 1950	217

III. REZENSIONEN UND BESPRECHUNGEN

<i>Bildung im europäischen Integrationsprozess</i> , Hrsg. Hanna Konopka, Białystok 2003 (Małgorzata Szymczak)	227
<i>Grenzüberschreitende Aktivitäten in soziologischer Sicht</i> , Band I, <i>Theorien</i> , <i>Studien</i> , <i>Interpretationen</i> , Band II, <i>Beiträge und Kommentare</i> , Hrsg. Maria Zielińska, Zielona Góra 2003 (Bohdan Halczak)	231
<i>Schloss-Park-Komplex in Dąbroszyn (Tamsel)</i> , Band 1, <i>Die Kirche in</i> <i>Dąbroszyn (Tamsel). Grabdenkmäler der Tamseler Schlachta familien</i> , Gorzów Wlkp. 2003 (Adam Górski)	234
INFORMATIONEN ÜBER AUTOREN	239

WSTĘP

Rok 2004 będzie bardzo ważny zarówno dla nas, Polaków, jak i dla narodów Europy Środkowowschodniej. Znajdziemy się w zjednoczonej Europie. Fakt ten stwarza ogromne szanse dla naszego kraju i dla innych państw. Istnienie obok siebie różnych kultur, narodowości, wyznań, języków oznacza nieuchronnie powstanie problemów, które trzeba rozwiązywać. Kurczący się świat często się przyczynia do zanikania odrębności etnicznych, choć nie religijnych czy też społecznych. Szkoła jest miejscem, gdzie od wieków stykały się różne grupy społeczne, językowe, religijne i narodowościowe. Jej zadaniem jest stworzenie wśród młodych ludzi klimatu tolerancji i akceptacji, bez narastającej agresji, wrogości, konfliktów, uprzedzeń i antagonizmów.

Zjawisko wielokulturowości funkcjonuje w życiu społecznym naszego kontynentu, zwłaszcza na pograniczach – m.in. polsko-niemieckim, polsko-białoruskim, polsko-ukraińskim, polsko-czeskim, a także ukraińsko-rumuńskim. Obok nas żyją ludzie o odrębnych kulturach, mający odmienne doświadczenia historyczne. Termin *pogranicze* jest różnie definiowany. Był on przedmiotem badań socjologów, politologów, historyków, etnografów, filozofów, ekonomistów i kulturoznawców. Nie ulega wątpliwości, że proces jednoczenia się Europy nie oznacza zaniku zjawiska pogranicza. Istniejące na pograniczach problemy, zwłaszcza w zakresie kształtowania świadomości historycznej, samoidentyfikacji regionalnej, rozwiązywania kwestii organizacyjnych szkół i nauczania języka przodków, utrzymania więzi kulturowych, a także wzajemnego poszanowania dziedzictwa kulturowego, znalazły odzwierciedlenie w prezentowanych na łamach oddawanego do rąk czytelników „Rocznika Lubuskiego”.

Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym oprócz problemów stwarza możliwości rozwoju kontaktów kulturalnych, kształtowania postawy tolerancji wobec odmiennych kultur. Umożliwia formowanie w świadomości młodych ludzi postawy zrozumienia dla problemów innych społeczności. Sprzyja powstaniu tożsamości regionalnej, która nie stoi w sprzeczności z tożsamością narodową czy też europejską.

Redaktorzy

I
STUDIA

Bogumiła Burda

KSZTAŁTOWANIE ŚWIADOMOŚCI HISTORYCZNEJ (REGIONALNEJ) NA POGRANICZU ZACHODNIM PO 1945 ROKU – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

Termin *pogranicze* w literaturze znalazł już swoje szerokie omówienie i podano wiele jego wyznaczników. Przyjmuje się, że jest to obszar, który stanowi przedmiot wpływów i wzajemnego przenikania się zjawisk kulturowych dwu sąsiednich narodów w warunkach nadrzędności lub podrzędności, ale bez zniszczenia związków z obszarami narodowymi¹. Warto zwrócić uwagę na definicję Antoniny Kłoskowskiej:

Pogranicze stanowi wszelkie sąsiedztwo kultur narodowych mogące wynikać z narodowo i etnicznie mieszanej genealogii i małżeństwa, członkostwa w mniejszości narodowej lub etnicznej na terytorium zdominowanym przez inną narodowo kulturę, z sytuacji emigracyjnej oraz indywidualnej konwersji narodowej, czyli przejścia od jednego do innego narodowego samookreślenia, które nie może oznaczać całkowitego zerwania poprzednich więzi kulturowych².

Z pojęciem pogranicza pojawiło się nowe, czyli *transgraniczność*, rozumiane „jako proces przenikania przez granice ludzi, ich wytworów, idei, wzorów życia, wartości itp. [...] różne granice i różne typy pograniczy w różnym stopniu to umożliwiają”³. Socjologowie zaznaczają, iż „nieodłącznym przejawem (elementem) transgraniczności jest transkulturowość”, postrzegana jako „konsekwencja procesów migracyjnych, złożonych światowych i lokalnych systemów komunikacyjnych, powiązań gospodarczych i politycznych”⁴.

Czesław Osekowski pisał, iż „nowe pogranicze niemiecko-polskie po drugiej wojnie światowej nie było [i nie jest nadal – B.B.] typowym pograni-

¹ A. Sadowski, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, s. 42.

² A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 125.

³ M. Golka, *Pogranicza – trangraniczność – transkulturowość*, [w:] *Trangraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, Zielona Góra 1999, s. 20–21.

⁴ Zob. M. Zielińska, *Socjologiczne badania empiryczne na terenach przygranicznych. Między teorią a praktyką*, [w:] *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Teorie, studia, interpretacje*, red. M. Zielińska, Zielona Góra 2003, s. 136.

czem, jak np. w Europie zachodniej czy na przedwojennych kresach wschodnich”⁵. J. Chałasiński przyjmuje za pogranicze „pas ludności zamieszkującej granice po obydwu stronach związanych ze sobą przez różne, ekonomiczne, rodzinne i kulturalne węzły, a rozdzielonych przez granicę polityczną”⁶; ten termin jednak w przypadku pogranicza polsko-niemieckiego po drugiej wojnie światowej potrzebuje nowych wyznaczników. O ile według Chałasińskiego pogranicza cechowało zawsze długotrwałe sąsiedztwo, mieszane małżeństwa, dwujęzyczność, wspólne elementy kultury, wspólne niekiedy poczynania gospodarcze, o tyle naszego pogranicza, czy też (precyzyjniejsze określenie) *regionu przygranicznego*, w tym i terenu obecnego województwa lubuskiego, w pierwszym zwłaszcza okresie nic nie łączyło z terenami po zachodniej stronie granicy, wręcz przeciwnie – wspomniane cechy dzieliły.

Z ziem obecnego pogranicza wysiedlenie Niemców po II wojnie światowej rozpoczęto najpierw w rejonie Gubina i Lubania, a następnie w pozostałych powiatach nadgranicznych⁷. Równocześnie rozpoczął się okres zasiedlania tych obszarów. Pierwsi osadnicy pojawili się w Polsce zachodniej już w lutym i marcu 1945 roku. Było to osadnictwo żywiolowe. Ruch przesiedleńczy z dawnych ziem polskich na ziemie ponemieckie nasilił się dopiero w maju 1945 roku, po kapitulacji Niemiec.

O społeczeństwie ziem zachodniej i północnej Polski (zwłaszcza do 1956 roku) pisał C. Osękowski⁸. Na temat osadnictwa na ziemiach zachodnich, przemian w strukturze społecznej, kształtowania się więzi narodowych, przeobrażeń w zakresie świadomości reemigrantów, repatriantów z terenów wschodnich, zachodzących przemian w stosunkach między narodem polskim i niemieckim ukazało się wiele prac⁹, prowadzono wiele badań, zarówno historycznych, jak i socjologicznych (dotyczyły one głównie poszczególnych dziedzin życia społecznego), nadal jednak dostrzega się złożoność problematyki regionu przygranicznego. Mimo podejmowanych wspólnych działań (ze strony władz, organizacji społecznych, jednostek samorządowych, zwłaszcza w ramach powstałych euroregionów), wspólnych programów (centralnych i bardzo małych, na bazie gmin czy powiatu), współpracy, która została niejako wymuszona już od pierwszych chwil po drugiej wojnie przez codzienne życie, problemy na pograniczu istnieją nadal. Brakuje opracowań

⁵ C. Osękowski, H. Szczegóła, *Pogranicze polsko-niemieckie w okresie transformacji (1989–1997)*, Zielona Góra 1999, s. 13.

⁶ Cyt. za: *ibidem*, s. 13, przyp. 5.

⁷ *I d e m*, *Społeczeństwo Polski Zachodniej i Północnej w latach 1945–1956*, Zielona Góra 1994, s. 103.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Zob. prace C. Osękowskiego, K. Kersten, A. Kwileckiego, W. Markiewicza, E. Hajduka, E. Narkiewicz-Niedbalec, H. Szczegóły.

i badań przekrojowych dotyczących przemian w obrębie świadomości narodowej, a głównie historycznej i regionalnej.

Wyznacznikiem zmian w zakresie rozwiązywania problemów przygranicznych, nawiązywania szerszej współpracy, a przede wszystkim łamania barier między ludnością po obu stronach granicy były daty takich wydarzeń, jak podpisanie układu zgorzeleckiego (1950 r.), otwarcie granicy z NRD (1972 r.), zburzenie muru berlińskiego i zjednoczenie Niemiec (1990 r.) czy przygotowanie wejścia Polski w struktury UE. „Oficjalne” nawiązywanie kontaktów nie zawsze się łączyło ze zmianami świadomościowymi.

Mariusz Skrzypczyk postawił tezę: „o pograniczu w sensie socjologicznym, pograniczu przenikania kultur, swobodnej wymiany ludzi i poglądów, pograniczu kształtowania się więzi oddolnych, można mówić od roku 1989. Wcześniej wypada bardziej stosować termin *strefa nadgraniczna* i *przygraniczna*. »Bratnia współpraca« była ściśle reglamentowana, fasadowa, odgórna”¹⁰. Można się z tym zgodzić, dopiero bowiem ostatnie lata przyniosły zwiększenie kontaktów i dzięki temu często natychmiastowe zmiany nastawień do sąsiadów.

Żyjemy w czasach, kiedy przynależność do narodu, państwa, regionu odgrywa ogromną rolę, tym bardziej że zasadniczym warunkiem zachowania własnej kultury i jej trwania jest przekaz dziedzictwa kulturowego. Dziś można zauważyć, iż to dziedzictwo należy rozumieć przede wszystkim w kategoriach historii, czyli dziejów poprzednich pokoleń, żywej tradycji, folkloru, języka, zdobyczy kulturowych i dorobku, zarówno w zakresie pozostałości, zabytków, jak i historii oralnej. Regionalizm określany jest jako „przebudzenie etniczne”, „powrót do korzeni”, „zakorzenienie w małej ojczyźnie”¹¹. Obecnie widzieć w nim należy wzbogacanie wartości tkwiących we własnym środowisku. Oznacza to nie tylko ożywienie odrębności, ale także pokazanie różnorodności będących bogactwem i rzeczywistym dynamizmem życia społecznego i kultury. Przekazywanie dziedzictwa kulturowego odbywa się przede wszystkim poprzez wartości tkwiące w bezpośrednim, kulturowym, przyrodniczym otoczeniu człowieka. Wpływa to na kształtowanie osobowości. Współczesny człowiek jest zagubiony, niekiedy ma trudności z identyfikacją z określonym, bliskim mu środowiskiem, tym bardziej że na naszym terenie trudno jest o spójność historyczną. Ale z drugiej strony nie ma zakorzenienia bez przeszłości, bez środowiska naturalnego i historycznego ukształtowanego pod względem historycznym, geograficznym, etnicznym i kulturowym. Człowiek – wchodząc we wspólnotę – wchodzi w kontakty

¹⁰ Za: M. Zielińska, *op. cit.*, s. 9.

¹¹ *Założenia dziedzictwa kulturowego w regionie. Założenia programowe*, Warszawa 1995 (*Wstęp*), s. 1.

bezpośrednie i jeśli nie zrozumie, nie przyjmie elementów kultury, która jest nośnikiem określonych wartości, nie zakorzeni się, nie będzie się identyfikował z regionem, ze swym miejscem na ziemi, straci poczucie przynależności do niego. Zauważa się, iż związek z własnym regionem jest bardzo ważny, zwłaszcza że współcześnie nie ma sprzeczności pomiędzy postawą uniwersalizmu a postawą regionalizmu. Najbardziej jest to możliwe do pogodzenia w nauczaniu historii, w kształtowaniu świadomości historycznej, w powiązaniu dziejów wielkiej historii z historią lokalną czy regionalną.

Każde pogranicze ma swoją specyfikę. To samo pogranicze rozciąga się na kilka województw – krain geograficznych, posiadających własną historię i kulturę (np. percepcja polsko-niemieckiego pogranicza na północy, w obecnym woj. pomorskim, jest inna niż w pasie środkowym, tj. w woj. lubuskim i w pasie południowym, tj. w woj. dolnośląskim), każde generuje odmienne, sobie właściwe instytucjonalne, formalne i nieformalne nisze sprzyjające zróżnicowanym modelom życia, sposobom kontaktów z cudzoziemcami, stereotypom, zachowaniom, mitom i przekazom międzygeneracyjnym.

Ustalenie (w wyniku badań empirycznych) znaczenia „współczynnika terytorialnego” w kształtowaniu osobowości/tożsamości jednostek jest niezwykle trudne. Także kategoria tożsamości czy – w kontekście zachodzących zmian w procesach integracyjnych – kategoria tożsamości narodowej wymyka się jednoznacznej interpretacji¹².

Obecne pojmowanie nauczania historii odnosi się nie tylko do przekazywania odpowiedniego zasobu wiedzy historycznej, opracowanej przez historyków i dostosowanej do rozwoju psychologicznego dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim do kształtowania świadomości historycznej. Ostatnie lata przyniosły w dydaktyce wiele postulatów odnoszących się do odrzucenia wielości faktów historycznych (poprzednie programy nauczania przeładowane zostały materiałem faktograficznym); dydaktycy wskazują na wielką rolę nauczania poprzez zapoznawanie z historią własnego regionu. Historia regionalna to treści nie tylko dziejów regionu, własnego miejsca urodzenia czy zamieszkania, ale też historii „dużej” – wielkiej historii światowej i polskiej. Poczucie przynależności do środowiska i własnego regionu jest czymś nader ważnym, stanowi pewnego rodzaju kryterium społecznej wartości jednostki; brak tego poczucia rodzi typy obojętne pod względem narodowym. Wprowadzane w procesie nauczania historii treści lokalne mają rozbudzać zainteresowanie młodzieży wykładanym przedmiotem; bezpośrednio zetknięcie

¹² J. Leszkowicz-Baczyński, *Szanse na integrację społeczeństwa polskiego z Europą w kontekście procesów transformacji*, [w:] *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje i wyzwania*, red. J. Leszkowicz-Baczyński, Zielona Góra 2001, t. 1, s. 146.

się z zabytkami kultury regionalnej (poprzez różne zajęcia terenowe) tworzy więź emocjonalną z najbliższym środowiskiem, a w dalszej perspektywie z państwem i całym narodem.

Kształtowanie świadomości historycznej dorosłych, a przede wszystkim młodzieży, następuje poprzez proces nauczania i realizację postulatów historii regionalnej. Najgłębiej podkreśla to J. Topolski, który kładzie nacisk na wielką rolę myślenia historycznego w życiu społecznym¹³. Na rozważania Topolskiego powołuje się J. Maternicki; jego zdaniem wiedza o przeszłości łączy się z określonym systemem wartości. Jego stanowisko odnoszące się do świadomości historycznej odpowiada mi najbardziej. Pisze on, że „na treść świadomości historycznej składa się zawsze jakiś kompleks wyobrażeń o przeszłości oraz system wartości towarzyszący tym wyobrażeniom”¹⁴. Bardzo często powołujemy się na słowa J. Maternickiego z 1985 roku: „świadomość historyczna to jedno z najmniej jasnych pojęć współczesnej humanistyki. Zajmują się nią nie tylko historycy, metodologowie historii, historiografii, ale i socjologowie, filozofowie, dydaktycy historii, publicyści i politycy”¹⁵. Zwraca on uwagę, że przecież nie wszystkie wyobrażenia o przeszłości składają się na świadomość historyczną. Główną rolę odgrywają wyobrażenia „żywe”, które są w stanie połączyć się z aktualną sytuacją danej grupy, a także z akceptowanym, przyjętym systemem wartości. Ważne jest tu podejście do jednostki – w tym przypadku odniesienie do ucznia, w dalszej kolejności do rodziny i wspólnoty zamieszkującej dany region, a w końcu do narodu.

W moich rozważaniach chcę zwrócić uwagę na zmiany, które po drugiej wojnie światowej zachodziły na ziemiach zachodnich, rolę, jaką w tym zakresie odgrywały szkoła i szkolny kurs nauczania historii, zwłaszcza poprzez historię regionalną, rolę kultury i tzw. kręgów kultury historycznej w kształtowaniu świadomości historycznej (w tym i regionalnej) na pograniczu zachodnim po 1945 roku.

Zwraca uwagę fakt, iż dziś nie tylko w Polsce prowadzone są badania nad świadomością historyczną. Badania te, zapoczątkowane na dużą skalę w połowie lat sześćdziesiątych, trwają nadal i konieczne będą dalsze. Bibliografia z zakresu tej tematyki przekroczyła już ponad trzysta tytu-

¹³ J. Topolski, *O pojęciu świadomości historycznej*, [w:] *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Łódź 1987, s. 13–33.

¹⁴ J. Maternicki, *Świadomość historyczna*, [w:] *Dydaktyka historii*, red. J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, Warszawa 1993, s. 92–95; idem, *Kontrowersje wokół pojęcia świadomości historycznej i metod jej badania*, [w:] *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych*, red. J. Maternicki, Warszawa 1985, s. 221.

¹⁵ Idem, *Świadomość historyczna...*, s. 92.

łów¹⁶. Stron internetowych związanych z hasłem *świadomość historyczna* jest około 2780; zgromadzone tam informacje pozwalają w szybki sposób odnaleźć najnowsze informacje i artykuły poruszające tę tematykę. Stale ukazują się nowe opracowania i wyniki badań. Najbardziej znana jest praca z 1991 roku *Przemiany świadomości historycznej młodzieży* J. Rulki; w 2002 r. I. Lewandowska obroniła pracę doktorską *Historyczne badania regionalne młodzieży Warmii i Mazur*; w przygotowaniu jest praca A. Kowala *Świadomość regionalna wśród uczniów gimnazjów na terenie Dolnego Śląska w latach 1999–2001*. Także w naszym środowisku prowadzone były liczne badania wśród młodzieży i studentów (K. Stachura, B. Halczak i B. Burda) w ramach seminariów magisterskich oraz konferencji naukowych (w 1992 i 1995 roku). Nie miały one charakteru badań przekrojowych, co utrudnia dziś analizę wyników, pozwalają jednak na przyjęcie wielu hipotez i założeń, zwłaszcza że pod kierunkiem E. Hajduka prowadzone były badania nad świadomością młodzieży pogranicza we współpracy z naukowcami z Niemiec.

Maria Zielińska w swojej pracy *Socjologiczne badania empiryczne na terenach pogranicznych. Między teorią a praktyką*¹⁷ pisze: „zestawienia polskich badań nad młodzieżą pogranicza zachodniego już w 1999 roku dokonały Edyta Mianowska i Emilia Paprzycka, które prezentując dokonania w tym zakresie, zwłaszcza po 1989 roku, wskazały na ogromną rolę, jaką odgrywają ośrodki w Szczecinie, Poznaniu, Opolu i Zielonej Górze”. Badania te koncentrowały się głównie wokół zagadnień aspiracji życiowych, celów i orientacji życiowych, różnych wymiarów świadomości. Autorka zwróciła też uwagę na prowadzone badania poświęcone „przeobrażeniom postaw młodzieży wobec cudzoziemców, mniejszości narodowych, nisz kulturowych, integracji z Unią Europejską”.

Istotnym elementem badań na pograniczu i jego roli w kształtowaniu świadomości historycznej jest badanie stereotypów, będących w gruncie rzeczy uogólnionymi wyobrażeniami o „innych”. Tworzą one często powtarzane skróty myślowe, mają charakter trwałe i powodują utwierdzenie myślenia historycznego. Stereotypy (znany i powtarzany często w przeszłości stereotyp: Polak – katolik, Niemiec – protestant) kształtują się na ogół w przestrzeni historycznej, w warunkach szerokich kontaktów, na bazie uogólnień i przekazów. Stereotypy na pograniczach utwierdzone były też przez literaturę, doświadczenia historyczne, przeżycia ludzi oraz wspomnienia starszego pokolenia. Dziś wiele stereotypów uległo zmianie, jak wynika z prowadzo-

¹⁶ Warto zwrócić uwagę na jedną z pierwszych prac: B. Szacka, *Przeszłość w świadomości inteligencji polskiej*, Warszawa 1983.

¹⁷ M. Zielińska, *op. cit.*, s. 133–157.

nych badań nad tymi zagadnieniami. Często na potrzeby badań opartych na sondażu diagnostycznym sporządzany jest rejestr cech, za pomocą którego charakteryzuje się poszczególne osoby lub grupy społeczne; równocześnie zakłada się, że spośród tych proponowanych badani wybiorą najbardziej charakteryzujące i typowe cechy naszych sąsiadów – Ukraińca, Żyda, Niemca, Czecha itd. Podobne badania prowadzone są przez te społeczności.

Współcześnie zwłaszcza na pograniczu polsko-niemieckim będziemy musieli wiele zmienić. Jest to możliwe głównie poprzez procesy edukacyjne, utrwalanie dziedzictwa kulturowego, poprzez szerokie kontakty indywidualne i grupowe, nowy obraz w podręcznikach i w życiu codziennym, wspólne inicjatywy, mające na celu, by obciążenia historyczne nie odgrywały nadal dużej roli i nie utwierdzały w nas określonych stereotypów.

To tylko początek drogi w dalszych badaniach europejskich. Teoretyczny model badania społeczności pogranicza, które tworzą zwykle mniejszości narodowe bądź lokalne zbiorowości wyodrębnione z określonej całości, obejmuje różne czynniki i elementy, od cech społeczno-demograficznych, tworzenia się nowych zbiorowości, grup, kręgów nieformalnych, grup celowych, tworzenia nowych instytucji, po ich typologię i klasyfikację, pojęcia i doktryny. Specyfikę społeczności pogranicza należy upatrywać w tym, że tworzą ją grupy etniczne zlokalizowane w sferach pogranicza wewnętrznego lub zewnętrznego¹⁸. Występują problemy z określeniem przynależności do grup funkcjonujących na pograniczu i stykających się ze sobą, co odbija się na losach jednostek z tych grup. Z drugiej strony pojawił się problem mniejszości etnicznych, religijnych i narodowościowych żyjących na terenach przygranicznych i zaistniałe zagadnienia obcości i dystansów, bliskości, wrogości. Te problemy uwzględniane są w badaniach socjologicznych stosunkowo często. Tutaj pojawiają się pytania, które i dla historyka mają wielką wagę, a związane są z kwestią samoidentyfikacji i poczucia tożsamości badanych mniejszości: Kim się czujesz, z jakim narodem czujesz się najmocniej związany? Jakiego narodu jesteś członkiem, co łączy cię z twoim narodem, jakim językiem posługujesz się na co dzień? Co oznacza być Polakiem, Niemcem, Łemkiem, Ukraińcem, Białorusinem, Ślązakiem, Kaszubem, Romem itp.¹⁹ Kryteria identyfikacji narodowej są zróżnicowane, problem ten inny wymiar ma na pograniczu polsko-białoruskim, a inny na pograniczu polsko-niemieckim, zarówno wśród starszego pokolenia, jak i wśród młodszego.

Należy postawić sobie pytanie, czy nie warto pokusić się o przeprowadzenie szerokich badań na populacji osób dorosłych i młodzieży gim-

¹⁸ D. Jurczak, *Zachowania cudzoziemców na pograniczu polsko-niemieckim*, [w:] *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje i wyzwania...*, t. 1, s. 380.

¹⁹ M. Zielińska, *op. cit.*, s. 147.

nazjalnej, szkół ponadgimnazjalnych i studentów, szukając odpowiedzi na pytanie, jaka jest świadomość historyczna mieszkańców pogranicza zachodniego w chwili, gdy wchodzimy do Unii Europejskiej. Jaka jest nasza wiedza o przeszłości naszego narodu, ziem na których mieszkamy, co łączy nas z sąsiadami z drugiej strony granicy na Odrze i Nysie, a co od nich dzieli? Dlaczego tak ważną rolę w życiu rodzinnym odgrywa tradycja, historia rodzinna, język i kultura? Czy pamięć o wydarzeniach z przeszłości przesłoni realia współczesnego życia (tym bardziej że właśnie tradycja to przekazywanie z pokolenia na pokolenie sposobów postępowania, oceniania oraz wierzeń)?

Współcześnie rozumiemy, iż świadomość historyczna to nie tylko wiedza, ale także jej wartościowanie związane z określonym stosunkiem do różnych wydarzeń z przeszłości. Częste rozważania dotyczące świadomości historycznej można odnieść do koncepcji J. Pomorskiego, który określa świadomość historyczną jako składającą się z trzech komponentów, „posiadającą konkretne wiadomości historyczne i przekonania odnoszące się do konkretnych faktów historycznych; drugi wymiar odnosi się do tego, w jaki sposób historia jest wytwarzana poprzez ludzkie działania i trzeci, aksjologiczny, czyli związany z wartościowaniem poszczególnych kategorii historycznych”²⁰. Pomorski wskazując te trzy kategorie, podkreśla rolę wiedzy, ale obok tego potoczne o niej wyobrażenia stworzone przez sztukę, film, literaturę i doświadczenia życiowe, a także dużą rolę tradycji. Traktuje ją tutaj jako pamięć zbiorową przekazywaną z pokolenia na pokolenie. Takie pojmowanie świadomości historycznej jest na pograniczu zachodnim bardzo widoczne. K. Bartkiewicz uważał, że są trzy typy świadomości: pierwszy oparty na naukowej wizji przeszłości, drugi na ideologii a trzeci, ten najbardziej widoczny, na tradycji²¹.

Można już wyraźnie zauważyć, jakie czynniki oddziałują na kształtowanie się świadomości historycznej, jaką rolę odgrywa wiedza naukowa zawarta w podręcznikach, opracowaniach. Z drugiej strony można zauważyć, iż na kształtowanie świadomości ma wpływ myślenie historyczne, które stanowi komponent kultury. Warto zatem poznać także proponowany przez Andrzeja Feliksa Grabskiego model, który składa się z trzech elementów. Pierwszy to krąg procesów i zjawisk związanych z kształtowaniem się wyobrażeń historycznych i postaw w stosunku do przeszłości; element drugi wiąże się z transmisją treści historycznych. Składają się na niego wszystkie formy

²⁰ J. Pomorski, *O obiegowym i teoretycznym pojmowaniu kategorii „świadomość historyczna”*, [w:] *Świadomość historyczna jako przedmiot...*, s. 141.

²¹ Zob. K. Bartkiewicz, *Obraz dziejów ojczystych w świadomości Polaków doby oświecenia*, [w:] *Świadomość historyczna Polaków...*, s. 309 i n.

edukacji historycznej, czyli szkoła i historia oralna. Trzeci to wyobrażenia o przeszłości oraz związane z nimi wartościowanie²².

Warto tutaj jeszcze wspomnieć pojmowanie świadomości historycznej przez J. Rulkę, który określa ją jako zjawiska związane z włączaniem przeszłości do aktualnej świadomości społecznej: „to suma wyobrażeń o przeszłości albo sposób myślenia o niej. [...] czyli suma informacji, wyobrażeń, opinii, poglądów, w tym mitów i stereotypów, wartości i symboli oraz sposób myślenia o przeszłości, a także zachowań i czynności z tego wynikających”²³.

Ukazując rolę historii (w tym i regionalnej) w nauczaniu historii na pograniczu, tj. w dzisiejszym województwie lubuskim, w kształtowaniu świadomości, nie sposób ominąć problematyki zawartej w poprzednich treściach programowych. Szkoła odgrywała (i do dziś odgrywa) rolę integrującą środowisko. W pierwszych latach powojennych szkoła i nauczyciel jednoczyli, zespalali mieszkańców wokół wspólnych ideałów, pomagali w zniwelowaniu uprzedzeń i kompleksów. C. Osękowski²⁴ przytoczył wypowiedź W. Markiewicza, który dodał, iż szkoła i nauczyciel jako kategoria najbardziej światła odegrali rolę łącznika pomiędzy władzą a ludnością tych ziem, poszczególnymi grupą repatriantów, reemigrantów czy przesiedleńców. Niwelowane były uprzedzenia nacjonalistyczne, religijne, rasowe i inne, które utrudniały początkowo zgodne współżycie różnych środowisk i grup społecznych. Szkoła (a w małych miejscowościach sam nauczyciel) była źródłem wiedzy historycznej, organizatorem życia społecznego, imprez kulturalnych, miejscem poznawania i popularyzowania historii tego regionu, kultywowania tradycji rodzinnej i religijnej. Przywożone przez osadników pamiątki rodzinne, nawet elementy wyposażenia kościoła czy cerkwi, umieszczane w tych miejscach kultu, tworzyły namiastkę dawnej ojczyzny (np. w Ściechowie obok Baczyny umieszczono obraz Matki Boskiej Kochowińskiej).

Zwłaszcza w pierwszym okresie tworzenia się nowego środowiska na ziemiach pogranicza zarówno szkoła, jak i kościół stały się miejscem „pierwszych wspólnych porozumień czy przedsięwzięć”. Nauka szkolna przyczyniała się do niwelowania różnic wśród dzieci i młodzieży, a często podejmowała próby czynienia tego wśród dorosłych; wyrównywane były poziomy społeczne i kształtowany był poprawny język polski. „Władze państwowe postawiły przed oświatą w Polsce zachodniej (i północnej) cele wykraczające poza dydaktykę i wychowanie. Szkoła miała oddziaływać na tworzenie się jednolitego społeczeństwa, zając się repolonizacją, ale także i polonizacją

²² Zob. J. Filipowicz, *Pojęcie pamięci społecznej w nauce polskiej*, „Kultura i Historia” 2002, nr 2, przyp. 14.

²³ J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 10.

²⁴ C. Osękowski, *Spółczesność Polski...*, s. 195.

ludności rodzimej, przyczynić się do podniesienia poziomu kulturalnego regionu i wpływać na integrację przejętych terenów z pozostałą częścią Polski i jej kulturą”²⁵. Tym bardziej należy podkreślić rolę kultury w kształtowaniu świadomości historycznej i regionalnej.

Trudno na terenie pogranicza o jedność etniczną i kulturową. Kręgi kultury historycznej związane są tutaj z poszczególnymi grupami osadniczymi i autochtonicznymi. Na kształtowanie świadomości wpływa dodatkowo historia oralna, czyli tradycja ustna, podania ludowe, świecka hagiografia ludowa nasycona ornamentyką historycznych kazań, przemieszane i współżyjące z ikonografią historyczną, różnymi pamiątkami z przeszłości. Zastane przez osadników, repatriantów i reemigrantów na ziemiach pogranicza zabytki kultury materialnej, książki wydane w języku niemieckim, nie sprzyjały poznawaniu historii ich powstania. Przez wiele lat dochodziło do niszczenia, burzenia zabytków mówiących o twórcach poprzednich epok, czyli tej wiedzy, która wpływa na kształtowanie świadomości historycznej. Cieszy to, iż ostatnie lata przyniosły odrodzenie ruchu wydawania monografii miast i miejscowości pogranicza, dbania o miejsca kultu, tradycji minionej, budowania jakby od podstaw świadomości historycznej młodego pokolenia.

Pewną trudność w kształtowaniu świadomości historycznej mieszkańców pogranicza zachodniego w przeszłości sprawiało dowodzenie polskości tych ziem. Dziś uważamy, że było to jedno z największych niebezpieczeństw, prowadzących nierzadko do deformacji historii. Jak pisał Władysław Korcz, „radość z odzyskania ziem zachodnich utrudniała trzeźwy sąd [. . .]. Trzeba było przynajmniej kilku lat, by od nastrojów emocji przejść do gruntownego badania naukowego całej skomplikowanej historii Ziemi Zachodnich i ich związków z historią państwa polskiego”²⁶. Ziemie przekazane Polsce po II wojnie światowej różniły się pod wieloma względami od pozostałej części kraju. Dziedzictwo kulturowe mieszkańców tych ziem uległo degradacji i częściowemu zapomnieniu. Pogranicze stało się miejscem grabieży i niszczenia.

Perspektywa zniesienia granic państwowych (na razie w obrębie Europy) wcale nie zmniejsza wagi tych problemów; wręcz przeciwnie, w niektórych regionach odnotowuje się wzrost dążeń separatystycznych, narodowościowych, afiliacji i dystansów interetnicznych. Warto więc zwrócić większą uwagę na kształtowanie identyfikacji, tożsamości, świadomości regionalnej, historycznej, europejskiej, bowiem „w stosunku do mieszkańców, którzy nie cechują się ukształtowaną tożsamością narodową lub mają autentyczne kłopoty z określeniem swojej tożsamości narodowej, ojczyzna re-

²⁵ Za: *ibidem*, s. 198.

²⁶ W. Korcz, *O nauczaniu historii regionalnej*, Zielona Góra 1993, s. 7.

gionalna spełnia podstawowe funkcje ojczyzny ideologicznej w »ostatniej instancji«²⁷.

Ogromną rolę w kształtowaniu świadomości regionalnej i historycznej odgrywają więzi z przeszłością poprzez poznawanie zabytków kultury materialnej i miejsc pochówku. Jak pisze Z. Boras, „zabytki architektury jako bezpośrednie źródło poznania historycznego odgrywają nieocenioną rolę w upogładowieniu nauki historii w szkole podstawowej i średniej. Oddziałują na zmysły uczniów, pogłębiają ich wiedzę, uszlachetniają ich doznania estetyczne, a także rozbudzają zainteresowania sztuką i przeszłością swego najbliższego regionu”²⁸. Nauczanie historii odbywa się także poprzez dbanie o miejsca pochówku. Zniszczone przez przybyłych po wojnie na te tereny ludzi cmentarze niemieckie czy żydowskie dziś są odnawiane, inwentaryzowane przez młodzież. W ten też sposób uczy się ona szacunku do miejsc kultu i pamięci o tych, którzy żyli, tworzyli poprzez stulecia na tych ziemiach, a przez wiele lat byli zapomniani. Jeżeli nauczymy młodzież szacunku do przeszłości, to i przyszłość będzie pamiętała o nich.

Kończąc rozważania o wpływie nauczania historii na kształtowanie świadomości historycznej (w tym regionalnej), należy wskazać na kształtowanie emocjonalnego stosunku do dziejów, do pojęcia „małej ojczyzny”, a w konsekwencji do miłości Ojczyzny – przez duże O. Prof. Michał Szczaniecki powiedział przed laty do początkujących regionalistów tych ziem: „Co wy zrobicie tutaj, czyli na Środkowym Nadodrzu [pograniczu, terenach przygranicznych – B.B.] – tego nie zrobi nikt ani w Warszawie, ani nawet we Wrocławiu czy Poznaniu”²⁹.

²⁷ A. Sadowski, *Ojczyzna regionalna a etniczność na przykładzie Białostocczyzny*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, t. VII, Białystok 1995, s. 37.

²⁸ Z. Boras, *Lokalna świadomość historyczna i jej rola w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 1995, nr 1, s. 15–19.

²⁹ W. Korcz, *Teoretyczne problemy regionalistyki*, [w:] *Regionalizm w teorii i praktyce nauczania*, red. K. Stachura, Zielona Góra 1992, s. 63.

Bogumiła Burda

**GESTALTUNG HISTORISCHEN (REGIONALEN)
BEWUSSTSEINS AUF DEM WESTLICHEN GRANZGEBIET
POLENS NACH 1945 – THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN**

Zusammenfassung

Zum Thema der Besiedlung der westlichen Gebiete, der Veränderungen in der gesellschaftlichen Struktur, der Gestaltung der nationalen Bande, der Veränderungen im Bewusstsein der Reemigranten und Repatrianten aus den Ostgebieten bzw. zum Thema der Veränderungen in den Verhältnissen zwischen dem polnischen und deutschen Volk entstanden und erschienen zahlreiche Arbeiten, wurden zahlreiche sowohl historische als auch soziologische Forschungen durchgeführt, die sich besonders auf einzelne gesellschaftliche Lebenssphären bezogen. Trotzdem wird weiter oft auf die Vielfältigkeit und Kompliziertheit der Problematik der Grenzgebiete hingewiesen. Man betont, dass in den Grenzgebieten weiter Probleme existieren, obwohl bereits viel unternommen wurde, sowohl seitens der Regierung als auch seitens gesellschaftlicher Organisationen und der Selbstverwaltung, besonders im Rahmen der entstandenen Euroregionen und unter anderem im Rahmen gemeinsamer (zentraler und nichtzentraler – auf der Ebene der Gemeinde, des Kreises) Programme. Dabei soll unterstrichen werden, dass eine solche Zusammenarbeit bereits gleich nach dem Ende des zweiten Weltkrieges durch den Alltag erzwungen wurde.

Immer noch fehlt es an Bearbeitungen und ganzheitlichen Forschungen in Bezug auf Veränderungen des nationalen, und besonders des historischen und regionalen Bewusstseins. Das heutige Verstehen, wie Geschichte unterrichtet werden soll, bezieht sich nicht nur auf deren Aufgabe als Übermittler des entsprechenden historischen Wissens, das von den Historikern bearbeitet und an psychologische Entwicklungsstufe der Kinder und Jugend angepasst wurde, sondern vor allem auf die Gestaltung des historischen Bewusstseins. In den letzten Jahren entstanden in der Didaktik der Geschichte zahlreiche Vorschläge, die postulieren, die Menge der historischen Tatsachen zugunsten der Geschichte der eigenen Region zu reduzieren. Die regionale Geschichte betrifft nicht nur geschichtliche Inhalte der eigenen Region, des eigenen Geburtsortes, der eigenen Heimat, sondern auch Inhalte der „großen Geschichte Polens und der der Welt“. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu dem eigenen Milieu und zu der eigenen Region ist etwas besonders Wichtiges, und zwar es stellt ein gewisses Kriterium des gesellschaftlichen Wertes des Individuums dar; wenn ein solches Gefühl fehlt, dann entstehen in nationaler Hinsicht gleichgültige Individuen. Die Einführung der lokalen Inhalte in den Lehrprozess der Geschichte soll das Interesse der Jugend an das unterrichtete Fach erwecken und der unmittelbare Kontakt mit Sehenswürdigkeiten der regionalen Kultur bildet zusätzlich eine emotionale Bindung an die nächste Umgebung, und folglich an das Staat und das ganze Volk. Dies erlaubt eine weitere Veränderung der festen Stereotype. Die Schule, und in kleineren Ortschaften der Lehrer, war und ist immer noch eine Quelle des historischen Wissens, Veranstalter des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens. Sie ist auch der Ort, wo die Geschichte der gegebenen Region popularisiert und kennen gelernt und wo die familiären und religiösen Traditionen gepflegt werden.

Roman Drozd

SZKOLNICTWO UKRAIŃSKIE W POLSCE W LATACH 1944–1989 – PRÓBA PERIODYZACJI

W dziejach szkolnictwa ukraińskiego w Polsce Ludowej można wyróżnić kilka okresów, co wynikało z prowadzonej przez władze polityki narodowościowej.

Okres pierwszy obejmuje lata 1944–1945. Po przejściu frontu Ukraińcy, których według danych szacunkowych było około 650–700 tys., przystąpili do organizacji swego życia kulturalno-narodowego. Powstały Ukraińskie Komitety Obywatelskie w Jarosławiu i Przemyślu¹. Poza tym przystąpiono do tworzenia szkół oraz placówek kulturalnych. Już 17 i 21 sierpnia 1944 r. Ukraińcy z Hrubieszowszczyzny zwrócili się do Kuratorium Szkolnego Okręgu Lubelskiego w sprawie otwarcia szkół ukraińskich, a 27 sierpnia wystąpili do Resortu Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z petycją, w której domagali się m.in. uruchomienia ukraińskich szkół szczebla podstawowego i średniego, uznania nabytych uprawnień pedagogicznych nauczycieli ukraińskich oraz zapewnienia dalszego funkcjonowania Seminarium Nauczycielskiego w Hrubieszowie². Przypuszczać można, że podobnie było na pozostałych terenach. Na przykład 20 sierpnia 1944 r. na zebraniu nauczycieli narodowości ukraińskiej w Przemyślu powołany został Ukraiński Komitet Nauczycielski, który postanowił zająć się sprawą uruchomienia szkół ukraińskich, zatrudnienia nauczycieli i obsadą stanowisk kierowniczych³. Na Łemkowszczyźnie sprawami szkolnictwa zajmował się Włociańsko-Robotniczy Komitet Łemkowszczyzny.

¹ *Repatriacja czy deportacja. Przesiedlenie Ukraińców z Polski do USRR 1944–1946*, t. 1, *Dokumenty 1944–1945*, red. E. Misiło, Warszawa 1996, dok. 3, Petycja Ukraińców z powiatu hrubieszowskiego do kierownika Resortu Oświaty PKWN w sprawie otwarcia szkół ukraińskich z 27 VIII 1944 r., s. 21–22; dok. 7, Odezwa Ukraińskiego Komitetu Obywatelskiego w Przemyślu w sprawie normalizacji stosunków polsko-ukraińskich z 7 IX 1944 r., s. 26–27.

² *Ibidem*, dok. 3, s. 21–22.

³ A. Meissner, *Szkolnictwo ukraińskie w Polsce południowo-wschodniej w latach 1944–1945*, [w:] *Polska i Ukraina po II wojnie światowej*, red. W. Bonusiak, Rzeszów 1998, s. 83–85.

Początkowo władze centralne nie interesowały się kwestią szkolnictwa mniejszości narodowych, w tym ukraińskiego, stał bowiem przed nimi problem organizacji szkolnictwa polskiego. Dlatego też pierwsze próby ustalenia zasad funkcjonowania szkolnictwa ukraińskiego podjęły miejscowe kuratoria – pod naciskiem ludności ukraińskiej. Wiadomo, że 24 sierpnia 1944 r. Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego wydało okólnik, w którym ustaliło zasady zakładania szkół ukraińskich. Placówki takie mogły powstawać, jeżeli w danym obwodzie było minimum czterdzieścioro dzieci, pod warunkiem jednak, że nie istniała tam wysoko zorganizowana szkoła polska. Wówczas nauczanie języka ukraińskiego mogło odbywać się w kompletach. Szkoły ukraińskie założone w czasie okupacji kuratorium uznało za rozwiązane i zakazywało zatrudniania nauczycieli ukraińskich, którzy swe kwalifikacje zdobyli w czasie wojny. Zabraniano także tworzenia prywatnych szkół ukraińskich, jeżeli lekcje miały być prowadzone na podstawie odrębnych programów nauczania. Wszystkie przepisy dotyczące szkolnictwa polskiego – także programów nauczania – miały obowiązywać w szkolnictwie ukraińskim⁴.

Pewne uregulowanie omawianej kwestii przyniosło zarządzenie Resortu Oświaty PKWN z 5 września 1944 r. Zalecano w nim, aby:

- na żądanie rodziców co najmniej czterdzieścioro dzieci utworzyć szkołę ukraińską,
- szkoły prywatne dla dzieci i młodzieży zakładać na tych samych zasadach co prywatne polskie,
- we wszystkich szkołach ukraińskich odbywało się obowiązkowe nauczanie języka polskiego w wymiarze godzin równym językowi ukraińskiemu, z wyjątkiem pierwszej klasy szkoły powszechnej,
- inspektoraty szkolne i kuratoria zwróciły uwagę na kwalifikacje pedagogiczne i moralne kierowników oraz nauczycieli szkół ukraińskich i nie zatrudniały osób skompromitowanych współpracą z okupantem,
- programy nauczania i podręczniki zostały zatwierdzone przez właściwe władze szkolne⁵.

Następnie przystąpiono do tworzenia szkół ukraińskich. Z niepełnych danych wynika, że na terenie województwa rzeszowskiego (bez powiatu brzozowskiego i sanockiego, dla których brak danych) w roku szkolnym 1944/1945 istniały co najmniej 222 ukraińskie szkoły powszechne⁶. Tego

⁴ *Repatriacja czy deportacja...*, dok. 2, Okólnik nr 3 Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego ustalający zasady funkcjonowania szkolnictwa ukraińskiego z 24 VIII 1944 r., s. 19–21.

⁵ *Ibidem*, dok. 6, Zarządzenie Resortu Oświaty PKWN w sprawie szkolnictwa ukraińskiego z 5 IX 1944 r., s. 25–26.

⁶ A. Meissner, *op. cit.*, s. 86.

typu placówki istniały także w województwie lubelskim, lecz nie udało się ustalić ich liczby.

W 1945 r. wobec toczącej się akcji wysiedleńczej szkolnictwo ukraińskie zostało przez władze zlikwidowane⁷, uważano bowiem, że istnienie szkół ukraińskich będzie zniechęcać Ukraińców do wyjazdu z Polski, na czym władzom bardzo zależało. Świadczy o tym chociażby fakt zaangażowania wojska do tej akcji, co było jawnym pogwałceniem zasady dobrowolności wyjazdu zawartej w układzie przesiedleńczym między Polskim Komitetem Wyzwolenia Narodowego a rządem Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Sowieckiej. Jako ciekawostkę podam, że Urząd Wojewódzki w Rzeszowie zalecał, aby nauczycieli ukraińskich oraz wdów i sierot po nich nie obejmować należnymi im świadczeniami emerytalnymi. Zdaniem Urzędu wypłacanie emerytur mogłoby zniechęcać ich do opuszczenia Polski⁸. Takie stanowisko władz wynikało z faktu obrania w polityce narodowościowej kursu na tworzenie państwa jednonarodowego.

Okres drugi (1946–1951/52). W tym czasie szkolnictwo ukraińskie nie istniało. Przymusowe wysiedlenie większości Ukraińców do USRS oraz administracyjne działania władz położyły kres działalności szkół ukraińskich. Sytuację skomplikowała także akcja „Wisła” (1947 r.), w ramach której około 150 tys. Ukraińców deportowano na ziemie zachodnie i północne Polski. Osiedlono ich w rozproszeniu i zabroniono im organizowania wszelkiej działalności mającej podtrzymać ich odrębność narodową i religijną.

Okres trzeci (1952/53–1955/56). W wyniku liberalizacji polityki narodowościowej Biuro Polityczne KC PZPR w kwietniu 1952 r. podjęło tajną uchwałę w sprawie środków zmierzających do poprawy sytuacji gospodarczej ludności ukraińskiej i wzmożenia wśród niej pracy politycznej; w uchwale tej m.in. zalecono władzom terenowym rozważenie możliwości rozpoczęcia nauczania języka ukraińskiego⁹. Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Oświaty mogło ono być prowadzone w grupach liczących co najmniej dziesięć osób. Jednak realizacja tej uchwały nie przyniosła zadowalających rezultatów¹⁰.

⁷ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 1998, s. 73.

⁸ Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji (AMSWiA), Ministerstwo Administracji Publicznej (MAP), sygn. 304, Pismo Urzędu Wojewódzkiego w Rzeszowie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Rzeszowskiego w sprawie emerytur dla nauczycieli ukraińskich z 19 VII 1945 r.

⁹ Archiwum Państwowe w Szczecinie, KW PZPR, sygn. 36/XV/100, Uchwała Biura Politycznego KC PZPR w sprawie środków zmierzających do poprawy sytuacji gospodarczej ludności ukraińskiej w Polsce i do wzmożenia wśród niej pracy politycznej z IV 1952 r.

¹⁰ Patrz: I. Hałagida, *Ukraińcy na zachodnich i północnych ziemiach Polski 1947–1957*, Warszawa 2002, s. 96–100.

Wina leżała przede wszystkim po stronie urzędników wydziałów i referatów oświaty oraz kultury, którzy nie chcieli zaprzętać sobie głowy rozwojem ukraińskiego szkolnictwa i życia kulturalnego. Nie bez znaczenia była wrogość polskiego otoczenia do wszelkich przejawów kultury ukraińskiej oraz nieufność Ukraińców do działań władz. Dopiero dwukrotne wyjazdy naczelnika Wydziału Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania w Ministerstwie Oświaty Włodzimierza Stankiewicza do województw gdańskiego, koszalińskiego, olsztyńskiego, szczecińskiego i wrocławskiego zmobilizowały władze terenowe do zebrania informacji pod kątem uruchomienia nauczania języka ukraińskiego (ale i tak nie wywiązały się z tego władze województwa koszalińskiego). Na podstawie tych informacji Ministerstwo Oświaty planowało zorganizować nauczanie języka ukraińskiego od 1 września 1952 r. w 59 szkołach (w województwie olsztyńskim – 20, we wrocławskim – 17, w szczecińskim – 11 i w gdańskim – 11). Nauką tego języka zamierzano objąć 1606 dzieci. Ministerstwo oceniało także, że w całej Polsce zatrudnionych było w placówkach oświaty i wydziałach oświaty 2075 osób z przygotowaniem pedagogicznym znających język ukraiński¹¹. Podkreślmy, że w planie tym pominięto nie tylko województwo koszalińskie, ale także zielonogórskie, rzeszowskie i lubelskie. Poza tym nie udało się wcielić go w życie.

Według danych urzędowych w 1952 r. objęto nauczaniem języka ukraińskiego 487 uczniów w 24 szkołach (punktach nauczania). Nie dysponujemy jednak pełnym wykazem tych miejscowości, co uniemożliwia weryfikację tej liczby. Niektórzy badacze uważają, że jest ona zawyżona i podają liczbę czternastu szkół i 347 uczniów¹². Zgodnie przyjmuje się, że w roku szkolnym 1953/54 było osiemnaście punktów z 330 uczniami, a w następnym dziewiętnaście skupiających 424 osoby. W roku szkolnym 1955/56 istniały 82 punkty obejmujące 1625 uczniów¹³. Wynikły przy tym znaczne trudno-

¹¹ Archiwum Akt Nowych (AAN), Ministerstwo Oświaty (MOś), sygn. 1749, Notatka naczelnika Wydziału Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania W. Stankiewicza dla Wydziału Oświaty KC PZPR w sprawie realizacji kwietniowej uchwały Biura Politycznego KC PZPR z 24 VII 1952 r.

¹² K. Wasiaś, *Szkolnictwo i kultura grup narodowościowych w Polsce Ludowej*, „Przeгляд Zachodniopomorski” 1972, nr 4, s. 21; J. Hryckowian, *O sytuacji edukacyjnej mniejszości ukraińskiej na Pomorzu Środkowym (1956–1996)*, [w:] *Pomerania ethnica. Mniejszości narodowe i etniczne na Pomorzu Zachodnim*, red. M. Giedrojć, J. Mieczkowski, Szczecin 1998, s. 164. Patrz także: J. Mieczkowski, *Początki nauczania języka ukraińskiego na terenie województwa szczecińskiego w latach 1952–1956*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 1993, nr 6; L. Turek-Kwiatkowska, *Szkolnictwo ukraińskie na Pomorzu Zachodnim w latach 1947–1965*, [w:] *Akcja „Wista” na tle stosunków polsko-ukraińskich w XX w.*, red. J. Faryś, J. Jekiel, Szczecin 1994.

¹³ M. Truchan, *Ukrajinci w Polsce: pisma drухojj switowoji wijny 1944–1984*, New York–Paris–Sydney–Toronto 1990, s. 127.

ści, nauczanie bowiem odbywało się na bardzo niskim poziomie ze względu na brak odpowiedniej kadry, a nawet podręczników i programów nauczania. W 1954 r. uruchomiono na Uniwersytecie Warszawskim ukrainistykę, która istnieje do dzisiaj.

Okres czwarty (1956/57–1958/59). Powstanie Ukraińskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego umożliwiło ludności ukraińskiej rozbudowanie szkolnictwa ukraińskiego oraz rozwinięcie działalności kulturalnej. Podkreślić należy, że towarzystwo przez cały okres swego istnienia wiele uwagi poświęcało temu zagadnieniu. Nie bez znaczenia był tu również okólnik Ministerstwa Oświaty z 4 grudnia 1956 r., określono w nim bowiem warunki powstawania szkół i punktów nauczania języka ukraińskiego. Szkoły lub równoległe klasy w szkołach polskich mogły powstawać w większych skupiskach ludności ukraińskiej. Punkty nauczania języka ukraińskiego można było zakładać przy polskich szkołach, jeżeli liczba chętnych dzieci wynosiła co najmniej siedem, a w szkołach średnich co najmniej dziesięć osób. W celu zwiększenia liczby wykwalifikowanej kadry pedagogicznej zapowiedziano stopniowe wprowadzanie w Liceum Pedagogicznym w Bartoszycach nauczania części przedmiotów w języku ukraińskim. Przewidziano również możliwość organizowania dla dorosłej ludności zajęć kulturalno-oświatowych podnoszących znajomość języka i kultury ukraińskiej¹⁴.

Dzięki staraniom przede wszystkim terenowych działaczy UTSK nastąpił systematyczny rozwój szkolnictwa ukraińskiego. W roku szkolnym 1956/57 istniało 117 punktów nauczania języka ukraińskiego obejmujących 1308 uczniów. W tym też roku przeprowadzono nabór do I klasy Liceum Pedagogicznego w Bartoszycach (53 uczniów). W następnym roku szkolnym uruchomiono licea w Przemyślu i Złotoryi (przeniesione następnie do Legnicy) oraz Seminarium Nauczycielskie w Szczecinie, a także trzy szkoły podstawowe w Baniach Mazurskich, Czachowie (szkoła z internatem) i Trzęsaczu. W roku szkolnym 1958/59 powołano następne trzy szkoły podstawowe w Jarosławce, Sagnitach i Białym Borze (szkoła z internatem). W tym roku szkolnym do wymienionych sześciu szkół podstawowych uczęszczało 218 uczniów, do czterech średnich – 288 osób, a do 183 punktów – 2781 uczniów¹⁵. Jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe, to w 1958/59 r. studiowało filologię ukraińską na Uniwersytecie w Kijowie dwanaście osób, a na Uniwersytecie w Warszawie szesnaście osób¹⁶.

¹⁴ Archiwum Związku Ukraińców w Polsce (AZUwP), Zarząd Główny UTSK. Okólnik nr 30 Ministerstwa Oświaty w sprawie organizowania nauki języka ukraińskiego z 4 XII 1956 r.

¹⁵ W literaturze podawane są inne dane, lecz te wydają się najbardziej wiarygodne. AZUwP, ZG UTSK. Stan ukraińskiego szkolnictwa w latach 1956/57–1958/59 [b.d.].

¹⁶ *Ibidem*, Liczba studentów na studiach filologii ukraińskiej w latach 1956/57–1958/59 [b.d.].

Podkreślić należy, że szkoły ukraińskie, podobnie jak i polskie, przez cały okres PRL były niedoinwestowane i borykały się z problemami lokalowymi. O wiele trudniejsza sytuacja była w punktach nauczania. Nauczyciele nie dysponowali odpowiednimi programami nauczania, brakowało podręczników i innych pomocy dydaktycznych. nierozwiązanym problemem był również brak kadry nauczycielskiej. Składały się na to różne czynniki. Po pierwsze, część nauczycieli z rozmaitych przyczyn nie chciała uczyć języka ukraińskiego, a po drugie, niektóre lokalne władze oświatowe niechętnie były rozwojowi szkolnictwa ukraińskiego i dlatego nauczycieli mogących uczyć języka ukraińskiego nie kierowano do miejscowości, w których istniały realne możliwości otwarcia takiego punktu. Bywało i tak, że nauczycieli przenoszono do innych szkół, przerywając tym samym naukę języka ukraińskiego. Bariery w rozwoju szkolnictwa ukraińskiego było również to, że część rodziców w obawie przed ujawnieniem swej narodowości nie posyłała dzieci na naukę języka ojczystego.

Okres piąty (1959/60–1970/71). W tym okresie nastąpiło odejście władz od „odnowy październikowej” 1956 r. W polityce narodowościowej pojawiły się pojęcia *internacjonalizm* i *integracja*, niestety rozumiane tutaj jako zacieranie różnic narodowościowych. Powrócono do stosowania administracyjnych metod asymilacyjnych. Doprowadziło to do ograniczenia i kryzysu w działalności kulturalno-oświatowej Ukraińców¹⁷. Wyraźnie widać to w szkolnictwie. Jeżeli w roku szkolnym 1959/60 działało sześć szkół podstawowych (237 uczniów) i trzy licea (260 uczniów) oraz studium nauczycielskie (41 słuchaczy), a także 131 punktów (2079 uczniów)¹⁸, co już stanowi wyraźny spadek w porównaniu z rokiem poprzednim, to w 1969/70 r. (nie dysponuję niestety danymi dla roku 1970/71) funkcjonowały już tylko trzy szkoły podstawowe (Biały Bór, Banie Mazurskie, Jaroszkówka – rozwiązana w roku następnym) oraz IV Liceum Ogólnokształcące w Legnicy, a także klasy ukraińskie w polskich liceach w Bartoszycach (ostatnia klasa byłego Liceum Pedagogicznego) i Górowie Haweckim. Liczba punktów nauczania spadła do 96, z czego w województwie olsztyńskim do 60, w białostockim do siedmiu, w rzeszowskim do sześciu, we wrocławskim do czterech, w szczecińskim do czterech, w koszalińskim do dziesięciu, w gdańskim do pięciu. W województwie zielonogórskim przestały istnieć wszystkie punkty nauczania. Ogółem języka ukraińskiego uczyło się 2341 uczniów, z czego w szkołach podstawowych 221, w średnich 214, a w punktach nauczania

¹⁷ Szerzej: R. Drozd, *Polityka władz wobec ludności ukraińskiej w Polsce w latach 1944–1989*, Warszawa 2001, s. 209–256.

¹⁸ AAN, MOś, sygn. 1760, Szkolnictwo dla mniejszości narodowych – stan na rok 1959/60 [b.d.]. Podawana w literaturze liczba 210 punktów jest zawyżona.

1906 osób¹⁹. W 1962 r. zlikwidowano filologię ukraińską w Studium Nauczycielskim w Szczecinie²⁰.

Jedyną możliwość kształcenia nauczycieli języka ukraińskiego po likwidacji Liceum Pedagogicznego w Bartoszycach stanowiła filologia ukraińska na Uniwersytecie Warszawskim. UTSK czyniło starania, aby kształcić przyszłych nauczycieli języka ukraińskiego w Państwowym Studium Nauczycielskim w Przemyślu i na Zaocznym Studium Nauczycielskim w Olsztynie²¹, władze jednak nie wyraziły zgody.

Spadek liczby szkół i punktów nauczania spowodowany był wieloma przyczynami. Jedną z głównych była antyukraińska polityka państwa. Wrogość polskiego otoczenia, sztywność w pracy, występująca dyskryminacja narodowościowa, a także zachodzący proces asymilacyjny powodowały, że część rodziców nie puszczała swych dzieci na lekcje języka ukraińskiego. Z tych samych powodów część nauczycieli rezygnowała lub nie podejmowała nauczania języka ojczystego. Nie bez znaczenia było tutaj nieprzychylnie stanowisko terenowych władz oświatowych wobec szkolnictwa ukraińskiego. Kuratorium w Rzeszowie na przykład nie zgodziło się objąć nauką języka ukraińskiego dzieci w Komańczy i Mokrem²², a kuratorium w Olsztynie kierowało do pracy ukraińskich nauczycieli tam, gdzie nie było potrzeby uruchamiania punktów nauczania języka ukraińskiego²³.

Okres szósty (1971/72–1980/81). W tym okresie władze przystąpiły do realizacji koncepcji państwa jednonarodowego, co negatywnie odbiło się na stanie szkolnictwa ukraińskiego. Nastąpił dalszy spadek liczby uczących się oraz punktów nauczania tego języka. Nie zapobiegły temu starania podjęte ze strony struktur UTSK.

W grudniu 1972 r. odbyło się spotkanie przedstawicieli ZG UTSK z Mikołajem Korolką na czele z dyrektorem Departamentu Oświaty Powszechnej Ministerstwa Oświaty i Wychowania Marianem Ratajem. Na spotkaniu tym strona ukraińska przedstawiła kompleks spraw związanych z nauczaniem języka ukraińskiego. Szczególnie podkreślono sprawę przygotowania wysoko

¹⁹ AZUwP, ZG UTSK. Informacja o nauczaniu języka ukraińskiego wg stanu na koniec roku szkolnego 1969/70 [b.d.].

²⁰ *Ibidem*, Sprawozdanie ZG UTSK z dziesięcioletniej działalności UTSK z 18 VI 1966 r.

²¹ *Ibidem*, Pismo Zarządu Powiatowego i Miejskiego UTSK w Przemyślu do MOŚ w sprawie uruchomienia lektoratu języka ukraińskiego w Państwowym Studium Nauczycielskim w Przemyślu z 8 IX 1962 r.; Archiwum Państwowe w Olsztynie, PWRN, sygn. 444/WSW/745, Informacja o stanie nauczania języka ukraińskiego dzieci i młodzieży z terenu województwa olsztyńskiego z 28 VI 1965 r.

²² *Ibidem*, Stan ukrajnińskiego szkolnictwa wid II zjazdu do III zjazdu USKT (1959/60–1963/64) [b.d.].

²³ *Ibidem*, Informacja o nauczaniu [...] 1969/70...

kwalifikowanych kadr, powołania wizytatorów oraz przydzielenia nowych pomieszczeń szkołom ukraińskim. Proszono również ministerstwo o przypomnienie administracji oświatowej niższych szczebli rozporządzeń regulujących nauczanie języka ukraińskiego. Jednak M. Rataj oświadczył, że sprawa nauczania języka ukraińskiego nie będzie traktowana w jakiś szczególny sposób, gdyż stanowi ona „integralną część szkolnictwa polskiego i wszystkie związane z tym problemy będą w tym kontekście rozpatrywane”²⁴. W praktyce oznaczało to, że władze oświatowe nie będą zabiegać o rozwój szkolnictwa ukraińskiego. Do tego polityka narodowościowa władz zniechęcała rodziców do posyłania dzieci na naukę języka ojczystego. Nie sprzyjał temu także postępujący proces polonizacyjny wśród Ukraińców.

W roku szkolnym 1971/72 działało ukraińskie liceum w Legnicy, klasy w liceum w Górowie Haweckiem oraz dwie szkoły podstawowe (Biały Bór i Banie Mazurskie) – razem 435 uczniów, oraz 78 punktów nauczania (1537 uczniów). W roku szkolnym 1976/77 do liceum ogólnokształcącego w Legnicy uczęszczało 138 osób, a w Górowie 134 osoby. W szkole podstawowej w Białym Borze uczyło się 68 dzieci i 62 w Baniach Mazurskich. Liczba punktów zmniejszyła się do 37; uczyło się w nich 744 dzieci. Razem języka ukraińskiego uczyło się 1146 osób. Spadek ten był również następstwem utworzenia dużych szkół zbiorczych i likwidacji małych szkół wiejskich.

Wydawałoby się, że skupienie większej liczby dzieci z większego obszaru powinno ułatwić zakładanie punktów nauczania języka ukraińskiego. W praktyce okazało się to wielkim utrudnieniem. Dojazdy do szkoły uniemożliwiały praktycznie uczestniczenie w tego typu zajęciach, które mogły odbywać się w zasadzie tylko w godzinach popołudniowych. Jedynie uczniowie miejscowi mogli brać w nich udział. Poza tym na otwieranie punktów nauczania nie wyrażali zgody niektórzy dyrektorzy. Na przykład dyrektor Zbiorczej Szkoły Gminnej w Debrznie (woj. śląskie) nie zgodził się na otwarcie punktu w Cierzniach, argumentując to koniecznością rozwiązania wtedy takiego punktu w sąsiednim Uniechowie. Nie przekonała go argumentacja, że i w Cierzniach, i w Uniechowie są nauczyciele tego języka oraz odpowiednia liczba dzieci²⁵. Bywało też i tak, że dyrektor szkoły starał się przekonać rodziców do nieposyłania dzieci na naukę języka ukraińskiego, na przykład we wsi Poździacz (pow. Przemysł)²⁶.

²⁴ „Nasze Słowo” nr 1, 1973.

²⁵ Pismo dyrektora Zbiorczej Szkoły Gminnej w Debrznie do UTSK w Koszalinie odmawiające otwarcia punktu nauczania języka ukraińskiego w Cierzniach z 22 X 1977 r. (w zbiorach autora).

²⁶ AZUwP, ZG UTSK. Oświadczenie Anieli Bereźniak ze wsi Poździacz pow. Przemysł z 6 III 1971 r.

Do kolejnego spotkania przedstawicieli ZG UTSK w MOiW doszło 17 grudnia 1977 r. Wydawało się, że ministerstwo zmieni swój dotychczasowy stosunek do nauczania języka ukraińskiego. Powierzono wówczas ZG UTSK opracowanie projektu koncepcji rozwoju szkolnictwa ukraińskiego w świetle reformy systemu oświatowego²⁷. Koncepcja ta została przedstawiona 28 kwietnia 1978 r. na spotkaniu kierownictwa UTSK z wiceministrem Oświaty i Wychowania R. Jezierskim. Mimo jego pozytywnego ustosunkowania się do przedstawionego projektu, nie przystąpiono do jego realizacji²⁸. Nic więc dziwnego, że liczba uczących się języka ukraińskiego oraz punktów nadal się zmniejszała. W roku szkolnym 1980/81 w Legnicy było 112 uczniów, w Górowie – 77, w Białym Borze – 78 i w Baniach Mazurskich – 42. W 28 punktach uczyło się 551 dzieci. Łącznie naukę języka ukraińskiego pobierało 860 osób²⁹. Przyczyn takiego stanu rzeczy ZG UTSK dopatrywał się w zorganizowaniu szkół zbiorczych, obojętności niektórych rodziców, braku nauczycieli języka ukraińskiego oraz braku zrozumienia potrzeby nauczania języka ukraińskiego przez niektórych pracowników administracji szkolnej³⁰. Nie dostrzegano przy tym (przynajmniej oficjalnie) głównej przyczyny, tj. dążenia władz do polonizacji Ukraińców oraz postępującego wśród nich procesu asymilacyjnego.

Okres siódmy (1981/82–1988/89). Wraz z powstaniem „Solidarności” rozpoczęła się jawna krytyka dotychczasowej polityki społeczno-gospodarczej władz. Opozycja nie oszczędzała przy tym dotychczasowego postępowania wobec mniejszości narodowych. Zaczęły się ukazywać pierwsze artykuły ukazujące nowe spojrzenie na kwestię mniejszości narodowych, w tym Ukraińców³¹. Zwrócono się do Ministerstwa Oświaty i Wychowania z propozycją napisania nowych podręczników szkolnych z uwzględnieniem zagadnień dotyczących mniejszości narodowych³².

Kulminacyjnym momentem tych działań było przyjęcie na I zjeździe „Solidarności” rezolucji dotyczącej mniejszości narodowych. Czytamy w niej m.in.:

Dbając o rozwój kultury polskiej, otwartej na dorobek innych narodów, wyrażamy wolę wykazania nie mniejszej dbałości o to, by obywatele polscy należący do innych narodów i grup etnicznych – Białorusini, Cyganie, Grecy, Litwini, Łemkowie, Niemcy, Ukraiń-

²⁷ „Nasze Słowo” nr 1, 1978.

²⁸ „Nasze Słowo” nr 23, 1978.

²⁹ AZUwP, ZG UTSK, Stan nauczania języka ukraińskiego w latach 1976/77–1980/81.

³⁰ *Ibidem*, Referat sprawozdawczy ZG UTSK na VII zjazd UTSK z 29 VI 1980 r.

³¹ Patrz „Tygodnik Solidarność” z 12 VI, 14 VIII, 11 i 23 IX 1981 r.; „Tygodnik Powszechny” z 23 VII, 15 i 22 XI 1981 r.

³² T. K u z i o, *Między młotem a kowadłem – ukraińska mniejszość narodowa w Polsce*, „Kontakt” 1985, nr 1, s. 71.

cy, Tatarzy, Żydzi i inne narodowości – znaleźli we wspólnej z Polakami ojczyźnie warunki do swobodnego rozwoju swej kultury i przekazywania jej następnym pokoleniom³³.

Polepszyło się stanowisko władz wobec mniejszości narodowych. 23 września 1981 r. MOiW wydało okólnik w sprawie zasad organizowania nauki języka ojczystego dla dzieci i młodzieży narodowości niepolskiej. Stwierdzono w nim, że kuratoria i dyrekcje szkół zobowiązane są do uruchomienia nauczania języka ojczystego w szkołach podstawowych i liceach, jeżeli liczba zainteresowanych dzieci wynosi w danej klasie co najmniej 25, w grupach, jeżeli ich liczba w danej klasie wynosi co najmniej piętnaścioro, i w zespołach międzyszkolnych lub klasowych, jeżeli zainteresowanych jest co najmniej czworo uczniów. Tygodniowy wymiar godzin nauki języka ojczystego wynosił na klasę cztery godziny tygodniowo, w grupach i zespołach – trzy godziny tygodniowo³⁴.

Realizację tych założeń zakłócił stan wojenny i związane z nim ograniczenie działalności UTSK. Niemniej podjęto starania o uzyskanie zgody na budowę internatu przy Szkole Podstawowej im. Tarasa Szewczenki w Białym Borze. 14 czerwca 1985 r. kierownictwo ZG UTSK spotkało się z ministrem Oświaty i Wychowania Bolesławem Faronem. Omówiono wówczas sprawę budowy wspomnianego internatu oraz trudną sytuację lokalową internatu i ukraińskiego liceum w Legnicy. W tym ostatnim temacie zaproponowano ministrowi budowę całego kompleksu szkolnego – liceum wraz z internatem³⁵. Zakończyło się to niepowodzeniem, tak jak i dążenie do uruchomienia drugich równoległych klas w tym liceum.

19 września 1986 r. delegacja UTSK (E. Kochan, M. Werbowy oraz dyrektor szkoły w Białym Borze Irena Drozd) spotkała się z ministrem Oświaty i Wychowania J. Michałowską-Gumowską. Tematem rozmowy była sprawa udzielenia przez ministerstwo pomocy w budowie internatu dla uczniów szkoły w Białym Borze oraz konieczność rozwiązania problemów lokalowych liceum ukraińskiego w Legnicy. Poruszono także sprawę wydania przez MOiW nowego rozporządzenia dotyczącego zakładania i funkcjonowania punktów nauczania języka ukraińskiego oraz potrzebę wydania nowego elementarza ukraińskiego *Bukwarja*, a także organizacji i zabezpieczenia finansowego kursów dla nauczycieli języka ukraińskiego w kraju i w Kijowie³⁶. Konsekwencją tego spotkania było następne (26 listopada) spotkanie

³³ *Ibidem*.

³⁴ AZUwP, UTSK. Pismo okólne Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie zasad organizowania nauki języka ojczystego dla dzieci i młodzieży narodowości niepolskiej w szkołach ogólnokształcących z 23 IX 1981 r.

³⁵ „Nasze Słowo” nr 22, 1985.

³⁶ „Nasze Słowo” nr 34, 1986.

z zastępcą dyrektora Departamentu Oświaty Powszechnej J. Malczewskim. Rozmowa toczyła się wokół tych samych spraw. Pozytywnie rozwiązano tylko jeden problem – ministerstwo zgodziło się na dofinansowanie budowy internatu w Białym Borze³⁷.

Pewnym osiągnięciem w tym okresie było wydanie w wyniku starań UTSK i pozostałych towarzystw narodowościowych 21 października 1987 r. przez ministra Oświaty i Wychowania rozporządzenia o organizacji nauczania języka ojczystego w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących dla dzieci i młodzieży narodowości białoruskiej, litewskiej, słowackiej i ukraińskiej. Mówiło się w nim, że punkt nauczania należy utworzyć, gdy taką chęć zadeklarowali rodzice co najmniej czworga uczniów. Przy liczbie co najmniej dwadzieścioro chętnych można było utworzyć odrębną klasę z ukraińskim językiem nauczania. Na nauczanie tego języka w punktach przewidywano trzy godziny tygodniowo, a w szkołach z dodatkową nauką języka ojczystego – cztery godziny. Oprócz tego w szkołach tych mogły być organizowane dodatkowe zajęcia pozalekcyjne ze znajomości kultury, sztuki, historii i współczesności narodu. W liceach ogólnokształcących na naukę języka ojczystego przeznaczono cztery godziny tygodniowo. W klasie czwartej – kosztem jednej godziny z języka ojczystego – można było wprowadzić jedną godzinę z historii narodu³⁸. Mimo że rozporządzenie nie zadowalało strony ukraińskiej (nie zwiększono liczby godzin z języka ojczystego, nie wprowadzono dodatkowego przedmiotu z historii narodu), to jednak nakładało na dyrektorów szkół obowiązek – przy spełnieniu określonych wymogów – utworzenia punktu lub klasy z językiem ukraińskim.

Podjęte w tym okresie działania zaowocowały niewielkim ale systematycznym wzrostem liczby punktów nauczania języka ukraińskiego. W roku szkolnym 1981/82 działała szkoła podstawowa w Białym Borze i klasy ukraińskie w szkole w Baniach Mazurskich (razem stu uczniów) oraz liceum w Legnicy i klasy ukraińskie w liceum w Górowie Haweckim (razem 194 osoby), a także 27 punktów (528 uczniów)³⁹. W roku szkolnym 1988/89 istniało 57 punktów nauczania języka ukraińskiego (1076 uczniów), szkoła podstawowa w Białym Borze (98 uczniów) i liceum ogólnokształcące w Legnicy (119 uczniów) oraz klasy ukraińskie w szkole podstawowej w Baniach Mazurskich (30 osób) i w liceum ogólnokształcącym w Górowie Haweckim (87 uczniów). Łącznie języka ukraińskiego uczyło się 1430 uczniów⁴⁰.

³⁷ „Nasze Słowo” nr 42, 1986.

³⁸ Dziennik Urzędowy MOiW 1987, nr 10, poz. 67. Patrz także: Z. Traciewicz, *Oświata a procesy asymilacyjne wśród mniejszości ukraińskiej*, Toruń 2000, s. 50.

³⁹ AZUwP, ZG UTSK. Zwrotnia dopowid’ Hołownoho Prawlinnja na VIII zjizd UTSK.

⁴⁰ *Ibidem*, Wykaz punktów nauczania języka ukraińskiego w roku szkolnym 1988/1989 [b.d.].

Roman Drozd

UKRAINISCHES SCHULWESEN IN POLEN IN DEN JAHREN 1944–1989 – PERIODISIERUNGSVERSUCH

Zusammenfassung

In der jahrelangen Existenz des ukrainischen Schulwesens in Polen sind einige Perioden zu unterscheiden. Die erste davon bezieht sich auf die Jahre 1944–1945, als die Ukrainer ihr kulturell-nationales sowie ihr Bildungsleben zu organisieren begannen. Es entstanden damals ukrainische Bürger- und Lehrerkomitees. Es wurde damit begonnen, ukrainische Schulen zu errichten. Aus partiellen Angaben folgt, dass es auf dem Gebiet der Rzeszowskie-Woiwodschaft in dem Schuljahr 1944–1945 mindestens 222 ukrainische Grundschulen gab. Im Jahre 1945 wurde das ukrainische Schulwesen von der Regierung abgeschafft.

Die zweite Periode (1946–1951/52) ist dadurch gekennzeichnet, dass kein ukrainisches Schulwesen existiert. Die Zwangsaussiedlung der meisten Ukrainer in die Ukrainische Republik in der Sowjetunion sowie die Verwaltungsaktionen der Regierung beendeten die Tätigkeit der ukrainischen Schulen. Die Situation wurde zusätzlich durch die Aktion „Wisła“ im Jahre 1947 kompliziert, in deren Folge ca. 150 000 Ukrainer auf die westlichen und nördlichen Gebiete Polens zwangsweise verschickt wurden. Sie wurden verstreut und durften nichts organisieren, was ihre nationale und religiöse Eigentümlichkeit bestehen ließ.

In der dritten Periode (1952/53–1955/56) begannen – in Folge der Liberalisierung nationaler Regierungspolitik – Stellen des Ukrainischunterrichts zu entstehen. In dem Schuljahr 1955/1956 existierten 82 solche Stellen, wo 1625 Schüler Ukrainisch lernten. Dies fand jedoch nicht problemlos statt, weil das Lern- und Lehrniveau sehr niedrig war – es fehlten qualifizierte Lehrkräfte, Lehrwerke und sogar Lehrprogramme. Im Jahre 1954 wurde an der Warschauer Universität die Studienrichtung Ukrainistik gegründet, die bis heute besteht.

In der vierten Periode (1956/57–1958/59) kam es dank der Entstehung des Gesellschaftlich-kulturellen Ukrainischen Verbandes zum Ausbau des ukrainischen Schulwesens und zur Entwicklung der kulturellen Aktivität. Es wurden damals 6 Grundschulen, 4 Oberschulen und 183 Lehrstellen gegründet, wo insgesamt 3287 Schüler unterrichtet wurden.

In der fünften Periode (1959/60–1970/71) hörte die Regierung mit der liberalen Nationalpolitik auf; infolgedessen verminderte sich die Zahl der ukrainischen Schulen und Lehrstellen. Am Ende dieser Periode existierten nur drei Grundschulen, eine Oberschule und einige ukrainische Klassen in zwei polnischen allgemeinbildenden Oberschulen sowie 96 Lehrstellen, wo insgesamt 2341 Lerner Ukrainisch unterrichtet wurden.

In der sechsten Periode (1971/72–1980/81) begann die polnische Regierung, ihre Konzeption des Eine-Nation-Staates zu verwirklichen. Es ist weiter die Zahl der Ukrainisch Lernenden und der Ukrainisch-Lehrstellen gesunken. Es gab nur noch eine Oberschule in Liegnitz, ukrainische Klassen in der polnischen allgemeinbildenden Oberschule

in Górów Hławiecki, zwei Grundschulen und 28 Lehrstellen. Insgesamt wurden dort und damals 860 Lerner unterrichtet.

In der letzten, siebenten Periode (1981/82–1988/89), in Folge der Handlungen von „Solidarność“, veränderte die polnische Regierung ihre Einstellung zu den nationalen Minderheiten; infolgedessen entstanden neue Ukrainisch-Lehrstellen, deren Zahl auf 57 bei unveränderter Zahl der Grund- und Oberschulen stieg. Ukrainisch lernten 1430 Schüler.

Stefan Dudra

NAUCZANIE RELIGII PRAWOSŁAWNEJ JAKO ELEMENT WIELOKULTUROWOŚCI ŚRODKOWEGO NADODRZA

Ludność prawosławna znalazła się na Środkowym Nadodrzu w wyniku masowych przesiedleń w ramach akcji „Wisła”. Na te tereny deportowano w lipcu i sierpniu 1947 roku około 11 768 osób, w większości pochodzących z obszarów Łemkowszczyzny¹. Przesiedleńcy byli wyznawcami zarówno Cerkwi prawosławnej, jak i grekokatolickiej. Nieliczną grupę stanowili również byli więźniowie powracający z przymusowych robót i obozów koncentracyjnych.

Bezpośrednio po przesiedleniu ludność prawosławna rozpoczęła organizowanie własnego życia religijnego. Zachodziły przypadki, że do prawosławia ze względu na brak możliwości otwierania własnych parafii powracali również grekokatolicy.

Istotnym elementem wpływającym na możliwość nauczania religii było stworzenie sieci parafialnej. Zasadniczo ukształtowała się ona w latach 1947–1958. Życie religijne ludności prawosławnej zaczęło się odradzać bezpośrednio po przesiedleniu. Już na przełomie sierpnia i września 1947 roku w miejscowości Przeclaw osiedlony tam ks. Dymitr Chylak² rozpoczął odprawianie pierwszych nabożeństw. Od jesieni 1947 roku rozpoczęto celebrowanie liturgii w Buczynie oraz w Brzezinach (Biernatów) koło Leszna Górnego.

W kwietniu 1948 roku nabożeństwo w Stanach odprawił ks. Jan Lewiarz³, 2 maja w Zalesiu ks. Michał Popiel⁴, a 6 czerwca w Łagowie ks. Ste-

¹ S. Dudra, *Łemkowie. Deportacja i osadnictwo ludności łemkowskiej na Środkowym Nadodrzu w latach 1947–1960*, Głogów 1998, s. 68; na 10 870 osób określa liczbę osiedlonych E. Misiło (*Akcja „Wisła”. Dokumenty*, Warszawa 1993, s. 32.).

² Ks. D. Chylak (1866–1956) do 1947 r. pełnił posługę religijną na Łemkowszczyźnie. Po akcji „Wisła” wraz z przesiedleńcami organizował parafie na ziemiach zachodnich. Obsługiwał parafie m.in. w Przemkowie, Brzezinach, Michałowie, Studzionkach; Archiwum Państwowe we Wrocławiu (dalej: APW), Pismo Prezydium WRN we Wrocławiu do Prawosławnej Kurii Biskupiej z 4 II 1956 r.

³ Ks. J. Lewiarz, w latach 1942–1947 proboszcz w Bartnem, następnie w Zimnej Wodzie (1947–1958), Sanoku (1958–1966), Pielgrzymce (1967–1992), Rozdzielu (1985–1992); AAN, UdSW, Wydz. III Nierzymskokatolicki, sygn. 139/31, tamże sygn. 24/21, Akta dotyczące działalności ks. J. Lewiarza.

⁴ Ks. M. Popiel (1886–1961) w okresie międzywojennym prowadził parafie na Wołyniu i Łemkowszczyźnie (m.in. Tylawa, Polany, Lipowiec). Od 1946 r. obsługiwał parafie

fan Biegun (kilka miesięcy później nabożeństwa zostały przeniesione do Torzymia)⁵. 8 września w Zielonej Górze rozpoczął pracę duszpasterską z osiedloną tam ludnością ks. Mikołaj Proniński⁶. Ponadto w zachowanych archiwaliach wymieniana jest jeszcze jako punkt duszpasterski pierwszych nabożeństw miejscowość Wrociszów (1948)⁷. W roku 1949 rozpoczęto zaspokajanie potrzeb duchowych ludności prawosławnej w Przemkowie, Lipinach (przeniesione nabożeństwa ze Stanów), Szprotawie, Kożuchowie (przeniesione z Zalesia)⁸ i Polkowicach.

W latach pięćdziesiątych powstały kolejne prawosławne placówki duszpasterskie. W 1952 roku rozpoczynają działalność parafie Ługi i Brzoza, a w 1955 roku Leszno Górne⁹. W tym okresie podejmowano również próby uruchomienia parafii prawosławnej w Sulechowie¹⁰ oraz czyniono starania o przydział obiektów poewangelickich w Dobiegniewie, Międzyrzeczu, Żarach i Świebodzinie¹¹ – ze względu na sprzeciw władz bezskuteczne.

Powstałe parafie wchodziły w skład utworzonego w 1958 roku Dekanatu Zielonogórskiego¹². Do tego okresu funkcjonowały w ramach erygowanego 17 września 1947 roku Dekanatu Wrocławskiego, będącego częścią Prawosławnej Diecezji Wrocławsko-Szczecińskiej¹³. Pod koniec lat pięćdziesiątych

w Uściu Ruskim i Kwiatoniu. Na ziemiach zachodnich organizator i twórca parafii w Kożuchowie. W 1948 r. otrzymał upoważnienie do obsługiwanie potrzeb religijnych ludności prawosławnej na terenie pow. Żary i Kożuchów, AAN, UdSW, Wydz. III Nierzymskokatolicki, sygn. 131/391, także I. Popiel, *Gieroiczeskij szlak*, t. 1–2, Toronto 1986.

⁵ Ks. S. Biegun (1903–1983) proboszcz m.in. w Tumiłowiczach (1937–1942), Królewsczyźnie (1943), Sosnowcu (1944), Cieszynie (1944–1945), od 1946 r. przebywał na Łemkowszczyźnie. Po akcji „Wisła” organizator parafii prawosławnych na Ziemiach Odzyskanych. W latach 1947–1983 proboszcz parafii w Jeleniej Górze; Archiwum Prawosławnej Diecezji Wrocławsko-Szczecińskiej (dalej: APDWSz), Akta osobowe ks. S. Bieguna; także K. U r b a n, *Ks. Stefan Biegun (1903–1983), Zapis jednego życia*, Kraków 2000.

⁶ Ks. M. Proniński, w latach 1948–1972 proboszcz parafii w Zielonej Górze. Dekretem bpa Aleksego z 28 XI 1973 r. został w związku z przekroczeniem wieku emerytalnego przeniesiony w stan spoczynku; APDWSz, Akta osobowe ks. M. Pronińskiego.

⁷ APDWSz, Parafia Kożuchów.

⁸ Dokumentacja dotycząca przekazania kościoła ewangelickiego Parafii Prawosławnej w Kożuchowie, APW, UWW, sygn. VI/767, Pismo Starosty Powiatowego Kożuchowskiego do Urzędu Wojewódzkiego we Wrocławiu z 17 X 1949 r.; także APDWSz, Parafia Kożuchów.

⁹ Zestawiono na podstawie materiałów z APDWSz oraz AAN, UdSW, III Nierzymskokatolicki, sygn. 22/572, 25/46, 25/42.

¹⁰ APDWSz, Akta osobowe ks. M. Pronińskiego, Pismo Biskupa Wrocławskiego i Szczecińskiego Stefana z 30 VI 1953 r.

¹¹ Archiwum Metropolii Prawosławnej (dalej: AMP), Pismo Biskupa Wrocławskiego i Szczecińskiego Stefana do Metropolity Makarego z 22 III 1952 r.

¹² AMP, Uchwała nr 26 Św. Soboru Biskupów PAKP z 30 IV 1958 r.

¹³ Diecezja Wrocławsko-Szczecińska została erygowana 7 IX 1951 r.; AMP, Pismo metropolity Makarego do Urzędu do spraw Wyznań z 7 IX 1951 r.

Dekanat Zielonogórski skupiał parafie w Brzozie, Buczynie, Koźuchowie, Lipinach, Ługach, Przemkowie, Polkowicach, Szprotawie, Torzymiu i Zielonej Górze. W późniejszym okresie sytuacja częściowo się zmieniła – zamknięte zostały parafie w Szprotawie (1964) i Polkowicach (1970)¹⁴.

Praca duszpasterska wśród młodzieży prawosławnej koncentrowała się w początkowym okresie przede wszystkim na zagadnieniach związanych z katechezą. Kwestia nauczania religii prawosławnej była szczególnie istotna wśród przesiedleńców. Stawała się ona ważnym czynnikiem w zachowaniu własnej tożsamości. Realizowana często w trudnych warunkach, przy niesprzyjających uwarunkowaniach zewnętrznych, była nośnikiem i elementem budowania nowego życia wśród najmłodszej generacji społeczności prawosławnej.

Nauka religii dla dzieci i młodzieży na Środkowym Nadodrzu, jak i w ogóle na ziemiach zachodniej i północnej Polski, była utrudniona. Wynikało to (szczególnie w pierwszym okresie) z charakteru i zasad akcji „Wisła”. Znaczne rozsiadlenie ludności prawosławnej wykluczało w praktyce nauczanie religii w szkołach. Także władze kościelne w odniesieniu do placówek diasporalnych odnosiły się krytycznie do nauczania religii w szkole, m.in. ze względu na nader niski poziom międzywyznaniowej tolerancji¹⁵. Istotnym czynnikiem była również niechęć rodziców i samych dzieci do pobierania zorganizowanych w szkole lekcji katechezy (wyzwiska, pogróżki, przypadki rękoczynów nie były zjawiskami odosobnionymi).

Z powyższych względów nauczanie religii było prowadzone w punktach katechetycznych przy parafiach oraz – szczególnie w pierwszych latach po przesiedleniu – w mieszkaniach prywatnych. O ile wpływ władz na nauczanie przy parafiach był znikomy, to próbowano ograniczać nauczanie w mieszkaniach prywatnych. Element ten był istotny dla władz kościelnych ze względu na małą liczbę plebanii i innych budynków będących własnością Kościoła, w których mogłaby się rozwijać katecheza. W pierwszym okresie, kiedy większość świątyń była zniszczona, wymagała remontów i była pozbawiona plebanii, zaspokajanie potrzeb religijnych dzieci i młodzieży mogło się rozwijać tylko w prywatnych domach. Wymagało to dużej pracy duchownego, który często był zmuszony pokonywać dziesiątki kilometrów, aby dotrzeć do poszczególnych parafian.

Do końca lat pięćdziesiątych nauczanie religii w prywatnych mieszkaniach było zjawiskiem dość powszechnym w wielu parafiach. Zwracali na

¹⁴ W 2000 r. wyłączone zostały z Dekanatu Zielonogórskiego parafie Brzoza i Ługi (weszły w skład Dekanatu Szczecińskiego); APDWSz, Okólnik Kancelarii Prawosławnego Arcybiskupa Wrocławskiego i Szczecińskiego z 19 IV 2000 r.

¹⁵ K. Urban, *Kościół Prawosławny w Polsce 1945–1970*, Kraków 1996, s. 282.

to uwagę powiatowi referenci do spraw wyznań, m.in. ze Szprotawy i Zielonej Góry¹⁶. Władze ograniczały możliwości objęcia nauką religii dzieci w prywatnych domach. Z prośbą o wyrażenie zgody na prowadzenie katechezy w wybranych domach parafian zwracał się do władz w 1954 roku ks. Mikołaj Proniński. Negatywne załatwienie tego problemu argumentowano twierdzeniem, iż nauka ta może się odbywać tylko w kościele¹⁷. Potrzeba taka istniała często ze względu na duże odległości, jakie musiały pokonywać dzieci do rodzinnej parafii. W powiecie szprotawskim nauczano w miejscowościach Leszno Górne, Bukowa, Dziećmiarowice i Szprotawa¹⁸. Podobnie wyglądała sytuacja w innych powiatach, w których ludność prawosławna miała utrudniony dostęp do własnej świątyni. W związku z zaistniałą sytuacją metropolita Makary w kwietniu 1955 roku wystosował pismo do Urzędu do spraw Wyznań, w którym zwracał uwagę na utrudnienia ze strony władz administracji terenowej dotyczące nauczania religii poza miejscami kultu¹⁹. Charakterystyczna była sugestia Urzędu, aby w powyższej sprawie „udzielić nieoficjalnie zgody i patrzeć przez palce”²⁰.

Nie zachowały się szczegółowe dane co do zakresu nauki religii prawosławnej na Środkowym Nadodrzu. Z zachowanych materiałów można jedynie fragmentarycznie odtworzyć stan liczbowy pobierających naukę w danej parafii (bez wyszczególnienia miejsca jej odbywania, tzn. w szkole, w pomieszczeniu parafialnym czy mieszkaniu prywatnym). Podkreślić należy, że w większości przypadków nauka religii odbywała się w pomieszczeniach parafialnych (plebanie) lub w prywatnych domach. Statystyki takie (także w latach późniejszych) nie były prowadzone.

Przemiany polityczne w 1956 roku doprowadziły do przywrócenia nauczania religii w szkołach. W latach 1956-1960 nauka religii odbywała się w Dekanacie Zielonogórskim m.in. w szkołach w Brzozie, Lesznie Górnym, Ługach, Buczynie, Radwanicach i Przemkowie²¹. Lekcje były prowadzone przez księży opiekujących się daną parafią. Jednocześnie władze konsekwentnie dążyły do ograniczenia zakresu jej nauczania. W 1957 roku ukazało się zarządzenie ministra oświaty umożliwiające nauczanie religii du-

¹⁶ Archiwum Państwowe w Zielonej Górze (dalej: APZG), PWRN, USW, sygn. 577, Informacja o stanie ludności ukraińskiej zamieszkałej na terenie województwa zielonogórskiego.

¹⁷ *Ibidem*, sygn. 231, Pismo ks. M. Pronińskiego do Referatu do spraw Wyznań z 16 X 1954 r.

¹⁸ Archiwum Państwowe w Szprotawie (dalej: APS), Starostwo Powiatowe 1945-1949, Ludność ukraińska na terenie powiatu szprotawskiego, sygn. 32.

¹⁹ AMP, Pismo metropolity Makarego z 26 IV 1955 r. do Urzędu do spraw Wyznań.

²⁰ K. Urban, *Kościół Prawosławny...*, s. 283.

²¹ APDWSz, Akta osobowe ks. Wiktora Masika, Misja kanoniczna Prawosławnego Biskupa Wrocławskiego i Szczecińskiego Stefana z 10 IX 1958 r.

chownym, którzy ukończyli Studium Teologii Prawosławnej Uniwersytetu Warszawskiego i Seminarium w Wilnie, Krzemieńcu i Warszawie. Nie uwzględniono jednak osób, które ukończyły tam naukę przed 1918 rokiem. W praktyce zmniejszyło to liczbę duchownych, którzy mogli otrzymać uprawnienia katechetyczne²².

Kwestia sposobu zatrudnienia nauczycieli religii (poprzez mianowanie czy zawarcie umowy) oraz kwalifikacji zawodowych koniecznych do nauczania tego przedmiotu budziła wiele wątpliwości. W związku z powyższym Ministerstwo Oświaty wydało 5 sierpnia 1957 roku instrukcję określającą szczegółowo zasady zawierania stosunku służbowego z nauczycielami religii oraz kwalifikacje zawodowe niezbędne do jej nauczania. Ponadto określone zostały zasady wynagradzania nauczycieli religii²³.

Działania podjęte ze strony władz były iluzoryczne. Dążono równocześnie do ograniczenia zakresu nauczania religii. Celowi temu miała służyć m.in. odpowiednia „akcja informacyjna i wyjaśniająca wśród rodziców i uczniów dotycząca negatywnych skutków prowadzenia lekcji religii w szkołach”. Ponadto „miano nagłaśniać wszelkie negatywne zachowania księży, aby w ten sposób odsunąć młodzież od katechezy”²⁴.

W 1961 roku na podstawie ustawy z 15 lipca o rozwoju systemu oświaty i wychowania religia została usunięta z programu nauczania szkół państwowych²⁵. Od tego momentu prowadzona była i rozwijała się w punktach katechetycznych zlokalizowanych przy parafiach. W wielu przypadkach powrót religii do punktów zlokalizowanych przy parafiach wpłynął na większe zainteresowanie się dzieci i młodzieży jej nauką. Wpływały na to różnorodne czynniki, wśród których wyróżnić należy mniejszą presję wywieraną przez otoczenie. Często zajęcia odbywały się po niedzielnych liturgiach, co dzieciom mającym trudności z dojazdem ułatwiało pozostanie na zajęciach²⁶.

Szczegółowe zarządzenie dotyczące prowadzenia punktów katechetycznych zostało wydane 19 sierpnia 1961 roku. Na jego mocy podlegały one ścisłemu nadzorowi administracji oświatowej. Zajęcia w punktach kateche-

²² D. Sawicki, *Kościół Prawosławny w niepodległej Polsce*, „Wiadomości PAKP” nr 2, 1999; szczegółowe przepisy określające kwestie kwalifikacji zawodowych nauczycieli religii w szkołach podstawowych i średnich określało Zarządzenie Ministra Oświaty z 26 I 1957 r., zob. „Cerkownyj Vestnik” nr 5, 1957.

²³ Instrukcja z 5 VIII 1957 r. w sprawie nauczania religii, „Cerkownyj Vestnik” nr 7–8, 1957. Zawierała także wykaz studiów teologicznych, których ukończenie kwalifikowało do nauczania religii w państwowych szkołach podstawowych i średnich.

²⁴ APZG, PWRN, USW, sygn. 660, Wytyczne w sprawie pracy na odcinku grup narodowościowych z 18 XI 1958 r.

²⁵ DzU nr 32, poz. 160.

²⁶ Archiwum Parafii Prawosławnej w Przemkowie (dalej: APP), Pismo ks. M. Poleszczuka do Kancelarii Biskupiej we Wrocławiu z 12 IV 1966 r.

tycznych mogły być rozpoczęte po uprzednim zarejestrowaniu w inspektoracie oświaty i nie mogły kolidować z rozkładem zajęć szkolnych ucznia. Punkty katechetyczne mogły być organizowane i prowadzone przez administratorów parafii w kościołach publicznych. Dopuszczano również ich tworzenie w innych pomieszczeniach parafialnych (przy zachowaniu odpowiednich warunków higieniczno-sanitarnych). Zajęcia z dziećmi mogli prowadzić duchowni, którzy otrzymali zezwolenie właściwego inspektoratu oświaty; w uzasadnionych przypadkach, po uzyskaniu odpowiedniego zezwolenia, również osoby świeckie²⁷. W większości przypadków nauczaniem religii zajmowali się duchowni. Dla wielu było to niekiedy ważne źródło utrzymania rodziny.

Zachowały się jedynie fragmentaryczne dane dotyczące nauczania religii w poszczególnych punktach katechetycznych. Na terenie parafii Dekanatu Zielonogórskiego sytuacja była zróżnicowana, np. w Przemkowie, Lesznie Górnym i Buczynie nauczaniem religii objętych było prawie 80% dzieci i młodzieży²⁸, w Kożuchowie i Lipinach – 70%, w Torzymiu i Łobzie – 60%²⁹.

W związku z trudnościami w nauczaniu religii i w celu objęcia tego ważnego zagadnienia należytą opieką i pomocą w 1964 roku powołany został inspektor punktów katechetycznych. Na terenie Diecezji Wrocławsko-Szczecińskiej funkcję tę pełnił ks. Konstanty Bajko³⁰.

Rozszerzanie się zakresu nauczania religii na terenie większości parafii prawosławnych było wynikiem ustabilizowania się sieci parafialnej na ziemiach zachodniej Polski, jak również powiększenia liczby duchowieństwa obsługującego poszczególne placówki. W Diecezji Wrocławsko-Szczecińskiej na naukę religii w roku szkolnym 1968/69 uczęszczały 723 osoby z ok. 999 zarejestrowanych, w tym w Dekanacie Zielonogórskim odpowiednio 241 i 297³¹.

Zachowały się fragmentaryczne dane dotyczące nauczania religii w poszczególnych parafiach Diecezji w 1970 roku. Według danych zawartych

²⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty z 19 VIII 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych, DzU Ministerstwa Oświaty nr 10, poz. 124; „Cerkownyj Vestnik” nr 9–10, 1961. 21 XI 1961 r. wydana została również instrukcja dotycząca rejestracji punktów katechetycznych (DzU Min. Ośw. nr 23, poz. 177).

²⁸ APP, Pismo ks. M. Poleszczuka do Kurii Biskupiej we Wrocławiu z 22 VII 1966 r.

²⁹ Archiwum Parafii Prawosławnej w Łobzie (dalej: APŁ), Pismo ks. A. Kuczyńskiego do Kurii Biskupiej we Wrocławiu z 2 XII 1965 r.

³⁰ APDWSz, Akta osobowe ks. K. Bajko, Dekret nr 9A na Wrocławsko-Szczecińską Diecezję z 1 IX 1964 r.

³¹ AAN, UdSW, Wydz. III Nierzymkokatolicki, Pismo Kancelarii Metropolity do Urzędu do spraw Wyznań z 25 IV 1969 r.; w „Sprawozdaniu” nie ujęto osób zarejestrowanych w parafii Słupsk. Według danych zawartych w APDWSz, w 1969 r. było tam zarejestrowanych 9 dzieci.

w ankietach będących odpowiedzią na okólnik bpa Aleksego z 29 października 1970 roku³² naukę religii pobierało około 714 dzieci³³. Liczba ta nie odzwierciedlała jednak faktycznego stanu nauczania. W części sprawozdań z poszczególnych parafii nie uwzględniono w ogóle tego zagadnienia (m.in. placówki w Świdnicy, Barlinku i Koszalinie). W parafiach Dekanatu Zielonogórskiego w tym okresie z nauczania religii korzystało w Przemkowie 78 dzieci, w Lesznie Górnym 36, w Koźuchowie i Lipinach 31, w Ługach 22, w Brzozie 33 i w Zielonej Górze 12 osób³⁴.

Nadzór nad nauczaniem religii w punktach katechetycznych sprawowany przez organy administracji oświatowej został zniesiony na podstawie zarządzenia ministra oświaty i wychowania z 23 października 1981 roku (uchylającego przepisy z 1961 roku). Nauczanie religii uznane zostało za wewnętrzną sprawę kościołów i związków wyznaniowych, a udział w katechezie za dobrowolny³⁵. Punkty katechetyczne mogły być organizowane w kościołach, kaplicach i innych pomieszczeniach kościelnych, a także w lokalach prywatnych. 8 grudnia 1981 roku ukazało się kolejne zarządzenie dotyczące wynagradzania osób z tytułu organizowania i prowadzenia zajęć w punktach katechetycznych³⁶.

W latach osiemdziesiątych nauką religii objęta była większość dzieci i młodzieży zamieszkałej na terenie Dekanatu. Na podstawie zachowanej dokumentacji odsetek uczęszczających na zajęcia wahał się między 60 a 80%³⁷. Zjawiskiem stałym, wpływającym na zwiększającą się frekwencję, była stabilna obsada poszczególnych parafii. Częste zmiany na stanowisku proboszcza wpływały negatywnie na uczęszczanie dzieci i młodzieży na zajęcia nauki religii.

Przemiany polityczne w Polsce dokonujące się po 1989 roku wpłynęły na zmianę sytuacji nauczania religii. Ustawa o gwarancjach wolności su-

³² APDWSz, Okólnik nr 73/70, J.E. Biskupa Aleksego Zarządzającego Diecezją Wrocławsko-Szczecińską z dnia 29 X 1970 r.; był on jedną z pierwszych prób uporządkowania danych statystycznych dot. m.in. stanu liczbowego wiernych oraz liczby dzieci pobierających lekcje religii na terenie Diecezji Wrocławsko-Szczecińskiej.

³³ Dane opracowane na podstawie ankiet przesłanych do Kancelarii Biskupiej we Wrocławiu, APDWSz, Akta poszczególnych parafii.

³⁴ APDWSz, Akta parafialne; por. także D. Małaszewski, *Nauczanie religii prawosławnej na obszarze diecezji wrocławsko-szczecińskiej w latach 1945–1970*, [w:] *Szkolnictwo prawosławne w Rzeczypospolitej*, red. A. Mironowicz, U. Pawluczuk, P. Chomik, Białystok 2002.

³⁵ DzU Min. Ośw. i Wych. nr 10, poz. 76; por. K.H. Jabłoński, *Aspekty prawne nauczania religii w Polsce Ludowej*, „Zeszyty Naukowe UJ”, *Studia Religioznawcza*, z. 9, Kraków 1983.

³⁶ DzU Min. Ośw. i Wych., nr 13, poz. 92.

³⁷ APDWSz, Akta poszczególnych parafii.

mienia i wyznania oraz ustawa o stosunku państwa do Kościoła katolickiego uznawały prawo kościołów i związków wyznaniowych do nauczania religii i religijnego wychowania dzieci i młodzieży; nauczanie to traktowane było jako wewnętrzna sprawa kościołów i związków wyznaniowych. Sytuacja zmieniła się 3 sierpnia 1990 roku, kiedy Minister Edukacji Narodowej wydał instrukcję wprowadzającą naukę religii jako przedmiot dobrowolny we wszystkich podległych mu przedszkolach i szkołach z wyjątkiem szkół wyższych. Była ona wykonaniem uchwały Komisji Wspólnej przedstawiceli Rządu RP i Konferencji Episkopatu Polski. Instrukcja nie powoływała się na żadne upoważnienie ustawowe, wskazywała jedynie, że ma charakter doraźny do czasu uchwalenia nowej ustawy oświatowej³⁸. Uzupełniała ją instrukcja z 24 sierpnia 1990 roku dotycząca nauczania religii przez niekatolickie kościoły i związki wyznaniowe. Ostatecznie obowiązek organizowania nauki religii w szkołach państwowych nałożyła ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku. W szkołach podstawowych nauka religii miała się odbywać na życzenie rodziców, w szkołach ponadpodstawowych na życzenie rodziców bądź samych uczniów. Po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii mieli decydować sami uczniowie. Ponadto ustawa upoważniała Ministra Edukacji Narodowej do określenia – na drodze porozumienia z władzami Kościoła katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych – warunków i sposobów wykonywania przez szkoły zadań związanych z nauczaniem religii³⁹.

Rozporządzeniem z 14 kwietnia 1992 roku Minister Edukacji Narodowej wprowadził do szkół państwowych obok nauczania religii naukę etyki jako przedmiotu alternatywnego⁴⁰. O pobieraniu nauki religii bądź etyki decyduje życzenie zainteresowanych wyrażone w formie oświadczenia, które może ulec zmianie. Szkoła ma obowiązek zorganizowania lekcji religii dla grupy nie mniejszej niż siedmiu uczniów danej klasy lub oddziału. Dla mniejszej liczby uczniów w klasie lub oddziale lekcje religii powinny być organizowane w grupach międzyoddziałowych lub międzyklasowych. Przy mniejszej liczbie osób zajęcia mają być organizowane w grupach międzyszkolnych lub w pozaszkolnym punkcie katechetycznym. Liczba uczniów w grupie lub w punkcie katechetycznym nie powinna być mniejsza niż trzy osoby. Nauczyciele religii są zatrudniani zgodnie z Kartą Nauczyciela, na podstawie imien-

³⁸ M. Pietrzak, *Prawo wyznaniowe*, Warszawa 1995, s. 259.

³⁹ DzU nr 95, poz. 425; por. także J. Matwiejuk, *Warunki i sposoby organizowania nauki religii prawosławnej w Rzeczypospolitej Polskiej*, „Wiadomości Prawosławnej Diecezji Białostocko-Gdańskiej” nr 4, 1996.

⁴⁰ DzU nr 36, poz. 155, 1992.

nego pisemnego skierowania wydanego przez właściwe władze zwierzchnie poszczególnych kościołów i związków wyznaniowych. Wchodzą oni w skład rady pedagogicznej szkoły, nie obejmują jednak obowiązków wychowawcy klasy. Nauka religii odbywa się w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo (tygodniowy wymiar godzin etyki ustala dyrektor szkoły). Ocena z religii lub etyki jest umieszczana na świadectwie szkolnym, nie ma jednak wpływu na promovanie ucznia do następnej klasy⁴¹.

Na podstawie ustawy z 4 lipca 1991 roku o stosunku państwa do PAKP Kościół Prawosławny uzyskał prawo do prowadzenia katechezy i nauczania religii. Są one organizowane na zasadach i w trybie przewidzianym w ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych i w zarządzeniu z 3 lipca 1992 roku w sprawie warunków zapewnienia prawa wykonywania praktyk religijnych dzieciom i młodzieży przebywających w zakładach wychowawczych i opiekuńczych oraz na obozach i koloniach⁴². Wydane zostały także instrukcje Ministra Edukacji Narodowej – z 3 sierpnia 1990 roku dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 i z 24 sierpnia 1990 roku określająca zasady współdziałania z kościołami i związkami wyznaniowymi poza Kościołem rzymskokatolickim. Prawna regulacja nauki religii prawosławnej została zamknięta porozumieniem zawartym 24 października 1994 roku pomiędzy Polską Radą Ekumeniczną a Ministrem Edukacji Narodowej w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii Kościołów w niej zrzeszonych⁴³.

27 sierpnia 1991 roku utworzony został Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli Religii Prawosławnej wchodzący w skład Katechetycznego Studium Pedagogicznego działającego w Białymstoku. Celem Ośrodka było przygotowanie dokumentów i materiałów niezbędnych do pracy katechetów. Opracowane zostały nowe programy nauczania religii prawosławnej dla klasy zerowej i gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Ponadto w celu podniesienia poziomu kształcenia i dokształcania katechetów w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie zorganizowany został Ekumeniczny Instytut Pedagogiczno-Katechetyczny, w toku czteroletnich studiów

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² DzU nr 95, poz. 425, DzU z 1992 r. nr 36, poz. 155; DzU z 1993 r. nr 34, poz. 390. Ponadto 30 VI 1999 r. ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej wprowadzające do rozporządzenia z 14 IV 1992 r. zmiany dot. m.in. organizowania nauki w publicznych przedszkolach.

⁴³ DzU MEN nr 5, poz. 30; 4 VII 2001 r. zostało zawarte porozumienie pomiędzy PRE a Ministrem Edukacji Narodowej wprowadzające nowe zasady w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii, zob. „Wiadomości PAKP” nr 10, 2001.

stacjonarnych i zaocznych przygotowujący magistrów teologii do nauczania religii w szkołach⁴⁴. Koordynatorem działań związanych z doskonaleniem systemu nauczania religii prawosławnej został dr Jan Zieniuk.

W grudniu 1992 roku biskup wrocławski i szczeciński Jeremiasz (Anchimiuk) powołał wizytatorów diecezjalnych do spraw nauczania religii. W Dekanacie Zielonogórskim funkcję tę pełnił ks. Igor Popowicz z Przemkowa. Do obowiązków wizytatorów należał m.in. nadzór nad nauczaniem religii w parafiach⁴⁵.

Kwestią zasadniczą w nauczaniu religii było opracowanie programów nauczania. Prace specjalnej komisji powołanej przez Święty Sobór Biskupów PAKP zaowocowały powstaniem w 1998 roku programów nauczania religii prawosławnej w szkole podstawowej i gimnazjum. Za podstawę prac przyjęto programy istniejące już w poszczególnych diecezjach. Jako główne cele nauczania (w szkole podstawowej) przyjęto m.in. kształcenie u dzieci właściwej postawy chrześcijańskiej, wyposażenie w niezbędne wiadomości z zakresu historii Starego i Nowego Testamentu, poznanie dziedzictwa religijnego i obrzędów prawosławnych, wprowadzenie uczniów w tradycję prawosławną i przygotowanie do nauki religii w szkołach ponadpodstawowych⁴⁶.

W roku szkolnym 1999/2000 nauką religii w Diecezji Wrocławsko-Szczecińskiej objętych było 617 osób (uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich). W poszczególnych parafiach Dekanatu Zielonogórskiego sytuacja przedstawiała się następująco: Buczyna – 33 osoby; Leszno Górne – 24; Przemków – 65; Zielona Góra – 13. W większości przypadków zajęcia odbywały się w szkołach, ale udzielano również katechezy w punktach katechetycznych (m.in. dla młodzieży szkół średnich)⁴⁷. Zajęcia prowadzone były przez księży obsługujących daną parafię.

⁴⁴ Instytut działał do 1999 r.; w 1992 r. w ChAT wprowadzono Podyplomowe Studium Pedagogiczne (dla absolwentów ChAT) i Studium Pedagogiczne dla absolwentów Seminarium, również w roku szk. 1998/99 w Prawosławnym Seminarium Duchownym wprowadzono blok przedmiotów pedagogicznych; J. Zieniuk, *Kształcenie, doszktałanie i doskonalenie nauczycieli religii prawosławnej w latach 1990–2000*, „Cerkovnyj Vestnik” nr 1, 2002; idem, *Kształcenie, doszktałanie i doskonalenie nauczycieli religii prawosławnej w latach 1990–2000*, [w:] *Szkolnictwo prawosławne...*; A. Radziukiewicz, *Uczenie uczących*, „Przegląd Prawosławny” nr 7, 1997.

⁴⁵ Ks. I. Popowicz wszedł także w skład powołanej 20 XI 2001 r. przez Sobór Biskupów komisji do współpracy z metodykami nauczania religii; „Przegląd Prawosławny” nr 1, 1993; „Wiadomości PAKP” nr 12, 2001.

⁴⁶ W skład Komisji wchodził ks. ks. J. Tofiluk (przewodniczący), M. Drabiuk, B. Gałczyk, M. Filimoniuk. Diecezję Wrocławsko-Szczecińską reprezentowali ks. ks. I. Popowicz i J. Charytoniuk. Ponadto w pracach brał udział dr J. Zieniuk, dr J. Kuźmiuk, mgr H. Borowik, mgr I. Kochan; por. „Cerkovnyj Vestnik” nr 10, 1998.

⁴⁷ APDWSz, Sprawozdanie z zakresu nauczania religii za 2000 rok. W sprawozdaniu nie podano liczby dzieci i młodzieży pobierających naukę w parafiach Kozuchów i Lipiny.

Poza nauczaniem religii młodzież prawosławna objęta była również cyklem spotkań katechizacyjnych. Odbywały się one w większości parafii prawosławnych. Poza zagadnieniami religijnymi omawiane były również istotne kwestie społeczne (m.in. problem narkomanii, alkoholizmu). Generalnie udział młodzieży w życiu parafialnym był w większości przypadków zadowalający, koncentrował się jednak tylko wokół zagadnień czysto religijnych, związanych z daną parafią. Brakowało kontaktów i współpracy młodzieży z innymi parafiami czy ośrodkami diecezjalnymi. Szczególnie dotkliwie było to dla młodzieży prawosławnej zamieszkałej w Dekanacie Zielonogórskim. Oderwanie od „centrum” prawosławia w Polsce, życie i funkcjonowanie w mniejszości i izolacji wyznaniowej, stawało się przyczyną narastania procesów odchodzenia od Cerkwi i laicyzacji życia.

Stefan Dudra

ORTODOXER RELIGIONSUNTERRICHT ALS ELEMENT DER MULTIKULTURELLEN GESELLSCHAFT DES MITTEL-ODER-GEBIETES

Zusammenfassung

Die orthodoxe Bevölkerung besiedelte das Mittel-Oder-Gebiet in Folge massenhafter Übersiedlungen im Jahre 1947, im Rahmen der Aktion „Wisła”. Nachdem ein Pfarreinetz gegründet worden war, wurde zu einem wesentlichen Faktor die Möglichkeit, der orthodoxen Jugend den Religionsunterricht zu sichern. In der Anfangsperiode fand der Religionsunterricht an den katechetischen Stellen bei den Pfarreien und in den privaten Wohnungen statt.

Die politischen Veränderungen im Jahre 1956 führten dazu, den Religionsunterricht wieder in den Schulen zu plazieren. Der Unterricht wurde von den Priestern geführt, die in der gegebenen Pfarrei arbeiteten. Im Jahre 1961 wurde die Religion auf Grund des Gesetzes vom 15. Juli über die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems aus den Programmen der staatlichen Schulen ausgeschlossen. Seit diesem Moment wurde die Religion an den katechetischen Stellen bei den Pfarreien unterrichtet.

Die Demokratisierung des politischen Systems Polens nach 1989 übte einen großen Einfluss auf die Veränderung der Religionsunterrichtslage aus. Das Gesetz über die Gewährleistung der Gewissens- und Glaubensfreiheit sowie das Gesetz über das Verhältnis des Staates zu der katholischen Kirche anerkannten das Recht der Kirche und der Glaubensvereine daran, die Religion zu unterrichten und die Kinder und Jugendlichen religiös

zu erziehen. Dieser Unterricht wurde gleichzeitig als eine innere Angelegenheit der Kirchen und Glaubensvereine betrachtet.

Die Situation veränderte sich am 3. August 1990, als der Bildungsminister die Vorschrift veröffentlichte, laut deren der Religionsunterricht in alle ihm untergeordneten Kindergärten und Schulen (außer Hochschulen) als ein freiwilliges Fach eingeführt wurde. Diese Vorschrift wurde um eine weitere ergänzt, und zwar um die Vorschrift vom 24. August 1990, die sich auf den Religionsunterricht bezog, der von den nichtkatholischen Kirchen und Glaubensvereinen geführt wird. Die Pflicht, den Religionsunterricht in den staatlichen Schulen zu organisieren, wurde letztendlich vom Gesetz über das Bildungssystem vom 7. September 1991 auferlegt.

Bohdan Halczak
Czesław Osękowski

STEREOTYP ŁEMKA W ŚWIADOMOŚCI ZIELONOGÓRSKICH STUDENTÓW

Badanie stereotypów stało się w ostatnich latach niezwykle modne i powszechne. Termin ten używany jest w wielu dyscyplinach naukowych, m.in. w filozofii, psychologii, socjologii, politologii, historii, etnografii i lingwistyce oraz w szeroko rozumianej publicystyce. W języku potocznym jako stereotyp rozumie się pewne utrwalone wyobrażenia o celach mniejszych lub większych grup społecznych (np. narodów, grup etnicznych, wspólnot religijnych). O stereotypie decydują zwłaszcza doświadczenia historyczne związane z koegzystencją w ramach wspólnej struktury państwowej, sąsiedztwa lub też bezpośrednich kontaktów w różnych sytuacjach życiowych.

Stereotypy są zjawiskiem normalnym w stosunkach między narodami¹. Nie odzwierciedlają one realnej rzeczywistości, lecz raczej wyobrażenia istniejące w określonej grupie społecznej na temat innych grup².

Stereotyp nie jest jedynie stałym wyobrażeniem o kimś innym. Pod wpływem określonych czynników i sytuacji może się zmieniać, utrwalac jedne oceny lub też kształtować zupełnie nowe. Tak jest na przykład ze stereotypami Polaka i Niemca, które w ostatnich kilkunastu latach uległy wyraźnej zmianie. Na plan dalszy zeszyły wzajemne wyobrażenia i oceny z okresu rozbiorów oraz pierwszej i drugiej wojny światowej. Co prawda przełamaniu wzajemnych uprzedzeń przeszkadzają wciąż doświadczenia historyczne, ale coraz większego znaczenia we wzajemnych relacjach nabrały nowe czynniki związane z transformacją ustrojową w Polsce i połączeniem dwóch państw niemieckich. Stało się to widoczne przede wszystkim na wspólnym pograniczu. Stosunek obywateli RFN do Polaków (i odwrotnie) po 1989 roku kształtują zwłaszcza doświadczenia z ostatnich kilkunastu lat.

¹ T. Szarota, *Stereotypy narodowe jako temat badań historycznych w Polsce*, „Dzieje Najnowsze” 1995, nr 2, s. 3–4.

² E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 553.

Niechęć Niemców do Polaków wzbudza m.in. przemyt przez granicę różnych towarów (np. papierosów, alkoholu, sprzętu elektronicznego, narkotyków), kradzieże samochodów przez polskich złodziei i kradzieże w niemieckich sklepach. Nieco poprawił się natomiast wizerunek Niemca w oczach Polaków. Stał się on pożądanym i oczekiwanym klientem na polskich bazarach i stacjach benzynowych, w sklepach i restauracjach. Zarazem wzbudza jednak niechęć z powodu swojego głośnego zachowania, zbytnej pewności siebie, posiadania większych niż przeciętny Polak pieniędzy i uprzywilejowanej pozycji przy przekraczaniu granicy. W ostatnich latach doszły nowe obawy Polaków wobec Niemców, związane z integracją europejską i członkostwem Polski w Unii Europejskiej. Wcale nie mała grupa Polaków ocenia, że w sprzyjających okolicznościach RFN podejmie ekonomiczną kolonizację Śląska, Pomorza, Ziemi Lubuskiej oraz Warmii i Mazur.

Podobnie jak w odniesieniu do Niemców, wśród Polaków jest wiele kontrowersyjnych opinii i ocen w stosunku do Ukraińców. Część tych opinii oparta jest na doświadczeniach historycznych, inne natomiast ukształtowały się w ostatnich kilkunastu latach – w okresie transformacji ustrojowej w Polsce i na Ukrainie. Odżyły w warunkach zmian politycznych w obu państwach próby oceny wzajemnego sąsiedztwa i koegzystencji na przestrzeni wieków, w tym zwłaszcza w latach drugiej wojny światowej. Przywołane zostały dramatyczne doświadczenia związane z masowymi mordami Ukraińców na Polakach na Wołyniu i mającymi miejsce na znacznie mniejszą skalę akcjami odwetowymi polskiej strony. Podejmowane próby zbadania i złagodzenia napięć na tym tle kończyły się na ogół fiaskiem, ciągłymi niedomówieniami i w końcu brakiem wspólnego stanowiska. Okazywało się, jak wciąż obecny jest w polskiej mentalności negatywny stereotyp Ukraińca ukształtowany w czasie drugiej wojny światowej, umacniany i rozpowszechniany przez władze w powojennych latach.

Po 1989 r. na stosunki polsko-ukraińskie w coraz większym stopniu zaczęły oddziaływać doświadczenia ostatnich kilkunastu lat. Prowadzone pod koniec XX wieku badania wśród Polaków wykazały, że największych przeszkód w pojednaniu z Ukraińcami upatrywano w historii, w charakterze narodowym Ukraińców, w ich złym nastawieniu do Polaków oraz w zbyt dużych różnicach kulturowych między oboma narodami. Warto odnotować, że opinie te nie były jednakowe w poszczególnych regionach kraju ani w różnych grupach wiekowych. Ponad 60% Polaków stosunki z Ukrainą oceniało jako dobre i uważało, że należy z tym krajem rozwijać współpracę gospodarczą i polityczną oraz popierać Ukrainę na arenie międzynarodowej³.

³L. Kolarska-Bobińska, *Obraz Polski i Polaków w Europie*, Warszawa 2003, s. 305–307.

Od wiosny 1945 roku na poniemieckich ziemiach na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej (przyznanych Polsce w administrowanie na konferencji w Poczdamie) zaczęli osiedlać się polscy osadnicy przybywający tu z Polski centralnej oraz z obszarów zagarniętych przez ZSRR, a także z zachodniej i południowej Europy. Na tzw. ziemiach odzyskanych znalazło się ostatecznie kilka wyraźnie różnych grup ludności. Około 2,5 mln stanowili przesiedleńcy z województw Polski centralnej, 1,3 mln z terenów włączonych do ZSRR, milion – ludność rodzima (wcześniej obywatele niemieccy, po weryfikacji narodowościowej uznani za Polaków), 235 tysięcy – osoby powracające z różnych części Europy. W 1947 r. władze przesiedliły tu w ramach akcji „Wisła” z ziem południowo-wschodniej Polski około 150 tys. osób narodowości ukraińskiej i łemkowskiej. Nowe warunki geograficzne i kulturowe oraz rozerwanie tradycyjnych więzi sąsiedzkich i rodzinnych rodziły liczne trudności oraz poczucie obcości i tymczasowości wśród niemal wszystkich mieszkańców ziem odzyskanych.

Na tereny Środkowego Nadodrza deportowano w ramach akcji „Wisła” 11 768 osób⁴. Większość przesiedlonych stanowili Łemkowie. Pierwotne siedziby tej ludności znajdowały się w Beskidach. W porównaniu z województwem olsztyńskim czy też szczecińskim liczba deportowanych w ramach akcji „Wisła” skierowanych na obszar Środkowego Nadodrza była stosunkowo niewielka⁵, niemniej stanowiła liczący się odsetek ludności regionu. W niektórych gminach odsetek Łemków sięgał po 1947 r. nawet 30% mieszkańców⁶. W kolejnych latach część deportowanych opuściła Środkowe Nadodrze lub uległa polonizacji, część jednak zachowuje do dnia dzisiejszego odrębność kulturową.

W maju 2003 r. przeprowadzono wśród studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego sondaż diagnostyczny, który miał na celu poznanie stereotypu Łemków funkcjonującego w świadomości młodych ludzi. Badanie zrealizowano techniką ankiety audytoryjnej, w trakcie zajęć. Kwestionariusz ankiety wypełniło dwustu słuchaczy kierunku historia i filologia polska (135 studentek i 65 studentów). Składał się z ośmiu pytań. Pierwsze pytania miały na celu sprawdzenie, jaką wiedzą o Łemkach dysponują ankietowani. Postawiono więc pytanie: „Wśród ludności, która przybyła na Środkowe Nadodrze po II wojnie światowej, znaleźli się także Łemkowie. Gdzie znajdowały się pierwotne siedziby tej ludności?” Studenci mogli wybrać odpowiedź spośród

⁴ S. D u d r a, *Łemkowie. Deportacja i osadnictwo ludności łemkowskiej na Środkowym Nadodrzu w latach 1947–1960*, Głogów 1998, s. 68.

⁵ R. D r o z d, *Polityka władz wobec ludności ukraińskiej w Polsce w latach 1944–1989*, Warszawa 2001, s. 75.

⁶ S. D u d r a, *op. cit.*, s. 69.

pięciu wariantów. Za ledwie 11% badanych wskazało wariant prawidłowy. 38% przyznało otwarcie, że nie wie, a 51% udzieliło błędnej odpowiedzi. Pierwotne siedziby Łemków lokowano najchętniej na Wołyniu lub na Bukowinie. Wiedzę ankietowanych o pochodzeniu Łemków należy zatem uznać za bardzo niską.

Tabela 1

Wiadomości respondentów dotyczące pierwotnych siedzib Łemków

Odpowiedzi	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Prawidłowe	11	8	12	18	23	11
Błędne	62	46	39	61	101	51
Nie wiem	62	46	14	21	76	38

Następnie postawiono respondentom pytanie: „Jaka jest – Twoim zdaniem – narodowość Łemków?” Niespełna połowa studentów (48%) stwierdziła po prostu, że nie wie. Dla 24% badanych Łemkowie są Ukraińcami. Dla 21% stanowią odrębny naród, a dla 7% są to Polacy. Przynależność narodowa Łemków nie jest łatwa do określenia, ponieważ część tej ludności utożsamia się z narodem ukraińskim, a część uważa się za odrębny naród. Fakt ten znalazł odzwierciedlenie w odpowiedziach ankietowanych.

Tabela 2

Wiadomości respondentów dotyczące narodowości Łemków

Odpowiedzi	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Odrębny naród	27	20	16	25	43	21
Polacy	7	5	7	11	14	7
Ukraińcy	27	20	22	34	49	24
Nie wiem	74	55	20	30	94	48

Z kolei postawiono studentom pytanie: „Czy osobiście zetknąłeś się z Łemkami?” Trzy osoby (1%) przyznały, iż są pochodzenia łemkowskiego. Ok. 2% stwierdziło, iż są takie osoby w ich rodzinie. Łemków wśród znajomych ma 9% ankietowanych (odsetek ten jest znacznie wyższy wśród chłopców niż wśród dziewcząt). 8% badanych postrzega osoby łemkowskiego pochodzenia w swoim otoczeniu. Największa część badanej populacji

(44%) przyznała, że nie zetknęła się bezpośrednio z Łemkami, ale wiedzę o nich czerpie z relacji innych osób. 36% respondentów stwierdziło, że nic nie wiedzą o tym, aby zetknęli się bezpośrednio z Łemkami i że nie słyszeli o nich.

Podstawowym źródłem wiedzy o Łemkach są zatem dla studentów relacje innych osób. Tylko ok. 20% stwierdziło, iż zetknęło się z nimi bezpośrednio. Można sądzić, że w rzeczywistości każdy z badanych osobiście zetknął się z Łemkami, lecz nie wiedział o tym. Wynika to z faktu, iż Łemkowie niechętnie przyznają się do swojej tożsamości, a niekiedy po prostu ją ukrywają z obawy przed wrogą reakcją otoczenia.

Tabela 3

Osobiste kontakty respondentów z Łemkami

Odpowiedzi	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Jestem pochodzenia łemkowskiego	2	1	1	1	3	1
W mojej rodzinie jest taka osoba	2	1	2	3	4	2
Jest taka osoba wśród moich znajomych	7	5	12	18	19	9
Jest taka osoba w moim otoczeniu, lecz nie jest to mój znajomy	9	7	8	12	17	8
Osobiście nie zetknąłem się z Łemkami, ale słyszałem o nich z relacji innych ludzi	54	40	31	49	85	44
Nic mi nie wiadomo o tym, abym zetknął się osobiście z Łemkami ani nie słyszałem o nich	61	46	11	17	72	36

Pierwsza część ankiety wykazała słaby stan wiedzy ankietowanych o Łemkach. Nawet w tak podstawowej kwestii, jaką jest przynależność narodowa tej ludności, prawie 50% badanych nie posiada ukształtowanej opinii. Dla 36% respondentów problematyka łemkowska ma charakter egzotyczny. Słaby stan wiedzy o ludności łemkowskiej pozwalałby sądzić, że w badanej populacji nie funkcjonuje stereotyp Łemka, dalsza część ankiety jednak tego nie potwierdziła.

Na kolejne pytanie: „Czy ludność łemkowska posiada – Twoim zdaniem – wspólne, odrębne cechy charakteru?” 36% badanych udzieliło pozytywnej odpowiedzi. Prawie 40% studentów przyznało więc pośrednio, że posiada ukształtowany stereotyp Łemka.

Tabela 4

Przekonanie respondentów o posiadaniu przez Łemków
wspólnych, odrębnych cech charakteru

Odpowiedzi	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Nie posiada	21	15	12	18	33	16
Posiada	53	39	20	30	73	36
Nie wiem	61	46	33	52	94	48

W ramach kolejnego zadania poproszono respondentów o podkreślenie wśród wymienionych cech charakteru tych, które najlepiej określają – ich zdaniem – charakter Łemków. Cechy najczęściej wskazywane przez młodych ludzi to: pracowici, towarzyscy, sympatyczni, oszczędni i łagodni. Dla niewielkiego odsetka badanych Łemkowie są ludźmi niesympatycznymi (ok. 5%), agresywnymi (ok. 5%), nietowarzyskimi (ok. 3%), rozrzutnymi (ok. 2%), leniwymi (ok. 2%). Przypisywanie ludności łemkowskiej negatywnych cech (np. agresywności) nie przeszkadzało jednak często wskazywaniu jednocześnie na cechy pozytywne (np. pracowitość). W dwóch przypadkach badani uzasadnili swoją opinię o niesympatycznych Łemkach. Jedna ze studentek napisała, iż miała chłopaka Łemka, lecz fakt ten wywołał sprzeciw ze strony jego rodziny, która doprowadziła do zerwania związku. Inny słuchacz twierdził, iż Łemkowie są zarozumiali.

Odpowiedzi na powyższe pytanie świadczyłyby o braku w świadomości studentów zielonogórskich negatywnego stereotypu Łemka. Większość młodych ludzi zajmuje wobec tej ludności postawę obojętną lub przypisuje Łemkom cechy raczej pozytywne.

W ramach kolejnego polecenia poproszono studentów o odpowiedź na następujące pytanie: „Czy zdecydowałbyś się oddać głos w wyborach do rady gminy na kandydata, którego program i osobowość odpowiadałyby Ci, lecz byłby on osobą pochodzenia łemkowskiego?” Ogromna większość badanych (88%) odpowiedziała pozytywnie. Nie zrobiłyby tego cztery osoby (2%). Ok. 6% respondentów nie wyklucza takiej możliwości, ale musieliby „dobrze rozważyć tę sprawę”. 4% ankietowanych odpowiedziało, że nie wie; odpowiedź tę można traktować jako swego rodzaju unik. Prawdopodobnie nie oddaliby swego głosu na kandydata o łemkowskim pochodzeniu, lecz z jakiejś przyczyny nie chcieli tego deklarować otwarcie.

Następnie badani zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie: „Czy zdecydowałabyś się oddać głos w wyborach do Sejmu na kandydata, którego

przynależność partyjna, program i osobowość odpowiadałyby Tobie, lecz byłby on osobą pochodzenia łemkowskiego?” Odpowiedzi były podobne jak w poprzednim przypadku. Pozytywnie odpowiedziało 88% badanych. Zwraca uwagę fakt, że więcej osób byłoby skłonnych dopuścić Łemków do Sejmu niż do rady gminy. Tylko dwie osoby odpowiedziały zdecydowanie negatywnie (w poprzednim pytaniu cztery).

Tabela 5

Cechy przypisywane przez respondentów Łemkom

Wyróżnione cechy	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Pracowici	36	27	11	17	47	23
Towarzyscy	22	16	9	14	31	15
Sympatyczni	22	16	9	14	31	15
Oszczędni	22	16	6	9	28	14
Łagodni	12	9	5	8	17	8
Agresywni	7	6	4	6	11	5
Niesympatyczni	6	5	4	6	10	5
Nietowarzyscy	5	4	2	3	7	3
Rozrzutni	4	3	1	1	5	2
Leniwi	3	2	1	1	4	2
Religijni	1	1	2	2	3	1
Sentymentalni	—	—	2	2	2	1

Dane nie sumują się.

Tabela 6

Możliwość głosowania przez respondentów w wyborach do rady gminy na kandydata pochodzenia łemkowskiego

Odpowiedzi	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak	114	85	60	93	174	88
Mógłbym to zrobić, lecz musiałbym dobrze rozważyć tę sprawę	11	8	2	3	13	6
Nie zrobiłbym tego	3	2	1	1	4	2
Nie wiem	7	5	2	3	9	4

Tabela 7

Możliwość głosowania przez respondentów w wyborach do Sejmu
na kandydata pochodzenia łemkowskiego

Odpowiedzi	Kobiety (135)		Mężczyźni (65)		Razem (200)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak	116	86	59	91	175	88
Mógłbym to zrobić, lecz musiałbym dobrze rozważyć tę sprawę	11	8	3	5	14	7
Nie zrobiłbym tego	1	1	1	1	2	1
Nie wiem	7	5	2	3	9	4

Odpowiedzi wskazują na istnienie w badanej populacji grupy respondentów uprzedzonych w stosunku do Łemków. Trudno inaczej interpretować fakt, iż łemkowskie pochodzenie kandydata w wyborach może stać się przyczyną, iż nie zostanie na niego oddany głos lub „sprawę trzeba dobrze rozważyć”. Niemniej odsetek młodych ludzi przejawiających niechętną postawę wobec ludności łemkowskiej nie jest duży – nie przekracza 12% badanych. Unikają oni zresztą jaskrawego manifestowania swojej niechęci.

Odpowiedzi respondentów są trochę zaskakujące. W roku akademickim 2000/2001 przeprowadzono bowiem wśród słuchaczy ówczesnej WSP badanie ankietowe na temat postawy studentów wobec mniejszości narodowych⁷. Młodzi ludzie, zapytani wówczas, czy jest dopuszczalne zasiadanie mniejszości narodowych w organach władzy Rzeczypospolitej, udzielili innych odpowiedzi. Tylko 9% uważało zasiadanie mniejszości narodowych w organach władzy za dopuszczalne bez ograniczeń, a 30% możliwość taką całkowicie wykluczało. Mało prawdopodobne, aby w krótkim stosunkowo czasie nastąpiły znaczne przemiany w świadomości studentów. Dlatego zatem respondenci, którzy niechętnie postrzegają mniejszości narodowe w organach władzy, nie wzbraniają się przed deklaracją oddania głosu na kandydata o łemkowskim rodowodzie? Prawdopodobnie łatwiej jest manifestować postawę nacjonalistyczną wobec abstrakcyjnie pojętych mniejszości narodowych niż w stosunku do ludzi z najbliższego otoczenia, którym trzeba później spojrzeć w twarz.

Ostatnie polecenie zawarte w kwestionariuszu ankiety brzmiało: „Napisz, jakie są – Twoim zdaniem – największe osiągnięcia kultury łemkow-

⁷ B. Halczak, *Kształtowanie świadomości narodowej uczniów w procesie nauczania historii*, [w:] *Nauczanie blokowe i zintegrowane przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, Zielona Góra 2002, s. 389.

skiej”. Ogromna większość badanych niczego nie napisała. Jedyne dwanaście osób, a zatem nieznaczny odsetek (6%), wykazało się pewną znajomością kultury Łemków. Byli to w większości studenci (dziewięć osób), którzy twierdzili, że posiadają znajomych pochodzenia łemkowskiego. Cztery osoby uważają, że największym osiągnięciem kultury łemkowskiej są pieśni. Dwie wspomniały o ciekawej architekturze sakralnej. Dwóch respondentów stwierdziło, że Łemkowie organizują systematycznie spotkania o charakterze kulturalnym, nie dysponowali jednak wiedzą o tym, jak często odbywają się te spotkania i gdzie. Trzech ankietowanych napisało o festiwalu łemkowskim „Watra” odbywającym się w Żdźni. Jeden student stwierdził, że największym osiągnięciem Łemków była próba budowy własnego państwa podjęta jesienią 1918 r. Była to odpowiedź trochę zaskakująca, ponieważ epizod z jesieni 1918 r. związany z próbą budowy łemkowskiej państwowości jest słabo znany nawet zawodowym historykom.

W sumie stwierdzić należy, że wiedza ankietowanych o kulturze i historii Łemków jest szczątkowa. Tymczasem są to często ludzie z ich najbliższego otoczenia – sąsiedzi, znajomi czy nawet osoby spokrewnione.

Pozytywnym wnioskiem, który można wysunąć na podstawie wyników przeprowadzonego sondażu, jest brak istnienia w świadomości respondentów negatywnego stereotypu Łemka. Funkcjonujący wśród pewnej części zielonogórskich studentów stereotyp ma charakter raczej pozytywny.

Bohdan Halczak
Czesław Osękowski

LEMKOSTEREOTYPEN IN DER SICHT DER GRÜNBERGER STUDENTEN

Zusammenfassung

Im Jahre 1947 wurden auf die Gebiete des Mittel-Oder-Landes im Rahmen der Aktion „Wisła” 11 686 Personen deportiert. Die meisten Deportierten stammten aus Beskiden und gehörten zu den Lemkos. In den nächsten Jahren verließen viele von ihnen das Mittel-Oder-Land beziehungsweise wurden polnisiert. Im Mai 2003 wurde unter den Studenten der Grünberger Universität eine diagnostische Umfrage durchgeführt, die es zum Ziel hatte, das Lemkosstereotyp kennen zu lernen, das im Bewusstsein junger Menschen existiert. Den Umfragebogen erfüllten 200 StudentInnen der Geschichte und Polonistik (darunter 135 Studentinnen und 65 Studenten). Der Umfragebogen umfasste 8 Fragen.

Das Ziel der ersten Fragen bestand darin, die Lemkoskenntnisse unter den Befragten zu prüfen. Es erwies sich, dass der Kenntnisstand nicht besonders umfangreich ist. Nur 11% der untersuchten Personen gaben eine richtige Antwort auf die Frage, wo der ursprüngliche Sitz der Lemkos war. Die anderen gaben zu, dass sie es nicht wissen oder antworteten falsch. Fast die Hälfte der Studenten verfügt über kein Wissen über die nationale Zugehörigkeit der Lemkos. 24% der Studenten halten die Lemkos für Ukrainer, 21% dagegen für eine selbständige Nation. Für 7% der Untersuchten sind die Lemkos Polen. Auf die Frage „Hatten Sie einen persönlichen Kontakt mit Lemkos?“ antworteten ca. 20% Studenten bejahend. Die Übrigen kennen Lemkos aus Berichten anderer Personen bzw. sie vertreten die Meinung, dass sie keine Kontakte mit Lemkos hatten oder von ihnen nicht hörten. Eine der Fragen lautete: „Schreiben Sie, welche Errungenschaften der Lemkoskultur Ihrer Meinung nach die größten sind“. Nur 6% der untersuchten Personen zeigten gewisse Kenntnisse der Lemkoskultur auf.

Der nächste Umfrageteil hatte zum Ziel, die Meinung der Studenten über die Lemkos zu prüfen. 36% der Untersuchten stellten fest, dass die Lemkos über gewisse gemeinsame, aber doch eigene Charakterzüge verfügen. Als sie gebeten wurden, diese Züge zu bestimmen, nannten sie folgende Eigenschaften: arbeitsam, sympathisch, gastfreundlich, sparsam. 88% der Befragten würden sich dafür entscheiden, bei den Kommunal- und Parlamentswahlen für einen Kandidaten der Lemkosabstammung zu stimmen, dessen Programm und Persönlichkeit ihnen entsprechen würde. 12% sagten offen, dass sie das nicht tun würden, gaben eine ausweichende Antwort bzw. stellten fest, dass sie das nicht wissen. Die Antworten auf die genannten Frage bewiesen, dass es in der untersuchten Gruppe Personen gibt, die gegen die Lemkos voreingenommen sind. Die Tatsache, dass die Lemkosabstammung des Wahlkandidaten zur Ursache dessen werden kann, dass für ihn nicht gestimmt wird oder dass „man sich dies gut überlegen muss“, ist schwer anders als die Voreingenommenheit zu interpretieren. Trotzdem ist die Prozentzahl der Studenten, die gegen die Lemkos voreingenommen sind, nicht groß.

Die Analyse der Untersuchungsergebnisse lässt feststellen, dass die Lemkoskultur- und Lemkosgeschichtekenntnisse der befragten Personen minimal sind, obwohl es doch manchmal Personen aus der nächsten Umgebung junger Menschen sind – Nachbarn, Bekannte oder auch Verwandte. Dabei muss jedoch unterstrichen werden, dass kein negatives Lemkosstereotyp im Bewusstsein junger Menschen festgestellt wurde. Die meisten Untersuchten deklarieren ein völlig gleichgültiges Verhältnis zu den Lemkos und das in einer gewissen Gruppe existierende Stereotyp hat einen eher positiven Charakter.

Aleksandra Jawornicka

TOŻSAMOŚĆ NARODOWA MŁODYCH POLAKÓW NA UKRAINIE I UKRAIŃCÓW W POLSCE

W prezentowanej publikacji przedstawione zostaną wyniki badań dotyczące tożsamości narodowej młodych Polaków na Ukrainie i młodych Ukraińców w Polsce. Badania przeprowadzone zostały na przełomie lat 1998 i 1999 wśród uczniów liceum ukraińskiego w Legnicy oraz dwóch szkół dla mniejszości polskiej we Lwowie (Szkoły Podstawowe nr 10 i 22)¹. Szkoły te są potocznie nazywane „ukraińskimi” bądź „polskimi”. W istocie nauczanie odbywa się głównie w języku urzędowym, prowadzone są jednak dodatkowo zajęcia nauki języka ojczystego mniejszości narodowych, a także literatury, historii i geografii. W procesie dydaktyczno-wychowawczym zwraca się szczególną uwagę na podtrzymywanie wartości przekazywanych przez przodków i zachowanie narodowego charakteru szkoły. Placówki te są miejscami, w których „poza wychowaniem szczególnie intensywnie przebiega proces ukorzenia kulturowego. Z tej właśnie racji w szkole jest możliwe i konieczne kreowanie odpowiednich powiązań między poczuciem tożsamości jednostki a sferą dziedzictwa kulturowego, która stanowi jedną z podwalin formowania się tożsamości narodowej”².

Prezentowane badania zrealizowane zostały za pomocą ankiety audytoryjnej. W każdej ze szkół ankietę wypełniło po 70 uczniów, w efekcie czego uzyskano łączną próbę 140 osób. Kwestionariusz ankiety zawierał 35 pytań (25 zamkniętych i 10 otwartych). Uczniowie nie mieli większych trudności ze zrozumieniem pytań zawartych w kwestionariuszach ankiet. Mimo to nie wszyscy spośród badanych udzielali odpowiedzi na pytania otwarte. Uwzględnieni w badaniach uczniowie z obydwu szkół zbliżeni byli do siebie pod względem wieku, wykształcenia oraz pozycji przypisywanej przez fakt bycia „innym” w środowisku większościowym.

¹ W tym czasie funkcjonowała jeszcze na Ukrainie dziesięcioletnia szkoła podstawowa i najstarsze klasy tej szkoły były w istocie odpowiednikami szkół średnich w polskim systemie edukacji.

² M. Sobecki, *Status kulturowo-etniczny a edukacja na pograniczu kultur*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995, s. 219.

Jako punkt wyjścia do rozważań nad badaniami przyjęłam hipotezę, iż młodzież polska na Ukrainie i ukraińska w Polsce – stanowiąc poprzez fakt odmiennego pochodzenia specyficzne grupy mniejszościowe – w swych zachowaniach i prezentowanych postawach jest bardzo zbliżona do siebie. Poprawność hipotezy powinny wskazać zbliżone do siebie odpowiedzi zawarte w kwestionariuszach wywiadu, stanowiąc równocześnie wskaźniki poszczególnych postaw.

Celem badań było wyodrębnienie postaw młodzieży polskiej i ukraińskiej w odniesieniu do języka i kultury ich przodków oraz ukazanie stopnia przynależności do mniejszościowych grup narodowych z równoczesnym wskazaniem zainteresowania polityką państwa i kultury, w których się urodzili i wychowali. Powyższe czynniki warunkują przynależność narodową i wpływają na poziom tożsamości jednostkowej i społecznej.

Na podstawie zebranych materiałów chciałam uzyskać odpowiedź na następujące pytania: Na podstawie jakich elementów młodsze pokolenia mniejszości narodowych konstruują swoją tożsamość? Czy podobnie jak ich przodkowie stosują strategie obronne, które pozwalają im zachować tożsamość kulturową i etniczną? Z którą z grup identyfikują się w większym stopniu?

Jak już wcześniej wspomniałam, uwzględniona w badaniach młodzież reprezentuje przedział wiekowy pomiędzy piętnastym a siedemnastym rokiem życia, z czego 50,7% to kobiety, a 49,3% to mężczyźni.

Zdecydowana większość spośród respondentów zamieszkuje miasta i miasteczka (odpowiednio 40,7% i 32,1% osób), na wsi mieszka niewiele ponad 27,1%. Ponad połowa badanych (53,0%) pochodzi z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wyższe wykształcenie; wykształcenie średnie ma 32,1% rodziców respondentów, wykształcenie zawodowe 9,3%, jedynie 2,5% podstawowe (nie ma istotnej różnicy w strukturze wykształcenia rodziców młodych Polaków na Ukrainie i Ukraińców w Polsce).

Znaczna część badanych posiada świadomość narodowej odrębności. Ponad 71,4% badanych uczniów z legnickiego liceum identyfikuje się z narodowością ukraińską. 65,7% spośród badanych uczniów ze Lwowa utożsamia się z polskością. Dodatkowo 37,1% młodych Polaków z Ukrainy podkreśla silny związek ze swoim miastem, określając się mianem lwowiaków. W przypadku młodzieży ukraińskiej w Legnicy żaden z badanych nie czuje się specjalnie związany ze środowiskiem lokalnym i miastem. Zapewne wynika to z dość prostego faktu – większość z ukraińskich uczniów pochodzi z rodzin przybyłych z różnych części kraju; nie zdążyli jeszcze zintegrować się z miastem bądź identyfikują się jedynie z „ukraińskim” LO w Legnicy.

Na pytanie: Co warunkuje przynależność do danego narodu – czy posiadanie obywatelstwa, zamieszkiwanie danego terytorium, posługiwanie się danym językiem, uczestnictwo w życiu kulturalnym, politycznym, religijnym, a może kultywowanie tradycji i obrzędów? przeważająca część – 89,3% spośród wszystkich respondentów zwróciła przede wszystkim uwagę na dwa przedostatnie elementy: uczestnictwo w życiu kulturalnym, politycznym i religijnym swojej grupy i kultywowanie tradycji. W następnej kolejności wskazywano na język (47,9%). Najmniej ważne dla większości badanych okazało się posiadanie obywatelstwa (27,1%) i zamieszkiwanie danego terytorium (10,7%). Na tę kategorię najczęściej zwracali uwagę polscy uczniowie z Ukrainy.

Ponad połowa z nich (52,9%) w kolejnym pytaniu, dotyczącym możliwości zmiany obywatelstwa z ukraińskiego na polskie, deklarowała taki zamiar. 40,0% stwierdziło, iż pragnie uzyskać podwójne obywatelstwo, podczas gdy tylko 18,6% badanej młodzieży ukraińskiej z Polski wyraziło chęć zmiany obywatelstwa. Znacznie więcej (37,1%) wzięło pod uwagę możliwość uzyskania podwójnego obywatelstwa, a ponad 31,4% zupełnie odrzuciło taką możliwość. Zasadniczym czynnikiem różnicującym rozkład odpowiedzi badanych osób jest atrakcyjność danego państwa i posiadania w nim obywatelstwa. Na wybór konkretnego obywatelstwa nie ma większego wpływu narodowość. Wybór młodzieży sprowadza się do ekonomicznych możliwości danego państwa. Dlatego obserwuje się większe zainteresowanie zmianą obywatelstwa przez młodzież polską na Ukrainie aniżeli przez młodzież ukraińską w Polsce.

Zdecydowana część uczniów z ukraińskiej szkoły w Legnicy (ponad 81,4%) pochodzi z rodzin jednolitych narodowościowo, jedynie 18,6% z tzw. rodzin mieszanych. Zupełnie odmienną sytuację zauważa się w przypadku uczniów reprezentujących polskie szkoły we Lwowie. Tylko 27,1% spośród nich deklarowało, że zarówno ojciec, jak i matka posiadają polskie korzenie, ponad 60,0% miało pochodzenie polsko-ukraińskie i polsko-rosyjskie, a 12,9% ukraińsko-rosyjskie. W jaki sposób można wyjaśnić znaczne zróżnicowanie w strukturze narodowej rodziców respondentów z Ukrainy? Na pewno nie można tu będzie udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Jednak należy zwrócić uwagę na istotny moim zdaniem fakt, iż Polacy we Lwowie od kilkudziesięciu lat funkcjonowali wśród 33,0% osób zaliczanych do mniejszości narodowych i ponad stu różnych grup etnicznych. Sprzyjało to i w dalszym ciągu sprzyja wzajemnemu przenikaniu się wzorów kulturowych i szybszemu poddawaniu się procesom amalgamacyjnym.

Być może również i dlatego młodzi Polacy na Ukrainie przywiązują mniejszą wagę do tego, jakiej narodowości będą ich przyszli małżonkowie.

Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w zbliżony sposób dokonują poszczególnych wyborów. 64,3% uczniów ze Lwowa wybiera polską narodowość przyszłego partnera, jednak już tylko połowa spośród nich (30,0%) przypisuje ogromne znaczenie tej samej narodowości partnera jako czynnikowi ułatwiającemu podtrzymywanie tożsamości narodowej. Zdecydowana część zwraca uwagę na to, że dobrze byłoby, gdyby przyszły partner mieszkał w Polsce i posiadał polskie obywatelstwo. Z badań pilotażowych wynika, że w wielu przypadkach podyktowane to jest możliwością wyjazdu z Ukrainy do Polski, zmiany obywatelstwa i poprawy sytuacji materialnej.

W przypadku młodzieży ukraińskiej z Polski ponad 75,7% zwraca uwagę na monoetniczny kształt przyszłego związku partnerskiego. Niewielu respondentów (15,7%) wskazuje na nieukraińskie pochodzenie męża lub żony (konkretnie polskie). Argumenty przemawiające za monoetnicznym związkiem uwzględnionych w badaniach obydwu grup związane są przede wszystkim z oczekiwaniami rodziców (odpowiednio 94,1% i 30,0%), dopiero później z pozytywnym wpływem na wychowanie dzieci oraz łatwością przekazu wartości odziedziczonych po przodkach bądź też zabezpieczeniem przyszłych rodzin przed rozpadem i przed stawianiem dzieci wobec trudnych wyborów (dotyczących narodowości). Ponad 38,6% Ukraińców z monoetnicznych rodzin zwracało uwagę na negatywny aspekt małżeństw mieszanych, twierdząc, że są one przyczyną sprzeczek i nieporozumień. Podobnie było w przypadku polskiej młodzieży z jednonarodowych rodzin na Ukrainie.

Zupełnie inaczej kształtują się preferencje młodzieży w odniesieniu do doboru kolegów i znajomych. Zarówno młodzież polska, jak i ukraińska utrzymuje kontakty z członkami własnej grupy etnicznej i z osobami o innym pochodzeniu, odpowiednio 44,3% spośród badanej młodzieży ukraińskiej i 58,6% wśród polskiej. Nieliczni spośród obydwu grup ograniczają się wyłącznie do znajomych kolegów tej samej narodowości (35,7% Ukraińców, 15,7% Polaków – przede wszystkim z monoetnicznych rodzin). Dla znacznej części młodzieży (85,8% Ukraińców i 84,3% Polaków) narodowość znajomych nie ma większego znaczenia. Respondenci stanowczo sprzeciwiają się dobieraniu kolegów zgodnie z kryterium pochodzenia narodowego, ponieważ ich zdaniem „ludzi nie ocenia się wedle narodowości, ale ich wartości, liczy się człowiek, jego osobowość, a ponadto w przyjaźni nie ma znaczenia, kto kim jest”. Dodatkowo zwracają uwagę na to, że „nie można być nacjonalistą”, „nie można dyskryminować innych”, ponieważ „w przyjaźni liczy się przede wszystkim to, co człowiek ma w sercu, a nie jego narodowość”.

Kolejnym, bardzo istotnym problemem, na który należy zwrócić szczególną uwagę, jest język – nie tylko jako forma komunikowania pomiędzy członkami tej samej grupy i grupy większościowej, ale również jako waż-

ny element dziedzictwa kulturowego, traktowany przez wiele grup mniejszościowych jako istotny wskaźnik podtrzymywania tożsamości etniczno-kulturowej i narodowej. Posługiwanie się językiem ojczystym przez członków danej grupy i przekazywanie go następnym pokoleniom pomaga zachować odrębność narodową. Przekaz języka i przyswajanie go przez kolejne pokolenia uzależnione są od siły przekazu i roli autorytetu starszego pokolenia. W przypadku młodzieży ukraińskiej w Polsce zaobserwowano istotną zależność pomiędzy typem rozmówcy a językiem, którym posługiwała się młodzież podczas konwersacji w obrębie własnej grupy narodowościowej oraz rolą autorytetu, który młodzież przypisywała danemu rozmówcy.

Młodzież ukraińska w Polsce pochodząca z rodzin monoetnicznych podczas rozmów z rodzicami i dziadkami w przeważającej większości (77,1%) posługuje się językiem ukraińskim. W przypadku młodzieży polskiej z Ukrainy nieco mniej, bo 57,8% osób posługuje się językiem polskim podczas rozmów z rodzicami i dziadkami. Natomiast podczas konwersacji z rodzeństwem jedynie 7,1% Ukraińców posługuje się językiem ukraińskim. W przypadku młodych Polaków na Ukrainie sytuacja przedstawia się bardziej optymistycznie – ponad 15,7% spośród nich na co dzień rozmawia po polsku ze swoim rodzeństwem. Rozpatrując specyfikę językową rodzin mieszanych, w obydwu przypadkach należy zauważyć, że osoby zaliczane do powyższej kategorii z większym prawdopodobieństwem będą posługiwać się językiem urzędowym podczas rozmów z rodzicami, dziadkami i rodzeństwem; w tym przypadku zasada autorytetu osób starszych nie będzie funkcjonowała.

Jak uwzględniona w badaniach młodzież ocenia stopień swojej znajomości języka ojczystego? Młodzież polska z Ukrainy w 100,0% potwierdza umiejętność czytania i pisanie w języku ojczystym w stopniu dobrym, wzmacniając to przekonaniem, że również jej procesy myślowe przebiegają w tym języku. W przypadku młodych Ukraińców z Polski 75,7% deklaruje znajomość języka ojczystego i umiejętność czytania, natomiast zdolność myślenia w tym języku deklaruje już tylko 47,1%. Żadnych obiekcji nie powinny wzbudzać powyższe dane, jeśli uznamy za słuszne twierdzenie odnoszące się do procesu myślowego, który przebiega automatycznie i ściśle jest powiązany z poziomem znajomości danego języka. Wtedy również słuszne będzie wnioskowanie, że im większa sprawność językowa, tym większe prawdopodobieństwo, że proces myślowy będzie przebiegał w tym samym języku.

Nieco odmienne wyniki uzyska się, gdy weźmie się pod uwagę możliwość wyboru danego języka podczas czytania tej samej prasy w języku ojczystym i w języku urzędowym. Większość respondentów (zarówno z Polski, jak i z Ukrainy), wskazuje na język urzędowy (odpowiednio 75,7% Polaków i 62,8% Ukraińców). W jaki sposób wyjaśnić pojawiające się rozbieżności?

Prawdopodobnie uczniowie na co dzień w większości posługują się językiem urzędowym, dlatego chętniej wybierają materiały napisane w tym języku.

Kolejnym istotnym zagadnieniem z punktu widzenia tożsamości grupy jest wiedza na temat własnego pochodzenia, czyli wiedza dotycząca korzeni własnej rodziny, własnego narodu i jego tradycji, opierająca się na znajomości specyficznych wzorów kultury, które będą stanowiły o jej odrębności i inności. Jeżeli przyjmiemy za Irenę Bukowską-Floreńską³, że w przypadku mniejszości narodowych kultywowanie przez nie tradycji może wyznaczać określony obraz jej tożsamości kulturowej, etnicznej czy narodowej, może również przyczynić się do utrwalenia tego obrazu, a zatem stać się mechanizmem spowalniającym proces jej asymilacji do narodowej większości, to w takim przypadku przekaz wiedzy odnoszącej się do dziejów rodziny, wiedzy na temat historii ojczyzny, transmisja tradycji z pokolenia na pokolenie, będą spowalniać procesy asymilacji, przyczynią się do zachowania odrębności kulturowej, czyli będą pełniły funkcję konserwującą.

Biorąc pod uwagę poziom znajomości historii własnej rodziny przez młodsze pokolenia uwzględnionych w badaniach Polaków i Ukraińców, należy podkreślić, że zdecydowana większość respondentów w dobrym stopniu zna dzieje rodzinne (82,9% Polaków i 85,7% Ukraińców). Większość spośród nich potrafi wyodrębnić elementy własnej kultury, z którymi jest silnie związana. Dla znacznej części młodzieży (ponad 40,0%, zarówno polskiej, jak i ukraińskiej) tradycja związana jest z obyczajami, wierzeniami, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Dla pozostałych osób jest „czymś, co warto szanować”, jest „świadomością swego pochodzenia” albo „czymś ważnym, co trzeba szanować”. Wskazane przez młodzież kategorie świadczą o tym, że tradycja stanowi dla badanych element istotny i niezbędny. Nawet, jeśli zdarzają się opinie, iż tradycja jest „czymś bezsensownym i zatruwa życie” – sąd taki świadczy również o pewnym zaawansowanym uczestnictwie w danym kręgu kultury i tradycji, do tego stopnia, że niektóre osoby odczuwają pewien przesyt. Najczęściej wskazywanymi elementami tradycji, wymienianymi w równym stopniu przez młodzież polską i ukraińską, są: kultura i język – 38,6%, historia i religia – 24,3%, tańce i folklor – 23,6%, święta oraz śpiew – 20,0%. Niektórzy żartobliwie zwracają uwagę na aspekt kulinarny: słoninę i wódkę.

Istotnym elementem kultury wymienianym przez młodzież są święta religijne. Ponad 94,3% badanych przyznaje, że obchodzi święta religijne, które dla 52,3% z nich są okresem zadumy i refleksji, ale przede wszystkim (dla 85,1%) wykorzystywane są jako okres spotkań rodzinnych i sąsiedzkich. Zde-

³ I. Bukowska-Floreńska, *Spoleczno-kulturowe funkcje tradycji w społeczeństwach industrialnych Górnego Śląska*, Katowice 1997, s. 147.

cydowana większość młodzieży (ponad 91,4%) deklaruje, że jest wierząca; wśród badanych odsetek młodzieży wierzącej na Ukrainie pokrywa się z odsetkiem ukraińskiej młodzieży w Polsce. Znaczna większość młodzieży polskiej z Ukrainy to katolicy (78,6%), a 81,4% młodzieży ukraińskiej z Polski to grekokatolicy. W pełni odpowiada to dawnemu kryterium, na podstawie którego wyodrębniano identyfikację narodową na polsko-ukraińskim pograniczu. Jeżeli ktoś utożsamiał się z katolicyzmem – automatycznie przypisywano mu pochodzenie polskie, jeśli natomiast należał do Kościoła grekokatolickiego – musiał być Ukraińcem.

Obok ściśle powiązanych z tradycją i kulturą młodych Polaków oraz Ukraińców kwestii religijnych w badaniach zwrócono również uwagę na elementy historii i literatury. Próbując sprawdzić zakres wiedzy z tych przedmiotów w odniesieniu do danej grupy narodowej, zaproponowano respondentom, aby podali najchętniej czytane lektury w języku ojczystym, a następnie wytypowali osoby, które ich zdaniem odegrały istotną rolę w dziejach danego narodu oraz wskazali na wydarzenia, które zmieniły bieg historii Polski i Ukrainy. W przypadku pierwszej propozycji młodzież wymieniła autorów i lektury zaliczane do najbardziej uznanych i cenionych ze względu na treść patriotyczną i wartości rdzenne, chociaż nie były pomijane pozycje o wartościach uniwersalnych.

Młodzież polska na Ukrainie zwraca uwagę na istotny wkład *Trylogii* Henryka Sienkiewicza w odtwarzaniu polskiej tożsamości i pielęgnowaniu polskiego ducha. Sienkiewicz i jego twórczość znajdują się na pierwszym miejscu – ponad 80,0% młodzieży na Ukrainie wymienia autora, szczególnie odwołując się do *Trylogii*. Zaraz po Sienkiewiczu znajdują się Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki i ich dzieła. Doszukując się analogii w wyborze ukraińskich licealistów Polski z wyborami ich kolegów z Ukrainy, należy zwrócić uwagę, że ich wybór motywowany był podobnymi przesłankami. Młodzi Ukraińcy największą rolę w krzewieniu narodowych wartości przypisują Tarasowi Szewczenko – symbolowi ukraińskiej tożsamości i niezależności. Podobną funkcję pełnią utwory i przekazywane idee Iwana Franki i Łesi Ukrainki, również wybranych przez młodzież.

Na pytanie o postać historyczną, która odegrała szczególną rolę w dziejach narodu, z którym utożsamia się respondent, młodzież polska w większości przypadków wymieniła Józefa Piłsudskiego (ponad 54,3%), młodzież ukraińska natomiast Bohdana Chmielnickiego (ponad 75,7%). Obydwie postaci wywarły ogromny wpływ na losy Polski i Ukrainy, ale oczywiście, jak podkreśla sama młodzież, każdy z narodów przypisuje im zupełnie inne znaczenie. Podczas gdy Piłsudski traktowany jest przez Polaków jako symbol polskiej wolności, to Chmielnicki jest uważany przez tę samą grupę za

groźnego przeciwnika lub zdrajcę. W podobny sposób młodzież ukraińska przypisuje pozytywne cechy Chmielnickiemu czy Petlurze i w inny sposób niż Polacy ocenia decyzje podjęte przez Piłsudskiego. Generalnie we wszystkich wymienionych przeze mnie przypadkach zaobserwowano jednakową zależność: zarówno młodzież polska, jak i ukraińska, w zależności od identyfikacji narodowej typowała utwory literackie i bohaterów historycznych, którzy dla niej stanowią obiekt podziwu i uznania, dla drugiej grupy natomiast są nacechowane najczęściej odmiennymi wartościami. Wskazuje to na możliwość kształtowania się autostereotypów i stereotypów.

Na podstawie ogromnej ilości materiału uzyskanego w trakcie badań nie można jednoznacznie stwierdzić słuszności hipotezy odnoszącej się tylko i wyłącznie do samych podobieństw w prezentowanych postawach i zachowaniach młodzieży polskiej na Ukrainie i ukraińskiej w Polsce. Jakość prezentowanych postaw jest niekiedy zupełnie różna.

Podsumowując: zdecydowana większość młodzieży uwzględnionej w badaniach posiada świadomość narodowej odrębności. Identyfikacja narodowa w obydwu przypadkach często pokrywa się z identyfikacją religijną. Przeważająca część ukraińskiej młodzieży z Polski pochodzi z rodzin monoetnicznych, czysto ukraińskich – 81,4%. Jedynie 18,6% wskazuje na zróżnicowaną narodowość swoich rodziców. Odwrotną sytuację zauważamy wśród respondentów z Ukrainy. Jedynie 27,1% spośród nich pochodzi z czysto polskich rodzin, a ponad 60,0% z rodzin mieszanych (polsko-ukraińskich lub polskorosyjskich); pozostałe 12,9% to osoby w żaden sposób niezwiązane pochodzeniem rodziców z polskością.

Zatem siła procesów amalgamacyjnych wśród społeczeństwa polskiego na Ukrainie ma zdecydowanie większe oddziaływanie aniżeli wśród ukraińskiego w Polsce. Jednak na podstawie prezentowanego materiału z badań nie można jednoznacznie ustalić, w jakim stopniu zawieranie związków mieszanych będzie przyczyną szybszego asymilowania się mniejszości narodowych do grup większościowych. Być może ze względu na atrakcyjność elementów kulturowych grupy mniejszościowej większość narodowa będzie przyswajając elementy kulturowe mniejszości (przykład niepolskich uczniów w szkołach polskich we Lwowie, którzy identyfikowali się z elementami kultury polskiej). Jeżeli weźmiemy pod uwagę taką możliwość, to wtedy zupełnie zrozumiałą będzie rozkład odpowiedzi w prezentowanych badaniach. Ze względu na wymienianą wcześniej atrakcyjność języka polskiego młodzież polska na Ukrainie z większym prawdopodobieństwem będzie wskazywała na posługiwanie się tym językiem podczas nie tylko rozmów z rodzicami i dziadkami, ale również podczas rozmów z rodzeństwem i kolegami – Polakami. Również większe będzie prawdopodobieństwo zmiany obywatelstwa

ukraińskiego na polskie i możliwość osiedlenia się w Polsce przez młodzież z Ukrainy.

Natomiast w przypadku młodzieży ukraińskiej z Legnicy nie można mówić o kategorii atrakcyjności języka ojczystego, ponieważ zdecydowana większość młodzieży coraz częściej posługuje się językiem polskim nie tylko podczas rozmów ze znajomymi, ale również (często) w kontaktach z rodzeństwem i w nieco mniejszym stopniu z rodzicami i dziadkami. Mało atrakcyjna jest dla młodzieży ukraińskiej z Polski propozycja zmiany obywatelstwa polskiego na ukraińskie. Młodzież w niewielkim stopniu bierze taką możliwość pod uwagę. Znacznie szybciej zdecyduje się na uzyskanie podwójnego obywatelstwa, ale pomimo to w dalszym ciągu będzie chciała zamieszkiwać terytorium Polski, przede wszystkim ze względu na lepsze warunki życia, szersze perspektywy związane z pracą, a także ze względu na ważny argument, że „prywatna ojczyzna” ich przodków w zdecydowanej większości znajduje się na obecnym terytorium Polski (na Łemkowszczyźnie, Bojkowszczyźnie i Podlasiu).

Nie ulega wątpliwości, że uwzględniona w badaniach młodzież jest silnie osadzona w kulturze „własnej”. Nie ma większych problemów z wyodrębnieniem elementów swoich i obcych w obrębie własnej grupy narodowej. Bez większych problemów potrafi wskazać na takie cechy, jak język i wyznanie, które jej zdaniem w sposób istotny odróżniają ją od grupy większościowej i pozostałych grup narodowych. Nie wiadomo jednak, jak dalece młodzi Polacy z Ukrainy i Ukraińcy z Polski – pomimo świadomości swojej odrębności, niekwestionowanej wiedzy na temat historii własnej rodziny i ideologicznej ojczyzny – są silnie związani z kulturą własną, a jak dalece z kulturą obcą, czyli większościową.

Na podstawie przeprowadzonych badań bardzo trudno jest wnioskować o wartościach kulturowych uznawanych przez respondentów, ponieważ tak naprawdę nie możemy być pewni, czy młodzież w ten sposób nie stosuje strategii obronnych, które mają na celu ukazać idealną kondycję własnej grupy. Zapewne wymiar strategii obronnych jest inny, aniżeli stosowany przez ich dziadków i rodziców, ponieważ nie możemy zaobserwować mechanizmów wycofywania się i zamykania przez młodzież w obrębie własnej grupy narodowościowej. Dokładnie analizując wyniki badań i wychytując pewne rozbieżności w rozkładzie odpowiedzi, możemy stwierdzić, że strategie te pojawiają się w nowej formie.

Aleksandra Jawornicka

NATIONALE IDENTITÄT JUNGER POLEN IN DER UKRAINE UND UKRAINER IN POLEN

Zusammenfassung

Die Interessequelle der Verfasserin des vorliegenden Artikels bilden Probleme, die sich mit der Entwicklung und Gestaltung der nationalen Identität der Individuen und Gruppen in einem Minderheitsmilieu in der sich globalisierenden Welt verbinden.

Das grundlegende Ziel des Artikels besteht darin, die Forschungsergebnisse darzustellen, die sich auf die nationale Identität beziehen. Die Untersuchungen wurden unter den Jugendlichen in den sog. „polnischen“ und „ukrainischen“ Schulen in Lwow und Liegnitz um die Wende 1998/1999 durchgeführt. Als Ausgangspunkt der Überlegungen wurde die Hypothese angenommen, dass die polnische Jugend in der Ukraine und die ukrainische in Polen, die auf Grund unterschiedlicher Herkunft spezifische Minderheiten bilden, in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen einander sehr ähnlich sind. Die Untersuchende nimmt an, dass der Entwicklungsprozess der nationalen Identität in beiden Fällen auf eine ähnliche Art und Weise verläuft. Die Jugendlichen werden Strategien anwenden, die für Personen charakteristisch sind, welche einer spezifischen Kategorie – einer nationalen Minderheit angehören. Das Hauptziel der Untersuchungen besteht darin, die Einstellung der untersuchten Jugendlichen bezüglich der Stammelemente (Sprache, Kultur der Vorfahren) zu unterscheiden sowie den Zugehörigkeitsgrad an die nationalen Minderheitsgruppen aufzuzeigen; gleichzeitig soll auch auf Interessen an Politik und Kultur des Staates hingewiesen werden, in dem sie zur Welt kamen und groß geworden sind. Die untersuchten Elemente bedingen die nationale Angehörigkeit und beeinflussen das individuelle und gesellschaftliche Identitätsniveau. Auf der Grundlage der zusammengestellten Materialien wurde versucht, auf drei Fragen zu antworten, und zwar welche Elemente die jüngere Generation der nationalen Minderheiten auswählt, um ihre Identität zu konstruieren, verwenden sie – ähnlich wie ihre Vorfahren - Verteidigungsstrategien, die ihnen erlauben, ihre kulturelle und ethnische Identität bestehen lassen, und letztens mit welcher der Gruppen identifizieren sie sich im größeren Grade: mit der eigenen oder mit der Mehrheitsgruppe.

Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich die nationale Identität der Jugendlichen aus den nationalen Minderheiten unter ähnlichen Bedingungen gestaltete, die Qualität der dargestellten Einstellungen war jedoch von Zeit zu Zeit ganz unterschiedlich und deswegen auch hat es sich erwiesen, dass manche anfangs angenommenen Generalisierungen nicht richtig waren. Trotzdem wurde festgestellt, dass sowohl die polnische Jugend aus der Ukraine als auch die ukrainische aus Polen sehr stark an ihre eigene Kultur hängt. Es bestehen keine größeren Probleme bei der Unterscheidung der eigenen und der fremden Elemente im Rahmen der eigenen nationalen Gruppe; obwohl jedoch die Jugendlichen sich ihrer Herkunft und der durch diese Tatsache selbst beeinflussten Werte bewusst sind, stellt die in den Untersuchungen dargestellte Jugend eine Generation dar, die immer häufiger die Verhaltensmuster der Mehrheitsgruppe übernimmt und sich an die neue gesellschaftliche Wirklichkeit des Staates anpasst, in dem sie lebt.

Roman Maciej Józefiak

„FENOMEN ŁUŻYCKI”
SPOŁECZNOŚĆ SERBOŁUŻYCKA
PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Serbołużycanie, w polskiej literaturze historycznej określani też jako Serbowie Łużyccy albo Łużycanie, sami nazywają siebie Serbami (*Serbja* lub *Serby*). Ten zachodniosłowiański naród zamieszkuje położone na pograniczu niemiecko-polsko-czeskim Łużyce. Kraina ta swym dzisiejszym terytorium obejmuje głównie południowo-wschodnie, przygraniczne okręgi w Niemczech i tylko niewielkie obszary w Czechach oraz w Polsce. Łużyce dzielą się na Dolne (część północna), których głównym ośrodkiem jest Chociebuż (Cottbus) i Górne (część południowa) z Budziszynem (Bautzen) jako stolicą tej części regionu. Południe Łużyc to kraj górzysty, położony na zboczach Gór Łużyckich łączących Rudawy i Góry Izerskie z Saską Szwajcarią. Północ natomiast zalegają tereny lesiste i podmokłe, z unikatowym w skali europejskiej zespołem krajobrazowym, jakim jest Las Sprewski, tzw. Błota¹.

Trudno jest mówić o współczesnych dziejach narodu, nie widząc jego przeszłości, często wielowiekowej historii, tradycji i kultury. W przypadku Serbołużyczan jest to wręcz niemożliwe, Łużyce stały się bowiem w minionym tysiącleciu pograniczem politycznym, kulturowym i religijnym pomiędzy dwoma żywiołami etnicznymi, germańskim i słowiańskim, w tyglu którego pozostawał ów „fenomen lużycki”². Niezbędny jest tu więc choćby krótki rys jakże przecież trudnych i skomplikowanych dziejów Serbołużyczan.

Mimo wspólnej obecnie nazwy ludność ta wywodzi się od różnych plemion. Dolni Łużycanie są potomkami dawnego plemienia Łużyczan, przodkami zaś Górnołużyczan byli Milczanie. Śladem tego są dzisiaj odrębne w mowie i piśmie języki, jakimi posługują się Serbołużycanie. Oba należą do grupy zachodniosłowiańskiej i stanowią niejako przejście między czeskim

¹ A. Żochowska, *Łużyce z lotu ptaka*, „Zeszyty Łużyckie” nr 7, Warszawa 1993, s. 7–9; M. A z e m s k i, *Łużyckie wędrówki*, Warszawa 1973, s. 14–15.

² Określenia tego często używa się we współczesnej historiografii wobec Serbołużyczan; zob. m.in. F. M i n c e r, *Ekspansja brandenburska na Łużycach do 1815 roku*, [w:] *Łużyce w nowożytnych i najnowszych dziejach Europy*, red. T. Jaworski, M. Ostrowski, Zielona Góra 1995, s. 53.

i słowackim a tzw. lechicką grupą językową, obejmującą oprócz polskiego również narzecza wymarłych Połabian i Pomorzan. Język dolnołużycki bliższy jest polskiemu, górnołużycki zaś czeskiemu³.

Już od VII wieku plemiona łużyckie zamieszkiwały rozległy obszar pomiędzy Kwisą, Bobrem i Odrą (aż po ujście Warty) na wschodzie po Łabę i Salę na zachodzie, od Rudaw, Gór Łużyckich i Karkonoszy na południu po bagnistą dolinę Haweli na północy. Nie wytworzyły nigdy jednolitego organizmu państwowego, a z pierwszymi państwami słowiańskimi, państwem Samona w VII wieku i Wielkomorawskim w wieku IX łączyły je tylko krótkotrwałe związki. Posiadały wybieralnych władców, spośród których na karty kronik historycznych trafili: księżę Derwan (VII wiek), Miliduch (IX wiek) i Ctibor (również IX wiek). Od VIII stulecia poczęły bezpośrednio przeciw nim kierować się najazdy germańskie, które w ciągu następnych dwóch wieków krwawo ujarzmiły ludność łużycką. W 1002 roku jej terytoria opanował Bolesław Chrobry, dążący do zjednoczenia zachodniej Słowiańszczyzny pod własnym berłem, ale już w latach trzydziestych XI wieku Piastowie Łużyce utracili⁴.

Powrotowi rządów niemieckich towarzyszyła na Łużycach germanizacja, podstawą której była kolonizacja popierana przez niemiecki Kościół i feudałów oraz chrystianizacja podbitej ludności. W XI–XIII wieku kraj znalazł się pod rządami książąt czeskich i śląskich, ale ucisk Łużyczan zmalał dopiero w wieku następnym, gdy wraz z przejściem ich ziem pod rządy królów czeskich stępione zostało ostrze germanizacji. Jej trwałych efektów, umacnianych tu przez trzy stulecia, zatrzeć się jednak już nie dało – skolonizowane przez Niemców obszary oddzieliły część Łużyczan od słowiańskiego etnosu, sąsiednich Czechów i Polaków. W XVI wieku wznieciła ona szereg buntów chłopskich i rzemieślniczych, wpisujących się we wstrząsające Niemcami wojny religijne (reformacja). Wojna trzydziestoletnia (1618–1648) nie tylko spustoszyła i wyniszczyła zgermanizowane Łużyce, ale też unicestwiła na długie wieki jakiegokolwiek szanse na zjednoczenie się wyniszczanego narodu w ruchu dążącym do narodowej i politycznej emancypacji. Nienawiść podszyta różnicami religijnymi podzieliła go na luteranów i katolików.

W 1635 roku Łużyce uznane zostały za dziedziczną własność książąt saskich i stan ten przetrwał aż do kongresu wiedeńskiego w 1815 roku. Wówczas to całe Dolne i część Górnych Łużyc przeszły pod panowanie pruskie⁵.

³ J. Magnuszewski, *Wstęp*, [w:] *Ludowe pieśni, bajki i podania Łużyczan*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965, s. III.

⁴ F. Mincer, *op. cit.*, s. 54; J. Magnuszewski, *op. cit.*, s. IV–V; zob. też R. M. Józefiak, *Z Rzymu do Gniezna przez Żary*, „Kronika Ziemi Żarskiej” nr 2, 2003 (tam też szersza literatura przedmiotu).

⁵ T. Jaworski, *Dzieje narodu i kultury Serbołużyczan w polskiej historiografii*, [w:] *Łużyce. Bogactwo kultur pogranicza*, Żary 2000, s. 11 i n.

Z rozbudzoną szczególnie silnie w XIX wieku świadomością narodową Serbołużyczanie poczęli jednak upominać się o prawo do suwerennego bytu. W okresie ich narodowego odrodzenia wykształcił się serbołużycki język literacki, powstały też organizacje narodowe – Maćica Serbska (1847) i Domowina (1912). Ukazujące się podówczas czasopisma, dzieła literackie i prace naukowe skutecznie zdejmowały z narodu patynę wielowiekowej germanizacji i wynaradawiania. Po 1918 roku powstał Serbołużycki Komitet Narodowy, który na konferencji pokojowej w Paryżu bezskutecznie zabiegał o utworzenie niezależnego państwa. W latach 1935–1938 władze hitlerowskie rozwiązały wszystkie organizacje narodowe Serbołużyczan, realizując jednocześnie program ich eksterminacji. Próby emancypacji, niestety również nieskuteczne, podjęte zostały po 1945 roku, kiedy to większość ich ziem znalazła się na terytorium socjalistycznej NRD.

Przez kolejne dziesięciolecia powojenne mimo uzyskanej kulturowej autonomii Serbołużyczanie ulegali wymuszonej czynnikami ideologicznymi, gospodarczymi i społecznymi asymilacji. Ich kraj jest zasobny w węgiel brunatny; rosnące sukcesywnie jego wydobycie spowodowało, że ulokowano tu przemysł przetwórczy tego bardzo taniego, ale nie nadającego się do transportu na dłuższą odległość paliwa. Łużyckie miasta i wsie pokryły się kurzem oraz oparami siarki i azotu, wykarczowano tysiące hektarów lasów. Przemysłowy rozwój Łużyc w epoce NRD spowodował migracje mas robotniczych, w rezultacie czego społeczność regionu została zdominowana przez żywioł niemiecki.

Należy tu jednak podkreślić, iż wielu przedstawicieli serbołużyckiej inteligencji po gorzkich doświadczeniach epoki narodowego socjalizmu opowiedziało się za programem niemieckich komunistów. NRD przez cały okres swego istnienia materialnie wspierała język i kulturę Serbołużyczan, a ich sytuacja prawna w porównaniu z sytuacją mniejszości w innych krajach była wręcz wzorowa⁶. Mylny byłby jednak wniosek, iż w swej polityce wobec Serbołużyczan KC NSPJ zakładał zachowanie odrębności tej grupy etnicznej. Przeciwnie, dążono do zaszczepienia jej ideologii socjalistycznej, a przez to do zrealizowania leninowskiej tezy głoszącej, iż kwestia etniczna zniknie sama z siebie po rozwiązaniu kwestii socjalnej. Oczekiwano przy tym dokonania się „naturalnej” asymilacji Serbołużyczan⁷. Dopiero więc przełom w Europie Środkowo-Wschodniej w 1989 roku mógł uaktywnić aspiracje Serbołużyczan, świat zaś ponownie zobaczył tę mniejszość narodową i złożoność nękających ją problemów. „Spod górniczego pyłu” wydobyte zostały

⁶ D. Scholtze-Šořta, *Serbołużyczanie – najmniejszy naród słowiański*, „Pro Lusatia. Opolskie Studia Łużycoznawcze” t. 1, Opole 2002, s. 11.

⁷ *Ibidem.*

– zachowane na przekór dramatycznym dziejom – odrębność i tożsamość narodowa Serbołużyczan.

Jest zatem w pełni zasadne sformułowanie „fenomen łużycki” użyte wobec narodu, który stanowi w dzisiejszej Europie jedyną już pozostałość etniczną po licznych ongiś plemionach Słowian Połabskich. „Co więcej – uważa Franciszek Mincer – naród ten, pozbawiony niemal od zarania swych dziejów własnej państwowości, potrafił zachować swą tożsamość mimo wielowiekowej przynależności do obcych, najczęściej wrogich mu organizmów państwowych”⁸.

Najmniejszy obecnie naród słowiański (jego populacja waha się w okolicach 60–80 tys.) ma jednak powody, by troszczyć się o swoje istnienie z większą aniżeli dotąd pieczołowitością. Jak bowiem twierdzi Jurij Breżan, jest ono dzisiaj bardziej zagrożone niż kiedykolwiek dotychczas⁹. Zdaniem Tomasza Jaworskiego, sytuację Serbołużyczan po 1989 roku określają dwie współistniejące, biegunowe niejako perspektywy. „Z jednej strony perspektywa otwarcia i rozwoju: autentyczna i obiecująca możliwość korzystania ze wszystkich – wynikających z faktu zamieszkiwania w wolnym, demokratycznym kraju – praw i swobód obywatelskich – dowodzi uczo-ny. – Z drugiej – perspektywa zamknięcia i upadku: realnie rysująca się cywilizacyjno-kulturowa, ekonomiczna i demograficzna degradacja, a nawet unicestwienie”¹⁰.

Swoistym paradoksem jest fakt, iż ich ojczyzną jest dziś państwo niemieckie. W przeciwieństwie do wielu europejskich mniejszości oraz grup narodowych nie posiadają oni państwa macierzystego, które mogłoby udzielić im pomocy. Republika Federalna Niemiec jest ich ojczyzną z konieczności; od niemieckiego otoczenia różni ich język, kultura i obyczaje. Co jednak realnie zagraża obecnie bytowi narodu, który przez ponad tysiąc lat okazywał się „fenomenalny” w kultywowaniu swej odrębności i tożsamości? Wszak nie jest tym zagrożeniem dzisiejsza demokratyczna państwowość niemiecka.

Według szacunków w Niemczech żyje obecnie około 60 tys. Serbołużyczan, z czego dwie trzecie zamieszkuje Łużyce Górne (Saksonia), a około 20 tys. Łużyce Dolne (Brandenburgia). W niektórych wsiach ludność ta stanowi nawet 90% ogółu mieszkańców, w miastach jednak nie przekracza 2%. Obszar całych Łużyc, na którym obowiązuje ustawodawstwo mniejszościowe, w tym prawo do używania języka górno- i dolnołużyckiego oraz szkolnictwa mniejszościowego, wynosi niewiele ponad 20 tys. km². Serbołużycanie objęci zostali międzynarodowym systemem ochrony mniejszościo-

⁸ F. Mincer, *op. cit.*, s. 53.

⁹ Cyt. za: *Łużyce w nowożytnych i najnowszych...*, s. 5.

¹⁰ *Ibidem*, s. 7.

wej oraz gwarancji prawnych państwa niemieckiego. Wśród najważniejszych postanowień międzynarodowych ratyfikowanych przez Republikę Federalną Niemiec należy wskazać Umowę Rady Europy w sprawie ochrony mniejszości narodowych z 1 stycznia 1995 roku oraz Europejską Kartę Języków Regionalnych i Mniejszości, obowiązującą od 1 stycznia 1999 roku. Praw Serbołużyczan strzeże też samo ustawodawstwo niemieckie, czego potwierdzeniem jest choćby nota protokolarna między RFN i NRD z 31 sierpnia 1990 roku, w której zadeklarowano, iż przyszłe państwo niemieckie zapewni im ochronę tożsamości narodowej, umożliwi pielęgnowanie tradycji oraz zagwarantuje prawo do swobodnego rozwoju kulturalnego i posługiwania się językiem ojczystym w życiu publicznym¹¹. Można więc stwierdzić, że narodowa i prawna sytuacja Serbołużyczan jest dziś zadowalająca. Podjęte po 1989 roku rozstrzygnięcia prawne zarówno w randze międzynarodowej, jak i lokalnego prawodawstwa Saksonii i Brandenburgii oraz prawodawstwa federalnego, wyszły naprzeciw aspiracjom ciężko doświadczanego przez wieki narodu. Skąd zatem obawy o jego przyszłość?

Otóż polityka niemieckich komunistów wobec Serbołużyczan okazuje się dziś „bombą z opóźnionym zapłonem”. Industrializowany w latach istnienia NRD region łużycki ma nową strukturę demograficzną, stanowiącą rezultat migracji ludności rdzennie niemieckiej. Mieszane małżeństwa nie tylko pozbawiły ludność regionu wyrazistej odrębności etnicznej, ale też osłabiły odwieczną dbałość o przetrwanie narodowej tożsamości. Widać to choćby w liczbie członków „Domowiny”, niegdyś wynoszącej 15 tys., a pomniejszonej w minionej dekadzie o około dwie trzecie¹². Odpowiedź na pytanie o realną przyczynę zagrożenia dla Serbołużyczan daje więc stanowisko Ewy Rzetelskiej-Feleszko, która dowodzi, że „w dzisiejszych warunkach ekonomicznych i społecznych w zasadzie każda mniejszość skazana jest na to, że zasymiluje się i rozplynie w otaczającej większości”¹³.

¹¹ L. Kuberski, *Sytuacja Łużyczan w Republice Federalnej Niemiec*, „Pro Lusatia. Opolskie Studia Łużycoznawcze” t. 1, Opole 2002, s. 20–21.

¹² D. Scholtze-Šořta, *op. cit.*, s. 15.

¹³ Cyt. za: *ibidem*, s. 14.

Roman Maciej Józefiak

**„DAS SORBISCHE PHÄNOMEN“
DIE SORBISCHE GESELLSCHAFT
NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG**

Zusammenfassung

Die Sorben (in der polnischen historischen Literatur oft bezeichnet als „Serbowie lużyccy“ – die Lausitzer Wenden oder „Lużyczanie“ – Lausitzer) nennen sich selbst „Serben“ (*Serbya* bzw. *Serby*). Dieses westslawische Volk bewohnt die im deutsch-polnisch-tschechischen Grenzgebiet liegende Lausitz. Das heutige Territorium der Lausitz umfasst hauptsächlich die süd-östlichen Grenzkreise in Deutschland und nur kleinere Gebiete in Polen und in der Tschechei. Die Lausitz ist geteilt in die Niederlausitz (der nördliche Teil) mit dem Zentrum in Cottbus (Chociebuż) und in die Oberlausitz (der südliche Teil) mit Bautzen (Budziszyn) als Hauptstadt dieses Regionteiles. Das südliche Territorium der Lausitz ist ein Bergland, das an den Hängen des Lausitzer Gebirges liegt, das das Erzgebirge und das Isergebirge mit der Sächsischen Schweiz verbindet. Der nördliche Teil ist ein Wald- und Sumpfgebiet mit der in Europa unikalen Landschaft – dem Spreewald. Die Niedersorben sind Nachkömmlinge eines alten Sorbenstammes, die Obersorben dagegen der Milzener. Ein Beweis dafür sind die heutigen Sprachen, deren sich die Sorben bedienen – verschieden gesprochen und geschrieben. Beide Sprachen gehören zu den westslawischen Sprachen und bilden gewissermaßen eine Brücke zwischen Tschechisch und Slowakisch und der sog. lechitischen Sprachgruppe, zu der außer Polnisch auch Dialekte ausgestorbener Palaben und Pommern gehören. Das Niedersorbische nähert dem Polnischen, das Obersorbische dagegen dem Tschechischen.

Das heutzutage kleinste slawische Volk (mit ca. 60–80 tausend Menschen) hat jedoch Gründe, für seine Existenz stärker als früher zu kämpfen, weil es – im Unterschied zu vielen europäischen nationalen Minderheiten und Gruppen – über keinen Staat verfügt, der es unterstützen könnte. Die Bundesrepublik Deutschland ist sein Vaterland aus Not – ein Vaterland, in dem es sich von der Umgebung durch die Sprache, Kultur, Bräuche und Sitten unterscheidet. Was bedroht jedoch heute der Existenz des Volkes, das sich über ein Jahrtausend als „phänomenal“ in der Pflege seiner Eigentümlichkeit und Identität erwies. Es ist doch nicht die heutige demokratische deutsche Staatlichkeit. Schätzungsweise leben heutzutage ca. 60 tausend Sorben in Deutschland, darunter zwei Drittel in der Oberlausitz (Sachsen), und ca. 20 tausend in der Niederlausitz (Brandenburg). In manchen Dörfern stellen die Sorben sogar 90% aller Bewohner dar; in den Städten leben jedoch nur kaum 2% Sorben. Das ganze Territorium von der Lausitz, auf dem die Minderheitsgesetzgebung gilt, darunter das Recht auf das Ober- und Niedersorbisch und Minderheitsschulwesen, beträgt nicht viel mehr als 20 000 km². Die Sorben gehören zu dem Internationalen System des Minderheitsschutzes und erhielten rechtliche Garantien des deutschen Staates.

Andrzej Ksenicz

MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA ELEMENTÓW LITERATURY ŁEMKOWSKIEJ W POLSKIEJ SZKOLE

Zaproponowany temat może nie tyle zaskoczyć, co przede wszystkim wywołać pytanie o jego zasadność. Prawdopodobne jest bowiem, że dla wielu obywateli naszego kraju pomimo nagłaśniania przez media przy różnych okazjach – ostatnio m.in. za sprawą spisu powszechnego – kwestii mniejszości narodowych w Polsce problem łemkowski jest zupełnie nieznan. Nie podejmuję się tutaj rozważenia go w ujęciu historycznym czy socjologicznym, lecz jedynie kulturowym. Grupa taka, poczuwająca się do swej odrębności, zaznaczyła swą obecność w Polsce już w średniowieczu i trwa nadal, niezależnie od tego, czy będą ci ludzie czuli się bardziej związani z Ukrainą, czy z Polską, czy też jeszcze uważać będą siebie za oddzielny naród słowiański, co propaguje część działaczy łemkowskich związanych ze Stowarzyszeniem Łemków i prof. R. P. Magocsi¹.

W wyniku akcji „W” w 1947 roku ta część mieszkańców Beskidu Niskiego, która nie uległa zachętom wyjazdu do USRR, że przypomnę taki radziecki twór, znalazła się na ziemiach w okresie PRL nazywanych zwykle odzyskanymi. Według ocen Eugeniusza Misiły w powiecie głogowskim osiedlono 1070 osób, w powiecie Sulęcín – 2219, w szprotawskim 1560, w świebodzińskim 1156, w żagańskim 958, a w granicach województwa zielonogórskiego znalazło się 10 870 przesiedlonych w ramach tej akcji ludzi, w zdecydowanej większości Łemków².

Ponad pięćdziesiąt lat asymilacji zmieniło w znacznej mierze świadomość odrębności kulturowej i narodowej, istnieje jednak określona grupa ludzi kultywujących swoje obyczaje i język, co znajduje wyraz w organizowaniu imprez kulturalnych, wydawaniu czasopism i książek oraz innych działaniach. Łącząca się Europa wielkich i małych ojczyzn wymaga zachowania tego, co stanowi o odrębności i pozycji każdego kraju i narodu. Wskazane więc wydaje się wprowadzanie do szkół programów regionalnych, w których

¹ Zob. m.in. *Łemkowie w historii i kulturze Karpat*, cz. I i II, red. J. Czajkowski, Sanok 1994, 1995; *Лемківщина*, у двох томах, т. 2, ред. С. Павлюк и ин., Львів 2002.

² Zob. E. Misiło, *Akcja „Wista”, Dokumenty*, Warszawa 1993, s. 406–449.

swoje miejsce powinny znaleźć również informacje o takich naszych sąsiadach i współmieszkańcach, jak Łemkowie. Aby poczynania takie znalazły swój konkretny wymiar, trzeba przypomnieć w naszym akurat przypadku fakty związane z działalnością literacką twórców pochodzących z terenu Łemkowszczyzny.

Zbigniew Siatkowski, który z pełnym przekonaniem zajął się czymś, co do końca trudno jednoznacznie zdefiniować, a co nazwać można literaturą łemkowską czy inaczej może literaturą o Łemkach, stawia pytanie zasadnicze – o jej wyznaczniki. Mogą nimi być m.in. pochodzenie autora i tematyka twórczości³. Nie podejmuję się tu rozwiązywać tych teoretycznych kwestii, które znalazły swoje miejsce w tomie *Łemkowie i łemkoznawstwo w Polsce*⁴, proponuję natomiast przypomnienie kilku autorów i ich dokonań twórczych, wpisujących się w tak zakreślone pole problemowe. Najistotniejsze pozostaje wszakże zagadnienie postawione przez przywołanego badacza krakowskiego, który w sposób bardzo subiektywny a zarazem oryginalny stawia kwestię istnienia bądź nie takiej literatury. Zilustruję to następującym cytatem:

Jeżeli łemkowska literatura *ex definitione* pojęć narodowych jest literaturą ukraińską (wielu tak sądzi), to wspaniała poeta Łemkowszczyzny, Antonycz, jest poetą ukraińskim. Właśnie *ex definitione*, a nie wyłącznie dlatego, iż akurat po ukraińsku pisał. Jasne. Jeśli zaś literaturę łemkowską uzna się – jak czyni to również wielu – za zjawisko odrębne (a to oznacza: urównoprawniając wyodrębnione z tego, co postrzegano wcześniej potocznie jako generalną ruskość czy ukraińskość), wtedy nie będzie nikogo, kto ważyłby się łemkowski firmament literacki pozbawić jego gwiazdy najświetlejszej. Bez ryzyka omyłki przewidzieć da się, iż Łemkowie będą walczyli o prawo do wielkiego swego ziomka. Niektórzy pewnie o prawo wyłączone. Chociaż wątplutki nawet spór nie rozżagwi się o to, jakiego języka użył autor tej sławnej wśród Łemków półzwrotki:

Narodywsia Boh na saniach
W łemkiwskim misteczku Dukli⁵.

Helena Duć-Fajfer pokusiła się o napisanie obszernej pracy o literaturze łemkowskiej – autorka nie ma wątpliwości, iż taka istnieje – skupiając się przede wszystkim na drugiej połowie XIX i początku XX wieku⁶. Założenia teoretyczne tej pracy znalazły po części swój wyraz w artykule *Literatura łemkowska – zagadnienia badawcze*. Autorka przekonania swoje opiera na

³ Zob. Z. Siatkowski, *Literatura łemkowska a geografia Łemków*, „Zahoroda” 1996, nr 4, s. 14–19.

⁴ *Łemkowie i łemkoznawstwo w Polsce*, red. A. A. Zięba, Kraków 1997.

⁵ Zob. H. Duć-Fajfer, *Życie literackie Łemków w drugiej połowie wieku XIX i na początku wieku XX* [praca doktorska, maszynopis], 1997.

⁶ Z. Siatkowski, *Antonycz i klasyfikatory*, [w:] *Łemkowie i łemkoznawstwo...*, s. 110.

następującym założeniu: „Na pytanie więc o definicję literatury łemkowskiej odpowiedź może zostać sformułowana następująco: »Termin *literatura łemkowska* obejmuje głównie łemkowskojęzyczne utwory literackie, ale także literaturę napisaną w innych językach przez twórców łemkowskich«⁷. Ja pozwalam sobie wprowadzić jeszcze jedną ewentualność, ale rzecz wyjaśni się za moment.

Jak można się zorientować na podstawie tak bardzo pobieżnie zarysowanej materii naszego dyskursu – kwestia cała jawi się jako dość kłopotliwa acz pociągająca, dlatego też na własny niejako użytek określam ją terminem „kręgu łemkowskiej tematyki”. Interesującym niezwykle momentem jest tutaj dodatkowo zjawisko tzw. pogranicza kulturowego, łemkowszczyzna bowiem stanowiła swego rodzaju półwysep wcinający się pomiędzy dwa etnosy, polski z północy i słowacki z południa, co miało określony wpływ na język i kulturę Łemków. Nie ulega jednak wątpliwości, że tak świadomość, jak wytwory kultury duchowej i materialnej tego ludu są z ducha ruskie. Termin *Łemkowie* – należy przy tym pamiętać – jest stosunkowo nowy, został bowiem wprowadzony po raz pierwszy w roku 1834 przez językoznawcę J. Lewickiego we wstępie do jego pracy *Grammatika ruskogo jazyka w Galiciji*⁸. Do dziś natomiast używane są określenia *Rusin*, *Rusnak*. Nazwę *Łemko* przyjęło się uważać za pochodną używanego przez ludzi zamieszkujących Beskid Niski słowa *łem* w znaczeniu ‘tylko’.

Wspomniany już fakt nieobecności tematyki łemkowskiej w świadomości Polaków wynika przede wszystkim z braku pozycji wydawniczych, choć dziś przesadą byłoby mówić o zupełnym ich braku. Przypomnę zatem, iż od 1956 roku wychodzi tygodnik „Nasze Słowo”, a w nim od 1957 roku pojawia się „Łemkiwska Storinka”, w której materiały – poezja, proza, artykuły i inne drobne teksty – drukowane są często po łemkowsku. W latach osiemdziesiątych natomiast zaczęły pojawiać się tomiki poezji, a następnie również prozy. Ich autorzy to m.in. P. Murianka (P. Trochanowski), W. Graban, P. Stefanowski, S. Trochanowska, H. Duć-Fajfer, T. Gocz, T. Kuziak, S. Madzela, J. Dudra⁹.

Początków literatury tworzonej przez Rusinów tak na terenie łemkowszczyzny, jak i poza jej terenem należy szukać na przełomie XV i XVI wieku. Za jednego z takich autorów, zapewne spornych, należy uznać

⁷ H. Duć-Fajfer, *Literatura łemkowska – zagadnienia badawcze*, [w:] *Łemkowie i łemkoznawstwo*... , s. 95.

⁸ Zob. Я. Левицький, *Грамматика руского языка в Галиції*, Перемисл 1834.

⁹ Zob. m.in. P. Murianka, *Suchy budył*, Nowy Sącz 1983; W. Graban, *Na kołpaku gór*, Kraków 1991; М. Олесьнєвич, *Вицтво што жыє*, Гюгów 1998; Т. Ф. Гоч, *Жытя лемка*, Зиндранова 1999; С. Мадзелян, *Смак доли*, Криница 2000; Я. Дудра, *Звизды на ськибах*, Gorlice 2002.

Pawła z Krosna, zwanego Ruthenusem, żyjącego w XVI wieku, a także Damiana Lewickiego, urodzonego w Nowej Wsi w pow. nowosądeckim, który w połowie XVIII wieku zbierał i opracowywał ruskie pieśni, pisał wiersze i większe ody. Jedną z nich opiewała zwycięstwo Piotra I pod Połtawą. Liryka Lewickiego miała często dość intymny charakter, co było w tym czasie raczej niezwykle, a wspomniana tu oda znalazła nawet odzew w rosyjskiej krytyce¹⁰. W tym miejscu wypada odnotować nie tyle to, iż autor dostrzeżony został przez krytykę rosyjską, ile przede wszystkim fakt posługiwania się językiem cerkiewnosłowiańskim przez autorów z terenu Łemkowszczyzny. Byli to z nielicznymi wyjątkami księża, dobrze znający ten język, do którego wprowadzono elementy miejscowej gwary oraz dość szeroko mniej czy lepiej znane autorom słownictwo rosyjskie, a w mniejszym stopniu ukraińskie czy polskie.

Doprowadziło to do powstania tzw. jazyczija, swoistej próby języka literackiego, w którym zdaje się dominować orientacja na język Lwa Tołstoja. Sympatie prorosyjskie w jakiejś mierze, ale również określone działania ze strony Moskwy doprowadziły do tego, że po obu stronach Karpat wielu autorów tworzyło w tym języku, przekonani, że piszą *po rusku*, zrozumiałe dla miejscowego czytelnika. Tak wyglądało to również w przypadku bodaj najbardziej zasłużonych dla XIX-wiecznej literatury łemkowskiej twórców, a mianowicie O. Duchnowicza i W. Chylaka, o których słów kilka powiem jeszcze później. Inni to m.in. M. Małyniak, Tyt Myszkowski. Odnotować tu jeszcze można, że piszący na początku XX wieku Mychajł Nesteriak wypowiadał się wprost po rosyjsku¹¹. Po stronie słowackiej było to zjawisko także dość częste, nawet po 1945 roku. Kwestia ta wymaga jednak osobnego rozważenia.

Do wymienionych już autorów dodać trzeba cały szereg postaci, a wśród nich Klaudię Aleksowicz, jedną z pierwszych kobiet działających tak na niwie literackiej, jak też zajmujących się tzw. działalnością społecznikowską. Napisała ona kilka utworów scenicznych dla dzieci i dorosłych. Podobno dużym uznaniem cieszyła się w swoim czasie jej sztuka zatytułowana *Zamoroczenaja (Otumaniona)*¹². Kolejni to m.in. Modest Humecki, O. Pawłowicz, D. Wisłocki (piszący pod pseudonimem Wanio Hunianka) czy jeszcze I. Rusenko.

Wśród wymienionych tu zdecydowanie wyróżniają się Pawłowicz i Rusenko, piszący w zasadzie po łemkowsku. Obaj starali się w swej poezji zawierać to, co najbardziej bolące i aktualne, a zarazem wspólne dla całego

¹⁰ Zob. И. Ф. Лемкин, *История Лемковины*, New York 1969, s. 253–254.

¹¹ Zob. Н. Дуць-Файфер, *Литература лемковська...*, s. 94.

¹² Zob. И. Ф. Лемкин, *op. cit.*, s. 255.

obszaru Łemkowszczyzny. Okazali się przy tym dość wyczuleni na sprawy językowe, obaj bowiem – pierwszy z nich żyjący po słowackiej stronie w latach 1819–1900, a drugi po polskiej już w XX wieku (do 1945 roku) – umieli wznieść się ponad czysto gwarowy regionalizm, co sprawia, że ich poezja posiada cechy i walory języka literackiego w szerszym rozumieniu tego pojęcia, języka którego rozwój być może doprowadziłby (gdyby nie wypadki historyczne) do powstania języka łączącego elementy gwary łemkowskiej i języka ukraińskiego. To, co się stało w XX wieku, spowodowało, że obecnie tacy poeci, jak W. Barna, W. Chomyk, S. Woźniak czy I. Hołowczak i wielu innych, piszą po ukraińsku, a nieżyjący już J. Dudra czy młodszy – W. Graban, I. Fudżak, P. Trochanowski, P. Stefanowski, T. Gocz, M. Oleśniewicz lub zajmujący się prozą T. Kuziak, S. Madzelań i kolejni, niewymienieni tu z nazwiska – po łemkowsku. Wśród przywołanych tu i pominiętych są też oczywiście tworzący w dwóch językach, jak czynią to autorzy mieszkający nie tylko w Polsce, ale i w Słowacji czy na Ukrainie. Nadal więc aktualny pozostaje postulat uściślenia terminu *literatura łemkowska*.

Z. Siatkowski powiada, że nie decyduje o tym kryterium geograficzne, a więc miejsce urodzenia, z czym wypada się zgodzić, a nawet nie tematyka łemkowska¹³. Wydawałoby się więc, że decydującym wyróżnikiem powinien być język, co prowadziłoby jednak do zawężenia rozumienia tak często używanego pojęcia jak *literatura narodowa*, czego nie należy oczywiście odnosić wprost do tego, co próbujemy nazywać literaturą łemkowską. Bo przecież gdy słyszymy, że B. I. Antonycza – jako wybitnego poetę ukraińskiego – należy wyłączyć poza krąg literatów Łemków, to skomentować to można, delikatnie mówiąc, jako nieporozumienie. Tacy jak on – najwybitniejsi – stanowią bowiem o stanie literatury i sztuki danej grupy czy narodu. Nie może tego zmienić żadna nierozważna terminologiczna żonglerka.

Zapewne narażę się, choć mam nadzieję, że nie wszystkim, kiedy w szeregu tych nazwisk wpiszę jeszcze... J. Harasymowicza, przywołując tu jedną z jego wypowiedzi, która moim zdaniem pozwala mi to uczynić. W *Słowie od autora* w zbiorze *Cała góra barwinków* stwierdza on, że jego „dom znajduje się w Karpatach i [...] mknie z chmurami dalej na wschód aż za Bieszczady. Gdzieś tam, gdzie są szczyty Paraski, Popadii, Sywuli, [...] Piszę na dwie ręce. Dwoma liściastymi piórami i staram się zbliżyć i ludzi, i góry. [...] Mój wiersz krąży nad łemkowską wioską. [...] Na stole mam lichtarz cerkiewny, lecz piszę po polsku. Należę do polskiej kultury i zarazem do unickiej cerkwi”¹⁴. Tych, którzy zechcą zgłaszać zastrzeżenia, zapytam, kto

¹³ Zob. Z. Siatkowski, *Literatura łemkowska...*, s. 14–19.

¹⁴ J. Harasymowicz, *Słowo od autora*, [w:], *Cała góra barwinków*, Kraków 1983, s. 5.

jeszcze napisał tyle wspaniałych, poruszających i tak głęboko dramatycznych wierszy i poematów o doli beskidzkich mieszkańców, jak autor długo zakazanego przez cenzurę *Lichtarza ruskiego*?

Wybiegłem tu ku współczesności, a przecież, jak już odnotowałem, początków tego, co zapewne z niejaką przesadą niektórzy nazywają literaturą lemkową, a inni twórczością o lemkowej proveniencji, należy szukać już na przełomie XV i XVI wieku i wiązać ze wspomnianym już Pawłem Rusinem z Krosna, którego za ukraińskiego myśliciela i poetę uznaje się w Kijowie z uwagi na pochodzenie, a za polskiego w Warszawie, ponieważ tutaj działał¹⁵. Można by powiedzieć, że wszystkim winna jest łacina, w której pisał swoje utwory, a tą posługiwała się wtedy cała wykształcona Europa. W tym też mniej więcej czasie zapisana została po stronie słowackiej (XVI w.) *Pieśń o wojewodzie Sztefanie*, uznawana za pierwszą rusko- (czy jak chcą inni – ukraińsko-) języczną pieśń historyczną, która stanowi przykład oryginalnej twórczości ludowej oraz dokumentuje fakt kształtowania się języka, już wtedy posiadającego pewne regionalne odrębności¹⁶.

Kolejne wieki i epoki, co po części zostało odnotowane, miały swoich przedstawicieli, ale dopiero wiek XIX przyniósł na Łemkowszczyźnie zdecydowaną zmianę w sposobie myślenia oświeconej warstwy, którą reprezentowali – jak zauważyliśmy – w przeważającej większości ludzie cerkwi. Znanne są także przykłady ukończenia przez wychodźców z zielonych Beskidów renomowanych europejskich uniwersytetów, co pozwalało tym nielicznym osiągać niekiedy zaszczytne stanowiska państwowe, robić kariery naukowe czy też zdobywać uznanie w świecie sztuki. Do takich znakomitych przykładów należy zaliczyć choćby przypadek Michała Bałudiańskiego, który był pierwszym rektorem uniwersytetu w Petersburgu¹⁷. Znanne są też kariery robione na dworze carskim czy cesarskim, które nas tu nie interesują, dodam jednak, że powszechnie doceniany kompozytor Dymitr Bortniański (1751–1825) swoje korzenie wywodzi z Bortnego koło Gorlic.

Ze środowiska kleru unickiego wyszli tzw. budziciele narodowego ducha, tacy jak wspomniani już Duchnowicz, Pawłowicz czy Chylak. Postać tego pierwszego zapisała się najmocniej w pamięci Rusinów słowackich. Uważany jest tam za wybitnego przywódcę duchowego i za nauczyciela, a to za sprawą jego oryginalnego elementarza zatytułowanego *Knížyca czytelnaja dla naczynajuszczich (Książka do czytania dla początkujących)*¹⁸. Słowa

¹⁵ Zob. *Українські гуманісти епохи Відродження*, Антологія у двох частинах, Київ 1995.

¹⁶ Zob. *Поети Закарпаття. Антологія закарпатської поезії (XVI ст. – 1945 р.)*, Прага 1965, s. 74.

¹⁷ Zob. *ibidem*, s. 240.

¹⁸ Zob. О. Ду х н о в и ч, *Твори*, т. 1, Пряшів 1968, s. 195–232.

te brzmiały może nieco dziwnie w uszach rusińskich dzieci, ale sam podręcznik napisany został żywym językiem mieszkańców tej części Beskidów, wspólnym dla tych z północy i południa, językiem, w którym znalazły się nieliczne tylko wtrącenia z języka ukraińskiego, słowackiego czy cerkiewno-słowiańskiego, nienaruszające jednorodnej stylistyki elementarza napisanego wierszem w formie rozmowy doświadczonego pedagoga z dzieckiem.

Twórczość poetycką Duchnowicza trudno raczej nazwać oryginalną, ponieważ wzorował się on na klasycznej poezji rosyjskiej, dlatego też pisał m.in. ody na cześć cesarza czy cesarzowej, starając się przy tym, by brzmiały one poprawnie po rosyjsku. Jeżeli zauważę tu, iż jego znajomość tego języka była dalece niedoskonała, to i rezultaty starań autora, nade wszystko księdza i działacza, dbającego o swą *ruską pastwę* – nie zawsze były doskonałe. Znacznie lepiej radził on sobie, kiedy posługiwał się, jak sam określał, językiem *prostonarodnym* w lirycznych wierszach, często wzorowanych na ludowych piosenkach:

Poduwaj wityrku
Poduwaj lehońko,
Naj moja myleńka
Spoczyne tychońko.

Pry myleńkoj hrobi
Jamu iskopyte,
Soschnutoje tiło
Pry nej pohrebyte¹⁹.

Problem języka – nazwijmy go dość umownie literackim – nie został w XIX wieku pozytywnie rozwiązany przez tych autorów przede wszystkim z uwagi na niezrozumienie przez nich tej kwestii oraz po części z braku odpowiedniego przygotowania teoretycznego, chociaż należy pamiętać, że istniały już w tym czasie zupełnie przyzwoite z naukowego punktu widzenia gramatyki języka ruskiego, jak choćby przywoływana tu praca Lewickiego.

Kolejny i jeden z najbardziej zasłużonych dla literatury ruskojęzycznej w Karpatach autor to pochodzący z Wierchomli Wielkiej niedaleko Krynicy Wołodymyr, czy jak chcą niektórzy Władymir Chylak. Większość życia spędził on w Bortnem koło Gorlic, gdzie był unickim parochem. Osobliwością stylistyczną tego niepozobawionego znacznego talentu prozaika było łączenie dwóch niejako form podawczych, tzn. jako narrator wypowiadał się z pozycji mówiącego po rosyjsku, natomiast w mowie pierwszoosobowej jego bohaterów rozbrzmiewa zwykle bardzo poprawny łemkowski. Nie

¹⁹ Zob. *ibidem*, s. 283–284.

można tu szerzej zaprezentować tego miejscami zapewne zamierzonego, ale również przypadkowego, jak sądzę dziwnego czy hybrydycznego wręcz językowego pomieszania. Przytoczę jedno tylko zdanie z wyjątkowego tekstu jakim był *Humor Łemków*: „Nu! na wojta każdy czelownik sposobnyj, lisz szczoby nie był bosyj; a sobstwiennie wojt w Wawci był bidołacha, kotromu niedostawało daże obuwia”²⁰. Jak łatwo zauważyć, mamy tu formy łemkowskie i ukraińskie, rosyjskie i polskie.

O specyfice prozy Chylaka decydują wszakże nie kwestie językowe, te bowiem nie przesłaniają założeń ideowych pisarza, a być może nawet je podkreślają, ponieważ starał się on przede wszystkim akcentować związki karpaccich Rusinów ze Wschodem, z jego religią i kulturą. Wschód to dla niego oczywiście Rosja, ale należy odnotować, że widział on w niej miejsce dla Ukrainy, jej kultury i literatury, o czym dodatkowo świadczą kontakty pisarza z lwowskimi działaczami o orientacji narodowej. Kilka tomów prozy Chylaka to swoista dokumentacja życia Rusinów, a tytuł jednej z jego opowieści *Ruska dola* nabierał wtedy znaczenia symbolu. Zapewne dlatego też zbierał pisarz ludowe pieśni, zapisywał obyczaje i przykłady ludowego humoru, ale równocześnie włączał się do działań propagandowych związanych np. z wyborami do parlamentu krajowego, co znalazło odbicie w charakterystycznym pamflecie zatytułowanym *Polski patriota (Polskij patriot)*. Najważniejszy jego utwór to *Szubieniczny wierch (Szubienicznyj wierch)*, w którym starał się on odtworzyć dość wiernie czasy pobytu konfederatów K. Pułaskiego w Beskidach. Kładł przy tym pisarz, co może zastanawiać, nacisk na skomplikowany wątek romansowy, który niejako wspierał czytelne przesłanie autora, jakim było w tej powieści i w innych utworach przekonanie o konieczności wytrwania przy wierze ojców²¹.

Za najwybitniejszego bez wątpienia twórcę pochodzącego z zielonych Beskidów należy uznać urodzonego w Nowicy koło Gorlic w 1909 roku B. I. Antonycza, któremu dane było przeżyć niespełna 28 lat, zmarł bowiem we Lwowie w 1937 roku. Syn unickiego księdza, ukończył gimnazjum w Sanoku i studia we Lwowie w Uniwersytecie Jana Kazimierza; był to zakochany w życiu „poganin”, jak nazwał siebie w jednym z wierszy. Ten uczeń wybitnych polonistów, profesorów J. Kleinera i H. Gaertnera, dokonał jednoznacznego wyboru z pełną świadomością, ponieważ za swój uznał język ukraiński, rozumiejąc doskonale, że aby powiedzieć o sobie: „Antonycz buw chruszczem i żyw kołys, na wyszniach, Na wyszniach tych, szczo jich

²⁰ *Ютор у Лемков (Етнографічний ескиз В. Неляха)*, „Родитый Листок”, ч. 12, Черновци 1880, s. 220.

²¹ Zob. В. Х и ляк, *Повести и рассказы*, т. I–III, Львов 1882–1997 (m.in. т. III, s. 3–93).

ospiwuwaw Szewczenko”²² – musiał wcześniej w stopniu najwyższym przy-swoić sobie tajniki „mowy” autora *Kobzarza*. Poezja piewcy Beskidów to kilka zaledwie tomików, w których jednym z głównych tematów była właś-nie Łemkowszczyzna. Wracać będzie do tej ziemi poeta wspomnieniami, znajdując w niej często głodną i sponiewieraną, ale osobiwie piękną i bez-powrotnie utraconą arkadię. To dlatego tak niezwykle plastycznie rysuje się ona m.in. w *Elegii o śpiwnych drzewiach* (*Elegija o spijwucznych dwieriach*), *Autobiografii* (*Autobiografija*), *Kolędzie* (*Koljada*) czy *Bożym Narodzeniu* (*Ryzdwo*) oraz szeregu innych wierszy. Kolejny temat poety to Europa, jej kultura i historia, a także miasto Lwa i motywy religijne, tak przecież natu-ralne u autora wychowanego w domu, w którym panowała głęboko religijna atmosfera. Nie jest to jednak, zauważmy, religijna poezja typu bezrefleksyj-nego, ponieważ autor chce nie tylko „rozmawiać” z Bogiem, ale też stawia mu pewne warunki. Jak osobiwie może to wyglądać, niech świadczy taki choćby jego aforyzm: „Cisza, to rozmowa człowieka z Bogiem”²³.

Wybór Antonycza oznaczał znalezienie swojej ojczyzny, choć nie było w tym jednoznaczności, bowiem ten „poganin” i „chrabąszcz” często widział siebie jako Europejczyka i człowieka świata. Nic zatem dziwnego, że po-równuje się jego poezję z twórczością F. Garcii Lorki czy K. Wierzyńskiego i znajduje związki z najnowszymi prądami tego okresu w literaturze świa-towej oraz takimi nazwiskami, jak Walt Whitman czy Emile’ Verhaeren, a także Julian Tuwim i Leopold Staff²⁴.

Przywoływałem już wcześniej J. Harasymowicza, teraz więc zacytuję tylko dwa fragmenty z jego utworów. Oto pierwszy:

Tak jakoś dziad mój rozsypany
Miejsce po dziadku nie bielone
Laska po dziadku nie zakwita
Konie po dziadku nie strojone [...]
Wiara po dziadku nie śpiewana
Więc szczątków dziadka w noc szukamy
Relikwiarz wnosząc poematu [...]
Na tym cmentarzu Łemków
Gdzie zielenieje krzyży poręba
Spalić mi trzeba koszul dziadka szczątki
Koszula w nieba carskie wrota wstąpi²⁵.

²² Б. І. Антонович, *Поезія*, Київ 1989, s. 221.

²³ *Ibidem*, s. 298.

²⁴ Zob. m.in. A. Ksenicz, *Urodzony w Galicji – Bohdan-Ihor Antonycz*, [w:] *idem*, *Stowiański wielogłos – czyli od Antona Czechowa do Jerzego Harasymowicza*, Zielona Góra 1999, s. 131–143.

²⁵ J. Harasymowicz, *Zielnik*, Kraków 1972, s. 97.

I jeszcze fragment wiersza *Lemkowszczyzna*, w którym zawarty został przejmujący obraz ginącego świata:

Do cerkwi kopuły cebuli czerwonej płaczą jesienią
Rankiem już szron osiada na świętego Marcina mieczu
Głodno i chłodno ruskim świętym pod cienkim szkarłatnym olejem
Pod chórem piszcza myszy w starocerkiewnym narzeczu
Z głodu święci pastorał gryzą zębem grekokatolickim
Pozrywali już wszystkie jabłka w swoim tle zielonym
Przepadł gdzieś ich Wasyl wierny sługa
Nie ma kto śpiewem ruskim świętych napoić²⁶.

Na zakończenie wypada odnotować, że i dziś autorzy wywodzący swoje korzenie z Beskidów są nadal bardzo emocjonalnie związani ze swoją małą ojczyzną. Wymieniani już tu twórcy współcześni ciągle zaświadczenia to kolejnymi zbiorami wierszy i prozy. W. Chomyk swój tomik nazwie *Lemkowską modlitwą (Lemkywska molitwa)*²⁷, a S. Madzelań książkę bardzo osobistych rozważań zatytułuje *Smak doli (Smak doli)*²⁸. Wydane w 2001 roku wiersze I. Fudżaka mają tytuł *Tęsknota (Tuga)*²⁹, a zbiorek P. Stefanowskiego z 2002 roku to *Lemkowski ból (Lemkiwskyj bil)*³⁰.

W. Barna wyróżnia się zdecydowanie przekraczaniem tradycyjnych dla lemkowych twórców ram tematycznych, które niekiedy mocno zawężają krąg ich zainteresowań, autor ten bowiem śmiało rozbija pewien schematyzm myślowy i artystyczny zarazem. Jego poezja jest wysublimowana i głęboko refleksyjna. Nie unika tematyki filozoficznej, głęboko ludzkiej, a zarazem osadzonej w tradycji europejskiej i światowej poezji³¹.

Tworzący w Polsce W. Graban, P. Stefanowski i inni starają się również wznieść ponad ustalony niejako, wciąż żywy i bolesny zarazem krąg problemów, ale jak zauważa Z. Siatkowski, jest to ciągle dla wielu z nich zadanie trudne do wykonania³².

Powoli odchodzi już pokolenie urodzone i ukształtowane jeszcze w Karpatach. Można zakładać, że proces wpisywania się w nowe środowisko został już właściwie zakończony. Niemożliwy wydaje się ruch nie tylko ku

²⁶ I d e m, *Cata góra barwinków*, Kraków 1983, s. 51.

²⁷ Zob. В. Х о м и к, *Лемківська молитва. Поетії*, Львів 1993.

²⁸ Zob. С. М а д з е л я н, *op. cit.*

²⁹ Zob. І. Ф у д ж а к, *Туга. Поетії*, Криниця 2001.

³⁰ П. С т е ф а н о в с к и, *Лемківській біль*, Лемковина 2002.

³¹ Zob. В. Б а р н а, *В долонях всесвіту*, Київ 1991.

³² Zob. Z. Siatkowski, *Zielone słowa gór*, [w:] W. Graban, *Rozsypane pejzaże. Poezje*, Krynica 1995.

odtworzeniu zaginionego świata Łemkowszczyzny, ale nawet jego kontynuacja w jakiejś bardzo nawet ograniczonej formie. Takie zjawiska, jak zespoły „Łemkowyna” czy „Kyczera”, a także spotkania przy „Watrach” to tylko echo minionych bezpowrotnie dziejów. Ale mimo to Łemkowie żyją dziś i tutaj, i trwają, póki żywa jest ich pamięć.

Myślę, że najmłodsze pokolenie twórców powinno stan ten zobrazować poprzez nowe w formie i wyrazie dokonania artystyczne, naszym natomiast zadaniem już na dziś jest – jeżeli zrealizowany miałby być zamiar włączenia etnokultury Łemków do bardziej powszechnego odbioru – wydanie antologii łemkowskiej poezji i prozy. Jest to zamysł nie tylko wart realizacji, ale też możliwy do zrealizowania w najbliższym czasie. W bardzo wąskim obiegu (z uwagi na nakład) dostępne są jednak m.in. takie pozycje, jak dwujęzyczny zbiorek polsko-łemkowski W. Grabana i J. Dudry, pisany po łemkowsku w formie językowej zbliżonej do ogólnie przyjętej na Łemkowszczyźnie. Jest tomik Antonycza³³ i zbiorki innych autorów. Do wykonania pozostaje wybór tekstów, opracowanie ich i wydanie w stosownym do potrzeb nakładzie.

Andrzej Ksenicz

VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN VON FRAGMENTEN DER LEMKOSLITERATUR IN POLNISCHEN SCHULE

Zusammenfassung

Die oben thematisierte Frage kann sich als relativ belanglos hinsichtlich der Erkenntniswerte dieser Literatur und vor allem hinsichtlich der Tatsache erweisen, dass diese Literatur im Bewusstsein des polnischen Lesers nicht existiert. Deswegen muss daran erinnert werden, dass die Lemkos als eine russische ethnische Gruppe ihre Existenz bereits im 15.–16. Jahrhundert bewiesen, worüber historische und kulturelle Tatsachen überzeugen.

Bis 1944 bewohnten die Lemkos-Rusinen nördliche und südliche Karpatenteile von Poprad bis San an der polnischen und etwas weiter westlich und östlich liegende Territorien an der slowakischen Seite. Zu dieser Zeit wurde damit begonnen, die Bevölkerung zuerst in die UdSSR, und später im Jahre 1947 in westliche und nördliche Gebiete Polens umzusiedeln. Insgesamt wurden schätzungsweise über 250 000 Menschen umgesiedelt.

³³ Zob. B. I. Antonycz, *Księga Lwa*, wyb. i wstęp F. Nieuważny, Warszawa 1981 (m.in. przypisy 9 i 22).

Die Lemkos entwickelten eine originelle materielle und geistige Kultur. Die Lemkosliteratur bereitet den Forschern Schwierigkeiten wegen des Territoriums, auf dem sie auftritt, sowie wegen der Verstehensweise des Terminus selbst. In diesem Zusammenhang stellte Zbigniew Siatkowski einen interessanten Standpunkt dar, und Missverständnisse entstehen, weil die Schöpfer, die in der ukrainischen, polnischen bzw. Lemkossprache schreiben, weit entfernt von den Orten wohnen, wo ihre Vorfahren lebten. Ein solcher Zustand verursacht, dass wenn Paweł aus Krosno nur zögernd und z.B. Damian Lewicki mit Sicherheit als Rusin'sche Autoren anerkannt werden können, dann hält man den größten Dichter der Lemkos, einen der bedeutendsten europäischen Schöpfer der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts, Bohdan Ihor Antonycz, für einen ukrainischen Dichter, weil er in der Lemkivshchyna geboren wurde, aber in Lwow in der ukrainischen Sprache seine Gedichte schuf. Keine Schwierigkeiten bereiten dagegen solche Autoren aus dem 19. Jahrhundert wie Ołeksander Duchnowicz und Wołodymyr Chylak, die in der Risin'schen Sprache schreiben. Bemerkenswert bei Chylak sind seine Erzählungen über das Leben der Lemkos und der historische Roman *Szubieniczny wierch*.

Zu den gegenwärtigen Schöpfern der Lemkosliteratur gehören u.a. Paweł Stefanowski, Piotr Trochanowski, Władysław Graban und Wołodymyr Barna. Zu dieser Gruppe sollte noch Jerzy Harasymowicz zugerechnet werden, der von sich selbst sagt, dass er „mit zwei Händen“ schreibt, weil er „zu der polnischen Kultur und gleichzeitig zu der Unierntenkirche gehört“, und seine Quelle sieht er auf den Gipfeln, die von Stanisław Vincenz besungen werden.

Das Problem der Einführung der Fragmente der Lemkosliteratur in die polnischen Schulen im Rahmen der regionalen und multikulturellen Unterrichtskurse ließe sich darauf zurückführen, dass die zugänglichen Übersetzungen ins Polnische veröffentlicht werden.

Eugeniusz Mironowicz

SZKOLNICTWO BIAŁORUSKIE W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Po zakończeniu wojny w nowych granicach państwa polskiego pozostawała dość liczna grupa ludności białoruskiej zamieszkująca wschodnią część województwa białostockiego. Istniejące dokumenty pozwalają na stwierdzenie, że w 1944 r. w Polsce było 160 tys. Białorusinów, zaś po zakończeniu repatriacji około 125 tys., w tym w powiecie bielskim 86 tys., w białostockim 25 tys., w sokólskim 14 tys.¹

W sierpniu 1944 r. Resort Oświaty PKWN wydał zezwolenie na tworzenie w województwie białostockim szkół z białoruskim językiem nauczania², a miejscowe władze życzliwie traktowały rozwój instytucjonalnych form życia narodowego Białorusinów. We wrześniu 1944 r. funkcjonowały już 93 szkoły, w których nauczano języka białoruskiego³, a w październiku liczba ta wzrosła do 115⁴. Powstały także trzy szkoły średnie – gimnazja w Białymstoku i Hajnówce oraz liceum i gimnazjum w Bielsku Podlaskim⁵. Szkoły powszechne tworzone były głównie w miejscowościach jednolitych etnicznie lub tam, gdzie ludność prawosławna stanowiła zdecydowaną większość⁶.

Wiele wskazywało na to, że jesienią 1944 r. władze wojewódzkie kierowane przez I sekretarza KW PPR w Białymstoku Edwardę Orłowską i pełnomocnika PKWN na województwo białostockie Leonarda Borkowicza przymierzały się do wypracowania długotrwałej polityki zabezpieczającej podstawy istnienia białoruskiej mniejszości narodowej w Polsce. We wrześniu 1944 r. Borkowicz przedstawił władzom PKWN projekt działań administracji w zakresie rozwoju białoruskiej oświaty; proponował utworzenie ośrodka dydaktycznego dla nauczycieli oraz opracowanie podręczni-

¹ E. Mironowicz, *Białorusini w Polsce 1944–1949*, Warszawa 1993, s. 108–116.

² J. Turonak, *Białoruskaje szkolnictwa na Bielastoczczynie u pasliwajenny pieryjad*, Białostok 1976, s. 3.

³ J. Turonak, *op. cit.*, s. 4.

⁴ Archiwum Państwowe w Białymstoku (dalej APwB), zespół Urzędu Wojewódzkiego Białostockiego (dalej UWB), sygn. 230, k. 3.

⁵ *Ibidem*, sygn. 90, k. 15.

⁶ *Ibidem*, zespół Inspektoratu Szkolnego w Białymstoku, sygn. 14, k. 7.

ków uwzględniających nową rzeczywistość polityczną⁷. Jeszcze na początku października władze PKWN akceptowały ten projekt⁸, powołano nawet Redakcyjną Komisję Wydawniczą w celu opracowania podręczników do szkół białoruskich. Kilka dni później pomysły te okazały się sprzeczne z założeniami polityki narodowościowej „władzy ludowej”.

Symptodem zmiany polityki wobec Białorusinów były decyzje konferencji sekretarzy wojewódzkich i powiatowych PPR w Lublinie w dniach 10–11 października 1944 r. Zdecydowano wówczas, że ludności białoruskiej nie należy umieszczać na listach uprawnionych do podziału ziemi folwarcznej, powinna ona bowiem wyjechać do swojej radzieckiej republiki⁹. Mimo propozycji Orłowskiej, że tym Białorusinom, którzy pragną pozostać w Polsce, należy stworzyć warunki do normalnego rozwoju życia narodowego¹⁰, konferencja przyjęła jednak wizję państwa bez mniejszości narodowych¹¹. Wkrótce został również odrzucony przez Resort Oświaty PKWN wspomniany projekt Borkowicza w sprawie oświaty białoruskiej. Kierownik Resortu Stanisław Skrzyszewski decyzję tę motywował zamierzonym przesiedleniem Białorusinów do BSRR; w związku z tym uważał za zbędne wszelkie zabiegi zmierzające do podtrzymywania białoruskiego szkolnictwa¹².

Przez kilka pierwszych miesięcy 1945 r. władze wojewódzkie nie podejmowały żadnych decyzji w sprawie Białorusinów, oczekując na wytyczne ze strony rządu, a także na rezultaty dobrowolnej repatriacji. Jednocześnie przybyli z zewnątrz decydenci zaczęli odkrywać, że ludność białoruska zachowuje ogromną bierność w eksponowaniu problemów narodowych, jest lojalna wobec władz i nie kwapi się do wyjazdu¹³. Nie było zatem istotnych powodów, dla których komunistyczne władze polskie mogłyby być zainteresowane pozbyciem się Białorusinów z Białostoczczyzny. Oficjalny model propagandowy nie stwarzał podstaw do prowadzenia konstruktywnej polityki narodowościowej. Wymieniając zalety nowych granic na wschodzie, podkreślano, że Polska pozbyła się mniejszości narodowych i wszystkich kłopotów związanych z ich istnieniem.

Wiele czyniono, aby rzeczywistość dopasować do modelu tworzonego przez propagandę. W pracy administracji białostockiej ze zrozumiiałych

⁷ Archiwum Akt Nowych (dalej AAN), zespół PKWN, sygn. XIV/17, pismo L. Borkowicza z 10 IX 1944 r.

⁸ *Ibidem*, pismo kierownika Resortu Oświaty S. Skrzyszewskiego z 3 X 1944 r.

⁹ APwB, zespół KW PZPR, sygn. 1/VIII/9, k. 148.

¹⁰ *Ibidem*, k. 123–124.

¹¹ *Ibidem*, k. 148.

¹² AAN, zespół PKWN, sygn. XIV/17, k. 83.

¹³ APwB, sygn. 158, k. 1; sygn. 230, 231, sprawozdania sytuacyjne wojewody białostockiego z 1944 i 1945 r.

względów powstawał jednak problem: jak potraktować – mimo wszystko – istnienie dość licznej grupy ludności białoruskiej, czy preferowany model państwa jednonarodowego uznać za już istniejący, czy też za cel polityki władz centralnych, wreszcie jak zachować się wobec Białorusinów domagających się własnych szkół i placówek kulturalnych.

Władzy zależało przede wszystkim na pozyskaniu większości polskiej, znajdującej się w orbicie wpływów podziemia. Liczna reprezentacja białoruska w milicji, UBP, partii, radach narodowych z jednej strony stanowiła mocne wsparcie tej władzy, z drugiej zaś barierę w zbliżeniu z ludnością polską. Dlatego też starannie dbano, aby Białorusini piastujący stanowiska w aparacie partyjno-państwowym lub chociażby będący milicjantami nie zdradzali swego niepolskiego pochodzenia¹⁴. Od funkcjonariuszy władzy wymagano dobrej znajomości języka polskiego i posługiwania się nim w miejscach publicznych. Zamykano szkoły białoruskie, gdy mniejszość polska na terenie gminy protestowała przeciw ich istnieniu¹⁵.

W pierwszej połowie 1946 r. nastąpiła zmiana polityki władz wobec Białorusinów. W obawie przed przymusowym przesiedleniem nie stawiali już oni prawie żadnych postulatów o charakterze narodowym. Anemiczność żądań w tym zakresie spowodowała, że zaprzestano traktowania ich jako odrębnej zbiorowości narodowej. Powstało na pozór logiczne uzasadnienie, że ci, którzy czują się Białorusinami, wyjeżdżają lub wyjechali do Białorusi, ci natomiast, co pozostają, są Polakami wyznania prawosławnego.

Począwszy od roku szkolnego 1945/1946 władze oświatowe przystąpiły do likwidacji białoruskiego szkolnictwa, szermując hasłem, że Białorusini wyjeżdżają z Polski i szkoły takie nikomu nie są potrzebne¹⁶. Mimo zainteresowania ludności nie przeprowadzono naboru do klas pierwszych w szkołach średnich¹⁷. Jako powód podano brak odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Rok wcześniej odnośnie do poziomu kwalifikacji kadry nie zgłaszano żadnych zastrzeżeń¹⁸. Według opinii białostockiego kuratorium na terenie Białostoczczyzny nie było nauczycieli Białorusinów posiadających predyspozycje do pracy w szkołach średnich. Wkrótce podobnie oceniono nauczycieli szkół podstawowych.

W sprawozdaniach pisanych przez kuratora do Urzędu Wojewódzkiego zwracał on uwagę na nielojalne zachowanie się nauczycieli szkół białoru-

¹⁴ *Ibidem*, zespół Starostwa Powiatowego Białostockiego (dalej SPB), sygn. 5, k. 24.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, zespół KW PZPR, sygn. 1/VII/13, k. 13.

¹⁷ *Ibidem*, zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego (dalej KOSB), sygn. 21, k. 18.

¹⁸ *Ibidem*, k. 15.

skich wobec państwa polskiego. Jako przykład nielojalności wymienił brak godła państwowego w gimnazjum w Hajnówce¹⁹. Jesienią 1945 r. gimnazjum to uległo likwidacji. Jako oficjalną przyczynę podano brak funduszy na szkolnictwo tego typu oraz bezzasadność jego istnienia w związku z wyjazdem Białorusinów do ZSRR²⁰. Rok dłużej funkcjonowały szkoły średnie w Bielsku Podlaskim i Białymstoku²¹. W sierpniu 1946 r. naczelnik Wydziału Szkół Ogólnokształcących Urzędu Wojewódzkiego informował przełożonych, że ich polecenie odnośnie do zlikwidowania gimnazjum i liceum z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim zostało wykonane²². W szkołach powszechnych tymczasem nauczycieli Białorusinów zwalniano pod byle pretekstem²³.

Pod koniec 1944 r. było 105 szkół z białoruskim językiem nauczania²⁴, w czerwcu 1945 r. – 82, w styczniu 1946 r. – 67, w grudniu 1946 r. – 41, w lutym 1947 r. – 38, w grudniu 1947 r. tylko sześć szkół²⁵.

Władze szkolne, zwalczając szkoły białoruskie, tych, którzy występowali w ich obronie, nazywały „nacionalistami” i „separatystami”²⁶. Przedstawiciele miejscowej administracji twierdzili, że likwidacja tych szkół przyczyni się do złagodzenia antagonizmów narodowościowych²⁷. Choć tylko część Białorusinów wyjechała do ZSRR, dało to jednak władzom podstawy do twierdzenia, że wszyscy, którzy czuli się obcej narodowości, wyjechali do swoich państw, a ci co pozostali, czują się Polakami²⁸. Przy zastosowaniu tej logiki łatwo można było udowodnić, że istnienie szkół białoruskich byłoby zbędne.

Zmiany w polityce narodowościowej władz komunistycznych w Polsce zaczęły następować w 1949 r. Walka z tzw. odchyleniem prawniczo-nacjonalistycznym w partii uczyniła nieaktualnym hasło Polski jednolitej etnicznie. Przejęcie kontroli w partii i państwie przez grupę komunistów przybyłych z ZSRR, z Jakubem Bermanem, Bolesławem Bierutem, Hilarym Mincem i Antonim Zambrowskim na czele stworzyło naturalny pomost do realizacji aktualnych koncepcji polityki radzieckiej w Polsce, w tym także w sprawach narodowościowych. W interesie Związku Radzieckiego nic nie przemawiało za realizacją polityki zmierzającej do szybkiej asymilacji

¹⁹ *Ibidem*, zespół UWB, sygn. 188, k. 8.

²⁰ *Ibidem*, sygn. 94, k. 15.

²¹ *Ibidem*, zespół UWB, sygn. 188, k. 72.

²² *Ibidem*, k. 80.

²³ *Ibidem*, zespół KW PZPR, sygn. 1/VII/13, k. 16.

²⁴ *Ibidem*, k. 25–27.

²⁵ *Ibidem*, zespół UWB, sygn. 188, k. 77, 79, 90, 103.

²⁶ W. Maciąg, *Sprawy białoruskiego pogranicza*, „Życie Literackie” 1956, nr 31.

²⁷ APwB, zespół UWB, sygn. 487, k. 15.

²⁸ S. Mauersberg, *Szkoły jakich nie znamy*, „Życie Literackie” 1968, nr 36.

ludności niepolskiej, w tym także Białorusinów mieszkających na Białostocczyźnie.

Nagły zwrot w polityce władz wobec szkolnictwa białoruskiego uwidocznił się latem 1949 r. 28 czerwca na posiedzeniu sekretariatu Komitetu Centralnego PZPR Władysław Piwowarczyk-Wolski złożył wniosek dotyczący odbudowy szkolnictwa białoruskiego w Polsce²⁹. Wedle słów Jakuba Bermana Wolski był wyrazicielem woli Stalina w rządzie polskim³⁰, dlatego też jego propozycja nie tylko została zaakceptowana, lecz także rozpoczęto jej realizację zaledwie kilka dni po posiedzeniu sekretariatu KC³¹. Na początku lipca wiceminister oświaty Henryk Jabłoński polecił białostockiemu kuratorium podjęcie przygotowań do otwarcia szkół białoruskich już od września 1949 r. Kuratorium białostockie natychmiast przystąpiło do zbierania informacji potrzebnych do odtworzenia struktury szkolnictwa białoruskiego z roku szkolnego 1944/1945³².

Sprawa odbudowy szkolnictwa białoruskiego była tematem licznych konferencji na szczeblu wojewódzkim i powiatowym z udziałem I sekretarza KW PZPR, szefa Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego i kuratora. Postanowiono zebrać wszelkie informacje o szkołach i nauczycielach Białorusinach z lat 1939–1941 oraz 1944–1945. Kuratorium zobowiązało się do 1 sierpnia opracować projekt sieci szkół białoruskich na najbliższy rok szkolny³³. Czas na przygotowanie takiego projektu i na realizację całego przedsięwzięcia był wyjątkowo krótki, zważywszy szczególnie na fakt, że kuratorium w połowie lipca nie posiadało żadnego rozeznania w zakresie potrzeb i możliwości organizacyjnych ludności białoruskiej oraz było całkowicie zaskoczone decyzjami płynącymi z ministerstwa. Nie było podręczników, a dawna kadra nauczycielska pracowała w szkołach polskich lub odeszła z pracy w oświacie. Nie było praktycznie żadnego czynnika przemawiającego za tym, by we wrześniu 1949 r. zaistniały szkoły z białoruskim językiem nauczania. Żadnych oznak zainteresowania takimi szkołami nie było już także ze strony ludności białoruskiej.

W przeciwieństwie do 1946 r. administracja szkolna wyrażała pełne zrozumienie dla wszelkich pomysłów istnienia takiego szkolnictwa na terenie Białostocczyzny. Kurator białostocki entuzjastycznie pisał do ministra oświaty: „na terenie okręgu zagadnienie białoruskie istnieje w całej rozciągłości i problem szkół białoruskich wymaga rozwiązania zgod-

²⁹ J. Turonak, *op. cit.*, s. 10.

³⁰ T. Torańska, *Oni*, Warszawa 1989, s. 83.

³¹ APwB, zespół KOSB, sygn. 2, k. 96.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.

nie z wytycznymi polityki narodowościowej sformułowanej przez twórców marksizmu”³⁴.

Organizowaniem białoruskiego szkolnictwa oprócz kuratorium zajmowały się komitety partyjne, UBP, milicja. Przedstawiciele tych instytucji jeździli do gmin i przekonywali ludność, aby angażowała się w tworzenie szkół z językiem ojczystym. Agitowano nawet na odpustach, w pobliżu świątyń. Zalecono, aby wszystkich prawosławnych traktować jako Białorusinów, katolików zaś jako Polaków. Szkoły te miały być tworzone na bazie struktury wyznaniowej, nie narodowościowej, niemal wszyscy bowiem katolicy posługiwali się językiem białoruskim.

Władze gminne oraz ludność białoruska były zaskoczone nową polityką władz. Białoruscy urzędnicy zgłaszali szereg wątpliwości co do przydatności tych szkół w warunkach państwowości polskiej oraz możliwości ich zorganizowania. Najwięcej obawiano się konfliktów z miejscową ludnością katolicką, chociaż stanowiła ona zaledwie kilkanaście procent mieszkańców gmin, od których zaczynało się organizację szkolnictwa białoruskiego. Urzędnicy, szefowie gminnych struktur partyjnych, milicjanci pamiętali, że ich awans następował wtedy, gdy przestali mówić w języku białoruskim, że warunkiem awansu było ukrycie swojej inności narodowej. Swoim dzieciom życzyli przecież także sukcesów.

W trakcie zebrań organizowanych przez władze gminne mieszkańcy wsi – chociaż bez entuzjazmu – wypowiadali się za potrzebą tworzenia takich szkół³⁵.

Inspektoraty szkolne już w lipcu 1949 r. rozpoczęły zbieranie informacji potrzebnych do uruchomienia szkół białoruskich. Sporządzano wykazy dzieci wyznania prawosławnego i katolickiego w poszczególnych miejscowościach. Jedynie w powiecie białostockim planowano otwarcie 34 szkół z białoruskim językiem nauczania, nie było jednak żadnych szans zrealizowania tych planów ze względu na brak odpowiedniej kadry nauczycielskiej. Jedynie w osiemnastu szkołach istniały możliwości zatrudnienia tylko jednego nauczyciela, który musiałby nauczać języka białoruskiego we wszystkich klasach. Nauczanie innych przedmiotów w tym języku mogło być rozważane jedynie w przyszłości. W pozostałych szkołach mimo presji władz i przyzwolenia rodziców nie można było zrealizować nawet tego minimum, jakie stanowiło nauczanie języka jako jednego z przedmiotów.

Mimo trudności kadrowych we wrześniu 1949 r. otwarto w całym województwie białostockim 24 szkoły białoruskie, a do końca roku szkolnego ich liczba wzrosła do 39. W trakcie roku szkolnego 1949/1950 otwarto także

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*, k. 13–14.

dwie szkoły średnie – liceum w Bielsku Podlaskim i Hajnówce, a w białostockim Liceum Pedagogicznym utworzono klasy, w których nauczanie odbywało się w języku białoruskim³⁶. W Białymstoku zdobywali kwalifikacje przyszli nauczyciele szkół białoruskich. W marcu 1950 r. utworzono przy białostockim kuratorium Urząd Wizytatora Okręgowego Szkół Białoruskich. Pierwszym wizytatorem został aktywista PZPR, Białorusin Bazyli Litwińczuk³⁷.

Reaktywowanie szkolnictwa białoruskiego na Białostocczyźnie w 1949 r. było niewątpliwie wynikiem kalkulacji politycznych i decyzji podejmowanych przez czynniki spoza tego obszaru. Miejscowe władze gorliwie wykonywały polecenia płynące z Warszawy, jednak – jak pisał starosta bielski – niewielu lokalnych dygnitarzy wierzyło w trwałość tworzonego stanu rzeczy³⁸. Również Białorusini odbudowę szkolnictwa z językiem ojczystym przyjmowali bez entuzjazmu, traktowano je jako przedsięwzięcie koniunkturalne, podejrzane i krótkotrwałe. Spadek zainteresowania szkolnictwem białoruskim był również wynikiem pierwszych migracji ludności wiejskiej do miast. W nowym środowisku i miejscu pracy potrzebna była przede wszystkim znajomość języka polskiego.

Szkoły białoruskie tworzone po 1949 r. otrzymały jednak wyjątkową opiekę władz. Wizytacje przeprowadzane na polecenie Ministerstwa Oświaty i kuratorium pozwalają określić cele, jakie stawiano przed tymi placówkami. Oprócz „właściwego wychowania obywatelskiego” i propagowania „przyjaźni polsko-radzieckiej zgodnie z duchem proletariackiego internacjonalizmu” władze centralne zalecały urzędnikom kuratorskim i dyrektorom szkół, aby zwracali uwagę na poziom nauczania języka i literatury białoruskiej³⁹. Komisje kuratorskie, które często odwiedzały szkoły, interesowały się przede wszystkim wykształceniem i przygotowaniem zawodowym nauczycieli języka białoruskiego⁴⁰. Negatywnie oceniano fakt, że większość wierszy i piosenek prezentowanych przez dzieci podczas różnych akademii wygłaszano w języku polskim lub rosyjskim⁴¹. Nakazano dyrektorom, aby dopilnowali poszerzenia repertuaru w języku białoruskim. Za poważne uchybienie w pracy tych szkół uznawano brak prenumeraty prasy w języku białoruskim⁴².

³⁶ J. Turonak, *op. cit.*, s. 11.

³⁷ APwB, zespół KOSB, sygn. 1, k. 68.

³⁸ *Ibidem*, zespół UWB, sygn. 487, k. 20.

³⁹ *Ibidem*, zespół Prezydium WRN w Białymstoku,teczka „Wizytacje szkół z białoruskim językiem nauczania”, k. 29.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*,teczka nr 16 (akta nieujęte w ewidencji), k. 10.

⁴² *Ibidem*,teczka „Wizytacje...”, k. 18.

Ferment na najwyższych szczeblach władzy w Polsce trwający od końca 1954 r. sprzyjał nie tylko liberalizacji systemu politycznego, lecz przede wszystkim stwarzał społeczeństwu polskiemu większą możliwość manifestowania autentycznych postaw, sympatii i przekonań. W przypadku polsko-białoruskiego pogranicza na Białostocczyźnie zaowocowało to eksplozją wrogości wobec Białorusinów, z drugiej zaś strony wywołało nową falę strachu przed ewentualnymi konsekwencjami polskiego konfliktu wewnętrznego.

Naturalnym odruchem Białorusinów w tym czasie było domaganie się likwidacji szkół z białoruskim językiem nauczania. Niekiedy żądano tylko pozostawienia języka ojczystego jako przedmiotu. Nauka języka białoruskiego – pisali rodzice – sprawiała kłopoty z opanowaniem polskiego lub rosyjskiego. Niekiedy odmowę posyłania dzieci na lekcje języka białoruskiego uzasadniano tym, że nauka w szkołach zawodowych, do których najczęściej trafiały dzieci białoruskie, odbywała się wyłącznie w języku polskim i przy braku opanowania tego ostatniego były kłopoty ze zdaniem egzaminów⁴³. W jednej z miejscowości powiatu białostockiego prośbę o zlikwidowanie szkoły białoruskiej motywowano tym, że nauka języka ojczystego powoduje zniekształcenie akcentu w języku rosyjskim⁴⁴. Niekiedy tylko w listach kierowanych do władz szkolnych z żądaniami likwidacji nauczania języka ojczystego podawano rzeczywiste powody tych decyzji – agresywne zachowania rówieśników wobec kolegów posługujących się językiem białoruskim. Aby nie narażać dzieci na nieprzyjemności, rodzice proponowali, by nie uczyć ich własnego języka, ze znajomości którego – jak twierdzili – nie było żadnego konkretnego pożytku, a tylko same kłopoty⁴⁵.

W końcu 1955 r. przeszła fala żądań likwidacji szkół z białoruskim językiem nauczania. Władze oświatowe w tym okresie przejawiały więcej troski o szkolnictwo białoruskie niż sami zainteresowani. Pracownicy administracji szkolnej przekonywali nawet ludność białoruską o potrzebie nauki języka ojczystego, odwoływali się do białoruskich uczuć narodowych, lecz ich apele o niewyrzekanie się szkół z własnym językiem wykładowym pozostawały najczęściej bez echa⁴⁶.

W 1955 r. w kilku szkołach zmieniono język wykładowy z białoruskiego na polski, pozostawiając nauczanie białoruskiego jako jednego z przedmiotów. Sytuacja nieco zmieniła się dopiero w połowie 1956 r., gdy u boku przedstawicieli władz państwowych na wiejskie zebrania wyruszyli działacze nowo powstałego Białoruskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego.

⁴³ *Ibidem*, k. 28–32.

⁴⁴ *Ibidem*, k. 25.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*, k. 34–36.

W wielu przypadkach nawet tam, gdzie wcześniej przegłosowano wnioski o likwidację białoruskiego języka wykładowego, ci sami ludzie kilka tygodni później jednogłośnie opowiadali się za jego pozostawieniem⁴⁷. Sprzyjała temu przede wszystkim polityka władz państwowych zachęcająca działaczy BTSK do zdecydowanych działań w obronie własnego szkolnictwa⁴⁸. Atmosfera wokół białoruskiej mniejszości narodowej na Białostocczyźnie zmuszała jednak działaczy do ciągłego przekonywania rodaków, że warto pozostać Białorusinem, że w Polsce Ludowej nie grożą z tego powodu żadne przykrości, że nie ma powodów do ukrywania swojej narodowości, języka, przynależności kulturowej⁴⁹.

W styczniu 1957 r. KC PZPR powołał Komisję ds. Narodowościowych. Komisja czyniła wiele starań, by zorientować się w rzeczywistej sytuacji mniejszości narodowych. Na podstawie analizy treści tygodnika „Niwa” (ukazującego się w języku białoruskim) zostały sformułowane i przesłane do realizacji do KW PZPR w Białymstoku wytyczne polityki w stosunku do Białorusinów. Zalecano m.in. obsadzenie stanowisk podinspektorów w wydziałach oświaty prezydiów powiatowych rad narodowych w Hajnówce, Białymstoku Podlaskim, Siemiatyczach, Sokółce, Dąbrowie Białostockiej i Białymstoku ludźmi znającymi język białoruski. Postulowano wprowadzenie obowiązkowego nauczania języka białoruskiego dla wszystkich uczniów uczęszczających do szkół na terenach, gdzie mieszkali Białorusini. Za niezbędne Komisja uznała wprowadzenie w tych szkołach nauczania historii narodu białoruskiego, a przede wszystkim stworzenie całego systemu zapewniającego tym placówkom kadre nauczycielską. Komisje do spraw narodowościowych powstały także przy komitetach wojewódzkich partii w Białymstoku, Lublinie, Rzeszowie, Olsztynie, Gdańsku, Koszalinie, Szczecinie, Zielonej Górze, Wrocławiu, Katowicach i Krakowie⁵⁰.

Nie sprzyjała pracy białostockiej Komisji obecność w jej składzie funkcjonariuszy partyjnych białoruskiego pochodzenia. Troszcząc się o interesy „ludowego państwa polskiego”, byli oni skłonni upatrywać w każdej formie aktywności białoruskiej lub nawet jej braku przejawy białoruskiego nacjonalizmu. W zasadzie ich rola w pracach Komisji ograniczała się do ciągłego udowadniania, iż są „dobrymi Polakami i komunistami”.

Możliwości, które w zakresie polityki narodowościowej w 1956 r. zostały stworzone na szczeblu centralnym, tylko w niewielkim stopniu były wykorzy-

⁴⁷ *Ibidem*, k. 38–43.

⁴⁸ *Ibidem*, k. 40.

⁴⁹ M. K a p c z u k, *Ab patryjatyzmie*, „Niwa” 1956, nr 13.

⁵⁰ APwB, zespół KW PZPR, sygn. 33/VII/102, k. 9.

stane przez władze wojewódzkie, które w imię spokoju politycznego przyjęły strategię hamowania wszelkich inicjatyw uzewnętrzniających istnienie problemu białoruskiego na Białostocczyźnie. Polityka taka odpowiadała także funkcjonariuszom partyjnym i państwowym białoruskiego pochodzenia, którzy przebywając wśród polskich „internacjonalistów”, za wszelką cenę chcieli, by postrzegano ich jako Polaków.

Polityka narodowościowa PRL, w tym także wobec szkolnictwa białoruskiego, zaczęła się zmieniać w drugiej połowie lat sześćdziesiątych. W 1968 r. w raportach Ministerstwa Spraw Wewnętrznych pisano jeszcze o dobrym zorganizowaniu szkolnictwa białoruskiego w Polsce, kilka miesięcy później – o masowych protestach Białorusinów przeciwko nauczaniu ich dzieci języka ojczystego⁵¹. Na początku lat siedemdziesiątych podjęto szereg działań, które doprowadziły w końcu tej dekady do likwidacji systemu edukacyjnego stworzonego po 1949 r.

W 1970 r. uległo likwidacji Liceum Pedagogiczne z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim, które dostarczało kadr nauczycielskich do szkół wiejskich. W roku następnym szkoły z białoruskim językiem nauczania praktycznie przestały istnieć. Pozostały jedynie te, w których białoruskiego nauczano jako przedmiotu. Liczba tych szkół oraz liczba dzieci białoruskich uczących się języka ojczystego systematycznie malała⁵². W roku szkolnym 1969/1970 działały 164 szkoły podstawowe z 11 302 uczniami uczęszczającymi na lekcje języka białoruskiego, dwa lata później pozostały 144 szkoły z 9042 uczniami, a w roku szkolnym 1973/1974 już tylko 103 szkoły z 5983 uczniami⁵³.

W końcu lat sześćdziesiątych radykalnie zmniejszono nakłady na nauczanie języka białoruskiego, zaprzestano drukowania podręczników, upowszechniano opinię, że język ten w Polsce do niczego nie jest potrzebny. Do akcji skierowanej przeciwko oświacie białoruskiej zostało włączone również całkowicie oddane partii kierownictwo BTRK. Przewodniczący Zarządu Głównego oraz sekretarz tej organizacji wystosowali list do Ministerstwa Oświaty z żądaniem likwidacji placówek z białoruskim językiem nauczania; list ten stanowił podstawę do działań administracji państwowej⁵⁴. Argumentowali, że rozwój socjalizmu wymaga upowszechniania oświaty w języ-

⁵¹ Z. Krupska, *Mniejszość białoruska w latach 1944–1988 w świetle materiałów przechowywanych w Centralnym Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych*, [w:] *Białoruś, Czechosłowacja, Litwa, Ukraina. Mniejszości w świetle spisów statystycznych XIX–XX w.*, Lublin 1996, s. 48–49.

⁵² S. Iwanuk, *Białoruskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne a szkolnictwo w języku białoruskim w latach 1956–1980*, „Białoruskie Zeszyty Historyczne” 1994, nr 2(2), s. 83.

⁵³ *Ibidem*, s. 84.

⁵⁴ APwB, zespół KW PZPR 1948–1975, sygn. 33/XIV/86, k. 29–33.

ku polskim, gdyż tylko w ten sposób Białorusini, obywatele Polski, mogliby w pełni włączyć się w „proces budownictwa socjalistycznego”.

22 lutego 1971 r. Ministerstwo Oświaty wydało rozporządzenie, które zobowiązywało rodziców do corocznego składania deklaracji dotyczących nauczania dzieci języka ojczystego. Brak takich deklaracji od rodziców dawał dyrektorom szkół podstawę do rezygnacji z organizowania nauczania języka białoruskiego w podległych im placówkach⁵⁵. Rozporządzenie to mówiło „o pełnej dobrowolności nauczania języka ojczystego” dla dzieci Białorusinów mieszkających w Polsce. W praktyce dzieci same mogły podejmować decyzje o rezygnacji z uczęszczania na lekcje języka ojczystego.

Na początku lat siedemdziesiątych oprócz likwidacji szkół z białoruskim językiem nauczania zlikwidowano Muzeum Etnograficzne w Białowieży. W 1972 r. przestał istnieć także zespół estradowy „Lawonicha”; zamarła działalność dziesiątek zespołów teatralnych, chóralnych i tanecznych. Polityka inwestycyjna i kredytowa prowadzona przez władze wojewódzkie i centralne wyraźnie faworyzowała zachodnią część województwa⁵⁶. Wywołało to kolejną falę migracji najmłodszych pokoleń do miast, gdzie szybko ulegały procesowi asymilacji.

W latach siedemdziesiątych nastąpiło ostateczne załamanie szkolnictwa białoruskiego na Białostoczczyźnie. Przyczyny tego zjawiska były wielorakie. Wyludnianie się wsi białoruskich powodowało konieczność zamykania szkół wiejskich, gdzie (najczęściej siłą inercji) nauczano jeszcze języka białoruskiego jako przedmiotu. W tworzonych zbiorczych szkołach gminnych zazwyczaj takiego przedmiotu już nie było. Skuteczną barierę stanowiło także obowiązujące zarządzenie ministra oświaty z lutego 1971 r. „o pełnej dobrowolności nauczania języka białoruskiego”, nakazujące rodzicom coroczne wypełnianie deklaracji wyrażających wolę, aby ich dzieci uczyły się tego języka⁵⁷. Dyrektorzy szkół, którzy nie byli zainteresowani nauczaniem białoruskiego w swoich placówkach, swobodnie mogli go eliminować – nawet tam, gdzie wcześniej język ten był nauczany – argumentując brakiem wymaganych deklaracji. W środowisku białoruskim nie było żadnego ośrodka mobilizującego ludność do walki o własne szkolnictwo, BTSK reprezentowało bowiem interesy partii wobec środowiska białoruskiego. W rezultacie

⁵⁵ E. Mironowicz, *Polityka władz wobec szkolnictwa białoruskiego na Białostoczczyźnie w latach 1944–1980*, „Białoruskie Zeszyty Historyczne” 1994, nr 2(2), s. 74.

⁵⁶ *Problemy aktywizacji społecznej i gospodarczej gmin położonych we wschodniej części województwa białostockiego*, Białystok 1985, opr. Ośrodek Badań Naukowych w Białymstoku.

⁵⁷ J. Turonak, *Narys historii biełaruskaha szkolnictwa na Bielastoczczyźnie*, „Sustreczy” 1989, nr 1(12).

w latach siedemdziesiątych liczba uczniów uczących się języka białoruskiego zmniejszyła się z 11 do 4 tys.⁵⁸

W Białymstoku, gdzie w wyniku migracji trafiła większość Białorusinów, nie było ani jednej białoruskiej placówki oświatowej. Próby jej powołania czynione przez nielicznych działaczy białoruskich z reguły kończyły się niepowodzeniem z powodu obojętności władz kuratorskich i samych zainteresowanych.

W latach osiemdziesiątych liczba uczniów uczących się dobrowolnie języka białoruskiego jako jednego z przedmiotów ustabilizowała się na poziomie 3,4 tys. Za sprawą organizacji społecznych, głównie nielegalnego Białoruskiego Zrzeszenia Studentów, powstawać zaczęły alternatywne ośrodki edukacji, jak Białoruski Uniwersytet Ludowy (1988 r.). Były to cotygodniowe spotkania i odczyty publiczne, lecz ograniczone dla środowisk studenckich i inteligenckich, osób zainteresowanych poznawaniem wiedzy z dziedziny historii, kultury i literatury białoruskiej.

W Białymstoku pierwsze klasy, w których nauczano języka białoruskiego, powstały w jednej ze szkół dopiero w połowie lat dziewięćdziesiątych, gdy wyrosły dzieci organizatorów Białoruskiego Zrzeszenia Studentów.

Eugeniusz Mironowicz

WEIßRUSSISCHES SCHULWESEN IN POLEN IN DEN JAHREN 1944–1989

Zusammenfassung

Nach dem Ende des Krieges wohnten auf dem Territorium des polnischen Staates ca. 160 000 Personen weißrussischer Nationalität. Die kommunistische Herrschaft ließ im Jahre 1944 das weißrussische Schulwesen zu. Die Weißrussen gründeten 115 Schulen mit Weißrussisch als Unterrichtssprache. Einige Monate später änderte die polnische Regierung ihre frühere Entscheidung. Die Kommunisten erkannten, dass Polen ein ethnisch einheitlicher Staat sein muss, und die weißrussischen Schulen stellten einen logischen Widerspruch dieser Denkweise dar. Innerhalb von zwei Jahren wurden sie aufgelöst.

Im Jahre 1949 wurde die Konzeption der Nationalpolitik verändert. Die sowjetischen Mächte legten keinen Wert darauf, dass das Vasallen-Polen ein Eine-Nation-Staat ist. Unter Einfluss von Moskau wurden Assimilationstendenzen gegenüber den meisten

⁵⁸ „Niwa” 1980, nr 47.

nationalen Gemeinschaften gemildert. Die Weißrussen konnten wieder das weißrussische Schulwesen gründen. Bei der nächsten politischen Wende im Jahre 1956 begann die Periode, wo das weißrussische Bildungswesen zurückging. Die meisten Schulen beschränkten den Weißrussischunterricht auf ein Fach. Außerdem benahmen die Lehrinhalte der Jugend die Lust dazu, sich irgendwelche Kenntnisse auf Weißrussisch anzueignen. Mit einer offenen Assimilationspolitik wurde erst in den 70er Jahren begonnen. Die Zahl der Schüler, die Weißrussisch lernten, sank von 11 auf 4 tausend Lerner.

Die Versuche der jungen Intelligenz, das weißrussische Schulwesen nach 1989 wieder aufzubauen, waren erfolglos. Die Assimilation der weißrussischen Bevölkerung und das eher negatives Verhältnis der polnischen Mehrheit dazu stellten die Hauptursachen dieses Misserfolgs dar.

Bernadetta Nitschke

SZKOLNICTWO DLA MNIEJSZOŚCI NIEMIECKIEJ W POLSCE W LATACH 1945–1989

Sytuację ludności niemieckiej w Polsce w okresie wysiedleń i późniejszych wyjazdów możemy podzielić na trzy okresy. Pierwszy, w latach 1945–1949, charakteryzował się brakiem stabilizacji wynikającym z realizacji polityki mającej na celu całkowite usunięcie Niemców. Drugi, trwający od 1950 do 1956 roku, polegał na próbach unormowania warunków życia i pracy tej grupy ludności. Charakteryzował się on działaniami zmierzającymi do zatrzymania jej najbardziej wartościowej (ze względu na kwalifikacje zawodowe) części. Trzeci, po 1956 roku, był związany bezpośrednio z przemianami społecznymi i politycznymi w Polsce i przyniósł nowe spojrzenie na ludność niemiecką oraz uznanie jej za mniejszość narodową.

Na uwagę zasługuje sytuacja demograficzna tej grupy ludności niemieckiej, która pozostała w Polsce po zakończeniu akcji wysiedleńczej. Według danych pochodzących z województwa wrocławskiego w grupie ludności niemieckiej w wieku do lat 60 mężczyźni stanowili 30%, kobiety 37%, a dzieci do lat 14 16%. Podobnie sytuacja kształtowała się w grupie wiekowej powyżej 60 lat (14,4%)¹.

Ludność niemiecka, która nie została wysiedlona, charakteryzowała się niskim wykształceniem. Fachowcy zatrudnieni m.in. w przemyśle węglowym czy fabrykach włókienniczych stanowili tylko niewielki odsetek ogółu, jednak nawet oni często stawali wobec bariery językowej, która uniemożliwiała im normalny kontakt z otoczeniem.

Widoczny postęp pod tym względem nastąpił po 1950 roku. Najważniejszym aktem prawnym regulującym warunki życia ludności niemieckiej była uchwała Prezydium Rządu z 7 kwietnia 1951 r., która gwarantowała

¹ B. Ociepka, *Niemcy na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*, Wrocław 1994, s. 81; A. Wróblewski, *Niemcy w województwie koszalińskim po zakończeniu przesiedleń poczdamskich. Rozmieszczenie i liczebność ludności niemieckiej w latach 1952–1970*, „Przeгляд Zachodniopomorski” z. 2, 1991, s. 66. Bardzo zbliżona sytuacja panowała w województwie koszalińskim, gdzie w 1951 r. znajdowało się 24 975 Niemców, z czego 7030 stanowili mężczyźni, 10 438 kobiety, a 7507 dzieci do lat 18.

Niemcom równouprawnienie w zakresie prawa pracy, wynagrodzenia i wypoczynku oraz możliwość zakładania szkół z niemieckim językiem nauczania na Dolnym Śląsku i Pomorzu Zachodnim, a także objęcie opieką młodzieży, kobiet pozbawionych pracy oraz ludzi chorych i niedołączonych. Stwarzała też możliwość wstępowania do związków zawodowych i powoływania na niższe stanowiska kierownicze sprawdzonych pod względem politycznym robotników niemieckich². Prawdziwe zmiany nastąpiły jednak dopiero po 1956 roku³. Istotną rolę w tym wypadku odegrała uchwała z 6 grudnia 1955 roku w sprawie ludności niemieckiej przyjęta przez KC PZPR. Podstawową jej treść stanowił program walki z dyskryminacją ludności niemieckiej oraz zapowiedź poprawy warunków materialnych i umożliwienia rozwoju życia kulturalnego⁴. Kwestia ta była podejmowana na kolejnych posiedzeniach KC PZPR, gdzie stwierdzono nawet: „Błędy polityczne spowodowały krzywdy materialne i moralne, których naprawa w ramach istniejących możliwości naszego państwa jest konieczna. Należy obecnie udzielić szerszej pomocy w swobodnym rozwijaniu odrębności narodowych, kulturalnych, językowych itd.”⁵

Niemcy byli bardziej skłonni do angażowania się w przedsięwzięcia kulturalne i oświatowe. Pierwsza organizacja o takim charakterze nosiła nazwę Antifa i została powołana w 1949 roku w Szczecinie przy wsparciu dowództwa radzieckiej jednostki wojskowej. Za swój podstawowy cel uznała

² F. Bielak, *Niemiecka grupa narodowa w Polsce*, Warszawa 1990, s. 34.

³ M. Cygański, *Niemcy rosyjscy i ukraińscy w XX wieku*, „Sprawy Narodowościowe” (Seria nowa), t. II, z. 2(3), 1993, s. 84–85. Zjawisko to nie było tylko polską specyfiką. Zmianę położenia mniejszości niemieckiej można było zaobserwować we wszystkich państwach znajdujących się pod wpływami ZSRR. Polityka, którą zastosowano wobec Niemców w Związku Radzieckim, stała się obowiązkowym wzorem zachowań. W 1956 r. w ZSRR pojawiła się prasa niemieckojęzyczna, którą reprezentowały pisma „Der Arbeiter”, „Neues Leben”, „Freundschaft” oraz „Rote Fahne”. Rozpoczęło się również nadawanie lokalnych audycji radiowych w języku niemieckim, najpierw w Alma-Acie, następnie w Omsku, Frunze i Sławgorodzie. Język niemiecki pojawił się również w szkołach, przy czym nauczanie w tym języku wprowadzono na życzenie rodziców w szkołach, do których uczęszczały dzieci niemieckie. W szkołach mieszanych tworzono od drugiej klasy grupy dzieci, które dwa razy w tygodniu uczyły się języka niemieckiego. Zjawisko przybrało tak duże rozmiary, że po 1964 r. wyższe szkoły pedagogiczne w 15 republikach rozpoczęły kształcenie nauczycieli języka niemieckiego. Aktywność ludności niemieckiej sprawiła, że w 1970 r. dwaj jej przedstawiciele zostali wybrani posłami do Rady Najwyższej i Rady Narodowości ZSRR.

⁴ Z. Romanow, *Położenie ludności niemieckiej na ziemiach zachodnich i północnych Polski w latach 1950–1957*, [w:] *Władze komunistyczne wobec Ziemi Odzyskanych po II wojnie światowej. Materiały z konferencji*, red. S. Łach, Słupsk 1997, s. 226.

⁵ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV-142, s. 124, Referat o polityce narodowościowej Polski Ludowej.

stworzenie przedstawicielstw we wszystkich większych skupiskach Niemców w Polsce. Jej przewodniczącym został Otto Rohlf. W styczniu 1952 r. licząca już ok. stu członków Antifa zwróciła się do Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Szczecinie z wnioskiem o rejestrację. Ze względu na swoją wagę sprawa trafiła do Sekretariatu KC PZPR. Na posiedzeniu 20 maja 1952 roku wydano decyzję negatywną – zakazującą rejestrowania nowych placówek Antify. Placówkę szczecińską podporządkowano Okręgowej Radzie Związków Zawodowych. W krótkim czasie doprowadzono do całkowitej likwidacji Antify, powołując na jej miejsce w kwietniu 1953 roku Dom Kultury Związków Zawodowych im. Przyjaźni Polsko-Niemieckiej⁶.

Warunki do stworzenia niemieckiej organizacji powstały dopiero na fali przemian październikowych 1956 roku. Z inicjatywą utworzenia Niemieckiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego wystąpiła w czerwcu 1956 roku grupa niemieckich aktywistów z Wałbrzycha. Przedsięwzięcie to wsparł KM PZPR w Wałbrzychu. Na początku października tego roku niemiecka delegacja przeprowadziła w tej sprawie rozmowy w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Swoje postulaty Niemcy przedstawili również w memorandum z 7 listopada 1956 roku, domagając się usprawnienia wyjazdów z Polski, uregulowania statusu prawnego osób narodowości niemieckiej w Polsce, zapewnienia Niemcom reprezentacji w sejmie, uregulowania spraw majątkowych (zwrotu mienia bądź wypłaty odszkodowań), a przede wszystkim powołania Niemieckiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego w województwach zamieszkałych przez ludność niemiecką (tj. wrocławskim, koszalińskim i szczecińskim)⁷. Pod adresem polskich władz padło szereg zarzutów. W jednym z listów, które Niemcy kierowali wówczas do KC PZPR stwierdzano m.in.:

Byliśmy Niemcami i zostaniemy nimi na zawsze, mając jedynie życzenie wychowania swoich dzieci na takich samych patriotów, jakimi sami jesteśmy. Nie chcemy już więcej decyzji dotyczących nas, zawartych bez naszego udziału. Nie chcemy już więcej, żeby Niemiec, który jest obywatelem polskim, miałby doznać krzywdy za szczere wyznanie swojej narodowości. Nie chcemy, żeby paragrafy ustawy z dnia 8 stycznia 1951 r. nadużywano w stosunku do tych Niemców, którzy od samego początku domagali się repatriacji. Nie chcemy komisji, która rozpatruje sprawy dotyczące nas [komisja do spraw łączenia rodzin

⁶ Z. Romanow, *op. cit.*, s. 225–226: Pierwowzorem dla szczecińskiej Antify była utworzona latem 1944 r. we Wrocławiu organizacja Antifaszystische Freiheitsbewegung (Antyfaszystowski Ruch Wolności). Jej podstawowym celem było obalenie władzy hitlerowskiej i zakończenie wojny, w związku z czym jej działalność miała charakter propagandowy i dywersyjny.

⁷ Z. Romanow, *op. cit.*, s. 226; A. Sakson, *Socjologiczna charakterystyka mniejszości niemieckiej w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem Wielkopolski w latach 1945/89–1993*, [w:] *Polacy – Niemcy. Mniejszość niemiecka w Wielkopolsce. Przeszłość i teraźniejszość*, red. A. Sakson, Poznań 1994, s. 144.

– B.N.] bez naszego udziału. Nie chcemy, żeby Niemiec, który nie jest obywatelem polskim, służył w wojsku polskim. Nie chcemy, żeby nam zabraniano mówić po niemiecku.

Ponadto postulowano:

My chcemy więcej szkół niemieckich. My chcemy urządzać zloty. My chcemy szerzyć i pielęgnować zdobycze kultury narodowej. My chcemy wydawać swoje gazety, które są nie tylko tłumaczeniem pisma polskiego. My chcemy pogłębić prawdziwą przyjaźń między narodem polskim a niemieckim⁸.

Problemy te przedstawiła delegacja Niemców wałbrzyskich na spotkaniu z sekretarzem KC PZPR Witoldem Jarosińskim oraz wicepremierem Piotrem Jaroszewiczem, które odbyło się w Warszawie 20 listopada 1956 r. Władze polskie uznały większość żądań niemieckich.

Efektym starań Niemców było powołanie 14 kwietnia 1957 roku w Wałbrzychu Niemieckiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego (NTSK), na którego czele stanął Günter Schwertfeger⁹. W tym samym okresie odbyło się zebranie założycielskie towarzystwa w Koszalinie. Jednakże nie rozwinęto szerszej działalności, głównie ze względu na masowość wyjazdów emigracyjnych w latach 1957–1959, które były również przyczyną niewielkiej aktywności oddziału wałbrzyskiego. W pierwszych latach liczba członków NTSK wahała się w granicach od 800 do 3 tys., nie ulegając w zasadzie zmianie.

W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych bujny rozwój przeżywało szkolnictwo niemieckie. Powołanie szkół z niemieckim językiem nauczania stało się możliwe na podstawie zarządzenia Ministerstwa Oświaty z 26 lipca 1950 roku. Do tego czasu młodzież niemiecka mogła uczęszczać do szkół polskich. W praktyce ze względu na różne szykany rodzice często nie posyłali dzieci do szkół, organizowano natomiast prywatne nauczanie języka niemieckiego i rachunków. Była to jednak działalność nielegalna i władze starały się ją wyeliminować. Placówki UBP otrzymywały nawet zalecenia: „W żadnym wypadku nie dopuścić do potajemnego nauczania młodzieży niemieckiej, a w wypadku stwierdzenia tego natychmiast meldować i przystąpić do rozpracowania charakteru nauczania, na jakich podręcznikach, mając na uwadze szczegółowe prześwietlenie wykonujących te czynności”¹⁰.

⁸ AAN, KC PZPR, sygn.237/XIV-140, s. 7, List G. Kreisnera do I Sekretarza KC PZPR.

⁹ AP we Wrocławiu, KW PZPR, sygn. 74/XIV/18, brak nr. stron. Wałbrzyski oddział NTSK prowadził działalność w siedmiu kołach terenowych (Wałbrzych, Wrocław, Legnica, Nowa Ruda, Unisław, Boguszów, Gromadka, Cieplice Śląskie).

¹⁰ Archiwum Urzędu Ochrony Państwa (A UOP) w Szczecinie, Akta administracyjne Koszalina, sygn. 322/IV, t. 16, s. 220, Pismo WUBP w Koszalinie do Powiatowego UBP w Drawsku z 25 II 1952 r.

Decyzja Ministra Oświaty umożliwiła uruchomienie z początkiem roku szkolnego 1950/51 (w trzech województwach: koszalińskim, szczecińskim oraz wrocławskim) normalnego szkolnictwa z niemieckim językiem nauczania oraz przedszkoli dla dzieci niemieckich. Wszystkie niemieckie placówki oświatowe były finansowane z budżetu państwa. Największy rozwój przeżywały one w roku szkolnym 1954/55, kiedy w województwie koszalińskim istniały 82 szkoły z 3200 uczniami, a we wrocławskim 54 szkoły z 3800 uczniami¹¹. Według danych niemieckich w roku szkolnym 1953/54 na terenie ziem zachodnich i północnych funkcjonowało 136 szkół niemieckich z dwustu nauczycielami i ok. 8500 uczniami¹². Powołano również niemieckie szkoły ponadpodstawowe: Zawodową Szkołę Górniczą w Wałbrzychu, Szkołę Przemysłowo-Górniczą w Boguszowie, Zasadniczą Szkołę Mechanizacji Rolnictwa w Koszalinie, Liceum Pedagogiczne w Świdnicy oraz licea ogólnokształcące w Wałbrzychu i Słupsku. Sytuację tę władze uznały za sukces. Podkreślano nawet pompatycznie: „Rozwój oświaty dla mniejszości narodowych w Polsce Ludowej świadczy o zerwaniu z międzywojenną praktyką polonizacji i dyskryminacji narodowościowej. Dokonało się to dzięki słusznej polityce naszej Partii i Rządu”¹³.

Niemieckie szkolnictwo napotkało jednak niemałe trudności w realizacji programu. Sama treść programowa nie różniła się od programu realizowanego w szkołach polskich, jednak prawidłowa realizacja treści nauczania wymagała zatrudnienia odpowiednio przygotowanej kadry. Ponieważ odrzucono możliwość zatrudnienia byłych nauczycieli niemieckich ze względu na ich przynależność do NSDAP, w szkołach pojawiło się wiele osób zupełnie do tego nieprzygotowanych¹⁴. Do tego dochodził jeszcze brak podręczników. Początkowo tłumaczono podręczniki polskie, lecz jakoś przekładów pozostawiała wiele do życzenia. Stopniowo udało się sprowadzić podręczniki z NRD, które jednak nie były dostosowane do polskich wymogów programowych¹⁵.

Mimo tych trudności szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania cieszyło się wśród Niemców dużą popularnością. Nie wszyscy Niemcy mogli umieścić swoje dzieci w tych szkołach. Dotyczyło to osób, które zdecydowały się przyjąć obywatelstwo polskie. Administracja polska stała w tym

¹¹ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV-138, s. 50; Z. Romanow, *op. cit.*, s. 220.

¹² G. Becker, *Vertreibung und Aussiedlung der deutschen aus Polen und den ehemals deutschen Ostgebieten. Vorgeschichte, Ursachen und Abläufe*, Giessen 1988, s. 130.

¹³ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV-140, s. 7.

¹⁴ A UOP w Szczecinie, Akta administracyjne Koszalina, sygn. 322/IV, t. 16, s. 220, Pismo W UBP w Koszalinie do Powiatowego UBP w Drawsku z 25 II 1952 r. Nauczyciele niemieccy bardzo często pozostawali na usługach UBP.

¹⁵ AP we Wrocławiu, KW PZPR, sygn. 74/IV/68, s. 155; B. Ociepka, *op. cit.*, s. 116.

wypadku twardo na stanowisku, że zadeklarowanie takiej opcji narodowościowej wymaga pełnej konsekwencji i nie udzielała zgody na kształcenie dzieci pochodzących z tych rodzin w niemieckich szkołach¹⁶. Wywoływało to oburzenie, gdyż nie zawsze przyjęcie polskiego obywatelstwa następowało dobrowolnie, często działo się to pod przymusem.

Wraz z wyjazdami ludności niemieckiej zmniejszała się liczba uczniów w szkołach. Na skutek tego następowała stopniowa redukcja sieci szkół niemieckich. W roku szkolnym 1959/1960 działało tylko pięć szkół z dwudziestoma nauczycielami i 148 uczniami¹⁷. Ostatnie dwie szkoły z niemieckim językiem nauczania (we Wrocławiu i Legnicy) zostały rozwiązane w 1963 roku¹⁸.

Szczególną rolę w życiu niemieckiej grupy narodowej odegrała prasa. Dała ona Niemcom – mimo swego propagandowego charakteru – możliwość kontaktu ze światem oraz wypowiedziania się na jej łamach. Pierwszym piśmie była lokalna gazeta „Wir Bauen auf”, przeznaczona dla górników niemieckich i wydawana w latach 1951–1952. Następnie można wymienić „Aufbau”, wydawany z myślą o niemieckich jeńcach wojennych oraz ukazujący się w Koszalinie periodyk „Der PGR-Arbeiter”, zastąpiony następnie przez tygodnik „Der Landarbeiter” będący dodatkiem do gazety „Arbeiterstimme”. Gazeta ta, przeznaczona dla wszystkich środowisk niemieckich w Polsce, cieszyła się stosunkowo dużą popularnością. Największy, 20-tysięczny nakład osiągnęła w 1956 roku. Od 1958 roku z braku czytelników dziennik przekształcono w tygodnik pod nazwą „Die Woche in Polen”, który jeszcze w tym samym roku zlikwidowano¹⁹.

W codziennym życiu ludności niemieckiej w Polsce istotną rolę odegrał również ruch kulturalny. Do najbardziej znanych placówek o tym charakterze należały: Górniczy Dom Kultury w Wałbrzychu, Dom Kultury im. Przyjaźni Polsko-Niemieckiej w Szczecinie, niemiecki teatr we Wrocławiu oraz Zespół Pieśni i Tańca „Freundschaft”. Z wymienionych instytucji najbardziej profesjonalny charakter miała działalność zespołu „Freundschaft”. Jego podstawowym celem było „zaznajomienie narodu polskiego z życiem, literaturą i kulturą NRD oraz pogłębienie przyjaźni między narodami polskim i niemieckim”²⁰. Wszystkie te placówki ze względu na swój zawodo-

¹⁶ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV-150, s. 3.

¹⁷ G. Becker, *op. cit.*, s. 130.

¹⁸ AP we Wrocławiu, KW PZPR, sygn. 74/IV/76, s. 217.

¹⁹ B. Ociepka, *op. cit.*, s. 124–133; M. Tomala, *Ludność narodowości niemieckiej w Polsce*, [w:] *Historyczne, polityczne i prawne aspekty tez RFN o niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce*, red. J. Barcz, Warszawa 1988, s. 262.

²⁰ Cyt. za: B. Ociepka, *op. cit.*, s. 120–121.

wy charakter oraz sposób finansowania z budżetu państwa miały niewielki wpływ na wybór repertuaru. Podstawowe ogniwo programowe stanowiły polskie utwory patriotyczne. W nieco lepszej sytuacji znalazły się liczne zespoły amatorskie, które kierowały się głównie potrzebami widza. W województwie wrocławskim i koszalińskim funkcjonowało 87 takich placówek. Do tego należy jeszcze dodać 171 bibliotek²¹, które stały się dla Niemców jedyną możliwością zetknięcia się z książką niemiecką.

Innym punktem skupienia Niemców w Polsce były miejsca kultu religijnego. Większość ludności niemieckiej stanowili protestanci, katolików było niewiele. Zarówno jedni, jak i drudzy borykali się z poważnym problemem braku niemieckiego duchowieństwa. Sytuacja ta była bezpośrednim następstwem uznania przez polskie władze niemieckiego duchowieństwa za jeden z głównych filarów niemieczyny, który należy usunąć w pierwszej kolejności. Nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów. Niektórym duchownym udało się uchronić przed wysiedleniem, nie przyznali się bowiem do swego powołania. Tym samym życie religijne częściowo toczyło się w ukryciu. Pastory ewangelicy, aby dotrzeć do wiernych, często podejmowali wędrówki po wsiach i miasteczkach. Ponieważ liczba duchownych była niewystarczająca, niebagatelną funkcję spełniał w tym okresie laikat. Istnienie zborów grupujących Niemców Kościół ewangelicko-augsburski uznał dopiero po 1950 roku. Powołano nawet osoby zarządzające zborami – dla obszaru Pomorza Zachodniego z siedzibą w Sopocie oraz dla Dolnego Śląska we Wrocławiu. W skali kraju za sprawy zborów niepolskich pozostawał odpowiedzialny pastor Z. Michelis z Warszawy²².

Dopiero lata pięćdziesiąte dały Niemcom możliwość rozwoju życia religijnego. Uaktywniły się protestanckie rady parafialne, których podstawowym postulatem wobec władz było przyznanie kościołów na miejsca kultu religijnego. Pewne ułatwienia wynikające z liberalizacji polityki narodowościowej nie oznaczały większej swobody działania. Ośrodki religijne były nadal poddawane obserwacji i szczegółowej kontroli. Terenowe oddziały UBP otrzymały zalecenia: „Przeanalizować wszystkich pastorów i p.o. pastorów, którzy uprawiają kultury religijne – uczestników ich, gdyż za kulisami tego mogą być utworzone organizacje o nielegalnym charakterze szpiegowskim”²³. Zabronione było również odprawianie nabożeństw w języku niemieckim. Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Olsztynie w swym liście do

²¹ Z. Romanow, *op. cit.*, s. 222.

²² J. Mieczkowski, *Życie religijne mniejszości narodowych na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–1956*, „Przegląd Zachodniopomorski” z. 1, 1995, s. 99–102; B. Ociepka, *op. cit.*, s. 148–150.

²³ A UOP w Szczecinie, Akta administracyjne Koszalina, sygn. 322/IV, t. 16, s. 220, Pismo W UBP w Koszalinie do Powiatowego UBP w Drawsku z 25 II 1952 r.

ks. Franciszka Edmunda (Seniora Diecezji Ewangelicko-Augsburskiej w Olsztynie) z 21 października 1957 roku stwierdzało:

W związku z tym, że szereg proboszczy lub administratorów parafii ewangelicko-augsburskich na terenie tutejszego województwa zaczęło ostatnio coraz częściej posługiwać się językiem niemieckim podczas odprawianych nabożeństw, co jest sprzeczne ze stanowiskiem władzy państwowej – Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Olsztynie prosi Księdza Seniora o przeprowadzenie z ww. księżmi rozmów na ten temat i zwrócenie im uwagi na niewłaściwość używania języka niemieckiego w nabożeństwach na Warmii i Mazurach i jeżeli nie zaniechają tych praktyk, powiadomienie ich, że władze państwowe będą zmuszone zastosować wobec nich przepisy dekretu z dnia 31 XII 1956 r. o organizowaniu i obsadzaniu stanowisk kościelnych²⁴.

Na podobne ograniczenia napotykali również niemieccy katolicy. Ich położenie było o tyle trudne, że Kościół katolicki nie wprowadzał podziałów wśród wiernych różnych narodowości. Nie organizowano również oficjalnie żadnych nabożeństw ani pracy duszpasterskiej w języku niemieckim. Istotne było tylko to, że wszyscy znajdowali się pod opieką duszpasterską. Nieliczni księża niemieccy nie mogli poprawić sytuacji, natomiast księża Polacy nie zawsze cieszyli się zaufaniem niemieckich wiernych, gdyż często zadrażnienia i niechęć przenosiły się również na sferę religii, a więc i relacji kapłan – wierni. Można było zaobserwować, że „księża polscy do Niemców nie mają szczególnego podejścia, przynajmniej nie daje się zaobserwować, aby kiedykolwiek ksiądz z Niemcem rozmawiał”²⁵. Mimo licznych ograniczeń i nieporozumień życie religijne Niemców należało do najbardziej rozwijających się form aktywności.

Wszelkie możliwości działania, które udostępniono Niemcom w latach pięćdziesiątych, stały się dla nich enklawami, gdzie kultywowali swą odrębność. Po 1958 roku nastąpił jednak niemal całkowity zanik działalności mniejszości niemieckiej. Przyczyniła się do tego stopniowa radykalizacja polityki narodowościowej państwa polskiego oraz fakt, że najbardziej aktywna część społeczności niemieckiej opuściła Polskę w czasie akcji łączenia rodzin. Tym samym wszelkie próby kultywowania i krzewienia kultury niemieckiej były przez władze z łatwością tłumione. Pewne zmiany w tym względzie odnotowano w latach siedemdziesiątych. Pierwsze organizacje niemieckie zaczęły powstawać dopiero w drugiej połowie lat osiemdziesiątych. Początkowo inicjatywy ograniczały się do terenu województw opolskiego i katowickiego, a następnie rozszerzyły się na inne rejony kraju. Istotna zmiana położenia Niemców oraz ludności rodzimej opcji niemieckiej zaszła dopiero w III Rzeczypospolitej.

²⁴ Evangelisches Zentralarchiv Berlin, Historische Ostgebiete, sygn. 18/139, brak nr. stron.

²⁵ Cyt. za: J. Mieczkowski, *op. cit.*, s. 103.

Bernadetta Nitschke

SCHULWESEN FÜR DEUTSCHE MINDERHEIT NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Zusammenfassung

Die Gründung von Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache wurde in Polen im Jahre 1950 möglich. Bis zu dieser Zeit konnte die deutsche Jugend polnische Schulen besuchen. Wegen unterschiedlicher Schikanen schickten die Eltern ihre Kindern in der Praxis oft nicht in die Schule. Es wurden dagegen privater Deutsch- und Rechnenunterricht organisiert, was jedoch nicht legal war und deswegen wollte die Regierung einen solchen Unterricht eliminieren. Im Schuljahr 1953/1954 existierten auf dem westlichen und nördlichen Gebiet Polens 136 Grund- und Oberschulen für die deutsche Minderheit. Die Staatsverwaltung ließ jedoch nicht zu, dass in diesen Schulen Kinder lernen, deren Eltern die polnische Staatsangehörigkeit bekamen. Dies rief zahlreiche Proteste heraus, weil nicht immer die Annahme der polnischen Staatsangehörigkeit freiwillig war – oft war sie erzwungen. In der Wende der 50er und 60er Jahre zogen die Bürger deutscher Abstammung massenhaft im Rahmen der Familienzurückführung in die BRD. Es erfolgte eine allmähliche Auflösung deutscher Schulen. Im Schuljahr 1959/1960 existierten bereits nur 5 Schulen. Die zwei letzten Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache, und zwar die Schulen in Breslau und Liegnitz, wurden 1963 aufgelöst. Mit einer wesentlichen Veränderung der Lage der deutschen Minderheit hat man erst in der 3. Republik Polen zu tun.

Tomasz Nodzyński

„GAZETA POLSKA” WOBEC LUDNOŚCI NIEMIECKIEJ I ŻYDOWSKIEJ W POZNAŃSKIM W 1848 ROKU

Wielkie Księstwo Poznańskie, utworzone na Kongresie Wiedeńskim w 1815 r. i istniejące formalnie do 1919 r., było krajem zróżnicowanym pod względem etnicznym, językowym i kulturowo-religijnym. W przededniu Wiosny Ludów, w świetle urzędowego spisu z 1846 r., ludność polska liczyła ok. 840 tys. (63%) mieszkańców, niemiecka ok. 420 tys. (31%), żydowska ok. 80 tys. (6%)¹. Sam fakt tego zróżnicowania nie stanowił wystarczającej przesłanki antagonizmów na tle narodowościowym. Konflikt polsko-pruski, stały od czasów rozbiorów, objawiał się głównie w stosunkach pomiędzy ludnością polską (ściślej mówiąc, jej najaktywniejszymi reprezentantami) a lokalnymi i centralnymi władzami państwowymi. Ich tendencje germanizacyjne (szczególnie po 1831 r.) ciążyły coraz bardziej na relacjach między polskimi i niemieckimi mieszkańcami, nie na tyle jednak, aby przybrać bardziej spektakularne formy i zniweczyć liczne przejawy normalnego współżycia społecznego oraz współpracy w różnych lokalnych instytucjach, jak np. w sejmie prowincjonalnym, w radach miejskich, w niektórych towarzystwach społeczno-gospodarczych².

Trudniejsze, jak się wydaje, były w omawianym okresie stosunki polsko-żydowskie w Poznańskim. Ze strony polskiej cechowały się one pełną rezerwą, chłodną tolerancją, ze strony żydowskiej natomiast niechęcią i izolacjonizmem. Wynikało to z różnic kulturowo-religijnych oraz z częściowo

¹ B. Grześ, J. Kozłowski, A. Kramski, *Niemcy w Poznańskim wobec polityki germanizacyjnej*, red. L. Trzeciakowski, Poznań 1976, s. 17; liczby i proporcje narodowościowe przytaczamy w przybliżeniu ze względu na niejasności stosowanych w spisie językowych i religijnych kryteriów, nieprecyzyjnie uwzględniających np. liczbę Polaków ewangelików, Niemców katolików czy stosujących równoległe oba języki. Nie zmienia to w sposób istotny statystycznych proporcji; por. S. Kieniewicz, *Spółczesność polskie w powstaniu poznańskim 1848 roku*, Warszawa 1935, s. 34–35; W. W. Hagen, *Germans, Poles, and Jews. The Nationality Conflict in the Prussian East 1772–1914*, Chicago–London 1980, s. 14–15.

² Por. S. Baske, *Stosunki niemiecko-polskie w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1831–1848*, [w:] *Stosunki polsko-niemieckie 1831–1848. Wiosna Ludów i okres ją poprzedzający*, red. A. Czubiński, Z. Kulak, Poznań 1987, s. 51–52.

zmistyfikowanego poczucia antagonizmu ekonomicznego. W Wielkopolsce, tak jak w innych dzielnicach polskich, tradycja tolerancji dawnej Rzeczypospolitej przeplatała się ze wspomnieniem prześladowań i pogromów motywowanych niełojalnością polityczną Żydów wobec Rzeczypospolitej (np. w okresie potopu lub rozbiorów) albo podejrzeniami o mordy rytualne³. Podobnie jak w Rzeczypospolitej (do 1793 r.) i w Księstwie Warszawskim (w latach 1807–1814) po przejściu pod rządy pruskie mieszczaństwo chrześcijańskie (zarówno polskie, jak i niemieckie) czuło się zagrożone nieuczciwą w powszechnym przekonaniu konkurencją ze strony żydowskiego kupiectwa i rzemiosła. Dlatego w licznych petycjach mieszczaństwo protestowało przeciwko równouprawnieniu ekonomicznemu i obywatelskiemu Żydów, choćby poprzez wprowadzenie w Wielkopolsce pruskiego edyktu emancypacyjnego z 1812 roku⁴. Także w środowisku szlachecko-ziemiańskim wraz ze wzrostem odczucia narodowego zagrożenia do poczucia kulturowej obcości i stanowego dystansu wobec Żydów dochodziły pobudki ekonomiczne. Wyrazem tego były uchwały poznańskich sejmów prowincjonalnych, mających w kurii szlacheckiej przewagę Polaków, opowiadające się wprawdzie za stopniowym i warunkowym równouprawnieniem obywatelskim Żydów, ale przy zachowaniu lub nawet rozszerzeniu ograniczeń ekonomicznych, głównie w dziedzinie handlu i wyszynku⁵.

Zdarzały się przy tym wystąpienia deputowanych świadczące o dużej otwartości na kwestię żydowską, jak np. wniosek deputowanego Wojciecha Lipskiego o pełne równouprawnienie Żydów wielkopolskich, ale też i głosy świadczące o niezrozumieniu żydowskiej odrębności i specyfiki, jak stanowisko liberalnego w innych sprawach Tytusa Działyńskiego, który sprzeciwiał się ich pełnej emancypacji, twierdził bowiem, że nie mogą być równoprawnymi członkami chrześcijańskiego w większości społeczeństwa, skoro odrzucają Nowy Testament wraz z ideą miłości bliźniego⁶.

³ Z. Guldón, J. Wijaczka, *Ludność żydowska w Wielkopolsce w drugiej połowie XVII wieku*, [w:] *Żydzi w Wielkopolsce na przestrzeni dziejów*, red. J. Topolski, K. Modelski, Poznań 1999, s. 26; P. Fijałkowski, *Żydzi i chrześcijanie na pograniczu wielkopolsko-mazowieckim (z dziejów współżycia w XVI–XVIII wieku)*, [w:] *Żydzi w Wielkopolsce...*, passim.

⁴ Edykt ten wprowadzał kategorię tzw. Żydów chronionych (*Schutzjuden*), których częściowo (bez prawa do obsadzania urzędów państwowych) zrównano z chrześcijanami, umożliwiając m.in. przesiedlanie się, zakup ziemi, karierę wojskową – pod warunkiem używania języka niemieckiego i przyjęcia rodzowego nazwiska; J. Wąsicki, *Rzesza i państwa niemieckie 1789–1815*, Poznań 1982, s. 361; A. Eisenbach, *Emancypacja Żydów na ziemiach polskich 1785–1870 na tle europejskim*, Warszawa 1988, s. 313.

⁵ W. W. Hagen, *op. cit.*, s. 100–105.

⁶ S. Kemlein, *Żydzi wśród Niemców i Polaków (wzajemne stosunki, uprzedzenia i konflikty w Wielkim Księstwie Poznańskim w pierwszej połowie XIX wieku)*, [w:] *Żydzi w Wielkopolsce...*, s. 140–144.

Władze pruskie, zgodnie ze swoją zasadą powolnych ewolucyjnych przeobrażeń państwa, nie uwzględniając opinii sejmów prowincjonalnych stopniowo rozwiązywały kwestię zrównania ludności żydowskiej z innymi poddanymi. Po ponownym objęciu Wielkopolski w 1815 r. nie zastosowały tu co prawda edyktu emancypacyjnego z 1812 r., ale w 1833 r. wprowadziły podobny w duchu podział Żydów na naturalizowanych i tolerowanych. Do pierwszej grupy zaliczono tę część najbogatszych Żydów (początkowo ok. 7,5 tys. na ok. 75 tys.), którzy zgodzili się przyjąć niemieckie nazwiska rodzinne i posługiwali się w kontaktach z państwem językiem niemieckim. W zamian za to uzyskiwali prawo wyboru miejsca zamieszkania w obrębie Księstwa, nabywania nieruchomości i wykonywania dowolnego rzemiosła. Pozostała, zdecydowana większość ludności żydowskiej znalazła się pod opieką prawną państwa, ale bez wspomnianych wyżej przywilejów.

Ten stan rzeczy przetrwał w praktyce do Wiosny Ludów, kiedy w maju 1848 r. rząd zniósł podział Żydów na naturalizowanych i tolerowanych, a kolejne konstytucje z grudnia 1848 r. i stycznia 1850 r. wprowadziły już prawie pełne równouprawnienie wszystkich wyznań, z zachowaniem wszakże pewnych ograniczeń w dostępie Żydów do urzędów⁷.

W tym okresie podniosła się też temperatura stosunków między ludnością polską a żydowską. Już w połowie lat czterdziestych XIX wieku, w czasie intensywnych spiskowych przygotowań Polaków do kolejnego niepodległościowego powstania większość Żydów, szczególnie naturalizowanych (a więc najbardziej wpływowych), sprzyjała raczej władzom pruskim, których działania wydawały się im przewidywalne, niż rzecznikom odbudowy państwa polskiego, które jawiło się jako wielka niewiadoma⁸. W początkach rewolucji marcowej 1848 r., na fali ogólnych nastrojów braterstwa i pojednania, dominowały wzajemne, polsko-żydowskie (obok polsko-niemieckich) deklaracje życzliwości i współpracy. Kiedy jednak od ogólnych haseł wolnościowych i obywatelskich zaczęto przechodzić do formułowania bardziej konkretnych postulatów politycznych i narodowych (w przypadku oczekiwań polskich chodziło o niepodległość lub przynajmniej narodową autonomię prowincji), to wcześniejsze obawy i uprzedzenia wróciły ze zdwojoną siłą⁹.

W tych okolicznościach podjęto w Poznaniu wydawanie „Gazety Polskiej”. Był to pierwszy polski informacyjny dziennik w Wielkim Księstwie Poznańskim. Roli takiej nie spełniała „Gazeta Wielkiego Księstwa Poznań-

⁷ A. Eisenbach, *op. cit.*, s. 308–316; L. Trzeciakowski, *Polityka władz pruskich wobec Żydów w Wielkim Księstwie Poznańskim*, [w:] *Żydzi w Wielkopolsce...*, s. 123–126.

⁸ Por. S. Kemlein, *op. cit.*, s. 147–148.

⁹ K. Makowski, *Żydzi wobec Wiosny Ludów w Wielkim Księstwie Poznańskim*, [w:] *Żydzi w Wielkopolsce...*, s. 154–155.

skiego”, będąca mutacją niemieckiej „Zeitung des Groossherzogtums Posen”, ani też wydawane wcześniej z dużym powodzeniem takie periodyki, jak „Przewodnik Rolniczo-Przemysłowy”, „Tygodnik Literacki” czy „Przeгляд Poznański”. W dniach rewolucji marcowej powstało szczególne zapotrzebowanie na prasę codzienną, relacjonującą na bieżąco szybko biegnące wydarzenia, a także współkształtującą opinię publiczną. Możliwości takie ułatwiło zniesienie przez króla Fryderyka Wilhelma IV cenzury (patentem z 18 marca) i ogólna liberalizacja stosunków, która umożliwiła powstanie polskiego Komitetu Narodowego oraz swobodne manifestowanie na ulicach uczuć liberalnych i narodowych, w tym niepodległościowych. Twórcy „Gazety” – Hipolit Cegielski i Walenty Stefański – błyskawicznie odpowiedzieli na potrzeby chwili: już 20 marca 1848 r. ten drugi złożył wniosek do władz prowincjonalnych o zgodę na wydawanie polskiego organu, a 22 marca ukazał się pierwszy numer¹⁰.

Otwierał go niezwykle optymistyczny, pełen rewolucyjnego, romantycznego zapału artykuł *Polska zmartwychwstaje*, formułujący w duchu braterstwa ludów polskie oczekiwania demokratyczne, wolnościowe i niepodległościowe. Były one zgodne ze stanowiskiem Komitetu Narodowego (szczególnie z pierwszymi dniami działalności, po których nastąpiło wycofanie się z otwartego głoszenia żądania niepodległości), którego organem w praktyce stała się „Gazeta”. Obydwie instytucje narodowe, powoływane *ad hoc*, w warunkach rewolucyjnej improwizacji, miały reprezentować szeroko rozumiane polskie interesy, stroniąc zarazem od jednoznacznego oblicza ideowego i społecznego. Wynikało to z ich zróżnicowanego, eklektycznego składu, w którym znaleźli się ludzie o różnych, często biegunowo odmiennych poglądach¹¹. W przypadku „Gazety” widać to już na przykładzie obydwu założycieli: Stefańskiego, który był wydawcą oraz Cegielskiego, który został pierwszym redaktorem pisma.

Walenty Stefański (1813–1877), syn rybaka ze Śródki pod Poznaniem i samouk, był klasycznym przykładem działacza narodowego, łączącego równocześnie legalistyczne i spiskowo-insurekcyjne formy działania. Na przełomie lat trzydziestych i czterdziestych dał się poznać jako rzutki księgarz, drukarz i wydawca, jeden z najaktywniejszych na wielkopolskim rynku. Wydawał lub rozprawdzał polskie dzieła naukowe, literackie i polityczne, m.in. Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Henryka Kamieńskiego, Karola Libelta, a także emigracyjne materiały polityczne i popularne broszury dla ludu. Jego księgarnia stała się jedną z pierwszych i najważniejszych

¹⁰ T. Jankowski, *Pierwszy polski dziennik w zaborze pruskim – „Gazeta Polska” 1848–1850*, „Kronika Miasta Poznania” R. XXIX, 1961, s. 26–27.

¹¹ S. Kieniewicz, *op. cit.*, s. 98.

firm działających od 1838 r. w poznańskim Bazarze. Jednocześnie Stefański tkwił w samym centrum ruchu spiskowego i to jego najbardziej radykalnego nurtu: w założonym przezeń w 1842 r. Związku Plebejuszy. Organizacja ta, w przeciwieństwie do działającego od 1839 r. ostrożnego Komitetu Poznańskiego Towarzystwa Demokratycznego Polskiego z Karolem Libeltem na czele, dążyła do szybkiego wybuchu powstania narodowego połączonego z radykalnym programem społecznym w duchu socjalistycznym. W swej agitacji Stefański nie stronił też od haseł antyniemieckich i antyżydowskich, ułatwiających mobilizację ludności drobnomieszczańskiej, rzemieślniczej i chłopskiej¹².

Realizację radykalnych zamiarów grupy Stefańskiego, podobnie jak Libelta, pokrzyżowały aresztowania pruskie na przełomie 1845 i 1846 roku, które doprowadziły do głośnego procesu polskich spiskowców w Berlinie w 1847 r. Stefańskiemu jednak (co wydawać się może dość dziwne) nie udowodniono winy i pozwolono w grudniu tego roku na powrót do Poznania, gdzie nadal przygotowywał grunt pod wydarzenia rewolucyjne, a następnie od marca 1848 r. należał do ich najaktywniejszych aktorów¹³.

Hipolit Cegielski (1813–1868) był, jak wspomniano, zupełnym przeciwieństwem swego współnika pod względem temperamentu i poglądów politycznych. Pochodząc z drobnej szlachty, stronił od konspiracji i udziału w powstaniach, przeszedł natomiast żmudną drogę zdobycia wykształcenia średniego i wyższego. Ukończył elitarne poznańskie gimnazjum Marii Magdaleny oraz studia filologiczne na uniwersytecie w Berlinie, gdzie uzyskał stopień doktora i uprawnienia nauczyciela gimnazjalnego. Podjął pracę w swej macierzystej szkole w Poznaniu, nauczając łaciny, greki, języka polskiego, geografii i historii. Jednocześnie pisał i publikował prace z dziedziny filologii klasycznej i nowożytnej oraz literatury, będąc m.in. jednym z najbardziej znanych propagatorów twórczości Adama Mickiewicza i innych polskich poetów. Przyczyniał się w ten sposób do rozwijania polskiej kultury i świadomości narodowej w Poznańskim, nie uczestnicząc jednak w radykalniejszych działaniach niepodległościowych. Spokojną i ustabilizowaną pracę pedagogiczną i pisarską Cegielskiego przerwały wydarzenia polityczne przełomu 1845 i 1846 r. Załamanie się spisków wielkopolskich i nieudana próba wzniesienia powstania sprowokowały represje pruskie, skierowane m.in. przeciwko zaangażowanym w wydarzenia uczniom szkół średnich. Hipolit

¹² Zob. i d e m, *Wstęp*, [w:] *Rewolucja polska 1846 roku. Wybór źródeł*, oprac. S. Kieniewicz, Wrocław 1949, s. XV–XVI.

¹³ F. Paprocki, *Walenty Maciej Stefański (1813–1877)*, [w:] *Wielkopole XIX wieku*, red. W. Jakóbczyk, Poznań 1966; S. Kieniewicz, *Spółczesność polskie...*, s. 48–50, 98.

Cegielski, podobnie jak inni nauczyciele, został zobowiązany przez władze do dokonywania rewizji w domach i na stancjach uczniowskich. Była to chwila wielkiej moralnej próby dla szanowanego profesora, a zarazem człowieka spokojnego i legalisty, próba, z której wyszedł zwycięsko. Odmówił wykonania tego niegodnego polecenia, co spowodowało zwolnienie go z pracy – pomimo wielu próśb i odwołań od decyzji władz lokalnych.

Był to oczywisty przełom w życiu współtwórcy polskiego przemysłu i prasy w zaborze pruskim. Ta druga dziedzina była zresztą bliższa jego wykształceniu i dotychczasowym zajęciom niż działalność gospodarcza, zapoczątkowana założeniem sklepu z narzędziami rolniczymi, który z czasem rozwinął się w fabrykę. Świadczyła ona o dużej życiowej trzeźwości i racjonalizmie dotychczasowego nauczyciela i popularyzatora literatury. Takie też reprezentował poglądy polityczne i społeczne w momencie, gdy obejmował kierownictwo „Gazety Polskiej”. Generalnie były one zbliżone do sposobu myślenia i działania zmarłego w 1846 r. Karola Marcinkowskiego. Pochwalały więc legalną pracę organiczną w duchu solidaryzmu narodowego i umiarkowanych reform społecznych, obejmujących przede wszystkim demokratyzację stosunków i rozszerzanie oświaty, a szczególnie postęp gospodarczy i cywilizacyjny w ramach stwarzanych przez państwo pruskie, z odkładaniem sprawy niepodległości na dalszą przyszłość. Rzecznikiem tej filozofii „Gazeta Polska” stała się szczególnie po jej przejęciu przez Ligę Polską we wrześniu 1848 r.

Nieco bardziej idealistyczny wymiar w poglądach Cegielskiego miało propagowanie słowiańskiej idei „łączności słowiańskiej”, traktowanej jako antidotum na zagrożenie germanizacją w Prusach i w Austrii. Bardziej sceptyczny był wobec powszechnej w latach 1848–1849 idei ogólnego „braterstwa ludów”, choć nie znajdujemy w podpisanych przez niego publikacjach akcentów nacjonalistycznych, np. antyniemieckich czy antyżydowskich. Jego postawę w kwestiach politycznych, narodowych i religijnych należy określić jako umiarkowanie liberalną¹⁴.

Zarysowane wyżej sylwetki ideowo-polityczne dwóch twórców „Gazety Polskiej” wyznaczyły skrajne skrzydła polityczne zespołu współpracowników, który podobnie jak gremium Komitetu Narodowego należy pod tym względem uznać za eklektyczny. Do ludzi zbliżonych poglądami Hipolitowi Cegielskiemu należeli jego zastępca i okresowo (od 1 października 1848 do 21 marca 1849) naczelny redaktor Marceł Motty, znany poznański nauczyciel, publicysta i pamiętnikarz, Maciej Mielżyński – ziemiański działacz ruchu pracy organicznej, kupiec Antoni Rose, liberalny dziennikarz Władysław Bentkowski. Bardziej demokratyczne poglądy, bliskie dawnemu Ko-

¹⁴ Z. G r o t, *Hipolit Cegielski 1813–1868*, Warszawa–Poznań 1980.

mitetowi Poznańskiemu TDP, reprezentowali m.in. historyk lelewelista Jędrzej Moraczewski, ziemiański polityk Wojciech Lipski czy twórca koncepcji polskiej pedagogiki narodowej Ewaryst Estkowski. Nurt ultramontański reprezentował Stanisław Koźmian, a klerikalno-nacjonalistyczny ksiądz Aleksy Prusinowski, późniejszy redaktor miejscami radykalnie antyniemieckich i antyżydowskich gazetek dla ludu, „Wielkopolanina” i „Wiarusa”¹⁵. Na radykalnym lewym skrzydle wśród twórców i autorów „Gazety” znaleźli się obok Walentego Stefańskiego romantyczny publicysta Michał Słomczewski oraz rewolucyjny, ateizujący poeta i radykalny członek Komitetu Narodowego Ryszard Berwiński.

Już to przykładowe zestawienie współpracowników poznańskiego dziennika potwierdza jego wspomniany wyżej zróżnicowany polityczno-ideowy charakter. Nie mogło być inaczej, szczególnie w pierwszych miesiącach działalności, kiedy „Gazeta” była jedynym polskim informacyjno-publicystycznym organem, alternatywnym wobec prasy niemieckiej, próbującym skupiać różne odłamy polskiej opinii publicznej i wyrażać ogólnopolskie interesy. Podobne ambicje miał Centralny Komitet Narodowy, którego członkowie, m.in. Berwiński, Mielżyński, Moraczewski, Prusinowski, Słomczewski, Stefański, bezpośrednio pracowali dla „Gazety”. W sposób pośredni zależność ta dotyczyła całego Komitetu, którego pismo stało się organem. Bardziej jednorodny charakter miały powstałe później wspomniane gazety „ludowe”, „Wielkopolanin” i „Wiarus”, oraz demokratyczny „Dziennik Polski” kierowany przez Karola Libelta.

Poprzez swe wewnętrzne zróżnicowanie „Gazeta” wyrażała, jak się wydaje, w sposób bardziej reprezentatywny głos polskiej opinii na omawiane tematy. Dlatego m.in. jej zawartość jest tak istotna dla analizowanej tutaj, z natury rzeczy kontrowersyjnej społecznie problematyki. Wprawdzie praktyka nieujawniania nazwisk autorów większości artykułów mogła sprawiać wrażenie jednolitego charakteru tekstów, w istocie jednak było wręcz przeciwnie. W praktyce pełną odpowiedzialność za treść i wymowę zamieszczanych materiałów ponosili w tej sytuacji wydawca i szczególnie redaktor naczelny, choć często kłóciła się ona z ich osobistymi przekonaniami.

¹⁵ *Ibidem*, s. 93–95; T. Jankowski, *op. cit.*, s. 33 in.; por. S. Kieniewicz, *Koźmian Stanisław Egbert*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XV, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 59–60; P. Matusik, *Religia i naród. Życie i myśl Jana Koźmiana 1814–1877*, Poznań 1998, s. 82 i in.; S. Truchim, *Ewaryst Estkowski. Zarys monografii*, Warszawa 1959; J. Kwiatek, *Ewaryst Estkowski (1820–1856)*, [w:] *Wielkopole XIX wieku...*, t. 1, Poznań 1969; *Wielkopolska (1815–1850). Wybór źródeł*, oprac. W. Jakóbczyk, Wrocław 1952, s. 135, przyp. 1; Z. Grot, *Ksiądz Aleksy Prusinowski*, Poznań 1936; *O Narodzie polskim i wrogach jego*, „Wielkopolanin” R. I, 1848, nr 4.

Jak wspomniano, po kilkudniowej euforii przyjaźni polsko-niemiecko-żydowskiej po 20 marca 1848 r. w Poznaniu nastąpił czas uświadamiania sobie wzajemnego konfliktu interesów. Ludność niemiecka wobec jawnych deklaracji niepodległościowych Polaków postawiona została przed możliwością (w istocie czysto teoretyczną) przynależności do państwa polskiego (w przypadku jego odbudowy) lub pozostawania w państwie pruskim, ale pod lokalnymi rządami polskimi w prowincji poddanej zapowiadanej narodowej reorganizacji. Budziło to zrozumiałe obawy przed utratą dotychczasowej uprzywilejowanej pozycji wynikającej z panowania pruskiego nad prowincją, ugruntowanej szczególnie w okresie rządów nadprezydenta Eduarda Flottwella w latach 1830–1841. Z czasem łączyło się to też z ujawniającym się w 1848 r. niemieckim nacjonalizmem i egoizmem narodowym¹⁶. W „Gazecie Polskiej”, podobnie jak w innych polskich czasopismach i wydawnictwach, zaczęto w związku z tym coraz silniej podkreślać napływowy charakter, odrębność i wrogość żywiołu niemieckiego na ziemiach polskich. Przypominając o kolejnych falach kolonizacji niemieckiej, akcentowano gościnnie i tolerancyjny dla nich charakter Polski przedrozbiorowej, przeciwstawiając mu panujący od początku rozbiorów pruski system ucisku i germanizacji. Polscy autorzy wyrażali niekiedy żal do swych przodków, którzy „niebacznie”, nie myśląc o zagrożeniach przyszłości, przyjmowali niemieckich osadników, wygnańców politycznych i religijnych doby walk reformacji i wojny trzydziestoletniej¹⁷.

Choć nie formułowano tego wprost, ubolewano w ten sposób nad tolerancją religijną i narodową w średniowiecznym Królestwie Polskim i nowożytnej Rzeczypospolitej, co w przypadku ówczesnej polityki narodowościowej było całkowicie ahistoryczne. O ile bowiem po pokoju augsburskim w 1555 r., wprowadzającym w Rzeszy Niemieckiej zasadę *cuius regio, eius religio*, można mówić o wprowadzaniu w państwach niemieckich jednolitości religijnej (a po usunięciu arian z Polski w 1658 r. o zbiorowej odpowiedzialności za postawy polityczno-religijne), to nigdzie w przeszłości nie próbowano tworzyć jednolitych etnicznie państw narodowych. Celem redaktorów „Gazety” nie była jednak obiektywna i rzeczowa analiza i ocena faktów historycznych, ale wykorzystanie ich jako argumentów publicystycznych. Chodziło o przeciwstawienie w świadomości polskich i niemieckich czytelników

¹⁶ F. Paprocki, *Wielkie Księstwo Poznańskie w okresie rządów Flottwella 1830–1841*, Poznań 1994.

¹⁷ *Prawa, swobody i inne stosunki obywatelskie w dawnej Polsce*, „Gazeta Polska” (cyt. dal. GP) 1848, nr 66 (10 VI); Poznań, d. 10 kwietnia, GP 1848, nr 17 (11 IV); *Odpowiedź na Memoryał (Denkschrift) Komitetu niemieckiego, tyżący się narodowej organizacji W. X. Poznańskiego*, GP 1848, nr 24 (19 IV).

dwóch różnych zasad postępowania wobec mniejszości: tolerancji i akceptacji lub ucisku i wynaradawiania.

„Przodkowie nasi – czytamy w kwietniowym numerze „Gazety” – mniej baczni na przyszłość, przyjęli was [Niemców – przyp. T. N.], wygnańców, tułaczów we własnym kraju prześladowanych, na ziemię naszą, dali wam gościnność, dali wam przywileje, więcej wam świadczyli dobrodziejstw niż rodakom swoim. Któż was polszczył? Któż wam język wasz wydierał w Lesznie, Rawiczu, Wschowie itd.” Za tymi retorycznymi pytaniami kryły się pretensje o brak niemieckiej wdzięczności w dobie rozbiorów, którym od początku towarzyszyło motywowane już względami polityczno-administracyjnymi, a nie jak wcześniej ekonomicznymi, celowe sprowadzanie ludności niemieckiej. To zaś powodowało, że ludność ta, w ocenie „Gazety”, ponosiła współodpowiedzialność za likwidację państwa polskiego i jego podział między zaborców. Tak wymownie wyrażał to wspomniany artykuł: „Niemcy, wydarłście nam nasz kraj, ciemiężyliście nas lat prawie 70, tłumiliście język i prawa nasze, związaście się z knutem moskiewskim, aby bezpieczniej i lepiej uciskać [...] a teraz wołacie razem z Żydami: żadnej sprawiedliwości dla Polaków!”

Jest to jeden z pierwszych przykładów utożsamienia historycznego konfliktu z monarchią pruską (nie będącą wszak na przełomie XVIII i XIX wieku jeszcze państwem narodowym), z antagonizmem z Niemcami i dodatkowo z wspierającymi ich Żydami. Tym ostatnim również przypominano, że w okresie prześladowań w innych krajach, także w Niemczech, znaleźli w Rzeczypospolitej dobre schronienie, tworząc tu swoją największą wspólnotę.

W programowym artykule „Gazety” na temat ich historycznego statusu stwierdzono, że znajdowali się oni co prawda na kulturowym (bo nie ekonomicznym) marginesie życia stanowego społeczeństwa, ale głównie na skutek własnego obyczajowego i religijnego izolacjonizmu. Artykuł ten, wydrukowany przecież w gazecie reprezentującej generalnie tendencje liberalne, jest przejawem typowego w polskim społeczeństwie wizerunku Żydów jako społeczności pozbawionej celów i uczuć wyższych, ulegającej tylko płytkiemu materializmowi: „Główna zatem i specyficzna różnica między nami a Żydami, pomimo wszelkiego podobieństwa we wspólnem nieszczęściu [wcześniej wspomniano o podobnym jak u Polaków braku własnego państwa – przyp. T. N.], jest ta, że my Polacy żyjemy politycznie, społecznie i narodowo, kształcimy i mamy cnoty polityczne, społeczne i narodowe, gdy tymczasem Żydzi, krom religii, obyczaju i interesu materialnego, nie mieli żadnego celu, do którego by się ponad poziomem materializmu, nawet wśród burzy, na polotnych wzbijali skrzydłach”¹⁸.

¹⁸ *Sprawa Żydów w Polsce, a mianowicie w Księstwie Poznańskim*, GP 1848, nr 20 (14 IV); podobne oceny np. w relacji *Z Poznania, dnia 2 kwietnia*, GP 1848, nr 11 (4 IV).

Pomijając wielkie bogactwo i zróżnicowanie duchowe i religijne Żydów na ziemiach polskich (i nie tylko – jak choćby rozwijający się obok tradycyjnego talmudyzmu chasydyzm z jednej, a oświeceniowy ruch *Haskala* z drugiej strony), przypisywano im *en bloc* jednolite, negatywne cechy kulturowe i zarzucano wynikający z nich – zdaniem „Gazety” – polityczny koniunkturalizm¹⁹. Najcięższe z tych zarzutów dotyczyły przeżywanej (jak twierdzono) przez ludność żydowską satysfakcji z powodu upadku Rzeczypospolitej w XVIII wieku. Towarzyszyły tym zarzutom aluzje do tradycyjnie pojmowanej roli Żydów w ukrzyżowaniu Jezusa: „kiedyśmy upadali pod ciężarem niewoli, jak Chrystus pod krzyżem, wyście z urąganiem i złością ciężaru tego dokładali” – wypominano ewentualnym żydowskim czytelnikom, manipulując zarówno tradycją ewangeliczną, jak i najnowszą (wówczas) historią. Stosowano bowiem uogólnienia, odrywające wydarzenia od ogólnego kontekstu, w części nie dające się źródłowo zweryfikować. Przechodzono np. do porządku nad przypadkami udziału Żydów w polskich powstaniach, od kościuszkowskiego poczynając, a przejawy ich obojętności lub niechęci wobec ruchu polskiego traktowano jako zło samo w sobie, nie uwarunkowane np. wcześniejszymi przepisami i postawami antyżydowskimi²⁰. „Niemasz usprawiedliwienia dla wyrodnych synów Ojczyzny!” – konkludował w tym duchu autor *Sprawy Żydów...*, kończąc jednak zwrotem, który zostawiał furtkę dla gestów pojednawczych: „Chyba przebaczenie!!”

Przedstawione wyżej historyczne reminiscencje, pełne negatywnych stereotypów narodowych, formułowano od przełomu marca i kwietnia 1848 roku, kiedy w całej prowincji zaczęły się mnożyć konflikty polsko-niemiecko-żydowskie. W pierwszych dniach po przełomowych wydarzeniach z 20 marca w Poznaniu, w atmosferze rewolucyjnego braterstwa i poczuciu wspólnoty interesów w walce z pruskim absolutyzmem dominowały bowiem artykuły pełne deklaracji przyjaźni i współdziałania. W historycznym, pierwszym numerze „Gazety” zamieszczono więc głośną odezwę wypuszczonego właśnie z berlińskiego więzienia Moabit Karola Libelta, zapowiadającą rychłą odbudowę państwa polskiego we współdziałaniu z „wolnymi Niemcami”. Dlatego apelował do rodaków w Wielkim Księstwie Poznańskim o powstrzymanie się od aktów „nienawiści ani zemsty przeciw braciom naszym niemieckiego rodu, bo oni krwią swoją na barykadach Berlina dnia 18 [marca – T. N.] rozlaną okupili wolność naszą, i da Bóg pomagać będą polskiej sprawie naszej”²¹.

¹⁹ *Niemcy i Żydzi w Poznaniu*, GP 1848, nr 28, 25 IV; por. A. Eisenbach, *Emancypacja...*, s. 45–50.

²⁰ Por. np. A. Eisenbach, *Z dziejów ludności żydowskiej w Polsce w XVIII i XIX wieku. Studia i szkice*, Warszawa 1983, s. 92, 175; P. Fijałkowski, *op. cit.*, s. 45–56.

²¹ *Libelt wypuszczony z więzienia przesyła następującą odezwę*, GP 1848, nr 1 (22 III), s. 2.

Z odezwą tą sąsiadowały utrzymane w podobnym duchu proklamacje polskiego Komitetu Narodowego *Do Braci Niemców* oraz *Do Braci Staroza-konnych*, w których dementowano obawy przed eksplozją polskiej wrogości i wzywano do solidarnego współdziałania. Deklaracje te należy uznać za szczerze. Dzień ukazania się pierwszego numeru polskiego dziennika w Poznaniu był zarazem dniem krótkotrwałego apogeum solidarności trzech narodów zamieszkujących Poznań. Do zorganizowanego przez Niemców wiecu przyłączyli się Żydzi i Polacy: wygłaszano braterskie mowy, przypinano sobie wzajemnie kokardy w barwach narodowych, proklamowano powstanie wspólnej Gwardii Narodowej. Sprawą sporną okazał się natomiast skład komitetu narodowego: Polacy odrzucili prośbę Niemców i Żydów o wspólne działanie w Komitecie, twierdząc że zgodnie z nazwą ma on realizować polskie cele narodowe z niepodległością na czele – przy wspólnocie celów w bieżących sprawach porządku, bezpieczeństwa itp.²² Organ Komitetu, „Gazeta Polska”, relacjonując to zdarzenie, kładł jednak nacisk na akcenty pojednawcze, zapowiedzi sojuszu i współdziałania między Niemcami, Polakami i Żydami w duchu wolności, przeciw Rosji, „sąsiadowi na pozór już tylko groźnemu”²³.

Wspomniana odmowa organizacyjnej jedności polskiego Komitetu Narodowego z komitetem niemieckim (w skład którego weszli też przedstawiciele ludności żydowskiej) spowodowała – pomimo pojednawczych deklaracji – wiele negatywnych komentarzy po stronie niemieckiej, a w związku z tym pojawienie się w polskiej publicystyce coraz silniejszych polemik. 29 marca komitet polski zwracał się do utworzonego komitetu niemieckiego w manifestie, zamieszczonym na łamach „Gazety” w dwa dni później²⁴: „W odezwie, którą uczynił niemiecki Komitet Poznański pod dniem 26. b. m. do współobywateli polskich w W. X. Poznańskim, tak dalece nie widzimy tego ducha braterskiego obu narodowości, który by wielkiemu dziełu oswobodzenia ludów wyższe nadawał namaszczenie”. Na zarzuty o narodową niedojrzałość do wolności odpowiada się przypomnieniem pruskiej grabieży polskich dzielnic w kolejnych rozbiorach, przeciwstawiając jej obraz pokojowego rozrostu terytorialnego byłej Rzeczypospolitej. Przypadki wrogości wobec Niemców określa się zaś jako pozbawione znaczenia incydenty, w złej wierze wylbrzymiane²⁵.

²² L. Trzeciakowski, *Stosunki polsko-niemieckie w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1846–1848*, [w:] *Stosunki polsko-niemieckie 1831–1848...*, s. 63–64.

²³ *Z Poznania, dnia 23. Marca*, GP 1848, nr 2, (24 III).

²⁴ Odezwa KN w brzmieniu niemieckim (*Das National-Comite an das Deutsche Comite zu Posen, Posen, den 29. März 1848*) została dołączona do 6 nru GP w dniu wydania – 29 III.

²⁵ *Komitet Narodowy do Komitetu Niemieckiego w Poznaniu*, GP 1848, nr 8 (31 III).

W kilka dni później „Gazeta Polska” przestrzegała jednak Polaków przed takimi zachowaniami: „niechaj myśl ta będzie przeklęta i przeklęty ten Polak, któryby świętą sprawę wolności i niepodległości śmiało skalać brudną żądzą cudzej własności [...] aby ktoś z Polaków dał najmniejszy pozór myśli, jakoby mieszkańcy niemieccy mieli być kiedyś upośledzeni w narodowej naszej rodzinie [...] Do braterstwa i wolności naszych wzywamy Niemców...”²⁶ Z drugiej strony już w pierwszych wypowiedziach z okresu Wiosny Ludów zastrzegano, że społeczeństwo niemieckie, jako element napływowy, musi zrozumieć racje i dążenia Polaków, odciąć się od polityki prusyfikacyjnej i germanizacyjnej. Głosy takie przybierały na sile w miarę zaostrzania się stosunków z Niemcami, a także z Żydami, nabierając szybko coraz więcej złości, żalu i goryczy. Płynęły one z odrzucenia przez współmieszkańców Polaków w Księstwie idei niepodległości Polski, zaś w sprawie reorganizacji opowiadania się w większości za podziałem prowincji na część „polską” i „niemiecką” oraz włączenia jej do jednoczącej się (jak przewidywano) Rzeszy Niemieckiej.

Te biegunowo różne oczekiwania polityczne spowodowały, że po kilkuniedniowym manifestowaniu przyjaźni i solidarności pomiędzy narodowościami Księstwa pojawiła się przepaść. Znalazło to odzwierciedlenie w licznych artykułach „Gazety Polskiej”. Wielokrotnie przypominano w nich, że ziemie polskie znalazły się w granicach Prus w wyniku zbrojnych zaborów, a jeśli uzyskało to sankcję Kongresu Wiedeńskiego, to bez przynależności do Związku Niemieckiego i pod warunkiem poszanowania ich narodowej odrębności. Zniesienie tej odrębności i specyfiki Wielkopolski, Warmii i Wschodniego Pomorza oznaczałoby zdaniem polskich publicystów ostateczny zamach na polskość. „Cóż się tedy stanie z Polakami w niezorganizowanej części – jeśli wszelkie zamiary tutejszych Niemców i Żydów pożądanego skutku odniosą – skoro równych praw z resztą mieszkańców mieć nie będą; czy mają być tem, czem przed laty trzydziestu byli Żydzi, czem w dawniejszych czasach w Sparcie byli Heloci”²⁷. Zrozumienia nie znajdowały apele niemieckiego Komitetu Narodowego o pojednanie na gruncie zapowiadanej konstytucji Prus i zjednoczonych Niemiec. W odpowiedzi „Gazeta” przypominała o zupełnie odmiennych dążeniach Polaków, wyrażając wielokrotnie (choć chyba niezbyt szczerze) zdziwienie, iż w dniach swego odrodzenia narodowego i dążenia do politycznego zjednoczenia Niemcy nie potrafią zrozumieć analogicznych intencji i oczekiwań Polaków. W pełnym brzmieniu np. zamieszczono protest polskiej ludności Poznania przeciwko wcielaniu miasta do Rzeszy, skierowany do parlamentu we Frankfurcie, w którym m.in.

²⁶ *Z Poznania dnia 30 marca*, „Gazeta Polska” 1848, nr 9 (1 IV).

²⁷ *Poznań, dnia 8 czerwca*, GP 1848, nr 67 (10 VI).

czytamy: „Niemcy! To wy nie chcecie uznać idei jedności narodowej, kiedy chodzi o Polaków? A przecież ta sama idea z tak licznych udzielnych państw niemieckich utworzy jedno wolne, wielkie, błogie Niemcy”.

Protestując przeciwko hasłom wcielenia Księstwa Poznańskiego do Związku Niemieckiego, powoływano się na wyrażoną w podpisach wolę ludności polskiej oraz wolę większości przedstawicieli Księstwa na połączonym sejmie stanowym w Berlinie²⁸. Wyrażano też niewiarę w dobre intencje ludności niemieckiej w sprawie „reorganizacji” prowincji, zarzucając jej egoistyczne trzymanie się wynikających z panowania pruskiego przywilejów. To właśnie takie niskie i małoduszne motywy, a nie rozumiane przez „Gazetę” głębokie dążenia narodowe Niemców stały się przyczyną „rozjątrzenia wzajemnego”²⁹. W artykule pod przekornym tytułem *Życzliwość Niemców Poznańskich dla Polski* pisano wprost: „w sprawiedliwość Niemców poznańskich nie wierzymy, bo kto dla interesu kilkuset urzędników i dla widoków na przyszłość gotów jest najokropniejsze spełniać bezprawia, zdeptać i zbezczęścić cały naród, podburzać przeciwko jego szlachetnym usiłowaniom najpodlejsze namiętności i zrobić podział Księstwa nie dla narodowości i sprawiedliwości, ale li dla miasta Poznania i jego fortecy, mieszkań i urzędów, ten na podejrzenie o sprawiedliwość na pewno nie zasługuje”³⁰.

Szczególnie silne emocje wynikały z udziału w starciach i ekscesach z udziałem wojska i ludności cywilnej. Zamieszczono na ten temat wiele informacji, w tym pochodzących od bezpośrednich uczestników lub świadków wydarzeń. Przedstawiają one obraz gwałtów i okrucieństw dokonywanych przez oddziały pruskie i ludność niemiecko-żydowską na poddających się lub wracających do domów polskich powstańców oraz na ludności cywilnej. Noszą one wyraźne piętno gwałtownych polityczno-narodowych starć, zawierając wielki ładunek poczucia krzywdy i niesprawiedliwości. Można w nich też znaleźć krzywdzące uogólnienia i zwyczajne epitety, np. o „zaciętym i mściwym stronnictwie Niemców i Żydów”, „hołocie żydowskiej i niemieckiej”, żydowskich donosicielach i prowokatorach³¹. Przypadki gwałtownych działań i zachowań Polaków wobec Niemców i Żydów odnotowywane

²⁸ *Protestacja miasta Poznania do sejmu Frankfurckiego podana*, GP 1848, nr 56 (29 V); zob. też *Z Poznania, dnia 30. marca...*; *Niemcy i Żydzi w Poznaniu*, GP 1848, nr 28 (25 IV).

²⁹ *Niemcy i Żydzi w Poznaniu...*

³⁰ GP 1848, nr 58 (31 V).

³¹ *Z Poznania, dnia 25. maja*, GP 1848, nr 53 (25 V); *Z Poznania, dnia 14 kwietnia*, GP 1848, nr 21 (14 IV); *Epizoda z potyczki pod Wrześnią (Opowiadanie jednego z czynnych świadków)*, GP 1848, nr 72 (16 VI); *Poznań d. 10 kwietnia...*; *Ze Strzelna. Opis śmierci Brockiego*, GP 1848, nr 14 (7 IV).

są rzadko (było ich w istocie mniej, ale inne źródła wspominają o nich częściej³²) i zawsze z usprawiedliwiającym komentarzem, w duchu odezw Komitetu Narodowego, np. tej z 29 marca: „Jeżeli gdzieś w szynkowni lichwiarskiej [żydowskiej – przyp. T. N.] zakłócono spokojność, jeśli indziej potyrano policjanta, który naprzód pobudził lud do zgiełku przez zdarcie kokardy narodowej [...], a potem uderzył na bezbronny tłum z dobytem pałaszem [...], czyż warto rzeczy takie i tym podobne w czasie gwałtownej burzy całą zawichrzające Europę choć tylko wspominać?”³³

Obok prowokujących zachowań przedstawicieli państwa zwracano też uwagę na postawy ludności niemieckiej i żydowskiej, które, jak uogólniano, swą powszechną wrogością do Polaków pobudzały ich do gwałtownych zachowań. Świadectwem może być np. relacja z 1 kwietnia o poczynaniach „uzbrojonego ludu niemieckiego, który poniewiera manifestacje uczuć narodowych polskich [...] wobec nadużyć i gwałtów, jakich się mieszkańcy niemieccy Czarnkowa, Leszna, Krotoszyna i Bydgoszczy dopuszczają przeciwko Polakom [...]. I jeszcze nie wstyd pytać, czemu się Polacy uzbrają?”³⁴

Udział Żydów w tym konflikcie przedstawiano jako jednoznacznie proniemiecki, a zarazem powszechny. „Ktoby się chciał przekonać o usposobieniu naszych żydów [pis. oryg.], niechaj się przysłucha ich rozmowom po ulicach, niechaj się przysłucha ich okrzykom, które wydają na widok wkraczających batalionów rządowych, niechaj się przypatrzy ich fizjonomiom, dzikim i spazmowatym, ilekroć wyczytają coś pomyślnego dla Polaków, wypogodzonym i radosnym, ilekroć odezwa jak rządowa gromi nas i przestrasza”³⁵.

W świetle najnowszej literatury te uogólnienia, sugerujące powszechne poparcie Izraelitów dla polityki pruskiej i niechęć do Polaków – wydają się przesadzone. Zaskakujące i zarazem budujące są jednak puenty cytowanych relacji: nie zachęcają do odwetu czy w ogóle podejmowania walki, ale do

³² F. Gajewski, *Pamiętniki pułkownika wojsk polskich (1802–1831)*, do druku przysp. S. Karwowski, Poznań 1915, s. 35; A. Wojtkowski, *Listy J. Moraczewskiego i K. Libelta o stosunkach w Poznaniu i Wielkopolsce*, „Kronika Miasta Poznania” 1925, s. 51–52; G. Potworowski do A. J. Czartoryskiego, [za:] S. Kieniewicz, *Spółeczeństwo...*, s. 263; A. Brzeżański, *Pamiętnik*, Paryż 1858, s. 6–20; zob. też *Pamiętnik Garczyńskiego. Przyczynek do dziejów Księstwa*, wyd. S. Schnür-Peplowski, Poznań 1895, s. 19–34; J. Kozmian, *Stan rzeczy w Wielkim Księstwie Poznańskim*, „Przegląd Poznański” 1848, t. VI, s. 562; por. K. Makowski, *op. cit.*, s. 157–160; J. Szatkowski, *Wspomnienia (z 1831 i 1848 r.)*, Biblioteka Kórnicka Polskiej Akademii Nauk, sygn. 11393.

³³ *Komitet Narodowy do Komitetu Niemieckiego w Poznaniu*, GP 1848, nr 8 (31 III).

³⁴ *Z Poznania, dnia 30. marca...*

³⁵ *Z Poznania, dnia 2 kwietnia...*

postaw w duchu demokratycznym i prawdziwie chrześcijańskim: „Do braterstwa i i do wolności naszych wzywamy Niemców, którzy na ziemi naszej osiedli: Boga bierzemy na świadectwo, że Polska nie chce i nie będzie ich traktować jako helotów, tak jak oni nas traktowali, ale ich przypuści do używania wszelkich praw i swobód, majątki ich weźmie pod opiekę swoją, gdyby taka potrzeba była”³⁶. „Izraelici! Zemsta czeka was za wasze postępowanie! Ale wiecie jaka? Oto zemsta chrześcijańska i polska. [...] Wolno wam w to wierzyć lub nie wierzyć, ale to wiedźcie, że naszą zemstą za waszą nienawiść będzie Wspaniałomyślność, Miłość i udzielenie Wam wszystkich praw obywatelskich!”³⁷

W dwa dni później na łamach pisma ponowiono apel o chrześcijańskie „odpuszczenie urazów” wraz z zapowiedzią, że w wolnym kraju „przekonamy niechętnych, że dobrze jest żyć w Polsce swobodnej”³⁸. Do tej ewangelicznej postawy dodawano akcenty romantyczno-mesjaniczne, przedstawiając cierpienia Polaków jako przesłankę zwycięstwa moralnego, a z czasem też politycznego: „Z Chrystusem wołamy dzisiaj: Spełniło się! Spełniło się, bo nie brakło niczego do miary cierpień: było zabijanie, było plwanie, było rzućanie kamieniami, było piętnowanie, było naigrywanie się [...] Spełniło się! Dzień zmartwychwstania dla Polski tym bliższy i pewniejszy!!”³⁹

Przywoływane wyżej artykuły „Gazety Polskiej” wyraźnie noszą piętno rewolucyjnych miesięcy 1848 roku. Nie można jednak powiedzieć, że jest to jedynie efektem chwilowych emocji. W bardzo ostrej niekiedy krytyce postawy Niemców i Żydów w Poznańskim ujawniały narastające od dawna resentymenty, urazy i uprzedzenia, wyzwolone pod wpływem dynamicznego konfliktu polityczno-narodowościowego. Czynnikiem sprzyjającym głoszeniu radykalnych poglądów w tych sprawach była atmosfera wolności słowa, zniesienie cenzury. Niemcom wypominano (co wcześniej było wprost niemożliwe) popieranie zaborczej, mocarstwowej polityki Prus, która zapewniała im specjalne przywileje w prowincjach odebranych Polsce.

Podejmowano też na łamach „Gazety” polemiki z hasłami rodzącego się ogólnoniemieckiego nacjonalizmu. Żydom zarzucano preferowanie interesów prusko-niemieckich dla swoich, głównie materialnych korzyści, niewdzięczność wobec dawnej Polski i współczesnych Polaków. Podtrzymywano na łamach pisma wiele obiegowych stereotypów dotyczących mniejszości żydowskiej, choć bez spotykanych wcześniej i potem skrajności. Można sądzić, że nie wynikało to ze złej woli i uprzedzeń, ale raczej z nieznamości świa-

³⁶ *Z Poznania, dnia 30 marca...*

³⁷ *Z Poznania, dnia 2 kwietnia...*

³⁸ J. K., *Z Poznania*, GP 1848, nr 12 (5 IV).

³⁹ *Współobywatele Polacy!* GP 1848, nr 43 (13 V).

ta żydowskiego – bliskiego fizycznie, ale ciągle odległego językowo, religijnie i kulturowo. Przy bardzo ostrej, często niesprawiedliwej krytyce zachowań obu sąsiadujących z Polakami narodów w Wielkopolsce „Gazeta” nie poprzestawała tylko na konstatowaniu konfliktu, a tym bardziej nie popadała w pełen nienawiści, integralny i fatalistyczny nacjonalizm. Przeciwnie, pozostawiała furtkę na wzajemne kompromisy, zachowywała wyciągniętą do zgody dłoń, nie uchylała się od deklaracji w duchu chrześcijańskiego przebaczenia. Niezależnie od rozważań na temat politycznej przyszłości obu narodom obiecywała pełne równouprawnienie z Polakami (Żydom całkowitą społeczną emancypację). Linia pisma korzystnie odróżniała się w tej sprawie od wydawnictw klerykalno-ludowych, np. wspomnianych „Wielkopolanina” i „Wiarusa” czy „Szkółki Niedzielnej”⁴⁰.

Dobrze świadczyło to o redakcji „Gazety” oraz tworzących pismo przedstawicielach polskich elit zaboru pruskiego, iż potrafili uchronić najbardziej opiniotwórczy polski organ doby Wiosny Ludów od sformułowań i akcentów przekreślających możliwości dalszego współżycia i pojednania.

Tomasz Nodzyński

**STELLUNGNAHME DER ZEITUNG „GAZETA POLSKA”
ZU DEUTSCHER UND JÜDISCHER BEVÖLKERUNG
IN POSENKREIS IM JAHRE 1848**

Zusammenfassung

Die Zeitung „Gazeta Polska” wurde zum Analysegegenstand deshalb gewählt, weil sie das maßgeblichste und beste polnische meinungsbildende Presseorgan in der Periode des Völkerfrühlings auf dem preußischen Teilungsgebiet ist. Als eine Pressequelle liefert die „Gazeta” keine völlig objektive Beschreibung der Ereignisse des Jahres 1848, vor allem aus dem Grunde, dass es eine Revolutionszeit, voll von politischen Emotionen und von der Stabilisierung weit entfernt war. Die analysierten Artikel geben eine Beschreibung dessen, wie der wachsende politisch-nationale Konflikt gesehen wurde, der von der Ebene „Polen – der preußische Staat” auf die Ebene „Polen – der preußische Staat – deutsche und jüdische Bevölkerung” verschoben wurde. Die Artikelverfasser waren Beobachter, manchmal Teilnehmer an diesem Konflikt, zu dessen Höhepunkt bewaffnete Kämpfe in

⁴⁰ Por. T. N o d z y ń s k i, *Naród i jego przyszłość w poglądach Polaków w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815–1850*, maszynopis przyg. do druku, s. 88–90.

dem Posenkreis in der Wende von April und Mai 1848 wurden. Teil daran nahmen die preußische Armee, die polnischen bewaffneten Abteilungen sowie die Zivilbevölkerung beider Konfliktseiten. Unter diesen Umständen war es sehr schwer, den Objektivismus der Presseberichte zu erreichen, weil sich die polnischen, deutschen und jüdischen Presseorgane gegenseitig bekämpften. Wir sind jedoch der Meinung, dass es der „Gazeta Polska” gelang, unter damaligen Umständen guten Willen und gesunden Verstand zu zeigen.

Den Deutschen wurde vorgeworfen, die Eroberungspolitik Preußens zu unterstützen, die ihnen besondere Privilegien auf den von Polen verlorenen Gebieten gewährleistete (solche Vorwürfe waren früher eigentlich unmöglich). In den Spalten der „Gazeta Polska” war auch die Polemik mit dem sich entwickelnden allgemeindeutschen Nationalismus zu treffen. Den Juden wurde dagegen vorgeworfen, preußisch-deutsche Interessen für ihre eigenen, vor allem materiellen Vorteile zu präferieren. Die Vorwürfe gegen die Juden bezogen sich auch auf ihre Undankbarkeit gegenüber dem alten Polen und den gegenwärtigen Polenbürgern. In den Spalten der Zeitschrift blieben viele allgemeine Stereotype bezüglich der jüdischen Minderheit lebendig, obwohl sie nicht so extrem wie die früheren oder späteren waren. Man kann glauben, dass sich dies nicht aus bösem Willen und Vorurteilen ergab, sondern viel mehr aus der Unkenntnis der jüdischen (physisch sehr nahen, kultur-, religions- und sprachmäßig jedoch sehr fernen) Welt. Bei einer sehr scharfen, oft ungerechten Kritik der Verhaltensweisen beider den Polen benachbarten Nationen in Großpolen gab sich die „Gazeta Polska” nicht mit der Bestätigung des Konflikts zufrieden und geriet nicht in hassvollen, integralen und fatalistischen Nationalismus. Ganz im Gegenteil, sie ließ Platz für gegenseitige Kompromisse, bot die Friedenshand dar, entzog sich nicht der Pflicht der christlichen Vergebung. Unabhängig von Überlegungen zum Thema der politischen Zukunft versprach sie beiden Nationen volle Gleichberechtigung mit den Polen (den Juden zusätzlich eine ganzheitliche gesellschaftliche Emanzipation). Der Charakter der „Gazeta Polska” unterscheidet sich positiv in dieser Hinsicht von klerikal-volkstümlichen Erscheinungen, wie „Wielkopolanin”, „Wiarus” oder „Szkółka Niedzielną”. Die Tatsache, dass das bekannteste meinungsbildende Presseorgan in der Zeit des Völkerfrühlings von Formulierungen und Akzenten frei war, die die Möglichkeiten weiteren Zusammenlebens und Versöhnung gestrichen hätten, war ein schönes Zeugnis von den Herausgebern der „Gazeta” sowie von den sie bildenden Vertretern polnischer Eliten des preußischen Teilungsgebietes.

Mirosław Pecuch

WPLYW SZKOLNICTWA NA PROCESY AKULTURACJI, ASYMILACJI I REKULTURACJI ŁEMKÓW

Etnologia i antropologia kultury posługują się dla określenia zjawisk wynikłych z kontaktu różnych kultur i grup etnicznych takimi pojęciami, jak: *akulturacja*, *asymilacja* i *rekulturacja*.

Akulturacja oznacza częściowe przystosowanie zbiorowości i jednostek do warunków życia w otoczeniu obcej kultury oraz w kontaktach z jej nośnikami przy zachowaniu etnicznej identyfikacji i swoistych wzorów zachowania w obrębie własnej grupy¹. Akulturację określa się jako proces zmian kulturowych wywołanych przez konfrontację autonomicznych odmiennych systemów kulturowych w sytuacji ich ciągłego i głównie bezpośredniego kontaktu, który prowadzi do stopniowych transformacji w jednym lub we wszystkich wchodzących w interakcję systemach. Przekształcenia te polegają na adaptacji obcych treści do własnej kultury, na eliminacji niektórych treści rodzimych, na modyfikacji (restrukturyzacji) elementów pozostałych i na tworzeniu treści synkretycznych, co w efekcie prowadzi do wzrostu podobieństw i zmniejszenia się różnic w kontaktujących się systemach. Akulturacja zachodzi wówczas, gdy w bliski, a nawet żywiołowy kontakt wchodzi dwa odmienne społeczeństwa, które dzieli najczęściej znaczny dystans kulturowy, społeczny i gospodarczy. Proces ten polega na gwałtownym przeobrażeniu się jednej kultury pod wpływem innej kultury, a także pod wpływem zmienionych warunków społecznych i środowiskowych. Zmianom akulturacyjnym podlegają nie poszczególne elementy czy dziedziny, ale zasadnicze części kultury, rdzeń kulturowy, a więc formy struktury i organizacji społecznej i podstawowe wartości. Akulturacja jest procesem tak szybkim, że zazwyczaj dokonuje się w ciągu życia jednego pokolenia lub kilku kolejnych pokoleń, a jej skutkiem jest powstawanie kultury zupełnie odmiennej od dawnej².

¹ K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Poznań–Warszawa 1982, s. 36.

² *Ibidem*, s. 36; *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa–Poznań 1987, s. 16.

Asymilacja polega na całkowitym przyswojeniu przez jednostkę lub grupę etniczną właściwości i wartości innej kultury i na identyfikacji z tą kulturą. Asymilacja kulturowa to proces przystosowania się występujący w kontaktach zbiorowych czy jednostkowych, w których mamy do czynienia z konfrontacją różnych kultur, w rezultacie którego to procesu jedna z grup czy nawet jednostek całkowicie rezygnuje z własnej kultury i przyjmuje cudzą.

Asymilacja oznacza zupełne przystosowanie się polegające na tym, że osobnik przystosowujący się odrzuca wszystkie swoje dotychczasowe wartości i wzory, przyjmując nowe w całym zakresie i identyfikując się z nimi zupełnie³.

Przez większość antropologów asymilacja jest traktowana jako końcowy rezultat akulturacji, tj. jako pełna absorpcja kultury grupy przez system dominujący. Zdaniem A. Posern-Zielińskiego nawet zaawansowana akulturacja nie zawsze musi prowadzić do asymilacji, akceptacja bowiem obcych treści kulturowych nie jest warunkiem koniecznym zmiany etnicznej tożsamości, a tylko czynnikiem tę decyzję ułatwiającym⁴.

W zasymilowanym społeczeństwie może jednak dojść do *rekulturacji*, tj. dążenia do powrotu do kultury rodzimej, porzuconej lub przekształconej w procesach akulturacji i asymilacji⁵.

Tematem niniejszego artykułu jest wpływ szkolnictwa na wymienione procesy zachodzące wśród Łemków.

Łemkowie do 1947 roku zamieszkiwali obszar wciskający się głębokim klinem między polskie i słowackie terytorium etniczne. Obejmuje on po północnej, polskiej stronie granicy tereny Beskidu Sądeckiego i Niskiego oraz zachodni skrawek Bieszczad (południowe części powiatów Nowy Targ, Nowy Sącz, Gorlice, Jasło, Krosno, Sanok, południowo-zachodnia część powiatu Lesko). Granice Łemkowszczyzny (łemkowskiego terytorium etnicznego) opierały się na zachodzie o rzeki Poprad i Dunajec, na wschodzie o San, Wielki Dział i Solinkę. Liczebność Łemków w Polsce szacowano w latach trzydziestych XX wieku na 100–150 tysięcy osób zamieszkujących około 170 wsi⁶.

Kwestia przynależności narodowej Łemków budzi od lat wiele emocji i kontrowersji, czego przyczyną jest odmienne traktowanie problemu w róż-

³ *Słownik etnologiczny...*, s. 37.

⁴ A. Posern-Zieliński, *Akultura i asymilacja – dwie strony procesu etnicznej zmiany w ujęciu antropologii i etnohistorii*, [w:] *Procesy akulturacji-asymilacji na pograniczu polsko-niemieckim w XIX i XX wieku*, Poznań b.d., s. 61–62.

⁵ K. Kwaśniewski, *op. cit.*, s. 37.

⁶ A. Kwilecki, *Łemkowie. Zagadnienia migracji i asymilacji*, Warszawa 1974, s. 52–53.

nych okresach i przez różne środowiska. Większość naukowców ze względu na obiektywne cechy kultury, zwłaszcza język, zalicza ich do ukraińskiej wspólnoty etnicznej, wskazując na wyraźne związki historyczno-kulturowe z obszarem Rusi-Ukrainy (prace I. Krasowskiego, M. Łesiowa, K. Pudły, R. Reinfussa, J. Riegera, Z. Stiebera i innych)⁷. Jednakże wskutek krzyżowania się wśród Łemków różnych, niejednokrotnie sprzecznych wpływów i tendencji etnopolitycznych wykształciła się zróżnicowana identyfikacja narodowa. Najszersze kręgi zatacza obecnie świadomość przynależności do narodu ukraińskiego z jednej strony i świadomość narodowej odrębności z drugiej oraz polska świadomość narodowa jako wynik m.in. postępującej asymilacji.

W wyniku umowy między PKWN a rządem USRR do lipca 1946 roku 482 tysiące osób pochodzenia ukraińskiego przesiedlono na Ukrainę. Zdaniem K. Pudły, w tej liczbie około 70 tys. osób stanowili Łemkowie⁸. Obecnie Łemkowie na Ukrainie zamieszkują głównie zachodnią jej część, tzn. obwoody lwowski, tarnopolski i iwano-frankowski (stanisławowski). Wymienić tu należy przede wszystkim rejon miasteczka Monastyryśk (zwanego wśród miejscowej ludności Łemkohradem), Czortków wraz z okolicami, okolice Trembowli, Chorostkowa, Brzeżan w Tarnopolskiem, we Lwowskim okolice Sambora, Stryja, Drohobycza i samego Lwowa (Pustomyty, Sokolniki, Sołonka, Zimna Woda, Rudna), w Iwano-Frankowskim zaś głównie miasta Kałusz, Dolina i sam Iwano-Frankiów⁹.

Tych, którzy pozostali, w liczbie około 150 tysięcy osób, w tym 30–40 tys. Łemków, w ramach akcji „Wisła” deportowano na „ziemie odzyskane”. Podczas osadzania wysiedleńców kierowano się zasadą dziesięcioprotentowego ich rozproszenia¹⁰. Obecnie w zachodniej Polsce najwięcej Łemków zamieszkuje okolice Legnicy, Lubina, Chocianowa, Głogowa, Wołowa, Przemkowa, Szprotawy, Nowej Soli, Zielonej Góry, Świebodzina, Międzyrzecza, Skwierzyny, Strzelec Krajeńskich, Gorzowa.

⁷ I. Krasowski, *Lemky – etnograficzna hrupa ukrajinskocho narodu*, „Ukrajński Kalendar 1987”, Warszawa 1987, s. 249–257; M. Łesiw, *Ukrajński howirky u Polsczi*, Warszawa 1997; K. Pudło, *Łemkowie. Proces wrastania w środowisko Dolnego Śląska 1947–1985*, Wrocław 1987; R. Reinfuss, *Śladami Łemków*, Warszawa 1990; *Łemkowie jako grupa etnograficzna*, Sanok 1998 (reprint z wydania z 1948 r.); J. Rieger, *Słownictwo i nazewnictwo łemkowskie*, Warszawa 1995; Z. Stieber, *Dialekt Łemków. Fonetyka i fonologia*, Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982.

⁸ K. Pudło, *Dzieje Łemków po II wojnie światowej (zarys problematyki)*, [w:] *Łemkowie w historii i kulturze Karpat*, cz. I, Warszawa–Sanok, 1992, s. 356.

⁹ Informacje uzyskane podczas penetracji terenowych w latach 2000–2003.

¹⁰ K. Pudło, *Dzieje Łemków...*, s. 360.

Dzieci na nowych terenach podlegają w mniejszym stopniu szokowi kulturowemu, bardziej natomiast niż dorośli – szokowi językowemu. Wraz z pójściem do nowej szkoły i koniecznością posługiwania się innym niż dotychczas językiem doświadczają zaburzenia własnej tożsamości. Dzieci często asymilują się szybciej i bardziej niż rodzice, co może częściowo wynikać z faktu, że nie mają zbyt głębokiego poczucia świadomości narodowej. Przechodzą one jednak pewne stadia związane z identyfikacją: najpierw jest to szok językowy (poczucie bycia innym), potem okres wstydzania się tego, chęć ukrycia swojego pochodzenia, następnie poczucie więzi z własną grupą etniczną. Nie wszystkie te etapy w ogóle zachodzą i niekoniecznie w wymienionej kolejności. Istotne jest, aby dwa wymienione jako pierwsze nie trwały długo, mogą natomiast trwać równolegle z trzecim, który zazwyczaj występuje wtedy, kiedy dziecko chodzi do szkoły, gdzie spotyka dzieci z tymi samymi problemami. Jest oczywiste, że one ich nie dyskutują, bo nawet nie mają świadomości ich występowania, ale samo poczucie „bycia takim samym” bardzo ułatwia umiejscowienie się dziecka w nowym świecie. Powinien nastąpić jeszcze jeden etap związany z identyfikacją, którym jest poczucie zadowolenia (czasem nawet dumy) z umiejętności posługiwania się dwoma językami; także traktowanie języka ojczystego jako „wyjątkowego” i „sekretnego”, który tylko wybranym służy za narzędzie komunikacji. W wystąpieniu dwóch ostatnich etapów bardzo ważną rolę odgrywa szkoła z językiem mniejszościowym i to jako instytucja nie tylko ucząca tego języka, ale też prowadząca działalność podtrzymującą etniczność.

Przesiedlenia zdeterminowały życie Łemków. Po przybyciu na ziemię zachodnie często bali się przyznać do swej narodowości, tym bardziej że znaleźli się w sytuacji totalnego rozproszenia i upokorzenia. Mimo tego przez pierwsze lata rozmawiali wyłącznie po łemkowsku, zwłaszcza że przedstawiciele starszego pokolenia nie znali języka polskiego. Pielęgnowanie ojczystej mowy niemal zupełnie naturalnie odbywało się w miejscowościach, gdzie Łemkowie stanowili większość lub przynajmniej znaczący odsetek. Jednakże wszechobecność języka polskiego w życiu publicznym (język nauczania w szkole, język ulicy w pobliskich miastach, język urzędów, środków masowego przekazu) spowodowała spadek znaczenia dialektu łemkowskiego do roli języka osobistego, domowego. Oznaczało to, że w rodzinach rozmawiano nadal niemal wyłącznie po łemkowsku, w tym języku zwracano się do dzieci, posługiwano się nim także w obrębie wioski, w kontaktach z innymi Łemkami, jednakże będąc między Polakami, posługiwano się już wyłącznie językiem polskim, nawet we własnym domu.

Z biegiem lat język polski zaczynał zajmować coraz szersze i bardziej powszechne miejsce w życiu Łemków, co związane było z koniecznością szerszych

kontaktów społecznych. Poza domem i wsią starano się nie używać słów łemkowskich, żeby się nie odróżniać od reszty społeczeństwa. Powszechny stał się bilingwizm, częściowo nawet w życiu domowym. Rodzice i dziadkowie pilnowali jednak, by dzieci rozmawiały „po naszemu”, chociaż nieraz odbierały one to jako uciążliwą konieczność. Sytuację potęgował brak szkolnictwa w rodzimym języku – pierwsze punkty nauczania języka ukraińskiego powstały dopiero po 1952 r.

Na postrzeganie ludności ukraińskiej, w tym łemkowskiej, wpływały ponadto lektury szkolne – *Ślady rysich pazurów* W. Żółkiewskiej i *Luny w Bieszczadach* J. Gerharda. Utwierdzały one stereotyp Ukraińca-rezuna, bestialskiego mordercy. We wspomnianych książkach źli zawsze byli Ukraińcy, którym przeciwstawiano rycerskich i sprawiedliwych Polaków. Wpływało to na poczucie niedowartościowania łemkowskich uczniów i ukrywanie przez nich swego pochodzenia. Nauczanie w polskich szkołach, kontakty z kolegami i koleżankami szkolnymi (młodzież łemkowska niezwykle szybko zżywała się z młodzieżą polską) w połączeniu z negatywnym stereotypem Ukraińca tworzyły chęć bycia takim jak inni, warunkowało też wprowadzanie języka polskiego do domów. Szkoła z założenia uniformizowała pod względem językowym i narodowym.

Akulturacja nie postępowała jednak aż tak silnie, jak zaprezentował to A. Kwilecki, który stwierdził: „Łemkowszczyzna jest dla tego pokolenia pojęciem niemal abstrakcyjnym”¹¹. Sytuację nieco wyrównywało patriotyczne samokształcenie w niektórych rodzinach. Opierało się ono na przedwojennych i emigracyjnych publikacjach, które utwierdzały poczucie własnej wartości niezależnie od sytuacji. Nieoceniona była rola punktów nauczania języka ukraińskiego, a zwłaszcza szkół z ukraińskim językiem nauczania, szczególnie IV Liceum Ogólnokształcącego w Legnicy. Najistotniejsze znaczenie miały jednak prawosławne i greckokatolickie cerkwie. Na rekulturację wielu jednostek wpływały ponadto skupiające Łemków różnych generacji „Łemkowskie Watry” oraz innego rodzaju imprezy etniczne, jak koncerty, zabawy taneczne. Na powrót części zasymilowanych Łemków do rodzimej kultury wpłynęło też w pewien sposób postępujące od lat osiemdziesiątych wydzielanie Łemków ze społeczności ukraińskiej. Wiele spośród tych osób odrzuciło kulturę przodków właśnie ze względu na funkcjonujący w społeczeństwie polskim negatywny stereotyp Ukraińca, natomiast neutralna „łemkowskość” zaczęła się stawać atrakcyjna. Warto wspomnieć przy okazji o tworzącym się wśród części polskiej młodej inteligencji micie Łemkowszczyzny, rozwijanym m.in. przez środowiska związane z PTTK oraz „Orkiestrę p.w. św. Mikołaja”.

¹¹ A. Kwilecki, *op. cit.*, s. 314.

Łemkowska kultura, zwłaszcza pieśń, stawała się coraz bardziej atrakcyjna dla młodego pokolenia.

Na kanwie wydzielenia Łemków spośród mniejszości ukraińskiej w Polsce począwszy od 1991 r. zaczęto wprowadzać nauczanie języka łemkowskiego, które stało się konkurencyjne dla istniejących już punktów nauczania języka ukraińskiego. Obecnie nauczanie języka łemkowskiego odbywa się w dziewięciu szkołach podstawowych i trzech gimnazjach na Łemkowszczyźnie oraz w sześciu szkołach podstawowych i dwóch gimnazjach na Ziemiach Zachodnich¹².

Mimo pewnych pozytywów związanych z wprowadzeniem do szkół nauczania po łemkowsku (przede wszystkim szersze poznanie rodzimego dialektu) doprowadza to niestety do pewnej dezinformacji i dezintegracji społeczności łemkowskiej. Dotyczy to głównie tych miejscowości, gdzie nauczano wcześniej języka ukraińskiego z elementami łemkowskiego dialektu. Dzieci i młodzież pochodzące z tej samej grupy etnicznej są podzielone na dwie części, co oczywiście nie pomaga w wewnętrznej ich integracji. Pozytywny wpływ nauczania po łemkowsku zauważam natomiast w tych miejscowościach, w których z wielu przyczyn, często identyfikacyjnych, nie było nauczyciela języka ukraińskiego. Wówczas możliwość zebrania łemkowskich dzieci w jednym miejscu daje im poczucie „bycia takim samym” i tworzy jeszcze jedną warstwę ochronną przed polonizacją.

Pozytywne zmiany w polskim szkolnictwie w stosunku do mniejszości zaszły z końcem lat dziewięćdziesiątych. Korzystnym zjawiskiem jest pojawienie się w nowej podstawie programowej dla drugiego etapu nauczania ścieżki edukacyjnej pod nazwą „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. Zadaniem szkoły staje się „rozwój postaw patriotycznych związanych z tożsamością kultury regionalnej”¹³. W powstałym w październiku 1999 r. w MEN programie edukacji regionalnej „Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe” w jednym z punktów są wymienione: „koegzystencja różnych kultur w regionie (grupy regionalne, etniczne, narodowościowe, wyznaniowe), postawy wobec inności (różnorodności), przejawy tolerancji i kultury współżycia”¹⁴. Programy szkolne oraz podręczniki w niewielkim stopniu zawierają jednak treści dotyczące kultury mniejszości naro-

¹² O. Duć-Fajfer, *Łemkiwska kultura – fenomen odrodziny w dнешnim świti*, „Rusyn” nr 3–4, 2002.

¹³ M. Różycka, *Problem tożsamości kulturowej mniejszości narodowych z perspektywy państwa*, [w:] *Ich małe ojczyzny. Lokalność, korzenie i tożsamość w warunkach przemian*, red. M. Trojan, Wrocław 2003, s. 488.

¹⁴ *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 17.

dowych zamieszkujących Polskę. W szkołach pojawiają się natomiast coraz liczniejsze konkursy na temat wielokulturowości regionów, w tym i mniejszości narodowych. Zdobywana w ten sposób wiedza o poszczególnych grupach etnicznych i narodowych wpływa na pozytywne do nich ustosunkowanie się. Miejmy też nadzieję, że wpłynie na procesy rekulturacji wśród poszczególnych mniejszości, w tym i Łemków.

Dla uzupełnienia tematu należy jeszcze wspomnieć o Łemkach na Ukrainie. Łemkowie na Ukrainie – mimo znaczących różnic między dialektem łemkowskim a literackim językiem ukraińskim – nie znaleźli się jednak w obcym morzu językowym. Były oczywiście przypadki wzajemnego sztychowania z odmienności gwarowych, określania Łemków przez miejscowych mianem „Polaczek”, ale przecież na Łemkowszczyźnie jako ojczystego w szkole uczyli się Łemkowie języka ruskiego („ruśkoji mowy”) – czyli ukraińskiego w odmianie galicyjskiej. Stąd przechodzenie z łemkowskiego na język ogólnoukraiński nie powodowało tak poważnego konfliktu wartości, jak w przypadku przechodzenia na język polski. Było to niejako przechodzenie na inną odmianę tego samego języka, jakim posługiwali się na co dzień wcześniej. Mimo tego do dzisiaj jest widoczne przywiązanie do rodzimej „łemkiwskiej besidy”. W miejscowościach, gdzie żyje duża liczba Łemków, starsi ciągle rozmawiają (także z niełemkowskimi sąsiadami) po łemkowsku. Młodzi natomiast rozmawiają w większości na co dzień w literackim języku ukraińskim, chociaż przy okazji „Watr” czy innych tego typu spotkań towarzyskich wielu z nich próbuje rozmawiać po łemkowsku albo chociaż wtrącać pojedyncze typowo łemkowskie wyrazy.

Łemkowska rekulturacja zaczęła postępować na Ukrainie z powstaniem niezależnej Ukrainy. Uwagę warto zwrócić szczególnie na liczne łemkowskie zespoły artystyczne, spośród których nieocenione znaczenie mają zespoły dziecięce. W szkolnictwie duży wpływ na powrót do korzeni ma wprowadzany od połowy lat dziewięćdziesiątych program edukacyjny pt. „Narodoznawstwo”, mający zapoznawać uczniów z bogactwem kulturowym i mnogością grup regionalnych ukraińskiego narodu¹⁵.

Łemkowie po przesiedleniach zostali skazani na asymilację. Prognozy wskazywały na to, iż jako grupa etniczna przestaną istnieć. Duży wpływ na te procesy wywierała szkoła jako instytucja uniformizująca. Akulturacja poczyniła znaczne postępy, do asymilacji Łemków jako grupy droga jest jednak jeszcze bardzo odległa. Wielu potomków łemkowskich rodzin nie posiada już dzisiaj nawet świadomości swego pochodzenia, coraz częściej jednak w trzecim i czwartym pokoleniu zasymilowanych rodzin zachodzą

¹⁵ *Ukrajinske narodoznawstwo*, red. S. Pawluk, H. J. Horyń, R. F. Kyrzcziv, Lwiv 1994.

procesy rekulturacji. Miejmy nadzieję, że nowe programy edukacyjne wprowadzane do szkół zwiększą natężenie tych procesów, co dopomoże przetrwać tej bardzo doświadczonej przez historię grupie.

Mirosław Pecuch

**EINFLUSS DES SCHULWESENS AUF AKULTURISIERUNGS-,
ASSIMILATIONS- UND REKULTURISIERUNGSPROZESSE
DER LEMKOS**

Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Berichts besteht darin, Akulturisierungs-, Assimilations- und Rekulturisierungsprozesse in der Lemkosgesellschaft darzustellen. Bis 1947 bewohnten die Lemkos ein keilförmiges Gebiet zwischen dem polnischen und slowakischen ethnischen Territorium. Nach 1945 wurden die Lemkos, ähnlich wie andere Ukrainer in Polen, umgesiedelt – die meisten in die Ukraine, die Übrigen dagegen im Jahre 1947, im Rahmen der Aktion „Wisła“, in die Gebiete von West- und Nordpolen.

Die Umsiedlungen determinierten das Leben der Lemkos. Sie wurden total verstreut und demütigt. Sie kommunizierten sich in den ersten Jahren trotzdem ausschließlich auf Lemkisch. Mit Laufe der Zeit wurde Bilinguismus immer häufiger. Der Unterricht in polnischen Schulen (die grundsätzlich in sprachlicher und nationaler Hinsicht unifizierten) und das negative Stereotyp eines Ukrainers bedingten die Einführung der polnischen Sprache in die Lemkosfamilien. Die Situation wurde durch patriotische Selbstbildung in manchen Familien, Ukrainischlehrstellen, orthodoxe und griechisch-katholische Kirchen, die sog. „Lemkowskie Watry“ und andere ethnische Veranstaltungen ausgeglichen. Seit 1991 wurde damit begonnen, in manche Schulen den Lemkischunterricht einzuführen, was dazu beitrug, dass der lemksische Dialekt immer bekannter wurde. Gleichzeitig führte der Lemkischunterricht dazu, dass in den Ortschaften, wo man Ukrainisch mit Elementen des Lemksischen unterrichtete, die lemksische Gesellschaft desinformiert und desintegriert wurde. In den Ortschaften dagegen, wo es keinen Ukrainischlehrer gab, ermöglichte die Einführung des Lemkischunterrichts, die lemksischen Kinder an einem Ort zusammenzubringen, was eine zusätzliche Schutzschicht vor der Polnisierung darstellte. Einen positiven Einfluss auf die Hochachtung von Minderheiten, darunter auch die der Lemkos, übte in den letzten Jahren die Bildungspolitik aus, die großen Wert auf die regionale Bildung legte.

In der Ukraine verursachte der Übergang vom Lemksischen ins Allgemeinukrainische keinen so ernsten Wertkonflikt, wie dies mit dem Übergang ins Polnische der Fall war. Es war nämlich irgendwie ein Übergang nur in eine andere Mundart derselben Sprache, deren sie sich täglich bedienten. Trotzdem ist die Bindung an den eigenen Dialekt

bis heute sichtbar. Die lemksische Rekultarisierung begann sich zusammen mit der Entstehung der unabhängigen Ukraine zu entwickeln – es entstanden zahlreiche lemksische Künstlergruppen. Im Schulwesen hatte das in der Hälfte der 90er Jahren eingeführte Bildungsprogramm „Narodoznawstwo“ (Nationenkunde) einen großen Einfluss auf das immer stärker werdende Bedürfnis, seinem Ursprung treu zu bleiben.

Nach der Umsiedlung wurden die Lemkos zu Assimilation gezwungen. Die Voraussetzungen wiesen darauf hin, dass sie als eine ethnische Gruppe nicht bestehen werden. Einen großen Einfluss auf diese Prozesse übte die Schule als eine unifizierende Institution aus. Die Akultarisierung machte große Fortschritte. Zu der Assimilation der Lemkos gibt es jedoch noch einen weiten Weg. Viele lemksische Nachkömmlinge sind heute bereits ihrer Abstammung nicht bewusst. Jedoch in der dritten bzw. vierten Generation der assimilierten Familien kommt es immer häufiger zu Rekultarisierungsprozessen.

Ryszard Rauba

RÓŻA LUKSEMBURG – POSTAĆ ZAGUBIONA W WIELOKULTUROWOŚCI

Róża Luksemburg (pierwotnie Rozalia Luxenburg) urodziła się 5 marca 1871 r. w Zamościu (niektóre opracowania wymieniają datę 1870 r.). Pochodziła z zasymilowanej, spolonizowanej rodziny żydowskiej¹. Jej imię oraz imiona nadane jej rodzeństwu – Maksymilian, Mikołaj, Józef, Anna – potwierdzają ten fakt. Ojciec Róży – Eljasz (Edward)² Luxenburg zajmował się handlem drewnem. W związku z tym często podróżował do Warszawy i do Niemiec³. W domu nie rozmawiano ze sobą w jidysz, lecz po polsku. Ten właśnie język był w użyciu na co dzień⁴. Matka Róży Luksemburg – Lina Luxenburg z Löwensteinów – wykazywała znaczne zainteresowania literackie. Szczególnym kultem otaczała ona postać i twórczość Adama Mickiewicza. Oprócz niego ceniła wysoko dorobek Fryderyka Schillera⁵. Dzięki matce Róża Luksemburg poznała jako dziecko język i kulturę niemiecką⁶. Należy przypuszczać, iż Lina Luxenburg była osobą głęboko religijną, pozostającą wierną wyznaniu mojżeszowemu. Potwierdzają to następujące słowa Róży Luksemburg: „Moja matka, dla której obok Schillera Biblia była najgłębszą krynicą mądrości, wierzyła mocno, że król Salomon rozumiał mowę ptaków. Śmiałam się wówczas z jej naiwności z całą wyższością moich lat czternastu

¹ Zob. A. Walicki, *Marksizm i skok do królestwa wolności – dzieje komunistycznej utopii*, Warszawa 1996, s. 239.

² Por. *Polski słownik biograficzny*, t. XVIII, Kraków 1973, s. 119.

³ Zob. G. Jaszuński, *Marzyciele i mordercy*, Warszawa 1972, s. 223.

⁴ Por. J. Żuraw, *Róża Luksemburg i kultura polska (w 80. rocznicę śmierci)*, Częstochowa 1999, s. 7; W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1914*, t. 1, Gdańsk 1991, s. 267; J. Semkow, *Śladami wielkich ekonomistów*, Warszawa 1988, s. 129.

⁵ Por. J. Żuraw, *op. cit.*, s. 8; J. Jaszuński, *op. cit.*, s. 223.

⁶ Zob. A. Kochański, *Róża Luksemburg*, Warszawa 1976, s. 8. W wieku 9 lat Róża Luksemburg tłumaczyła wiersze i opowiadania z języka niemieckiego na język polski. Mając 14 lat napisała z okazji przybycia do Warszawy cesarza Niemiec Wilhelma I poemat sarkastyczny. Kanclerza Bismarcka nazwała w wierszu „chytrym lisem” (por. G. Jaszuński, *op. cit.*, s. 224); zob. także J. Semkow, *op. cit.*, s. 131.

i posiadanej współczesnej wiedzy przyrodniczej”⁷. Godny odnotowania jest w tym miejscu fakt, iż na niemieckim tłumaczeniu świadectwa maturalnego Róży Luksemburg z 1887 r. jako pierwszy przedmiot figurowała religia mojżeszowa z oceną bardzo dobrą⁸. Ponadto należy zaznaczyć, iż na podstawie ówczesnych przepisów prawnych, obowiązujących na terenie zaboru rosyjskiego, nieuznających bezwyznaniowości, każdy musiał być zaliczony do jednego z zarejestrowanych wyznań⁹. W związku z tym na wyżej wspomnianym dokumencie znalazło się stwierdzenie następującej treści: „Rosalie Luxenburg, 17 Jahre alt, vom mosaischen Konfession” (Rozalia Luxenburg, lat 17, wyznania mojżeszowego)¹⁰.

Uzyskanie świadectwa maturalnego poprzedziła nauka w Drugim Żeńskim Gimnazjum w Warszawie. Uczęszczała do niego w latach 1880–1887. Stosownie do obowiązujących w zaborze rosyjskim przepisów carskich zajęcia odbywały się wyłącznie w języku rosyjskim, a uczennicom nie wolno było rozmawiać nawet między sobą w języku polskim¹¹. Warto podkreślić, iż z języka polskiego uczyniono przedmiot nadobowiązkowy, wykładany zresztą także po rosyjsku¹². Drugie Żeńskie Gimnazjum w Warszawie było pierwszym miejscem, w którym nastoletnia Róża Luksemburg doświadczyła carskiego despotyzmu¹³. Wydaje się, iż wpłynęło to znacząco na ukształtowanie się w niej krytycznej postawy wobec otaczającej rzeczywistości. Od 1886 r. należała do nielegalnego socjaldemokratycznego kółka młodzieży związanej z partią „Proletariat” propagującą wśród robotników Kongresówki myśl społeczno-polityczną Karola Marksa. W 1887 r. stwierdziła: „Moim ideałem jest taki ustrój społeczny, w którym by wolno było z czystym sumieniem kochać wszystkich. Dążąc do niego i w imię jego może potrafię kiedy nienawidzić”¹⁴. W tym samym roku ukończyła gimnazjum z bardzo dobrymi wynikami. Nie przyznano jej jednak wyróżnienia – „złotego me-

⁷ Cyt. za: R. Luksemburg, *Listy z więzienia*, przeł. M. Bilewiczowa, przedm. F. Tych, Warszawa 1982, s. 38 (dalej: *Listy z więzienia*); por. także A. Kochański, *op. cit.*, s. 11. Brat matki Róży Luksemburg Bernhard był podobno rabinem, zob. J. Semkow, *op. cit.*, s. 130.

⁸ Zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 19.

⁹ Por. *Dzieje Warszawy*, t. III, *Warszawa w latach 1795–1914*, red. S. Kieniewicz, Warszawa 1976, s. 254.

¹⁰ Zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 19.

¹¹ Por. S. Moździen, *Zarys historii wychowania*, cz. II, *Wiek XIX – do 1918 r.*, Kielce 1993, s. 141.

¹² *Ibidem*, s. 142–143.

¹³ Jej nauka w gimnazjum przypadła w okresie tzw. nocy apuchtinowskiej. Aleksander Apuchtin sprawował w latach 1879–1897 urząd kuratora warszawskiego okręgu szkolnego. Wprowadził w szkołach system policyjny (m.in. szpiclowanie i donosicielstwo).

¹⁴ Zob. F. Tych, *Myśl i czyn rewolucji*, „Nowe Drogi” nr 3, 1971, s. 82.

dalą”. Władze szkolne uznały, że zajmowała „buntowniczą postawę” wobec nauczycieli¹⁵.

U schyłku 1889 r. zagrożona aresztowaniem przez carskich żandarmerów, przedostała się nielegalnie z pomocą Marcina Kasprzaka przez granicę austro-węgierską. Udała się do Szwajcarii, państwa znanego ze swobód obywatelskich, będącego wówczas miejscem azylu dla emigrantów politycznych z Rosji, Królestwa Polskiego i Niemiec. Wydaje się, iż oprócz powyższych argumentów o wyborze Szwajcarii zadecydowała także jej znajomość języka niemieckiego. Zamieszkała w Zurychu i korzystając z pomocy swojej rodziny rozpoczęła na początku 1890 r. studia na tamtejszym uniwersytecie¹⁶. Początkowo były to studia przyrodnicze i matematyczne na wydziale filozoficznym. W 1892 r. przenieśli się na wydział prawno-ekonomiczny, wychodząc z założenia, że „najważniejszą bronią dla dobrego socjalisty jest gruntowna znajomość praw i stosunków ekonomicznych”¹⁷. W 1893 r. była jednym z założycieli wydawanego w Paryżu w języku polskim miesięcznika „Sprawa Robotnicza” – oficjalnego organu Socjaldemokracji Królestwa Polskiego. Obowiązki redakcyjne, które przyjęła na siebie, powodowały, iż często przebywała w stolicy Francji. Paryż męczył ją jednak, w odróżnieniu od Zurychu czy Genewy – miast, które ceniła nad wyraz wysoko. W swojej korespondencji do najbliższego przyjaciela i partnera życiowego Leona Jogichesa Tyszki pisała: „W tym parszywym, hałaśliwym Paryżu, w którym mam ciągle okropny katar od powietrza i ból głowy od trzasku i wrzasku, Zurych – cichy, czysty, pachnący z Zürichbergiem, wydaje mi się prawdziwym rajem”¹⁸. W liście z Paryża z 5 kwietnia 1894 r. stwierdziła: „Głowa mnie boli i ciąży mi, na ulicy hałas i turkot okropny, w pokoju obrzydliwie [...] Ja chcę do Ciebie, ja już nie mogę dłużej!”¹⁹ Dwa dni później: „W rozpaczy, położyłam się do łóżka i czytałam *Pana Tadeusza* myśląc i czując – o Tobie”²⁰. W liście z 9 kwietnia 1895 r. pisała: „Z Genewy można dostać wszystko prędzej i lepiej i taniej niż z Paryża”²¹.

Podczas pobytów w Paryżu odwiedzała kabaret „Eldorado”, bywała na występach znanej aktorki Sary Bernhardt oraz w operze²².

¹⁵ Zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 18; J. Semkow, *op. cit.*, s. 132.

¹⁶ Uniwersytet w Zurychu znany był z liberalnego stosunku do studentów o poglądach socjaldemokratycznych; zob. F. Tych, H. Schumacher, *Julian Marchlewski – szkic biograficzny*, Warszawa 1966, s. 54.

¹⁷ Cyt. za: E. Młodzianowski, *Róża Luksemburg, kobieta-wódz*, Warszawa 1935, s. 12.

¹⁸ *List z 1 IV 1894 r.*, [w:] *Róża Luksemburg. Listy do Leona Jogichesa Tyszki (1893–1899)*, t. 1, oprac. F. Tych, Warszawa 1968, s. 49 (dalej: Listy do Tyszki).

¹⁹ *Ibidem*, s. 52.

²⁰ *Ibidem*, s. 55.

²¹ *Ibidem*, s. 105.

²² Zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 38.

W Szwajcarii Róża Luksemburg przebywała w środowisku działaczy socjaldemokratycznych różnych narodowości, z całej Europy. Starła się akcentować swoją więź z polskością, przywiązanie do języka i kultury polskiej. Deklarowała przynależność do narodowości polskiej i otwarcie stawiała w jej obronie²³. Ponadto posługiwała się w korespondencji prywatnej i publikacjach sformułowaniami: „nasz kraj”²⁴, „u nas, w Polsce”²⁵. Charakterystyczne było jednak to, iż chciała być uważana i postrzegana przede wszystkim jako oddana sprawie likwidacji wszelkiego ucisku, wyzysku i nierówności socjaldemokratka. Swoją polskość wyraźnie sytuowała na drugim planie. Jako socjaldemokratka nie dostrzegała – co należy podkreślić – sensu nadawania sprawie polskiej cech wyjątkowości. W jaskrawy sposób dało się to zauważyć w jej podejściu do wysuniętego przez Polską Partię Socjalistyczną programowego hasła przywrócenia Polsce niepodległości państwowej. Hasło to zaciemniało jej zdaniem ideę rewolucji socjalnej, ponadto przesłaniało polskim robotnikom obraz konfliktów i układów społecznych, w jakich się znajdowali. W broszurze *Niepodległa Polska a sprawa robotnicza* z 1895 r. zwracając się do nich, ostrzegała:

Niezależna Polska byłaby takim samym państwem kapitalistów jak jest Polska zależna. A państwo kapitalistów nie może być rajem ani zbawieniem dla robotników. [...] Nie rajem by też ona była dla robotnika, tylko takim samym piekłem jakie dziś znosimy. Jak i dzisiaj pastwiłyby się tam nad nami nędza, choroby, bezrobocie i praca nad siły. I polski wyzyskiwacz stałby nad nami ze swym batem głodowym, jak dzisiaj! [...] Czy wobec tego możemy oczekiwać zbawienia od niezależnej Polski? Nie, naszym dążeniem powinien być socjalizm, bo tylko on nas wybawi i z nędzy i z ucisku. [...] Robotnicy polscy! [...] W niezależnej Polsce będzie nad wami bat polski jak jest dziś rosyjski. Dążcie do złamania wszelkiego bata, a nie zmieniajcie jednego bata na drugi! [...] Robotnicy polscy! [...] Niezależna Polska zbawić was nie może. Dążcie do zaprowadzenia socjalizmu i nie dajcie się odwieść z drogi!²⁶

O PPS-owcach pisała natomiast: „Niech nas nie wzywają do tłuczenia głowami o mur! Niech nam dadzą spokój z Niepodległą Polską”²⁷. Warto zaznaczyć, iż broszurę tę opublikowała pod pseudonimem Maciej Różga. Inspiracją dla niej była lektura Mickiewiczowskiego *Pana Tadeusza*...

²³ Zob. R. Luksemburg, *O wynaradawianiu*, [w:] *Wybór pism*, t. 1, cz. 1 (1893–1904), Warszawa 1959.

²⁴ Zob. *Socjaldemokracja Królestwa Polskiego i Litwy*, t. 1, cz. 1, *Materiały i dokumenty (1893–1903)*, Warszawa 1957, ss. 3, 6, 7, 243, 255.

²⁵ *Ibidem*, ss. 331, 338.

²⁶ Cyt. za: M. Różga, *Niepodległa Polska a sprawa robotnicza*, Paryż 1895, s. 14–21.

²⁷ Cyt. za: A. Ciołkosz, *Róża Luksemburg a rewolucja rosyjska*, Paryż 1961, s. 101.

Swoje antyniepodległościowe stanowisko zaprezentowała na międzynarodowych kongresach socjalistycznych w Zurychu w 1893 r. oraz w Londynie w 1896 r. Znalazło się ono również w jej rozprawie doktorskiej z 1897 r. pt. *Rozwój przemysłowy Polski*. Dowodziła w niej wprost, że: „niepodległość Polski jest reakcyjną utopią, nie dającą się pogodzić z ekonomicznym wcieleniem Polski do państwa rosyjskiego”²⁸. Pod pojęciem „Polska” rozumiała obszar ówczesnego Królestwa Polskiego, o Galicji czy Wielkopolsce nic nie wspominała w swojej pracy doktorskiej.

Po ukończeniu studiów Róża Luksemburg podjęła decyzję o osiedleniu się w Niemczech i dalszej działalności w szeregach „pierwszej brygady Międzynarodówki”, jak nazywano wówczas niemiecką socjaldemokrację²⁹. W maju 1898 r., po wcześniejszym uzyskaniu obywatelstwa, przyjechała do Berlina. Jej pierwsze wrażenia dotyczące stolicy Niemiec były podobne do tych wcześniejszych, paryskich. W liście do Tyszki z 16 maja 1898 r. pisała: „Kupiłam już plan Berlina. Zmęczona jestem wprost nie po ludzku i już nienawidzę Berlina i Niemców, tak że udusiłabym ich”³⁰. Z kolei w liście z 26 maja 1898 r. uspokajała go: „Nie bój się, ja się tu nie zniemczę, nienawidzę Berlina i Szwabów z całej duszy, niech ich piorun. Ale po niemiecku już gadam jak Bismarck”³¹. W liście do swoich szwajcarskich przyjaciół Roberta i Matyldy Seidlów pisała: „Berlin robi na mnie w ogóle jak najbardziej odstręczające wrażenie: zimny, bez gustu, masywny – prawdziwe koszary i kochani Prusacy z ich arogancją, jakby każdy kij połknął, którym go kiedyś karcono! [...] Na każdym kroku brakuje mi teraz dobroczynnej przytulności i kultury Szwajcarii. A także czystości! Doprawdy nie wiem, skąd pochodzi bajeczka o czystych niemieckich gospodyniach, nie widziałam tu jeszcze ani jednej takiej”³².

Całkowicie odmienne opinie od powyższych Róża Luksemburg prezentowała odnośnie do znanych niemieckich pisarzy i poetów. Szczególnie interesujące były jej opinie o Johannie Wolfgangu Goethem. Działał na nią „ogromnie uspokajająco” – „prawdziwy »olimpijczyk« z niego, a mnie ten światopogląd taki jest teraz bliski i pokrewny!” – pisała w liście do Tyszki z 10 października 1905 r. – „Niestety nie mam tylko tej żelaznej pracowitości, jaką Goethe miał mimo tego światopoglądu (bo o geniuszu przecież nie mówię). Coś dziwnego, jakie uniwersalne interesy duchowe ten człowiek posiadał! I to był »Szwab«. Das soll mir Einer erklären (Niech mi to ktoś

²⁸ Zob. A. Walicki, *op. cit.*, s. 251.

²⁹ Por. T. Kowalik, *Historia ekonomii w Polsce 1864–1950*, Wrocław 1992, s. 113.

³⁰ Listy do Tyszki, t. 1, s. 145.

³¹ *Ibidem*, s. 180.

³² Cyt. za: A. Kochański, *op. cit.*, s. 62.

wyjaśni)”³³. O jego wierszu *Pieśń koftyjska* pisała: „muzyka słów i dziwny czar wiersza napawały mnie spokojem. Nie wiem sama, jak to się dzieje, że piękny wiersz, zwłaszcza Goethego, tak głęboko mnie wzrusza przy każdym silnym wzburzeniu lub wstrząsie. Jest to wręcz fizjologiczne działanie, jak gdybym spragnionymi ustami piła przepyszny napój, który ochładza mój umysł, uzdrawia ciało i duszę”³⁴. Podobną opinię wyrażała w przypadku Fryderyka Schillera. W liście do Franza Mehringa, działacza niemieckiej socjaldemokracji, pisała: „muszę Wam [...] jako »osoba prywatna« podziękować za przyjemność, jaką sprawiła mi lektura Waszego Schillera, zmusiliście mnie do pokochania go”³⁵.

Mieszkając w Niemczech, Róża Luksemburg sięgała po lekturę nie tylko w języku niemieckim, ale również w językach polskim, rosyjskim, francuskim oraz angielskim³⁶. Znajomość tych języków wykorzystywała nie tylko dla ułatwienia swojej działalności na polu międzynarodowym, ale również do poszukiwania i wydobywania z lektur cennych, ogólnoludzkich wartości oraz „wielkiego szlachetnego światopoglądu”³⁷. W tej kwestii stwierdziła: „Dla mnie o człowieku czy o książce nie stanowią poglądy, lecz materiał, z którego składa się człowiek czy książka. Nie przeszkadzają mi całkiem fałszywe poglądy, jeśli tylko znajdują uczciwość wewnętrzną, żywą inteligencję, artystyczną radość życia i afirmację świata. Jakże to dobrze, że zawsze jeszcze tuż za rogiem odkrywa się ludzi, którzy dają powód do radości!”³⁸. Nie wydaje się, by Róża Luksemburg zwracała szczególną uwagę na narodowość autora. Najważniejszy był dla niej przekaz danego utworu.

Równie interesujące opinie Róża Luksemburg wyrażała na temat języków, które znała i którymi posługiwała się w kontaktach osobistych, szczególnie polskiego, rosyjskiego, francuskiego oraz niemieckiego. Róża Luksemburg uważała język za „główny organ produkcji duchowej”³⁹. W jej ujęciu był on równie ważnym składnikiem kultury, co literatura i sztuka⁴⁰.

³³ Listy do Tyszki, t. II, s. 474–475.

³⁴ Listy z więzienia, s. 45–46.

³⁵ *Listy Róży Luksemburg do Franciszka Mehringa (w 50. rocznicę śmierci)*, „Z pola walki” 1969, nr 1 (45), s. 156 (dalej: Listy do Mehringa).

³⁶ Zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 72.

³⁷ Zob. Listy z więzienia, s. 58.

³⁸ Cyt. za: A. Kochański, *op. cit.*, s. 312.

³⁹ Zob. S. Dziamski, *Zarys polskiej filozoficznej myśli marksistowskiej 1878–1939*, Warszawa 1973, s. 335.

⁴⁰ Por. R. Luksemburg, *Czego chcemy? Komentarz do programu Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy*, Warszawa 1906, [w:] *Polskie programy socjalistyczne 1878–1918*, oprac. F. Tych, Warszawa 1975, s. 334 (dalej: *Czego chcemy?*).

Pierwszy z wymienionych języków – polski – Róża Luksemburg otaczała szczególną czcią wyniesioną z domu rodzinnego. Żywo reagowała na każdy błąd stylistyczny, zwłaszcza popełniany przez Leona Jogichesa Tyszkę, który w odróżnieniu od języka polskiego władał bardzo dobrze rosyjskim i niemieckim⁴¹. W jednym z listów pisała do niego: „Wiesz nota bene boję się ogromnie Twego rosyjskiego języka, ja się tu zupełnie odzwyczaiłam i czuję się wprost jakby »nie w domu« jak słyszę lub mówię po rosyjsku. Mój Leon powinien by właściwie mówić ze mną po polsku, ale wtedy Ty się czujesz »nie w domu«. Jak na to poradzić? Bo twój plan mówienia do siebie dwoma językami jest potworny”⁴². W innym z kolei liście stwierdziła: „Widzisz, jak Ci łeb zmyłam? Aha! Póty dzban wodę nosi, aż się ucho urwie, ziarnko do ziarnka – zbierze się miarka, nie wsadzaj palca między drzwi, kocioł garnkowi przygania a sam smoli i wiele jeszcze innych czysto polskich przysłów mogłabym tu przytoczyć, obawiam się tylko, iż byś właściwie tej czystej polszczyzny nie zrozumiał. Dodam więc jeszcze jedno, skomponowane przez pana Jowialskiego: im kot starszy, tym ogon twardszy [...] Wszystkie wynikające z tego wnioski [...] pozostawiam twemu własnemu sprytowi”⁴³.

Korespondowanie z L. J. Tyszką wyłącznie w języku polskim było jednak niemożliwe. Róża Luksemburg zmuszona była pomimo wyczuwalnej niechęci z jej strony do prowadzenia z nim korespondencji także w języku rosyjskim, niepozbawionym jednak polonizmów⁴⁴.

Kwestię swojego stosunku do języka rosyjskiego, jak również do kolejnego, którym się posługiwała, języka francuskiego, poruszyła w listach do swojej przyjaciółki i działaczki SDKPiL Cezaryny Wojnarowskiej z 17 i 24 stycznia 1902 r. W pierwszym z nich, dotyczącym propozycji przyjazdu do Paryża na serię odczytów stwierdziła: „po kiego licha, z przeproszeniem, ja tam jestem potrzebna owym lewicom wszystkich narodów, kiedy gadać publicznie nie potrafię ani po francusku, ani po rusku?” W liście znalazła się ponadto dość intrygująca uwaga z jej strony: „Wszak bym tylko po katolicku tj. po naszymu mogła tam mieć odczyt”⁴⁵. W liście z 24 stycznia 1902 r. pisała natomiast: „Co do owego gadania po francusku i po rosyjsku, to ostatecznie Moskale by mi wielkich skrupułów nie robili w kaleczeniu ich

⁴¹ Por. J. Żuraw, *op. cit.*, s. 31; Listy do Tyszki, t. II, s. 293–307.

⁴² Listy do Tyszki, t. II, s. 81.

⁴³ *Ibidem*, s. 19.

⁴⁴ Por. *List z Paryża z 26 IX 1900 r.*, [w:] *Archiwum Ruchu Robotniczego*, t. III, Warszawa 1976, s. 190.

⁴⁵ Zob. *List z 17 stycznia 1902 r.*, [w:] *Socjaldemokracja Królestwa Polskiego i Litwy, Materiały i dokumenty*, red. F. Tych, t. II (1902–1903), Warszawa 1962, s. 12.

języka, ale co do francuskiego, to dalibóg do tego barbarzyństwa mnie za nic nie skłonicie”⁴⁶.

Pokusić się można o stwierdzenie, iż język rosyjski Róża Luksemburg traktowała lekceważąco. Język francuski darzyła natomiast szacunkiem podobnym do tego, jaki okazywała językowi polskiemu.

Czwartym językiem, który otaczany był przez nią estymą, był wspomniany już język niemiecki – język Goethego i Schillera. Jak bardzo była wyczulona w kwestii należytej poprawności w posługiwaniu się tym językiem, świadczą słowa wypowiedziane w liście do Tyszki po jej publicznym wystąpieniu w Magdeburgu pod koniec listopada 1899 r.: „Poznałam tam kilku Gennosów, m.in. adwokata partyjnego Landsberga, który podziwiał moją niemiecką mowę, referat był rzeczywiście pięknym językiem napisany, z dowcipami, wierszami etc.”⁴⁷

Warto podkreślić, iż w jej korespondencji oraz publicystyce napotkać można ponadto na charakterystyczne sformułowania typu: „jak mówią Niemcy”⁴⁸, „jak mówi niemieckie przysłowie”⁴⁹, „jak Niemcy mówią”⁵⁰, „jak mówią Francuzi”⁵¹, „jak u nas w Polsce mówią”⁵², „na polski przetłumaczywszy”⁵³, „dobre polskie słowo”⁵⁴, „jak powiadają Anglicy”⁵⁵. Wydaje się, iż Róża Luksemburg wykorzystywała powyższe sformułowania przede wszystkim w celu urozmaicenia swoich tekstów oraz dla lepszego ich zobrazowania.

⁴⁶ Por. *Listy Róży Luksemburg do Cezaryny Wojnarowskiej (1896–1905)*, „Z pola walki” 1971, nr 1 (53), s. 217–218 (dalej: *Listy do Wojnarowskiej*). W przedmowie poprzedzającej artykuł Róży Luksemburg pt. *Zagadnienia organizacyjne socjaldemokracji rosyjskiej* zamieszczony w rosyjskim czasopiśmie socjaldemokratycznym „Iskra” (nr 69 z 1904 r.) znalazło się następujące stwierdzenie: „Jej zdanie było dla nas podwójnie cenne jako zdanie jednego z nielicznych przedstawicieli socjaldemokracji międzynarodowej władającego językiem rosyjskim i mogącego dlatego śledzić uważnie za naszym rozwojem partyjnym” (cyt. za: *Socjaldemokracja Królestwa Polskiego i Litwy. Materiały i dokumenty 1893–1904*, oprac. B. Szmidt, Moskwa 1934, s. 514–515).

⁴⁷ Zob. *Nieznane listy Róży Luksemburg do działaczy SDKPiL*, [w:] *Archiwum...*, s. 188 (dalej: *Nieznane listy*).

⁴⁸ *Listy do Wojnarowskiej*, s. 202.

⁴⁹ *Socjaldemokracja Królestwa...*, t. II, s. 73.

⁵⁰ *Ibidem*, ss. 82, 473.

⁵¹ *Nieznane listy*, s. 173.

⁵² *Listy do Tyszki*, t. II, s. 19.

⁵³ *Nieznane listy*, s. 166.

⁵⁴ *Listy do Tyszki*, t. III, s. 395.

⁵⁵ Por. *Nieopublikowane listy Róży Luksemburg w sprawie Górnego Śląska, listy Róży Luksemburg do Juliusza Bruhusa (grudzień 1902 – kwiecień 1905)*, [w:] *Ruch robotniczy na Śląsku Opolskim*, „Zeszyty Naukowe” nr 8, Opole 1971, s. 97.

Z uwagami w kwestii języków powiązane były ponadto inne równie istotne kwestie. Mianowicie na temat Polaków, Niemców, Rosjan oraz Żydów. Szczególnie bliska była jej pierwsza z wymienionych narodowości. Mówiąc o Polakach, używała sformułowań typu: „mój rodak”⁵⁶, „moich rodaków”⁵⁷, „jesteśmy Polakami”⁵⁸, „nam, Polakom”⁵⁹, „jak my Polacy mówimy”⁶⁰. Charakterystyczną uwagę o Polakach na Górnym Śląsku zawierał list Róży Luksemburg do Luizy i Karola Kautskych – Niemców, działaczy niemieckiej socjaldemokracji z końca 1899 r.: „Z mego pobytu tu moi tutejsi ziomkowie są bardzo zadowoleni, a ja nie mniej, podróż była bardzo potrzebna, polskie słowo działa jednak zupełnie inaczej niż to obce niemieckie [. . .] Są oni [górnicy górnośląscy] ludźmi wrażliwymi, jak wszyscy Polacy”⁶¹.

U schyłku 1899 r. Róża Luksemburg jako działaczka niemieckiej socjaldemokracji prowadziła agitację na rzecz SPD (Socjaldemokratycznej Partii Niemiec) na Górnym Śląsku. Agitując tam jako Polka, starała się przekonać, iż jedyną, szczerą sojuszniczką ludności polskiej w jej walce z germanizacją była niemiecka socjaldemokracja. W swojej broszurze skierowanej do Polaków pt. *W obronie narodowości* z 1900 r. pisała: „Jedna jest tylko w narodzie niemieckim partia, która nam sprzyja szczerze i przeciw germanizacji i przeciw wszelkiemu bezprawiu nie tylko głos donośny, ale i pięść zaciśniętą podnosi. Tą partią jest Socjaldemokracja, partia niemieckich robotników”⁶². Swój sprzeciw wobec germanizacji wywodziła publicystka z ideologii socjaldemokratycznej, a nie ze swojej zdeklarowanej polskości, którą traktowała w dość specyficzny sposób.

Specyficzny stosunek prezentowała Róża Luksemburg także względem Niemców, pośród których mieszkała przez ponad dwadzieścia lat. Oprócz wspomnianych wcześniej pejoratywnych określeń typu „Szwab” lub „Szwaby” w swojej polskiej korespondencji używała następujących określeń: „oni”⁶³, „kute Niemcy”⁶⁴, „moich Niemiaszków”⁶⁵, „moim Niemcom”⁶⁶, „moi niemieccy towarzysze”⁶⁷, „z ramienia Niemców”⁶⁸, „ci ludzie w Berli-

⁵⁶ Listy do Mehringa, s. 148.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 157.

⁵⁸ Listy do Tyszki, t. I, s. 123.

⁵⁹ *Socjaldemokracji Królestwa. . .*, t. I, s. 351–352.

⁶⁰ Cyt. za: A. Kochański, *op. cit.*, s. 93.

⁶¹ *Ibidem*, s. 98.

⁶² Cyt. za: R. Luksemburg, *W obronie narodowości*, Poznań 1900, s. 7.

⁶³ Listy do Tyszki, t. I, s. 402.

⁶⁴ Listy do Wojnarowskiej, s. 213.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 215.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 223.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Nieznane listy, s. 190.

nie”⁶⁹. Określenia powyższe stanowią wyraźny dowód, iż pomimo posiadanego obywatelstwa niemieckiego Róża Luksemburg z niemieczyzną się nie identyfikowała, a terytorium Niemiec traktowała głównie jako miejsce zamieszkania i działalności politycznej⁷⁰. Z tego powodu przez pewnych niemieckich działaczy SPD była uważana za „przybysza ze Wschodu”⁷¹ – przybysza nad wyraz uciążliwego w szeregach socjaldemokracji. Podobnie traktował ją niemiecki wymiar sprawiedliwości, z którym wielokrotnie miała do czynienia⁷². We wrześniu 1913 roku w odpowiedzi na zarzut jednego z prokuratorów, iż „nie ma ojczyzny”, udzieliła dość charakterystycznej odpowiedzi:

Mam tak wielki, ukochany kraj ojczysty, jakiego nie ma żaden prokurator pruski. Ale kiedy ten pan mówi o ojczyźnie, o potrzebie obrony ojczyzny, to odpowiadam mu: nikt nie ma prawa poza socjaldemokratami wypowiadać słowa *ojczyzna*. Czymże innym jest ojczyzna, jak nie wielką masą pracujących mężczyzn i kobiet! Czymże innym jest ojczyzna, niż podniesieniem dobrobytu, podniesieniem moralności, podniesieniem sił duchowych wielkiej masy, która czyni naród. [...] My, szczególnie marzyciele, pozwalamy sobie być zdania, że naturze ludzkiej i postępowi kultury XX wieku znacznie bardziej odpowiada, by wszystkie narody i rasy na ziemi z braterską przyjazną solidarnością rozwijały wspólnie kulturę ludzką⁷³.

Po Polakach i Niemcach korespondencja prywatna Róży Luksemburg zawierała dość interesujące uwagi na temat Rosjan i rosyjskich działaczy socjaldemokratycznych. Pisząc o nich, używała określenia „Moskale”. W liście do Tyszki z grudnia 1899 r. tak scharakteryzowała postać rosyjskiego ekonomisty, publicysty i działacza socjaldemokratycznego Siergieja Nikołajewicza Bułhakowa (1871–1927): „Bułhakow, ogromnie miły facet, typowy moskał, niezgrabny, prosty i szczerzy, z bardzo inteligentną twarzą”⁷⁴. Oprócz powyższej, pozytywnie brzmiącej opinii znalazły się również inne

⁶⁹ Cyt. za: J. Żuraw, *op. cit.*, s. 16.

⁷⁰ Przebywając w więzieniu we Wrocławiu w połowie grudnia 1917 r. uczyniła dość charakterystyczną uwagę na temat atmosfery panującej w Niemczech: „atmosfera podłości, tchórzostwa, reakcji i tępoty” (zob. Listy z więzienia, s. 60).

⁷¹ Określenia „przybysz ze Wschodu” użył podczas zjazdu partyjnego w Lubecie we wrześniu 1901 r. działacz prawicy SPD Richard Fischer (zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 114).

⁷² Zob. A. Kochański, *op. cit.*, s. 399–400; J. Semkow, *op. cit.*, s. 148.

⁷³ *Ibidem*, s. 278–279. Biograf Róży Luksemburg John Peter Nettel stwierdził: „za swoją prawdziwą ojczyznę uważała międzynarodową klasę robotniczą” (zob. *Rosa Luxemburg*, t. 1, London 1966, s. 32–33). Adam Ciołkosz stwierdził z kolei: „Niemcy nie były jej ojczyzną w stopniu większym niż Polska, Polska nie była jej ojczyzną w stopniu większym niż Niemcy. Jej ojczyzną była Międzynarodówka (zob. A. Ciołkosz, *Róża Luksemburg a rewolucja rosyjska*, Paryż 1961, s. 21–22).

⁷⁴ Listy do Tyszki, t. 1, s. 573.

o wydźwięku negatywnym. W liście do C. Wojnarowskiej z 17 maja 1901 r. pisała: „Rosjanie [...] u Niemców systematycznie zebrzą, to dla nas nie powód iść w ich ślady. Myśmy powinni podług własnych zasad moralnych postępować”⁷⁵. W liście do Tyszki z lipca 1912 r. pisała z kolei: „Leninowcy jako lokaje względem Niemców zgodzą się, a w takim razie my jedni zostaniemy za burtą”⁷⁶. Interesująca uwaga znalazła się ponadto w innym liście do Tyszki z grudnia 1911 r. Róża Luksemburg informowała w nim z Berlina: „Nadeszła tu ogromna paka [...] z Paryża z całym rocznikiem »Yuridičeskogo Vestnika« z 1890 r. chodziło mi tylko o styczniowy numer z artykułem Manuiłowa, okazuje się, że artykuł ten z numeru – czyściutko wyrwany prawdziwie rosyjskim obyczajem”⁷⁷. Jak zatem widać Róża Luksemburg nie miała w istocie wysokiego mniemania o Rosjanach.

Podobnie rzecz miała się w przypadku Żydów i żydowskich działaczy socjaldemokratycznych. Z jednej strony jako socjaldemokratka potępiała antysemityzm, uznając go za produkt rozwoju kapitalistycznego⁷⁸, a ludzi biorących udział w pogromach antyżydowskich uważała za „szumowiny społeczne”⁷⁹. Z drugiej jednak strony, pomimo socjaldemokratycznego ujęcia sprawy, w jej publicystyce wyczuwalny był brak sympatii dla Żydów⁸⁰. W rozprawie pt. *Kwestia narodowościowa i autonomia* opublikowanej w 1908 r. na łamach „Przeglądu Socjaldemokratycznego” znalazły się następujące stwierdzenia:

[...] odrębność narodowa żydowska opiera się [...] w Polsce głównie na zacofanym społecznie drobnomieszczaństwie, na drobnej produkcji, drobnym handlu, życiu małomiasteczkowym i dodajmy w nawiasie – na ścisłym zespoleniu danej narodowości z pierwiastkiem wyznaniowym. Wobec tego odrębność narodowa Żydów, mająca być podstawą nieterytoriałnej autonomii żydowskiej, objawia się nie w formie odrębności burżuazyjnej wielkomiejskiej kultury, tylko w formie małomiasteczkowej niekulturalności. Oczywiście wszelkie starania w kierunku „rozwijania kultury żydowskiej” za inicjatywą garści publicystów i tłumaczy żargonowych, nie wchodzi w rachubę. Jedyne objawy prawdziwej

⁷⁵ Listy do Wojnarowskiej, s. 214.

⁷⁶ Listy do Tyszki, t. 3, s. 293.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 254.

⁷⁸ Por. A. Walicki, *op. cit.*, s. 253; R. Luksemburg, *W obronie narodowości...*, s. 6.

⁷⁹ Zob. *Czego chcemy?* s. 334.

⁸⁰ W lutym 1894 r. na łamach „Sprawy Robotniczej” w artykule *Święto 1 maja 1892 roku w Łodzi* Róża Luksemburg podkreślała, iż najważniejszym wrogiem robotników byli kapitaliści wszystkich wyznań i narodowości – „taki Żyd jak Poznański lub Niemiec jak Scheibler są waszymi śmiertelnymi nieprzyjaciółmi, a biedny blacharz żydowski lub tkacz niemiecki są waszymi towarzyszami w nędzy i ucisku” (zob. *Socjaldemokracja Królestwa...*, t. 1, s. 157).

kultury nowoczesnej na gruncie żydowskim: socjaldemokratyczny ruch proletariatu żydowskiego, najmniej z natury swej może zastąpić brak historyczny burżuazyjnej kultury narodowej Żydów, ile że sam jest objawem kultury rdzennie międzynarodowej i proletariackiej [...] autonomia narodowa żydowska nie w znaczeniu wolności szkoły, wyznania, miejsca zamieszkania oraz równouprawnienia obywatelskiego, tylko w znaczeniu politycznego samorządu ludności żydowskiej, z własnym prawodawstwem i administracją w pewnym zakresie [...] jest ideą całkowicie utopijną⁸¹.

Podobnie, jak w przypadku sprawy polskiej, nie widziała sensu nadawania problemowi żydowskiemu cech wyjątkowości. W jednym z listów do swojej przyjaciółki Mathildy Wurm zarzucała jej nadmierne zatroskanie sprawami specyficznie żydowskimi. Swoją postawę ujęła następująco: „Cierpię niemniej z powodu nieszczęsnego losu Indian w Putamayo i Murzynów w Afryce [...] Nie mogę znaleźć w mym sercu specjalnego miejsca dla żydowskiego getta”. W powyższym liście Róża Luksemburg zawarła uwagę zmuszającą do głębokiej refleksji: „Domem moim jest cały świat – gdziekolwiek są chmury, ptaki i ludzkie łzy”⁸².

W korespondencji do Leona Jogichesa Tyszki – Żyda z pochodzenia – napotyka się z kolei na uwagi świadczące o uprzedzeniu Róży Luksemburg względem Żydów. Brzmiały one następująco: „rachujesz się ze mną jak Żyd i ani jednego listu na forszus nie napiszesz”⁸³; „Posyłam ci w załączeniu artykuł tego aroganckiego Żyda Adlera, ocenisz go sam”⁸⁴; „gruby, brodaty Żyd” [o Karlu Albinie Gerischu – skarbniku SPD]⁸⁵; „Mam mianowicie jednego znajomego »Rumuna« (naturalnie Żyd z Odessy), ein alter Jahrgang [stary rocznik] [...] siedzi od stu lat w Rumunii, ale uwielbia niemiecką SD i bywa czasami w Niemczech”⁸⁶; „Sprawozdanie Żydków z Rygi dostałam”⁸⁷; „sala była niewielka, może z 500 osób (SD), ale pełna po brzegi [...] Żydaków [...], na których widok choroba bierze”⁸⁸; „Dziś wieczór idę na koncert sławnego skrzypka Hubermana (Żyd polski z Zamościa, ma 19 lat)”⁸⁹; „Siedzę teraz w Pile i czekam na pociąg do Chodzieży. Wczorajsze zebranie w Trzciance było bardzo piękne [...] najmniej z 500 osób było, między nimi naturalnie całe burżuazyjne żydostwo”⁹⁰.

⁸¹ Cyt. za: „Przegląd Socjaldemokratyczny” grudzień 1908, nr 10, s. 804–805.

⁸² Cyt. za: A. Walicki, *op. cit.*, s. 253.

⁸³ Listy do Tyszki, t. 1, s. 364.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 413.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 185.

⁸⁶ *Ibidem*, t. 3, s. 138.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 274.

⁸⁸ *Ibidem*, t. 2, s. 183.

⁸⁹ *Ibidem*, s. 228.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 269.

Wyjątkowo negatywne opinie wyrażała Róża Luksemburg na temat partii Bund⁹¹. Całkowicie odrzucała ideę połączenia SDKPiL z tą partią. W liście do Tyszki z 17 czerwca 1905 roku stwierdziła: „Na żadne połączenia z Żydami się nie zgadzam [...] ta hołota nas potrzebuje, my jej nie”⁹². W korespondencji do C. Wojnarowskiej znalazły się równie dobitnie brzmiące uwagi o działaczach żydowskich „systematycznie zebrzących u Niemców”:

[...] ten cały Bund, a w szczególności ten „Aleksander”, ten „Dżon” i wszyscy ich adlatusi są za swoje polityczne postępowanie wobec naszej partii, jak i za swe metody postępowania w ogóle warci co najmniej: aby ich każdy porządny człowiek natychmiast po otworzeniu drzwi zrzucił ze wszystkich schodów (w tym celu warto mieszkać na czwartym piętrze co najmniej). [...] Są to osobniki złożone z dwóch czynników: idiotyzmu i chytryści. Oni wprost nie umieją mówić z człowiekiem dwóch słów, spojrzeć na niego, aby nie mieć w tym ukrytego zamiaru okradzenia go (moralnie ma się rozumieć). Tego samego systemu trzyma się cała polityka bundowska. [...] Jakiegokolwiek stosunki z nimi naszej partii są wobec tego wprost niemożliwe. W szczególności ów pakt wzajemnych usług między Wami a nimi [...] jest taką samą żydowską chytryścią z ich strony⁹³.

Przed Międzynarodowym Kongresem Socjalistycznym w Amsterdamie (1904 r.) Róża Luksemburg poruszając kwestię sprawozdania na ten kongres stwierdziła: „Co do sprawozdań [...] ani jedna z poważnych narodowości jeszcze nie dała, jedynie takie narody jak Argentyna, Luksemburskie Księstwo, Żydowski Bund, Czesi i zdaje się PPS”⁹⁴. Jak zatem widać, Róża Luksemburg nie poczuwała się do bliższych związków z Żydami.

Ortodoksyjny marksizm, na gruncie którego stała Róża Luksemburg jako działaczka socjaldemokratyczna, i swoiście rozumiana w związku z tym wierność idei „proletariackiego internacjonalizmu”, który stał się jej sferą identyfikacji, doprowadziły w efekcie do jednej istotnej rzeczy, mianowicie do braku głębszego zakorzenienia w jednej kulturze. To z kolei pociągnęło za sobą zagubienie w wielokulturowości. Róża Luksemburg nie mogła pojąć, że antagonizmy klasowe mogą być łagodzone poprzez żywiołowe przywiązanie narodów do swej przeszłości, tradycji i patriotyzmu – elementów współtworzących kulturę. Zrozumienie tego faktu uniemożliwił obrany przez nią światopogląd.

⁹¹ Właściwie Powszechny Żydowski Związek Robotniczy – żydowska partia socjalistyczna, założona w 1897 r. w Wilnie, działająca nielegalnie na terenie Królestwa Polskiego i carskiej Rosji. Bund koncentrował się na obronie politycznych i ekonomicznych interesów robotników żydowskich, wysuwał hasło autonomii kulturalnej i narodowej dla Żydów oraz socjalistycznej przebudowy społeczeństwa (zob. *Wielka encyklopedia świata, Educational Oxford*, t. 2, Warszawa 2003, s. 237).

⁹² Listy do Tyszki, t. 2, s. 397.

⁹³ Listy do Wojnarowskiej, s. 214.

⁹⁴ *Ibidem*, s. 224.

Ryszard Rauba

ROSA LUXEMBURG ALS EINE IN MULTIKULTURELLER GESELLSCHAFT VERLEGENE PERSON

Zusammenfassung

Rosa Luxemburg wurde in einer polnisierten Judenfamilie geboren, in der eine besondere Atmosphäre herrschte, nämlich Hochachtung für das schöpferische Schaffen von Adam Mickiewicz, Friedrich Schiller und Johann Wolfgang Goethe. Als Gymnasiumsschülerin erlebte Rosa Luxemburg persönlich Russifizierungsversuche. In Folge dessen schloss sie enge Kontakte mit der illegalen sozialdemokratischen Bewegung. Von Verhaftung bedroht emigrierte sie im Jahre 1889 in die Schweiz, wo sie 1897 ihr Studium abschloss. Sie wurde deutsche Staatsbürgerin und im nächsten Jahre (1898) zog sie nach Deutschland um, wo sie ihre politische Tätigkeit im Rahmen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) fortsetzte.

Obwohl sie über deutsche Staatsangehörigkeit und wunderbare Deutschkenntnisse verfügte, identifizierte sie sich nicht mit dem Deutschtum. Ihre negative Stellungnahme zu den Deutschen bezog sich jedoch nicht auf die Hauptvertreter der deutschen Kultur. Rosa Luxemburg fühlte sich zur Polin geboren und indem sie die Angehörigkeit zur polnischen Nation deklarierte, verteidigte sie sie. Außerdem tritt sie auch für die polnische Sprache und Kultur ein, die von der preußischen Germanisierungspolitik bedroht waren. Ihr Polinsein betrachtete sie auf eine spezifische Art und Weise, wovon ihr konsequenter Widerspruch gegen die Losung zum Aufbau des unabhängigen polnischen Staat zeugte, welche von der Polnischen Sozialistischen Partei (PPS) propagiert wurde.

Eine nicht besonders anerkennende Meinung vertrat sie außer gegenüber den Deutschen auch gegenüber den Russen und Juden. Bezüglich der Letztgenannten war sie besonders kritisch.

Rosa Luxemburg war Vertreterin des orthodoxen Marxismus, der zu ihrer Identifizierungssphäre wurde, und blieb treu vor allem der Idee des „proletarischen Internationalismus“. Diese Stellungnahme führte letztendlich dazu, dass es ihr an einer tieferen Verwurzelung in einer Kultur fehlte und dass sie sich in der multikulturellen Gesellschaft verlegen fühlte.

Robert Skobelski

„POLSKI PAŹDZIERNIK” 1956 ROKU A POLITYKA WŁADZ CZECHOSŁOWACJI WOBEC POLSKIEGO SZKOLNICTWA MNIEJSZOŚCIOWEGO NA ZAOLZIU W LATACH 1957–1959

Po I wojnie światowej w wyniku niekorzystnej dla Polski decyzji zwycięskich mocarstw znaczna część Śląska Cieszyńskiego, tzw. Zaolzie, przypadła Czechosłowacji. W ten sposób poza granicami Rzeczypospolitej pozostało około 150 tys. Polaków, a sprawa spornego obszaru stanowiła punkt zapalny w stosunkach polsko-czechosłowackich przez cały okres międzywojenny¹.

Mniejszości polskiej na Śląsku Cieszyńskim gwarantowano konstytucyjnie wszelkie prawa, które umożliwiały m.in. istnienie partii politycznych, organizacji młodzieżowych, szkół czy polskojęzycznej prasy. Jednak równoległe władze czechosłowackie realizowały politykę, którą można nazwać asymilacyjno-restryktywną, a polegającą m.in. na ograniczaniu działalności polskich organizacji czy zamykaniu placówek oświatowych. Stąd też relacje między ludnością polską i czeską na Zaolziu nie układały się najlepiej, do czego przyczyniały się także działania Warszawy – popierającej, a czasami nawet inspirującej tendencje irredentystyczne wśród tutejszej mniejszości².

Napięcie w stosunkach etnicznych na Śląsku Cieszyńskim wzrosło w 1938 r. po dokonaniu jego aneksji przez Polskę i rozpoczęciu prześladowań ludności czeskiej. Likwidowano wówczas czeskie szkolnictwo, w tym placówki istniejące tutaj od czasów austriackich, zwalniano z pracy Czechów

¹ Zob. M. Eckert, *Historia Polski 1914–1939*, Warszawa 1990, s. 79–80; W. P o b ó g g - Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski 1914–1939*, t. II, Gdańsk 1990, s. 177, 286 i n.; A. Czubiński, *Dzieje najnowsze Polski do roku 1945*, Poznań 1994, s. 138–140.

² H. Rusek, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania konfliktów na pograniczu polsko-czeskim*, [w:] *Konflikty etniczne. Źródła – typy – sposoby rozstrzygnięcia. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Zakład Etnologii Instytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, 5–7 grudnia 1994*, red. I. Kabzińska-Stawarz, S. Szykiewicz, Warszawa 1996, s. 238; B. S. K u n d a, *Polska mniejszość narodowa w Czechosłowacji w latach 1945–1950*, [w:] *Z polsko-czechosłowackiego sąsiedztwa. Studia i szkice*, red. E. Kopeć, Katowice 1985, s. 76.

i nakłaniano ich do wyjazdów do Czechosłowacji (jako kryterium przyjęto miejsce urodzenia i wysiedlano nieurodzonych na Zaolziu). Po klęsce Rzeczypospolitej w 1939 r. konflikt narodowościowy na tym terenie spotęgował dodatkowy antagonizm słowiańsko-germański. Podczas okupacji Niemcy faworyzowali na Śląsku Cieszyńskim ludność czeską, powierzając jej wszystkie ważniejsze stanowiska w administracji i gospodarce, co jeszcze bardziej zaostrzyło sytuację, wywołując niechęć czy wręcz nienawiść pomiędzy Polakami i Czechami³.

Po wyzwoleniu Zaolzia w 1945 r. i przejęciu go – z pomocą ZSRR – przez Czechosłowację zaczęły się z kolei prześladowania ludności polskiej, będące swoistym odreagowaniem wydarzeń z 1938 r. Trwał jednocześnie międzypaństwowy spór polsko-czechosłowacki, którego podstawę stanowiły zarówno roszczenia terytorialne obu stron, jak i status mniejszości polskiej w CSR. Ostatecznie – nie bez nacisków radzieckich – podpisano w 1947 r. układ o przyjaźni i wzajemnej pomocy pomiędzy Polską a Czechosłowacją⁴. Praktycznym efektem tego porozumienia na Śląsku Cieszyńskim było prawo utrzymywania szkół podstawowych i średnich z polskim językiem wykładowym oraz powołanie pod patronatem Komunistycznej Partii Czechosłowacji (KPCz) dwóch organizacji: Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego (PZKO) oraz Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej⁵.

Przejęcie pełni władzy przez komunistów w lutym 1948 r. spowodowało, że od tej chwili KPCz stawała się jedyną siłą odpowiedzialną za sprawy narodowościowe na Zaolziu. Jednak uchwalona w tym samym roku konstytucja w ogóle nie wspominała o mniejszościach narodowych, a o ich położeniu decydowały w znacznym stopniu uchwały instancji partyjnych interpretowane dowolnie przez organa władzy terenowej. KPCz, realizując z dogmatyczną konsekwencją główny cel, którym była budowa socjalizmu, w polityce narodowościowej forsowała w latach pięćdziesiątych proces scalania wszystkich grup etnicznych w jeden naród, co w praktyce oznaczało wchłanianie ich przez Czechów. Skutkiem takiej sytuacji dla Polaków ze Śląska Cieszyńskiego było stopniowe ograniczanie rozwoju narodowego wyłącznie do sfery kulturalno-oświatowej, czemu towarzyszyło upaństwowienie majątku PZKO, likwidacja polskich klubów sportowych oraz włączenie

³ Zob. B. S. K u n d a, *op. cit.*, s. 76; H. R u s e k, *op. cit.*, s. 239; U. K a c z m a r e k, *Kultura zbiorowości polonijnych Europy Środkowej 1945–1989. Czechosłowacja, Niemiec-ka Republika Demokratyczna, Węgry*, Poznań 1993, s. 28.

⁴ *Układ o przyjaźni i wzajemnej pomocy między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Czechosłowacką*, [w:] J. K u k u ł k a, *Traktaty sąsiedzkie Polski odrodzonej*, Wrocław 1998, s. 176–177.

⁵ H. R u s e k, *op. cit.*, s. 31; B. S. K u n d a, *op. cit.*, s. 92.

polskiego ruchu młodzieżowego (1952) do struktur czechosłowackich na zasadach autonomii (język organizacyjny, własne pismo, własne organizacje powiatowe)⁶.

Przemiany związane z polskim październikiem 1956 r. i dojściem do władzy nowej ekipy rządzącej z Władysławem Gomułką na czele przyjęte zostały przez niektóre kraje socjalistyczne z nieukrywanym niepokojem. Również KPCz, która nawet po XX Zjeździe KPZR bez większych zmian konserwowała swoją wersję stalinizmu, zajęła wobec wydarzeń w Polsce stanowisko ostrożne czy wręcz krytyczne. Czechosłowaccy przywódcy partyjni dostrzegali w polityce PZPR niebezpieczne dla obozu państw socjalistycznych tendencje, zarzucając polskim komunistom folgowanie reakcji, tolerowanie w partii sił antysocjalistycznych, a także nacjonalizm, antyradzieckość oraz rezygnację z wdrażania kolektywizacji rolnictwa⁷. Praga obawiała się, że i w społeczeństwie czechosłowackim pod wpływem przykładu polskiego nastąpi niebezpieczny ferment, który spowoduje żądania demokratyzacji oraz zmian na najwyższych szczeblach władzy. Niepokój ten znajdował potwierdzenie w dużym zainteresowaniu Czechów i Słowaków przemianami w PRL⁸.

Kierownictwo KPCz wychodziło ze słusznego skądinąd założenia, iż procesy zachodzące u północnego sąsiada mogą znaleźć najszybszy oddźwięk wśród polskiej mniejszości na Zaolziu. W jednym z dokumentów partyjnych na ten temat czytamy m.in.:

Wydarzenia, jakie miały miejsce w PRL w jesieni 1956 r., ożywiły znowu bezspornie nadzieje polskich i czeskich elementów burżuazyjnych w województwie ostrawskim na możliwość powrotu dawnych, kapitalistycznych stosunków [...]. Sytuacja w PRL sprzyjała silniejszemu oddziaływaniu burżuazyjnego nacjonalizmu i szerzeniu hasel nacjona-

⁶ Z. Jasiński, *Ludność polska w Czecho-Słowacji*, [w:] *Polonia w Europie*, red. B. Szydłowska-Ceglowska, Poznań 1992, s. 706–707; J. Kowalczyk, *Po drugiej stronie Olzy. Przemiany zasad samookreślenia polskiej ludności Śląska Cieszyńskiego w świetle prasy*, Warszawa 1992, s. 104–105; S. Zahradnik, *System komunistyczny i procesy asymilacyjne na przykładzie Zaolzia*, [w:] *Na pograniczach (Kultura – ludzie – problemy). Materiały z konferencji naukowej „Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach” Suchy Bór, 26–27 listopada 1990 r.*, red. Z. Jasiński, Opole 1991, s. 118.

⁷ M. Paździóra, *Międzynarodowy ruch komunistyczny wobec polskiego października 1956*, [w:] *Przełomowy rok 1956. Poznański Czerwiec. Polski Październik. Budapeszt. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Poznań, 26–27 czerwca 1996 roku*, red. E. Makowski, S. Jankowiak, Poznań 1998, s. 166; A. Czubiński, *Polska i Polacy po II wojnie światowej (1945–1989)*, Poznań 1998, s. 401.

⁸ Archiwum Ministerstwa Spraw Zagranicznych (dalej: AMSZ), z. 23, w. 8, t. 71, Notatka, k. 25–26; zob. też: *ibidem*, z. 7, w. 2, t. 14, Notatka ze spotkania w Ambasadzie Czeskiej dnia 6 XII 1957, k. 52.

listycznych. Niebezpieczeństwa tego nie należy wyolbrzymiać, nie można go też jednak bagatelizować. Szczególnie wśród ludności polskiej⁹.

Najwłaściwszym środkiem, jaki zdaniem rządu czechosłowackiego miał zapobiec szerzeniu się szkodliwych tendencji wśród Polaków ze Śląska Cieszyńskiego, miało być zintensyfikowanie prowadzonych od dawna działań asymilacyjnych z wykorzystaniem zarówno środków politycznych, jak i administracyjnych. Zgodnie z tym założeniem sprzeciwiano się wszelkim formom podtrzymywania przez Zaolzian więzi z Polską, a każda próba czyniona przez nich w tym kierunku interpretowana była jako objaw nacjonalizmu. Dochodziło przez to do wielu konfliktowych sytuacji. Organa administracyjne skutecznie przeszkadzały w wysyłaniu wycieczek i dzieci na kolonie letnie do Polski, sprowadzaniu większej ilości prasy polskiej oraz wymianie zespołów artystycznych¹⁰. Czyniono nawet utrudnienia w szerszym korzystaniu z przepustek granicznych przez osoby zatrudnione w PRL, a zamieszkałe na stałe w Czechosłowacji¹¹.

Szczególnie intensywnej presji ze strony władz CSR poddany został po październiku 1956 r. Polski Związek Kulturalno-Oświatowy, którego działacze coraz częściej atakowano za rzekome propagowanie nacjonalizmu. Cała organizacja – zdaniem oficjalnych czynników czechosłowackich – była wręcz „legalną formą popierania separatyzmu” i „ukrytą formą autonomii kulturalnej”¹². We wrześniu 1957 r. na Plenum Komitetu Wojewódzkiego KPCz w Ostrawie członkom partii należącym do PZKO zarzucono – w iście stalinowskim stylu – oderwanie się od KPCz i kultury czechosłowackiej. Domagano się również ograniczenia polskiej prasy na Zaolziu. Sekretarz KPCz z Czeskiego Cieszyna kwestionował nawet celowość istnienia dwujęzycznych napisów¹³.

⁹ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 496, Wyjątki z dokumentu o pracy wśród polskiej mniejszości narodowościowej, opracowanego przez KW KPCz w Ostrawie i przekazanego wraz z projektem rezolucji do zatwierdzenia KC KPCz, k. 130–131.

¹⁰ *Ibidem*, z. 7, w. 41, t. 401, Sytuacja Polonii w CSR, k. 20. Kiedy w marcu 1959 r. przyjechał na występy do Ostrawy zespół pieśni i tańca „Śląsk”, w jego powitaniu ze strony władz czechosłowackich uczestniczyli jedynie drugorzędni urzędnicy. Uniemożliwiono także spotkania artystów z publicznością (*ibidem*, z. 7, w. 58, t. 497, Notatka o pobycie w Ostrawie w dniach 8–9 III 1959 r. Państwowego Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”, k. 94).

¹¹ Zdarzały się przypadki odbierania przepustek Polakom zamieszkałym w Czechosłowacji, a zatrudnionym po stronie polskiej. W takich sytuacjach interweniowała – na ogół skutecznie – ambasada PRL (*ibidem*, z. 7, w. 41, t. 401, Sytuacja Polonii w CSR, k. 21; *ibidem*, Notatka o aktualnej sytuacji ludności polskiej w Śląsku Cieszyńskim, k. 30–31).

¹² *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 497, O leninowską politykę narodowościową w Cieszyńskim, k. 138.

¹³ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 495, Wyciąg z notatki Konsula PRL w Ostrawie dotyczący dyskusji na Plenum KW KPCz w Ostrawie w sprawie nacjonalizmu, k. 245.

Aktywność PZKO wśród ludności polskiej starano się hamować różnymi metodami. Utrudniano rozwój kół terenowych związku, działalność świetlic i zespołów artystycznych, organizowanie większych imprez kulturalnych; zlikwidowano sceny teatralne m. in. w Stonawie, Suchej Górnej i Olbrachcicach, wybudowane wcześniej wyłącznie ze środków finansowych PZKO¹⁴. Związkowi narzucono nowy statut, który ograniczał zasięg jego działania wyłącznie do województwa ostrawskiego. Pociągnęło to za sobą likwidację komórek PZKO poza tym terenem oraz rozwiązanie kół studenckich w miastach uniwersyteckich. Członkom organizacji odradzano również wyjazdy na kursy świetlicowe do Polski, twierdząc, że podobne można przeprowadzić na miejscu. Wielu działaczy związku zwalniano z pracy lub uniemożliwiano im podjęcie zatrudnienia zgodnego z wykształceniem. Odmawiano ponadto przyznania obywatelstwa CSR osobom, które były czynnie zaangażowane w pracach PZKO¹⁵.

Nasilenie krytyki pod adresem PZKO miało związek z V Zjazdem tej organizacji latem 1957 r. Władze zwracały uwagę na fakt, iż podczas obrad zjazdu miało miejsce szereg nacjonalistycznych – ich zdaniem – wystąpień i ataków na tych członków kierownictwa PZKO, którzy okazywali lojalność wobec państwa. Niezadowolenie wywołał także udział w zjeździe zbyt licznej – jak twierdzono – oficjalnej delegacji polskiej z przedstawicielem Ministerstwa Kultury PRL Czesławem Kałużnym na czele. Przemówienie tego ostatniego określono jako pożywkę dla polskich szowinistów ze Śląska Cieszyńskiego, zwłaszcza że prelegent użył w nim stwierdzenia, iż „Polska jest matką wszystkich Polaków” oraz zapraszał w imieniu rządu polskiego członków i zespoły artystyczne PZKO na szkolenia i gościnne występy do PRL¹⁶.

Narastanie represyjnego kursu w polityce narodowościowej komunistycznych władz Czechosłowacji po 1956 r. nie ominęło również struktur

¹⁴ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), KC PZPR, sygn. 237/XIV/143, Dowody szowinistycznego ustosunkowania się oficjalnych czynników czeskich do ludności polskiej na Śląsku czesko-cieszyńskim szczególnie po Polskim Październiku i wizycie delegacji rządowej w Pradze, k. 53.

¹⁵ O stosunku władz administracyjnych do PZKO może świadczyć przypadek, jaki spotkał grupę działaczy PZKO chcących wyjechać do Polski w celu odbycia kursu świetlicowego. Przyjmujący ich urzędnik miał oświadczyć: „czego nauczycie się w Polsce: chuli gaństwa i pijaństwa; możemy przecież zorganizować taki kurs w Czechosłowacji” (AMSZ, z. 7, w. 58, t. 496, Notatka o aktualnej sytuacji ludności polskiej na Śląsku Cieszyńskim (sprawozdanie z podróży służbowej w dniach 29 I–4 II 1958 r.), k. 85.

¹⁶ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 496, Wyjątki z dokumentu o pracy wśród polskiej mniejszości narodowościowej. . . , k. 134–135; zob. też: *ibidem*, z. 7, w. 58, t. 498, Notatka o sytuacji ludności polskiej na Śląsku Cieszyńskim, k. 26.

polskiego szkolnictwa na Zaolziu¹⁷. Mnożyły się incydenty wokół polskich placówek oświatowych. Na przykład podczas inspekcji szkoły w Karwinie jeden z inspektorów narodowości czeskiej kazał usunąć reprodukcję obrazu Jana Matejki „Bitwa pod Grunwaldem”, na którym dopatrzył się nieistniejącego wizerunku Matki Boskiej¹⁸. Z kolei w szkole podstawowej w miejscowości Łąki wybito szyby, a pracującej tam nauczycielce zdewastowano zagrodę. Nierzadko zdarzały się również przypadki nieprzyjmowania do szkół średnich absolwentów polskich ośmiolatek ze względu na przynależność narodową. Wśród ludności czeskiej pod wpływem antypolskiej kampanii władz coraz częściej odzywały się głosy, aby w ogóle zlikwidować polskie szkoły lub wprowadzić w nich wyłącznie język czeski oraz zamknąć granicę z PRL¹⁹.

Nauczyciele – stanowiący jedną z aktywniejszych grup polskiej mniejszości, organizujący życie narodowe Polaków na Śląsku Cieszyńskim i broniący praw tutejszej ludności – byli bodaj najbardziej narażeni na różne formy nacisków i szykan ze strony administracji państwowej. Władze usiłowały wszelkimi sposobami ograniczyć ich działalność zawodową i społeczną. Pedagogom utrudniano uzyskanie lub nawet odmawiano pozwoleń na wyjazdy do Polski w celu odbycia wakacyjnych kursów dokształcających z zakresu języka i literatury²⁰. Częste były też problemy z nostryfikacją dyplomów uzyskanych na wyższych uczelniach w PRL. Na przykład jeden z nauczycieli muzyki rozpoczął zabiegi o nostryfikację w 1954 r., a uzyskał ją dopiero w roku 1959 (!). Inna osoba, zatrudniona w szkole przemysłowej w Karwinie, musiała odejść z pracy z powodu nieuznania dyplomu, mimo

¹⁷ W połowie lat 50. funkcjonowało na tym obszarze około 90 szkół podstawowych, w tym dwie szkoły średnie ogólnokształcące, trzy średnie szkoły zawodowe oraz tyle samo zasadniczych szkół zawodowych. Uczęszczało do nich ogółem ponad 9200 uczniów (Z. Jasiński, *Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji 1945–1989*, [w:] *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, red. A. Kuprukowniak, Lublin 1995, s. 351 i n.).

¹⁸ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 497, Pismo Konsula Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 17 III 1959 r. do Departamentu I Ministerstwa Spraw Zagranicznych w Warszawie, k. 93.

¹⁹ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 497, Notatka informacyjna z 16 IX 1959 r. na podstawie sprawozdania Konsulatu PRL w Ostrawie za I półrocze 1959 r., k. 179; AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV/143, Dowody szowinistycznego ustosunkowania się... , k. 54; *ibidem*, Protokół z nadzwyczajnego zebrania członkowskiego KZ KPCz przy polskiej jedenastolatce w Czeskim Cieszynie, które odbyło się dnia 15 V 1957 o godz. 14³⁰, k. 62.

²⁰ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 497, Notatka o sytuacji Polonii czechosłowackiej w związku z uchwałą Biura Politycznego KC KPCz o pracy wśród obywateli narodowości polskiej z 29 I 1959 r., k. 14. Strona czechosłowacka często nie wyrażała zgody, aby kursy były włączane do corocznych planów wymiany kulturalnej. Takie posunięcia były szczególnie źle komentowane przez Polaków na Zaolziu (*ibidem*, z. 7, w. 41, t. 401, Sytuacja Polonii w CSR, k. 21).

iz starała się o to przez cztery lata²¹. Do zwolnień ze szkół wykorzystywano również ogólnokrajową akcję weryfikacji aparatu państwowego, w wyniku której do września 1958 r. usunięto z polskich placówek oświatowych ośmiu pedagogów²².

Znamienny w tym kontekście wydaje się przypadek pewnego nauczyciela, który we własnym zawodzie mógł pracować tylko po polskiej stronie w Cieszynie, gdyż w Czechosłowacji oferowano mu co najwyżej zatrudnienie w roli pomocnika monterów w elektrowni lub na budowie. Pedagog ten z uwagi na swoje zaangażowanie w pracach PZKO nie mógł uzyskać obywatelstwa czechosłowackiego, choć cała jego rodzina, łącznie z żoną i dziećmi, mieszkała na Zaolziu. Z kolei polskie władze administracyjne przyznawały mu niechętnie przepustki graniczne, twierdząc, że w takiej sytuacji powinien się przenieść na stałe do PRL²³.

Organa państwowe doszukiwały się w postawach polskich nauczycieli, nawet członków KPCz, skłonności do pobudzania nastrojów nacjonalistycznych na Zaolziu. Przykładem może być tutaj konferencja partyjna polskich i czechosłowackich pracowników oświaty w sierpniu 1958 r. w Czeskim Cieszynie. Oskarżono wówczas Polaków, iż „w pracy wychowawczej kierują się szowinizmem narodowym i nie przestrzegają zasad socjalistycznego patriotyzmu”. W trakcie obrad konferencji szczególnie ostro atakowano Ernesta Sembola, jednego z dwóch polskich posłów w parlamencie czechosłowackim, którego działalność od dawna była źle widziana przez władze CSR²⁴.

Dowodem tendencji nacjonalistycznych wśród pracowników oświaty narodowości polskiej było – zdaniem władz – propagowanie na terenie szkół koncepcji „dwóch ojczyzn”. Koncepcja owa, stanowiąca swoistą odpowiedź mniejszości zaolziańskiej na politykę wynaradawiania, sprowadzała się do twierdzenia, że dla Polaków w CSR duchową ojczyznę stanowi Polska, Czechosłowacja zaś jest jedynie ich ojczyzną materialną²⁵. Przeciwno koncepcji „dwóch ojczyzn” rozpętano w CSR intensywną kampanię propagandową, łącząc ją często z krytyką przemian październikowych w Polsce. W licznych publikacjach, w prasie czy na zebraniach partyjnych (poświęconych tylko

²¹ *Ibidem*, z. 7, w. 58, t. 497, Pismo Konsulatu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w Ostrawie z 17 II 1959 r. do Ministerstwa Spraw Zagranicznych w Warszawie, k. 69.

²² AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV/143, Pismo z 3 IX 1958 r. do Naczelnego Redaktora tygodnika „Polityka” Ob. F. Rakowskiego, k. 86.

²³ *Ibidem*, sygn. 237/XIV/143, Pismo nauczyciela Szkoły Ogólnokształcącej nr 3 z Cieszyna do Ministerstwa Kultury i Sztuki w Warszawie z 9 VIII 1957, k. 42 i n.

²⁴ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV/143, Dowody szowinistycznego ustosunkowania się... , k. 54.

²⁵ AMSZ, z. 7, w. 58, t. 497, Notatka o sytuacji Polonii czechosłowackiej w związku z uchwałą... , k. 14.

tej kwestii) starano się udowodniać, że nie istnieje pojęcie „ojczyzny duchowej”, a jedyną ojczyzną dla Polaków z Zaolzia powinna być Czechosłowacja. W wystąpieniach takich powoływano się demagogicznie na nauki Marksa, a nawet Stalina. Za cały komentarz może w tym miejscu posłużyć fragment jednego z partyjnych referatów na ten temat:

[...] stanowisko Polaków w Czechosłowacji, którzy uważają republikę Czechosłowacką za swoją ojczyznę materialną, a Polskę za swoją ojczyznę duchową, jest zasadniczo błędne i reakcyjne. Pojęcie ojczyzny jest konkretne i oznacza to wszystko, co wytworzyliśmy własną pracą. Pojęcie ojczyzny duchowej jest abstrakcyjne, oderwane od ojczyzny materialnej i dlatego niemożliwe. Według Marksa proletariusze nie mają ojczyzny, ponieważ cała produkcja towarowa należała do burżuazji. ZSRR jest ojczyzną proletariuszy całego świata. Poglądy Stalina w kwestii narodowościowej są zupełnie słuszne i miarodajne²⁶.

Przedstawione wyżej działania państwa wobec PZKO oraz polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim były jedynie fragmentem całego wachlarza metod, którymi posługiwały się czechosłowackie władze komunistyczne. Przemiany październikowe 1956 r. w PRL pogłębiły nieufność Pragi do „własnych” Polaków, stanowiąc jednocześnie wygodny pretekst do przyspieszenia prowadzonej od dawna asymilacji polskiej społeczności Zaolzia. W ten sposób wszystkie protesty czy formy sprzeciwu wobec polityki wyznaczania można było wytłumaczyć jako „przejawy burżuazyjnego nacjonalizmu, rewizjonizmu i obskurantyzmu religijnego”, które przeszkadzają w budowie socjalizmu²⁷. W okresie późniejszym nie posługiwano się już tak często w polityce narodowościowej argumentami opartymi na krytyce sytuacji w PRL i złagodniono nieco presję wobec polskiej mniejszości²⁸, ale nie zrezygnowano z generalnego celu, którym była asymilacja.

Na koniec warto również wspomnieć o stanowisku, jakie w omawianym czasie zajmowała PRL wobec polityki narodowościowej CSR na Śląsku Cieszyńskim. Jest to istotne z tego względu, że wielu przedstawicieli mniejszości słusznie zarzucało władzom polskim brak dostatecznego zainteresowania ich położeniem. Odwoływano się przy tym często do czasów przedwojennych,

²⁶ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV/142, Protokół z nadzwyczajnego zebrania członkowskiego KZ KPCz przy Polskiej jedenastolatce w Czeskim Cieszynie... , k. 60.

²⁷ AMSZ, z. 7, w. 58, t. 496, Wyjątki z dokumentu o pracy wśród polskiej mniejszości narodowościowej... , k. 129.

²⁸ Uchwalona w 1960 r. nowa czechosłowacka konstytucja w odróżnieniu od ustawy zasadniczej z r. 1948 odnosiła się do problemu mniejszości narodowych. W art. 25 czytamy: „Obywatelom narodowości węgierskiej, ukraińskiej i polskiej gwarantuje państwo wszystkie możliwości i środki do wykształcenia w języku macierzystym i do ich rozwoju kulturalnego” (cyt. za: S. Zahradnik, *op. cit.*, s. 118).

twierdząc, iż nawet rząd sanacyjny miał więcej rozeznania i zrozumienia dla problemów społeczności polskiej w Czechosłowacji²⁹.

Tymczasem Warszawa była dobrze zorientowana w sytuacji Zaolzian³⁰, dostrzegając i oceniając krytycznie szereg działań władz czechosłowackich skierowanych na wynarodowienie polskiej mniejszości. Oficjalnie jednak kierownictwo PRL podkreślało, że problem Polaków ze Śląska Cieszyńskiego jest sprawą wewnętrzną CSR, ich asymilacja zaś to proces naturalny i nieuchronny, uwarunkowany wielonarodowościowym charakterem państwa czechosłowackiego. Na taką opinię władz polskich miały na pewno wpływ zarówno negatywne reminiscencje historyczne (rok 1938), jak również ideologiczne prawidła systemu ustrojowego oraz fakt przynależności Polski i Czechosłowacji do wschodniego bloku politycznego³¹.

Robert Skobelski

**„DER POLNISCHE OKTOBER” 1956 UND POLITIK
DER TSCHECHOSLOWAKISCHEN REGIERUNG GEGEN
POLNISCHES MINDERHEITSSCHULWESEN AUF DEM
SOG. ZAOLZIE-GEBIET IN DEN JAHREN 1957–1959**

Zusammenfassung

Nach dem ersten Weltkrieg blieben in den Grenzen des von der Tschechoslowakei übernommenen Teiles des Teschen-Schlesiens, des sog. Zaolzie, ca. 150 tausend Polen. Sowohl nach dem ersten als auch nach dem zweiten Weltkrieg wurde die dortige polnische Minderheit von der tschechoslowakischen Regierung intensiven Assimilationsversuchen unterzogen. Diese Assimilationsaktivitäten wurden nach 1956 besonders intensiv und hingen mit den Oktoberereignissen in Polen zusammen.

Die sich damals bei den nördlichen Nachbarn vollziehenden Veränderungen stellten – nach Prag – eine Bedrohung der sozialistischen Ordnung dar, die polnische Bevölkerung

²⁹ AAN, KC PZPR, sygn. 237/XIV/143, Pismo nauczyciela Szkoły Ogólnokształcącej nr 3 z Cieszyna... , k. 44–46.

³⁰ O sytuacji na Zaolziu władze PRL były informowane głównie przez placówki dyplomatyczne, zwłaszcza konsul w Ostrawie. Ponadto do Rady Państwa, Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Ministerstwa Oświaty napływało wiele listów od Polaków z CSR, szczególnie nauczycieli, skarżących się na politykę narodowościową władz czechosłowackich (AMSZ, z. 7, w. 41, t. 401, Sytuacja Polonii w CSR, k. 23).

³¹ *Ibidem*.

von Teschen-Schlesien wurde dagegen – nach der Meinung der tschechoslowakischen Regierung – dem schädlichen Einfluss der in der Volksrepublik Polen entstandenen Situation besonders ausgesetzt.

Die immer stärker werdende Assimilationspolitik bezog sich auf dem Zaolzie-Gebiet besonders auf das polnische Schulwesen sowie auf die einzige hier aktive polnische Organisation – den Polnischen Kultur- und Bildungsverband (PZKO). Den Mitgliedern und Anhängern des Verbandes wurde immer häufiger „Rückkehr von der tschechoslowakischen Kultur und Begünstigung nationalistischer Tendenzen“ vorgeworfen. Gleichzeitig verlangte man danach, den Vertrieb der polnischen Presse auf diesem Gebiet einzuschränken und sogar die zweisprachigen Schilder an öffentlichen Stellen zu vernichten.

Es vermehrten sich Zwischenfälle hinsichtlich der polnischen Schulen. Die Schikanen betrafen sowohl Schüler als auch Lehrer. Den Kindern erschwerte man die Ferienreisen nach Polen. Es kam häufig auch dazu, dass die polnischen Absolventen der Grundschulen nicht in die Oberschulen aufgenommen wurden. Den Lehrern schränkte man die Möglichkeiten der beruflichen und gesellschaftlichen Aktivität ein. Es wurde z.B. verboten, an Fort- und Weiterbildungskursen in Literatur und Sprache in Polen teilzunehmen; man verweigerte den Absolventen der polnischen Hochschulen und Universitäten, ihre Diplome zu nostrifizieren. Außerdem wurde den polnischen, besonders den in dem Polnischen Kultur- und Bildungsverband aktiven Pädagogen, die Neigung dazu vorgeworfen, chauvinistische Atmosphäre zu erwecken und die polnische Kultur „tendenziell“ zu propagieren.

Auf die Tätigkeit der tschechoslowakischen Regierung erfolgte keine Reaktion der polnischen Regierung, die häufig erklärte, dass das Problem der Polen aus dem Teschen-Schlesien zu den inneren Angelegenheiten der Tschechoslowakei gehört und die Assimilation der dort lebenden Polen ein natürlicher und unanwendbarer Prozess ist.

Kajetan Suder

SZKOLNICTWO SERBÓW ŁUŻYCKICH W NIEMCZECH

Wielokulturowość jako cecha ogólnoeuropejska

Jedną z najbardziej charakterystycznych i najtrwalszych cech kultury europejskiej jest jej złożoność i wewnętrzne zróżnicowanie. Konsekwencją tego faktu jest obecna w wielu regionach wielokulturowość. Jedną z wymienianych przyczyn charakteru kultury europejskiej jest geograficzna, a zatem i geopolityczna mapa kontynentu. Europa dzieli się w sposób naturalny na regiony, lecz konsekwencje polityczne i definicyjne tego faktu są silniej dostrzegane dopiero od niedawna. Regionalizm europejski poszukuje między innymi nowej płaszczyzny dla tożsamości społeczeństw lokalnych na poziomie niższym od państwowego, co jest szczególnie ważne dla mniejszości narodowych na nowo definiujących pojęcie ojczyzny – regionu. Proces ten dla Serbów Łużyckich¹ jest szczególnie ważny, skoro ich egzystencja była zawsze pozbawiona pełnej suwerenności, a przez to niepodległego państwa². Łużyce w tym kontekście obok względów historycznych, topograficznych czy kulturowych – wymienianych jako kluczowe pozageograficzne wyznaczniki regionu – mają jeszcze jedną właściwość: są objęte siecią szkół realizujących szczególny program nauczania.

Zagrożenia i szanse tendencji unifikacyjnych oraz globalizacyjnych

Na dynamikę oraz aktywność regionów, czy lepiej – społeczności żyjących w europejskich regionach – wpływa wiele czynników. Jednym z bardziej spektakularnych są obecne tendencje unifikacyjne i globalizacyjne. Unifikacja polityczna oraz globalizacja gospodarcza, zarówno w wymiarze kontynentalnym, jak i regionalnym, wywiera na Łużyce dwojaki wpływ. Tworzy

¹ Na potrzebę niniejszej pracy określam wymiennie słowiańską mniejszość na Łużycach nazwami Serbów Łużyckich, Serbołużyczan lub Łużyczan. Zob. E. Siatkowska, *Serbowie, Wenedowie, Łużycanie...*, „Zeszyty Łużyckie” t. 1, 1990, s. 4–11.

² Próby uzyskania wolności przez Serbołużyczan w XX w. znalazły zainteresowanie poznawcze. Zob. P. Pałys, *Łużycka nadzieja na wolność*, „Zeszyty Łużyckie” t. 34, 2002, s. 124–129.

dla mniejszości łużyckiej nieznane dotąd obszary współpracy oraz sposoby artykulacji narodowych interesów i ich finansowania, a jednocześnie odciska się na stałej tendencji uszczuplania się skromnej łużyckiej tkanki narodowej. Powstaje skomplikowany obraz. Część Serbów Łużyckich, do których zaliczyć należy całą kadrę nauczycielską, dzięki możliwościom rozwojowym stworzonym przez zjednoczone państwo niemieckie i gwarancje międzynarodowe, ale przede wszystkim dzięki własnej aktywności, może utrzymywać i rozwijać tożsamość, język i kulturę łużycką³. Jednocześnie decyzja o pracy na niwie narodowej bezwzględnie wymaga biegłego poruszania się w publicznej, niemieckiej sferze kontaktów, obyczaju oraz języka⁴. Stąd już tylko krok do porzucenia języka łużyckiego jako rzekomo nieadekwatnego do skomplikowanych problemów współczesnych. Porzucenie języka jest pierwszym i koniecznym etapem wynarodowienia. Szkolnictwo na Łużycach nabiera zatem szczególnego znaczenia – staje się jedyną instytucją obok rodziny łużyckiej posiadającą realną moc podtrzymania łużyckiej tożsamości narodowej.

Integracyjne funkcje szkolnictwa łużyckiego

Szkolnictwo łużyckie dotyczy regionu niewyrazistego w swych granicach fizycznych, podzielonego wewnątrznie zarówno administracyjnie, politycznie, jak i kulturowo⁵; spełnia zatem dodatkowe integracyjne funkcje. Sieć szkół łużyckich obejmuje obie części regionu. Zaznaczmy dodatkowo, że Łużyce są regionem dwukulturowym i dwujęzycznym, co znalazło swe potwierdzenie w ustawodawstwie obu landów zamieszkałych przez Serbów⁶. Instytucje i procedury życia publicznego są zobligowane do przestrzegania tego

³ Trzeba tę myśl opatrzyć dodatkową uwagą. Jak pisze E. Siatkowska (*Podstawowe postulaty górno- i dolnołużyckiej polityki językowej po zjednoczeniu Niemiec*, „Zeszyty Łużyckie” t. 34, 2002, s. 30): „Nie należy jednak zapominać, że [gwarancje prawne] jedynie ułatwiają Łużyczanom ich działalność na rzecz utrzymania kultury i własnego języka, podstawową rolę odgrywają tu oni sami”.

⁴ Por. J. Pawlik, *Zachowanie tożsamości narodowej Łużyczan*, [w:] *Słowianie nad Nysą Łużycką. Materiały z sesji krajoznawczej w Lubsku 12 i 13 maja 1984*, (b.d.m.), s. 17.

⁵ Brak wyrazistości Łużyc przejawia się także w zakresie pojęciowym: „Łużyce nigdy nie były i nie są pojęciem geograficznym, acz odnoszą się do przestrzeni. Pojęcie to mieści się w kategoriach historycznych, etnograficznych itp.” (K. Mazurski, *W obronie Łużyc Wschodnich*, „Zeszyty Łużyckie” t. 32/33, 2001, s. 146).

⁶ Por. *Gesetz über die Rechte der Sorben im Freistaat Sachsen (Sächsisches Sorbengesetz – SächsSorbg)* vom 31. März 1999. Ustawa dostępna także drogą elektroniczną: <http://home.t-online.de/home/320051871311/domneu.html> (25 IX 2003) oraz *Gesetz zur Ausgestaltung der Rechte der Sorben (Wenden) im Land Brandenburg (Sorb/Wenden-Gesetz-SWG)* vom 07. Juli 1994. Ustawa dostępna także drogą elektroniczną: <http://home.t-online.de/home/320051871311/domneu.html> (25 IX 2003).

szczególnego charakteru ziem i ludności Łużyc. Częstokroć jednak rzeczony dualizm pozostaje w sferze teoretycznej, gdyż praktyka życia publicznego mieszkańców Łużyc odbywa się niemal wyłącznie w języku i obyczaju niemieckim.

Rys historyczny zagadnienia

Współczesne szkolnictwo na terenach zamieszkałych przez mniejszość łużycką kontynuuje system przejęty z czasów NRD. Ma ono bogatą historię⁷. Jego rozwój przybrał na sile po zakończeniu II wojny światowej. Zwłaszcza lata 1945–1947 były dla realizacji postulatów łużyckich szczególnie korzystne⁸. Serbowie okres ten wykorzystali wzorowo. Zdążyli doprowadzić do uregulowania wielu palących kwestii, a wśród nich sprawy szkolnictwa łużyckiego. Było to o tyle ważne, że lata następne charakteryzują się zmienną przychylnością władz NRD: od dalece nieoczekiwanej, jak jesienią 1949 roku⁹, po oczekiwaną, jak na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, kiedy nastawienie władz do łużyckiego szkolnictwa jest oceniane bardzo dobrze.

W czasach NRD istniały dwie podstawowe koncepcje regulacji stosunków narodowych i społecznych na Łużycach. Pierwsza z nich przypisywana jest jednemu z przywódców ideologicznych SED Fredowi Oelssnerowi. Nosi nazwę koncepcji niemiecko-łużyckiego regionu i oznacza rozwój dwukulturowych i dwujęzycznych Łużyc oparty na wzajemnym zrozumieniu i tolerancji. Czasami koncepcję Łużyc dwujęzycznych zastępowano, jak w drugiej połowie lat pięćdziesiątych, koncepcją Łużyc socjalistycznych, która nie kierowała się celami narodowościowymi, lecz wręcz odwrotnie – internacjonalistycznymi¹⁰.

Mimo okresowych wahań w polityce wewnętrznej NRD Łużyccy Serbowie są zgodni w ocenie ówczesnej sytuacji narodowej. Większość z nich twierdzi zdecydowanie, że nigdy nie była ona tak dobra, jak za czasów istnienia NRD. Dla podkreślenia wagi tego okresu stosuje się barwne porównania: „Niemcy komunistyczne traktowały mniejszość łużycką dobrze, nawet – z pewnymi przywilejami: »smarowano nas miodem, kuszono, jak myszy sło-

⁷ Por. J. Pawlik, *op. cit.*, s. 19.

⁸ Por. <http://www.serboluzycanie.eurotel.net.pl/pjech.htm> (25 IX 2003).

⁹ Przytoczmy wypowiedź E. P j e c h a: „Ernst Lohagen, który objął funkcję przewodniczącego związkowego po prołużycko usposobionym Wilhelmie Koenenie, wypowiada się, że SED popełniło błąd z ustawą łużycką, którego dziś by już nie powtórzyła. Według niego zadaniem partii powinno być wspieranie asymilacji Łużyczan, gdyż i tak za 50 lat nikt nie będzie mówić po łużycku” (*ibidem*).

¹⁰ Por. I. Niespodziewańska, *Łużyckie gimnazjum w Budziszynie*, „Zeszyty Łużyckie” t. 24, 1998, s. 49.

nina»¹¹, a także bardziej stonowane opinie: „Dla kogoś goszczącego wówczas na Łużycach istniało wiele dowodów na to, iż założenia polityki narodowościowej wobec Serbołużyczan realizowane były w całej rozciągłości, że ich życie narodowe kwitło [...]. Dwujęzyczne napisy na każdym kroku, szeroko kolportowana prasa i wydawnictwa, folklor łużycki obecny w wielu miejscach, wszystko to mogło przekonywać o słuszności zasad polityki NRD wobec Serbołużyczan”¹². Ocena generalna nakazuje określić czasy NRD jako duże sukcesy Serbów w rozwijaniu szkolnictwa i tożsamości narodowej. Życie narodowe rozwijało się za cenę podporządkowania, a okres ten do dziś jest oceniany przez Łużyczan najlepiej¹³.

Kondycję łużyckiego szkolnictwa można ocenić na drodze ustalenia liczby dzieci uczących się języka łużyckiego w szkołach. Do połowy lat pięćdziesiątych wskaźnik ten systematycznie wzrastał, osiągając 9 tys. uczniów w 1952 roku. Lata sześćdziesiąte były dla łużyckiego szkolnictwa mniej łaskawe: w 1962 roku języka łużyckiego uczyło się 2800 dzieci. Od początku lat siedemdziesiątych do połowy lat dziewięćdziesiątych liczba ta wynosi nieprzerwanie ok. 5 tys. osób w roku szkolnym, a od połowy lat dziewięćdziesiątych ok. 4 tys.¹⁴

Współczesne problemy narodowe Serbów

Zjednoczenie NRD i RFN ujawniło niepokojące fakty i liczby dotyczące Łużyc. Okazało się, że lansowana opinia o wspaniałym rozwoju życia mniejszości łużyckiej mija się z prawdą, a liczba osób utożsamiających się z narodem łużyckim (ok. 50 tys.) jest najniższa w historii. Asymilacja Łużyczan, mimo że nie była otwarcie artykułowanym postulatem politycznym, osiągnęła wysokie rozmiary. Odbywała się przede wszystkim poprzez uzależnienie instytucjonalne i ideologiczne łużyckiego życia i podmiotów publicznych z „Domowiną” i szkołami na czele. Obraz zjawiska charakteryzuje wypowiedź dyrektora Instytutu Serbskiego w Budziszynie Dietricha Scholzego-Šołyty:

Struktura demograficzna dwujęzycznego terytorium zmieniła się przez czterdzieści lat NRD [...] wyraźnie na niekorzyść ludności łużyckiej. O ile około roku 1956 stanowiła

¹¹ W. Pęczak, *Mało coraz mniej: Czy Serbotużycanie przetrwają?* „Tygodnik Powszechny” nr 12, 1995, s. 5.

¹² T. S. Wróblewski, *Serbotużycanie w nowej rzeczywistości niemieckiej (na marginesie książki Wolfa Oschliesa „Die Sorben – Slawisches Volk im Osten Deutschlands”)*, „Przegląd Zachodni” nr 1, 1993, s. 169.

¹³ Por. *Niemcy współczesne: zarys encyklopedyczny*, red. A. Murawska, Poznań 1999, s. 348–349.

¹⁴ Por. M. Ziółkowska-Sobecka, *Łużycka szkoła w Niemczech*, „Nowa Szkoła” nr 3, 1994, s. 175.

ona jedną trzecią populacji, to dzisiaj w następstwie migracji i asymilacji [...] stanowi tylko jeszcze około jednej szóstej. Liczba aktywnych użytkowników języka łużyckiego stale maleje. [...] Reasumując: Polityka narodowościowa w NRD stanowiła znaczny postęp w porównaniu z poprzednimi epokami, ale miała również swoje systemowe granice¹⁵.

Te granice pozwoliły postępującej asymilacji nadal zmniejszać najmniejszy słowiański naród¹⁶.

Od 1991 roku, gdy na zwołanym zgromadzeniu narodowym „Domowina” odnowiła swoje oblicze głównie przez łużyckich opozycjonistów, Serbowie ponowili dążenia mające na celu utrzymanie i rozwój swej kultury, języka i szkolnictwa. „Traktat zjednoczeniowy między Republiką Federalną a NRD, który regulował sposób odtworzenia jedności Niemiec, zapewniał Łużyczanom w roku 1990 ochronę ich narodowej tożsamości i zagwarantował równouprawnienie języka i kultury. Nie udało się jednak po zjednoczeniu gwarancji tych umieścić w konstytucji”¹⁷. Zawarto je natomiast w konstytucjach krajowych Saksonii i Brandenburgii¹⁸.

Położenie prawne Serbów nie wykazuje formalnych braków¹⁹. Przyczyny problemów leżą poza sferą prawną. Mieszkający w Vancouver Robert Brytan, jeden z najbardziej aktywnych Serbów na emigracji, wymienia kluczowe problemy, które nie znalazły rozwiązania po 1990 roku:

1. Rząd federalny zmniejszył wsparcie finansowe dla Łużyczan.
2. Kraj Brandenburgii i Wolne Państwo Saksonii zostały odtworzone w dawnych granicach. Propozycje zjednoczenia terytorium obecnie zamieszkałego przez Serbów w jedną jednostkę administracyjną zostały pominięte.

¹⁵ D. Scholze-Šořta, *Serbołużycanie – najmniejszy słowiański naród świata*, [za:] <http://www.serboluzycanie.eurotel.net.pl/slowian.htm> (25 IX 2003); także w „Zeszytach Łużyckich” (t. 19, 1997): i d e m, *Łużycanie w przeszłości i teraz*.

¹⁶ Warto przytoczyć korespondującą z omawianym zagadnieniem myśl I. Šerakowej (*Krotki przegląd historii Łużyczan w XX w.*, „Zeszyty Łużyckie” t. 19, 1997, s. 24–25): „Przy poszukiwaniu przyczyn postępującej asymilacji Łużyczan [...] należy też uwzględnić oficjalną politykę szkolną. Panujące w niej tendencje odgrywały zwykle negatywną rolę. *De facto* język łużycki w szkole nigdy nie był równoprawny w stosunku do niemieckiego. To, że dzieci, mimo restrykcji państwa, uczyły się pisać i czytać po łużycku [...] należy zawdzięczać pełnej poświęcenia pracy narodowo uświadomionych nauczycieli”.

¹⁷ D. Scholze-Šořta, *op. cit.*

¹⁸ Za najważniejsze zapisy, które się tam znalazły, należy uznać następujące: Kraj związkowy zapewnia i gwarantuje prawo do zachowania tożsamości oraz pielęgnowania i rozwoju własnego języka, kultury i ich przekazywania przede wszystkim poprzez szkoły oraz instytucje przedszkolne i kulturalne. Przekraczająca granice [kraju związkowego] współpraca Łużyczan, przede wszystkim na Górnych i Dolnych Łużycach, leży w interesie kraju. Por. *Gesetz über die Rechte...*

¹⁹ Zob. A. Kaczmarska, *Jeszcze o sytuacji prawnej Łużyczan w Niemczech*, „Zeszyty Łużyckie” t. 25, 1998, s. 126–131.

3. Serbowie Łużyccy jako mniejszość nie są reprezentowani politycznie tak w parlamencie federalnym, jak i w parlamentach krajowych.

4. Rząd Saksonii odmawia udzielenia funduszy, a saksońska telewizja MDR czasu na programy w języku łużyckim. Brandenburgska telewizja ORB udziela czasu tylko na półgodzinny program emitowany raz na trzy tygodnie²⁰.

Znaczenie łużyckiego szkolnictwa

Po 1989 roku i po zjednoczeniu państw niemieckich szkolnictwo łużyckie nadal obejmuje wszystkie szczeble edukacji. Można obecnie wysunąć tezę, że łużyckie szkolnictwo pełni obok ściśle edukacyjnych także (a może przede wszystkim) funkcje generatora sił, które umożliwiają narodowi łużyckiemu trwanie i rozwój. Łużycka szkoła jest dyspozytorem zadań nie tylko edukacyjnych, lecz i twórczych względem tożsamości narodowej. Po II wojnie światowej, gdy model łużyckiej rodziny uległ zmianie z wielopokoleniowej i wielodzietnej na dwupokoleniową, dwudziętą, najważniejszym miejscem poznania języka, kultury i tożsamości łużyckiej stała się szkoła. Przed wojną między innymi z powodu braku wsparcia władz rodzina była instytucją, w której naród łużycki ciągle się odradzał i kształtował swą świadomość²¹. Dzisiaj tym miejscem jest przede wszystkim szkoła. Przyczyn tego stanu szukać można w wielu obszarach życia społecznego: w trudnym zjawisku kompleksów²², w zmianie stosunków pracy, w zmianie modelu rodziny, w zagrożeniach ekologicznych Łużyc, w tendencjach globalizacyjnych itd.²³ Najważniejsze z punktu zachowania słowiańskiej świadomości mieszkańców Łużyc jest takie ustanowienie szkolnictwa, które zapewni dzieciom łużyckim pełne poznanie ojczystego języka i kultury, co pozwolić może na aktywne kontynuowanie słowiańskiej tożsamości jednostek i narodu. Te dwa wątki,

²⁰Por. R. Brytan, *Brońmy serbołużyckiej szkoły w Chróścicach – apel Roberta Brytana z Vancouver z Kanady*, [za:] <http://www.serboluzycanie.eurotel.net.pl/artyk.htm> (25 IX 2003).

²¹Zob. M. Makarska-Lesiak, *Rodziny łużyckie – fenomen socjologiczny*, „Zeszyty Łużyckie” nr 8, 1994, s. 77–84.

²²Przytoczmy wypowiedź nauczycielki w szkole podstawowej Ewy Čornakec: „choć nie ma już wroga w ateistycznym państwie, do asymilacji Łużyczan przyczynia się myślenie konsumpcyjne, wrodzone lenistwo [!], bojaźliwość, postępujące zubożenie religijne, nieużywanie łużyckiej mowy na co dzień, a także wzrastająca niechęć Niemców do cudzoziemców, także do Łużyczan w ich własnym kraju”, [za:] *Serbołużycanie na terenach przygranicznych. Materiały z międzynarodowej sesji polsko-niemieckiej*, red. M. Wojecki, Zielona Góra 2000, s. 12.

²³Zob. M. Jańczuk, *Młodość łużycka o sobie. Wyniki badań socjologicznych*, „Zeszyty Łużyckie” t. 32/33, 2001, s. 126–132.

to znaczy nauczanie języka łużyckiego oraz wdrażanie programów szkolnych uwzględniających rodzimy materiał dydaktyczny, są najważniejszym wyznacznikiem i zadaniem szkolnictwa łużyckiego.

Łużyckie Stowarzyszenie Szkolne i system edukacyjny

Szkolnictwo na Łużycach podlega dwóm ministerstwom edukacji – saksońskiemu i brandenburskiemu. Zdając sobie sprawę z wagi szkolnictwa, łużyckie środowiska nauczycielskie wykazały w latach przełomu politycznego szybki refleks. Ze strony mniejszości narodowej odpowiedzialność za kondycję szkolnictwa zaczęło ponosić powstałe 5 stycznia 1991 roku Serbołużyckie Stowarzyszenie Szkolne założone w Chróścicach²⁴. Obecnie zrzesza ono 324 nauczycieli, wychowawców, zainteresowanych rodziców i emerytowanych nauczycieli. Status organizacji wymienia zadania, które stowarzyszenie realizuje. Są to:

1. Wzmocnienie znaczenia łużyckiego języka i kultury w szkołach na Łużycach.
2. Gwarantowanie dwujęzyczności poprzez realizację Projektu „Witaj” oraz organizowanie dwujęzycznych klas.
3. Opieka nad przedszkolami, szkołami oraz internatami.
4. Realizacja przygotowanych projektów (grupy taneczne, chóry, klasy współpracujące z innymi mniejszościami itp.).
5. Przygotowywanie propozycji rozwiązań prawnych dla szkół łużyckich.
6. Kształcenie nauczycieli i opiekunów.
7. Przygotowywanie materiałów edukacyjnych.

Stowarzyszenie wymienia osiem obszarów zainteresowania i posiada osiem odpowiednich komórek. Są to wydziały: 1) do spraw przedszkoli, 2) do spraw szkół, 3) do spraw Łużyc Dolnych, 4) do spraw dokształcania i ma-

²⁴ Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych okazał się kluczowym okresem dla przyszłości szkolnictwa na Łużycach. Większość postulatów i przyjętych wówczas ustaleń obowiązuje do dziś. „Szkolnictwo łużyckie zaczęło przygotowywać program reform jeszcze przed zjednoczeniem [...]. Program ten, przyjęty w 1991 r. przez Łużyckie Towarzystwo Szkolne, udało się w całości zrealizować w Saksonii. Dotyczy on wprowadzenia w całej Saksonii do programu szkolnego wiedzy o historii i kulturze Łużyczan, swobodnego wyboru szkoły łużyckiej, zapewnienia szkolnictwu pomocy organizacyjnej i finansowej. W części szkół postanowiono wprowadzić język łużycki jako drugi, równorzędny z niemieckim. Jest oczywiste, że utraciły moc wszystkie restrykcyjne zarządzenia władz komunistycznych” (E. Rzetelska-Feleszko, *Realne szanse Łużyczan*, „Zeszyty Łużyckie” nr 6, 1993, s. 51).

teriałów edukacyjnych, 5) do spraw kultury, 6) do spraw sportu, 7) do spraw kształcenia dorosłych, 8) do spraw języka łużyckiego²⁵.

Stowarzyszenie jest instytucją członkowską „Domowiny” i w jej ramach odpowiada za problemy związane ze szkolnictwem. Jest szczególnie zaangażowane w kwestię dwujęzyczności w nauczaniu w zakresie Projektu „Witaj” w przedszkolach i szkołach. Projekt „Witaj”, którego autorzy są członkami stowarzyszenia, ma na celu ożywienie i rozszerzenie używania języka łużyckiego przez Serbołużyczan. Mówią: „Nasz pomysł na naukę łużyckiego jest prosty. Polega na ogólnie znanej prawdzie: małe dzieci, by nauczyć się języka, muszą stale go słyszeć”²⁶; ten warunek nie zawsze jest spełniony nawet w rodzinach serbołużyckich, nie mówiąc o niemieckim otoczeniu. W łużyckich przedszkolach i szkołach istnieje taka możliwość. Rodzice w porozumieniu z placówkami oświatowymi mają szczególną szansę umożliwienia dzieciom nauki języka łużyckiego już w przedszkolu²⁷. Na Łużycach niewielka część przedszkoli oferuje naukę języka łużyckiego. Inicjatywa „Witaj” wychodzi z ofertą tworzenia grup przedszkolnych, w których gwarantowana prawnie dwujęzyczność jest umożliwiona. Zakłada naukę łużyckiego od najwcześniejszych lat, by został on w świadomości dziecka językiem ojczystym. Twórcy inicjatywy są oczywiście świadomi, że nauka języka niemieckiego jest współcześnie konieczna, chodzi im jednak o to, by znajomość łużyckiego była równie dobra²⁸, zwłaszcza że dwujęzyczność jest niewątpliwym atutem np. na rynku pracy, co twórcy projektu podkreślają.

Szkoła łużycka odpowiada zatem za przyszłość tożsamości narodowej. W państwach niepodległych odpowiedzialność za nią leży w rękach państwa oraz samego społeczeństwa. Państwo wywiązuje się ze swych obowiązków, wydając prawne gwarancje, społeczeństwo – poprzez przywiązanie i obronę wartości narodowych. W państwie niemieckim gwarancji dla Serbów nie brak, ale pochodzą od obcej etnicznie władzy. Przyczyny zmniejszania się liczby osób przywiązanych do łużyckiego języka i obyczaju leżą w społecznym braku przekonania części Serbów o zasadności pielęgnowania swej słowiańskiej tożsamości. O to przekonanie woła łużycka szkoła. Staje się jednym z filarów, na których spoczywa świadomość narodowa pokoleń dzisiejszych, ale i przyszłych. Jest odpowiedzialna nie tylko za naukę języka łużyckiego, ale także za reprezentowanie interesów narodowych, w znaczny sposób wspierając i generując siły narodowe Serbołużyczan.

²⁵ Por. *Etwas über unseren Verein*, [za:] <http://www.sorbischer-schulverein.de/ramiki.html> (25 IX 2003).

²⁶ Za: <http://www.serbja.de/politika/Witaj.html> (25 IX 2003).

²⁷ Por. M. Ziółkowska-Sobecka, *op. cit.*, s. 174.

²⁸ Por. *ibidem*.

Łużyckie Stowarzyszenie Szkolne jest w swej pracy wspierane przez inne organizacje mające w swych zadaniach również problemy szkolnictwa. Wśród nich wymienić należy Stowarzyszenie Łużyckiej Młodzieży „Pawek” (pająk), które angażuje się szczególnie w obronę przed zamknięciem łużyckich szkół średnich.

Stowarzyszenie Szkolne w 2001 roku było odpowiedzialne za sześć dwujęzycznych przedszkoli, do których uczęszczało 270 dzieci²⁹. W 2003 roku na Łużycach istniało szesnaście dwujęzycznych przedszkoli, z tego osiem prywatnych³⁰. W Saksonii znajduje się siedem dwujęzycznych szkół podstawowych, sześć średnich i jedna wyższa. Szkół podstawowych z dodatkowym językiem łużyckim jest 26 i sześć średnich. W Brandenburgii szesnaście szkół podstawowych oferuje lekcje języka łużyckiego³¹. „W roku szkolnym 1993/1994 w pięćdziesięciu szkołach Saksonii 1421 uczniów pobierało naukę w języku łużyckim, natomiast 2266 uczyło się go jako języka drugiego lub obcego. [...] W szesnastu szkołach w Brandenburgii 829 uczniów uczyło się łużyckiego jako języka drugiego bądź obcego, natomiast nie ma tam klas z łużyckim jako językiem ojczystym. Od czerwca 1992 roku we wszystkich szkołach Saksonii podaje się wiadomości o historii i kulturze Łużyczan”³².

W czasach istnienia NRD wprowadzono w szkolnictwie na Łużycach system podziału klas na trzy typy: A, B i klasy niemieckojęzyczne. Dzisiaj system ten jest kontynuowany, jednak ze zmienionym nazewnictwem klas³³. W klasach typu A przedmioty prowadzi się w języku łużyckim; prowadzone są one wyłącznie na Łużycach Górnych. Na Łużycach Dolnych znajdujemy tylko klasy B, w których cały program realizowany jest po niemiecku – oprócz języka łużyckiego, który jest przedmiotem dodatkowym. „Program łużyckiej szkoły w zakresie nauczania języka, historii i kultury łużyckiej zakłada przede wszystkim kształtowanie u młodzieży świadomości korzeni narodowych i narodowej tożsamości. Materiałów dostarcza ojczysta twórczość, w której odnotować można sporo dzieł o niewątpliwej wartości artystycznej”³⁴.

Bieżące problemy (sprawa szkoły w Chróścicach)

Szkolnictwo łużyckie stało się w ostatnich latach silnym atutem Serbołużyczan. Doceniają jego znaczenie i konieczność dalszego istnienia. W tym

²⁹ Por. <http://www.sorben.com/ski/site/docs/polish/index.htm> (25 IX 2003).

³⁰ Por. <http://www.symmank.de/eng/sorbs.htm#bil> (25 IX 2003).

³¹ *Ibidem*.

³² J. Darski, [za:] <http://republika.pl/darski1/kraje/czech/luz.htm> (25 IX 2003).

³³ Są to dziś klasy dwujęzyczne, niemieckojęzyczne z lekcjami języka łużyckiego oraz niemieckojęzyczne.

³⁴ M. Ziółkowska-Sobecka, *op. cit.*, s. 175.

kontekście każda decyzja władz dotycząca likwidacji lub restrukturyzacji sieci szkół łużyckich spotyka się ze znacznym oporem, a często traktowana jest jako zamach na łużycką mniejszość. Rozgłos uzyskała decyzja drezdeńskiego zarządu miasta o likwidacji łużyckiej szkoły średniej w Chróścicach (niem. Crosswitz, głuż. Chróścacy). Argumentowano tę decyzję zbyt małą liczbą uczniów. Szkolnictwo łużyckie przestrzega zapisów określających 40 jako minimalną liczbę uczniów w jednym roku. Klasy serbskie podlegają teoretycznie tym samym zasadom, chociaż toleruje się liczbę nawet dwukrotnie mniejszą. W Chróścicach w 2001 roku zapisano siedemnaścioro; w 2002 ośmioro, a na nowy rok szkolny 2003/2004 zaledwie siedmioro dzieci. Zdaniem większości Serbów sprawa zamknięcia szkoły nie jest problemem administracyjnym, lecz narodowym. Przede wszystkim rodzice dzieci, które uczęszczały do opisywanej szkoły średniej, są przekonani, że saksońskie władze oświatowe mogły uratować szkołę, a właściwych przyczyn zamknięcia poszukuje się w ich negatywnej postawie Serbów. To jedna z przyczyn, przez które łużycka reakcja była natychmiastowa i bardzo ostra. Organizowano częste spotkania, jak 8 sierpnia 2001 roku w chróścickiej szkole, na którym zdecydowanie przeciwstawiono się decyzji zarządu³⁵. W sprawie tej szkoły znany pisarz łużycki Jurij Brezan napisał w otwartym liście do ministra oświaty: „Myli się pan, panie ministrze: zamknięcie chróścickiej szkoły nie jest sprawą między panem a rodzicami siedemnaściorga uczniów. To jest sprawa niemieckiego pojmowania stosunku do mniejszości etnicznej we własnym kraju, do autochtonicznej grupy ludzi, która z biegiem czasu skurczyła się do kilkudziesięciu tysięcy osób”³⁶. Wypowiedź tę należy, jak sądzę, uznać za wykładnię istoty problemu.

Oburzenie łużyckiego środowiska wyszło poza granice Łużyc. W tradycyjnie przyjaznym Łużycom i Serbołużyczanom Opolu prof. Leszek Kubierski i Piotr Pałys – przewodniczący i wiceprzewodniczący Opolskiego Oddziału Towarzystwa Polsko-Serbołużyckiego wystosowali petycję skierowaną do kanclerza Niemiec Gerharda Schrödera, podpisaną następnie przez członków Towarzystwa i inne osoby. Oto jej treść:

Szanowny Panie Kanclerzu

Decyzją władz szkolnych Saksonii ma zostać zamknięta szkoła średnia w łużyckiej miejscowości Chróścacy (Crosswitz). Tym samym likwidacji ulegnie jedna z sześciu szkół z łużyckim językiem nauczania. Dla Serbołużyczan jest to cios tym dotkliwszy, że od kilku lat podejmują oni w ramach projektu „Witaj” energiczne wysiłki zmierzające do ochrony i rewitalizacji swej zagrożonej substancji narodowej. Zamknięcie szkoły w Chróścicach

³⁵ Por. http://www.serbja.de/politika/Meeting8_20011.html (25 IX 2003).

³⁶ Por. <http://www1.gazeta.pl/swiat/1093892,34239,1572555.html> (25 IX 2003).

uzasadniane jest potrzebą dostosowania sieci szkolnej do zmieniającej się sytuacji demograficznej. Jednak argumenty zasadne w odniesieniu do całego Wolnego Państwa Saksonii tracą na racjonalności w odniesieniu do małego, 60-tysięcznego narodu. Serbołużyczanie nie posiadają własnej państwowości. Dla nich państwem macierzystym jest Republika Federalna Niemiec. Dlatego Panie Kanclerzu liczymy, że zechce Pan zaangażować swój autorytet w tę, z perspektywy Urzędu Kanclerskiego z pewnością drobną, lecz dla narodu serbołużyckiego mającą fundamentalne znaczenie sprawę.

W imieniu Opolskiego Oddziału Towarzystwa Polsko-Serbołużyckiego prof. Leszek Kubierski, Piotr Pałys³⁷.

Przyszłość narodu łużyckiego i jego szkolnictwa

Przyszłość narodu łużyckiego łączy się w sposób organiczny z przeszłością jego szkolnictwa. W jaki sposób będzie zorganizowane łużyckie szkolnictwo, taki wpływ będzie miało ono na stan świadomości narodowej jednostek i narodu oraz na liczbę Serbów. Problemy w szkolnictwie, jak zamykanie szkół, jeśli nie dziś, to w nieodległej przyszłości odcisną się zapewne dramatycznie na położeniu społecznym i narodowym Łużyczan. I druga myśl: problemy, które dotyczą łużycką tożsamość narodową, mają taki sam wpływ na łużycki język, kulturę i szkolnictwo, przy czym o ile świadomość narodowa, język i kultura leżą w sferach psychicznych człowieka, do których dostęp jest jedynie pośredni, o tyle stan szkolnictwa zależy w dużej mierze od przesłańek społecznych i aktywności samych zainteresowanych. Życie i procedury społeczne natomiast są ogólnie dostępne i stają się przez to najważniejszym polem starań Serbów łużyckich o utrzymanie swej narodowości.

Kluczowym, jak się wydaje, zadaniem łużyckich szkół jest rzetelność i skuteczność w nauczaniu języka łużyckiego. Odmierna od otoczenia mowa jest najważniejszym warunkiem istnienia odrębności narodowej, co dotyczy nie tylko mniejszości łużyckiej, ale jeszcze około dwóch dziesiątek innych mniejszości narodowych w Europie³⁸. Silne przekonanie o potrzebie zacho-

³⁷ Por. <http://www.serboluzycanie.eurotel.net.pl/protest.htm> (25 IX 2003). Niemal identyczną petycję wystosowało 24 IX 2001 do kanclerza Gerharda Schrödera warszawskie stowarzyszenie „Niklot” (podpisali ją Mateusz Piskorski, Tomasz Szczepański, Michał Gorazd Jakubiak oraz Andrzej Zgódka). Por. *Polacy nadal protestują przeciw zamknięciu szkół w Chróścicach*, „Zeszyty Łużyckie” t. 34, 2002, s. 163.

³⁸ A oto myśl odnosząca się do omawianej kwestii: „Sprawa komplikuje się przy próbie znalezienia odpowiedniego przykładu skutecznego rozwiązania [...] dylematu [trwałej dwukulturowości], choćby na obszarze Europy. Okazuje się mianowicie, że wszystkie lub prawie wszystkie grupy etniczne posługujące się mało rozpowszechnionymi językami i posiadające oryginalną kulturę mają siedziby z dala od uczęszczanych szlaków, poza wielkimi ośrodkami przemysłowymi i skupiskami ludności innojęzycznej. Pomimo to stale

wania własnego języka mogłoby stać się gwarancją przetrwania. Niski prestiż łużycczyny w świadomości narodu jest zatem najtrudniejszym przeciwnikiem dla szkolnictwa³⁹; a i to nie wszystko, gdyż jak słusznie zauważa E. Siatkowska:

Opanowanie języka [łużyckiego] jeszcze nie prowadzi do szerokiego jego zastosowania. Do tego potrzebne jest uświadomienie narodowe. Uświadomieni, patriotycznie nastawieni Łużycanie powinni odkrywać nowe sfery komunikacji w języku ojczystym, powinni aktywizować procesy wewnątrzjęzykowe. Środowiska łużyckojęzyczne powinny nie tylko utrzymywać stan swego języka na dotychczasowym poziomie, ale pełnić role normotwórcze, dawać przykład wprowadzania łużycczyny do życia gospodarczego, politycznego, zawodowego, umożliwiać językowi łużyckiemu twórczy rozwój⁴⁰.

W podobnym duchu wypowiada się również D. Scholze-Šořta: „Ochrona lub wzmocnienie narodu zależeć będzie w nowych, zmienionych warunkach przede wszystkim od woli samych Łużyczan, od tego, czy zechcą oni zachować i przekazać przyszłym pokoleniom swoją narodową i kulturalną tożsamość jako wartość”⁴¹.

Kajetan Suder

LAUSITZER SCHULWESEN IN DEUTSCHLAND

Zusammenfassung

Die Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft hat besondere Aufgaben. Sie sollen besonders in Regionen hervorgehoben werden, die von nationalen Minderheiten bewohnt sind, und an solchen Regionen fehlt es in Europa nicht.

Das Lausitzer Schulwesen erfüllt außer den Bildungs- auch zusätzliche Aufgaben und Funktionen. Das Netz sorbischer Schulen umfasst ein Territorium, das kultur-, sprach-, religions- und verwaltungsmäßig differenziert ist. Einheitliche Lehrprogramme, unter denen die Initiative „Witaŕ” („Herzlich willkommen”) besonders nenenswert ist, unterstützen die nationale Einheit der Sorben. Bei der heutigen Verstreutheit der Sorben stellt die

zmniejsza się liczba użytkowników języków małych narodów” (S. Marciniak, *Dwujęzyczność, dwukulturowość i co dalej*, „Zeszyty Łużyckie” nr 8, 1994, s. 27).

³⁹ Zob. E. Siatkowska, *Teoretyczne i praktyczne zainteresowania Łużyczan językiem ojczystym*, „Zeszyty Łużyckie” nr 6, 1993, s. 88–99.

⁴⁰ Por. e a d e m, *Podstawowe postulaty...*, s. 30.

⁴¹ D. Scholze-Šořta, *op. cit.*

Schule die einzige öffentliche Institution dar, die über wirkliche Möglichkeiten verfügt, die nationale Identität bestehen zu lassen. Viele Jahrhunderte langer Mangel an Souveränität verursachte, dass die Verantwortlichkeit für den Zustand des Lausitzer nationalen Bewusstseins von der Mehrgenerationenfamilie übernommen wurde. In der Zeit, in der staatliche Strukturen der DDR aufgebaut wurden, begann der Rückgangprozess eines solchen Familienmodells. Die jahrelang bestehende DDR bestätigte also die Überzeugung davon, dass das Bedürfnis besteht, ein solches Schulwesen in der Lausitz aufzubauen, das bisherige Familienaufgaben in diesem Bereich übernehmen wird. Dieses Schulwesen erfüllte sie mit differenziertem Erfolg bis zur politischen Wende und Vereinigung Deutschlands. Die heutigen Ursachen dessen, dass die Zahl der sich mit der sorbischen Nation identifizierenden Menschen immer kleiner wird, liegen nicht mehr in der Staatspolitik, wie dies in der DDR der Fall war, sondern in den Globalisierungs- sowie in den psychologischen und sozialen Tendenzen. Es ändert sich der Charakter der Schule; dies geschieht jedoch im Rahmen ausgearbeiteter kreativer und integrativer Funktionen. Probleme bestehen jedoch weiter. Dank dem Schulwesen ist der Widerspruch gegen diese Probleme motiviert, integriert und zielgerichtet. Die Verwirklichung nationaler, kultureller und bildungsmäßiger Garantien, die in entsprechenden Gesetzen rechtlich festgelegt wurden, kann also eine wirkliche Gleichberechtigung der in der Lausitz lebenden Nationen mitbringen. Dies eben stellt die grundlegende Voraussetzung dafür dar, dass die Bedeutung des Schulwesens für die Sorben verstanden wird. Jede Entscheidung der Verwaltung in Bezug auf den Umbau des Schulnetzes in der Lausitz ruft lebenshafte Reaktionen, manchmal Empörung hervor. Die Vergangenheit der sorbischen Nation verbindet sich auf eine organische Art und Weise mit dem Zustand ihres Schulwesens. Probleme, die die nationale Identität der Sorben betreffen, üben einen analogen Einfluss auf die sorbische Sprache und Kultur sowie auf das sorbische Schulwesen aus. Dabei muss unterstrichen werden, dass wenn das nationale Bewusstsein in der psychischen Sphäre des Menschen liegt, zu der ein Zugang nur indirekt ist, dann hängt der Zustand des Schulwesens im großen Grade von den gesellschaftlichen Voraussetzungen und von der Aktivität der Interessierten selbst ab.

Marek Syrnyk

NAUCZANIE JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO W POLSCE PO ROKU 1989

W początkowym okresie przemian w Polsce, tzn. do 1992 roku, nauczanie języka ukraińskiego prowadzono na podstawie zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej nr 67 z 21 grudnia 1988 r. Nowy przepis prawny regulujący odnośną kwestię – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 marca 1992 roku w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych – obowiązywał równo dekadę, do 2002 roku włącznie. Rozporządzenie to, wydane w okresie budowania zrębów demokracji w Polsce, było niezwykle korzystne dla mniejszości narodowych, uwzględniało bowiem zarówno indywidualną specyfikę danej mniejszości, jak i indywidualne potrzeby.

Wprowadzono przede wszystkim pewnego rodzaju ujednoczenie pojęć będących w powszechnym użyciu, a nie zawsze precyzyjnie stosowanych. Mamy więc pojęcie „szkoły z ojczystym językiem nauczania” – placówki, w której wszystkie przedmioty z wyjątkiem języka polskiego i historii są prowadzone w języku ojczystym danej mniejszości; „szkoły dwujęzyczne” – gdzie nauczanie prowadzi się w dwóch równoważnych językach (język polski i język danej mniejszości); „szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego” – prowadzące nauczanie w języku polskim oprócz przedmiotu dodatkowego, którym jest język mniejszości – i wreszcie międzyklasowe czy międzyoddziałowe grupy nauczania języka ojczystego¹. Organizacja danego typu kształcenia – czy raczej formy kształcenia – zależna była od lokalnych warunków i możliwości. Dla społeczności ukraińskiej niezwykle istotnym zapisem był ten ostatni, jedno bowiem po roku 1989 pozostało dla tej mniejszości niezmiennie, a mianowicie fakt dużego rozproszenia członków tej grupy narodowościowej w Polsce. Znamienne jest też wprowadzenie możliwości nauki języka ojczystego już do przedszkoli – zajęcia w przedszkolu mogły być od tej pory prowadzone wyłącznie w języku danej mniejszości.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 III 1992 r., DzU nr 34, poz. 150, 1992.

Równoległe przepisy omawianego rozporządzenia regulowały kwestie liczebności grup i klas oraz oddawały bezpośredni nadzór nad placówkami, w których prowadzone było nauczanie języka mniejszości, kuratorowi oświaty. Zaliczono język ojczysty do przedmiotów obowiązkowych „ze wszystkimi konsekwencjami wynikającymi z regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania”². Utrzymano zarazem formę dobrowolności przy zgłaszaniu dziecka na naukę języka ojczystego – zgłoszenie takie ważne było w myśl przepisów do końca nauki na danym etapie edukacyjnym. Te ostatnie zapisy podnosiły znacznie rangę nauczanego przedmiotu oraz stwarzały szansę na rzeczywiste podniesienie jakości nauczania języków mniejszościowych w Polsce. Szansę, której same mniejszości niestety już nie wykorzystały.

Od 1 stycznia 2003 roku w nauczaniu języków ojczystych mniejszości narodowych obowiązuje inny przepis, a mianowicie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 3 grudnia 2002 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych. W porównaniu do poprzedniego stanowi ono istotny regres w regulacji kwestii nauczania języków ojczystych mniejszości w Polsce. Usunięto przede wszystkim zapis o zaliczeniu języka ojczystego do przedmiotów obowiązkowych, zniknęły już całkowicie zapisy dotyczące przedszkoli, uporczywie wprowadzany jest zwrot „kraj pochodzenia” mniejszości, co może sugerować, iż mniejszości narodowe znalazły się w Polsce w wyniku emigracji z poszczególnych krajów³, gdy w zasadniczej swojej masie są one w Polsce niejednokrotnie od „zawsze”. Tak jest przynajmniej w przypadku Ukraińców, których przesiedlono przecież w 1947 roku z polskich województw południowo-wschodnich.

Znamienne jest również i to, że przy opracowywaniu nowego rozporządzenia MENiS w całości odrzucił propozycje i sugestie Związku Ukraińców w Polsce – przekazano je 6 listopada 2002 roku⁴. Choć – i warto to zauważyć – te propozycje zasadniczo koncepcji przepisów prawnych nie burzyły. Szkoda, iż Związek Ukraińców w Polsce włącznie z Ukraińskim Towarzystwem Nauczycielskim nie skonsultowały ze środowiskiem swoich propozycji w jakimś szerszym stopniu. Już chociażby postulaty giżyckich nauczycieli z międzyszkolnego zespołu nauczania języka ukraińskiego miały charakter bardzo szczegółowy i odwoływały się do praktycznych aspek-

² *Ibidem*.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 XII 2002.

⁴ Pismo Zarządu Głównego Związku Ukraińców w Polsce do MEN, maszynopis, archiwum autora.

tów nauczania. Aspektów niezwykle istotnych, jak chociażby propozycja wprowadzenia i możliwości opłacania dodatkowych godzin na prowadzenie pracy artystycznej w takich grupach, wykorzystywania w pracy autorskich programów nauczania języka czy innych⁵. Reasumując – odnośne rozporządzenie, likwidując niektóre, niezwykle istotne zapisy i nie wprowadzając w to miejsce nowych, zostawiło zbyt dużo miejsca na dowolność interpretacji oraz o kilkadziesiąt lat cofnęło regulacje w tej zasadniczej dla mniejszości kwestii.

Podręczniki

Po 1989 roku wydano w Polsce kilkanaście różnego rodzaju podręczników do nauki języka ukraińskiego. W większości były one opracowywane przez nauczycieli praktyków.

Omówienie tego zagadnienia rozpoczniemy od podręcznikowych propozycji dla najmłodszych – stąd też niemożliwe będzie zachowanie chronologii ukazywania się poszczególnych wydawnictw.

W 1999 r. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne wydały zeszyt ćwiczeń dla klasy 0 autorstwa Marii Mryczko – *Horobiatko* (rekomendacja MENiS nr 145/99), zeszyt wydany w formacie A4, niezwykle barwnie ilustrowany. Bardzo dużo klasycznych ukraińskich akcentów wynikających z narodowej tradycji. Jediną wadą tego wydania jest zbyt mała liczba proponowanych zajęć dotyczących rozwijania umiejętności analizy i syntezy słuchowej głosek (słuchu fonematycznego), a jest to przecież umiejętność podstawowa dla poprawnego przebiegu procesu nauki czytania i pisania w przyszłości. Niekoniecznie też w przedszkolu musimy już ćwiczyć pisanie liter. Ćwiczenia grafomotoryki można prowadzić wykorzystując inne elementy.

Również w 1999 roku ukazało się kolejne wydanie – zeszyt ćwiczeń dla klasy pierwszej *Dżerelce*, którego autorką jest Maria Tucka (rekomendacja MENiS nr 153/99). Zeszyt także barwnie ilustrowany, zawiera treści dostosowane do programu nauczania i wieku dzieci. Kardynalnym błędem jest jednak wprowadzenie litery i głoski *l – ł* w proponowany sposób, tzn. bez uwzględnienia specyfiki tych głosek w języku ukraińskim. Ciągłe brakuje niestety podstawowego opracowania dla klasy pierwszej – elementarza. Szkoły i międzyszkolne zespoły nauczania wykorzystują w tym przypadku wydania ukraińskie.

Dla klas drugich szkoły podstawowej dysponujemy już kompletem, tj. podręcznikiem oraz zeszytem ćwiczeń. Podręcznik *Żuravlyky*, którego auto-

⁵ M. Sy r n y k, *Orhanizacija szkolnoj systemy u Polsci i problema nawczannia mowy nacmenszostej*, „Nasze Słowo” nr 23, 2003.

rem jest Jarosław Hryckowian, został wydany w roku 1996, a zeszyt ćwiczeń *Żurawlennia* autorstwa Marii Mryczko ukazał się dopiero w 2000 roku. Obie pozycje są rekomendowane przez MENiS.

Uczniom klas trzecich zaproponowano podręcznik Lubomyry Pyłypowycz *Razom z soneczkom*. Ukazał się on także w 2000 r. – rekomendacja MENiS nr 144/2000. Ta sama autorka opublikowała w 2002 roku wybór lektur i tekstów do czytania dla klas I–III szkoły podstawowej *Czotyry pory roku*.

W roku 2001 ukazały się podręcznik i zeszyt ćwiczeń dla klas czwartych szkół podstawowych; noszą ten sam tytuł *Ruschynyczok*. Autorki – Łucja Drozd i Anna Mazur. Rekomendacja MENiS nr 281 oraz 282/2001. W 2002 roku wydano podręcznik dla klasy szóstej *Berehynia*. I znowu autorski duet: Anna Drozd oraz Irena Drozd.

Wszystkie wymienione pozycje ukazały się dzięki staraniom Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Niestety, jak na razie to wszystkie podręczniki, które wydane zostały w okresie od 1989 do 2003 roku. Czekamy ciągle na książki do gimnazjów oraz szkół średnich. Wspomniane podręczniki oparte zostały na zatwierdzonych przez MENiS programach nauczania. Brakuje także specjalnych pozycji z przeznaczeniem dla międzyszkolnych zespołów nauczania języka ukraińskiego; ta forma nauczania jest bardzo rozpowszechniona w Polsce, a jednocześnie najbardziej zaniedbana – zarówno przez władze oświatowe, jak i przez ukraińskie instytucje społeczne. Warto jedynie wspomnieć, iż właśnie z tej formy nauki języka ukraińskiego w Polsce korzysta większość uczniów.

Oprócz podręczników ukazały się także materiały pomocnicze, które mogą być i są wykorzystywane w prowadzeniu zajęć. W 1995 roku wydano *Szkołną gramatykę języka ukraińskiego*, której autorem jest wybitny językoznawca prof. Michał Łesiów z Lublina. W roku następnym, 1996, długoletni profesor legnickiego liceum Iwan Śpiwak opublikował niezwykle cenną pozycję *Samowczytel ukraińskoj mowy*. Cenną, ponieważ pozwala ona na opanowanie lub doskonalenie języka przez osoby uczące się go w sposób indywidualny. Ten sam autor w 1998 roku wydał następną pozycję – *Zbirnyk dyktantiw z ukraińskoj mowy (Wybór ćwiczeń do języka ukraińskiego)*. W tym samym, 1998 roku ukazała się praca dra Jarosława Hryckowiana *Metodyka nauczania języka ukraińskiego i ukraińskiej literatury*.

Uzupełnieniem tych pozycji – ale, zważywszy na formy nauczania oraz pewne tradycje w nauczaniu języka ukraińskiego w Polsce, niezwykle istotnym uzupełnieniem – jest *Kalynowyj mist* (Warszawa 1997) autorstwa profesora ukraińskiego liceum w Białym Borze Marii Mandryk-Fil. Książka zawiera wybór tekstów i materiałów do artystycznej i pozaszkolnej pracy z uczniami.

Jako literaturę i materiały dodatkowe w nauczaniu języka ukraińskiego w Polsce wykorzystuje się także szkolne pozycje wydawane w Ukrainie. Są to głównie opracowania dla klas młodszych oraz publikacje z zakresu literatury i gramatyki.

Nauczyciele języka ukraińskiego mają także do dyspozycji kwartalnik „Switanok”, który ukazuje się jak dodatek do tygodnika „Nasze Słowo”. Odnajdujemy w nim zarówno teksty z ukraińskiej historii, materiały dotyczące tradycji ukraińskich, rebusy, krzyżówki, jak i korespondencję i informacje z życia poszczególnych szkół czy międzyszkolnych zespołów nauczania języka ukraińskiego.

Ważne miejsce w ukraińskim życiu oświatowym w Polsce powinno już wkrótce zająć kolejne wydawnictwo, a mianowicie ukazujące się od 2001 roku czasopismo „Ridna Mowa”. Regularne, kwartalne wydania tego czasopisma ukazują się w Internecie, a wydania konwencjonalne zjawiają się raz w roku. W „Ridnej Mowie” publikowane są materiały z zakresu metodyki nauczania języka ukraińskiego i ukraińskiej literatury, psychologii i socjologii, historii i geografii Ukrainy, historii ukraińskiej mniejszości narodowej w Polsce, prawa oświatowego, etnografii. Wydanie internetowe „Ridnej Mowy” to w tej chwili chyba najbogatszy w Polsce zbiór ukrainiki – zwłaszcza dział „Biblioteka Ridnej Mowy”, w którym zamieszczone są oryginalne teksty literatury ukraińskiej począwszy od wieków średnich do dnia dzisiejszego.

Ukraińskie szkoły w Polsce

Ostatnie lata komunizmu w Polsce to znaczny spadek liczby ukraińskich dzieci uczących się swego języka ojczystego. Wiązało się to zarówno z negatywnymi tendencjami w gospodarce i dużą emigracją Ukraińców z Polski na „Zachód”, jak też częściowo z asymilacją oraz niewątpliwie także z walką młodego pokolenia działaczy ukraińskich w Polsce o zmiany także i w tej dziedzinie życia społecznego. To, co pozostaje niezmiennie zarówno w okresie PRL, jak i w III RP – to fakt, iż najbardziej rozpowszechnioną formą nauczania dzieci ukraińskich w Polsce są międzyszkolne, międzyklasowe i międzyoddziałowe zespoły nauczania tego języka.

Międzyszkolne zespoły nauczania języka ukraińskiego w Polsce

Rok szkolny	Liczba punktów	Liczba uczniów
1988/89	57	1076
1989/90	60	1236
1990/91	68	1358
1991/92	70	1474
1992/93	83	1743
1999/00	104	2557

Szkoły z ukraińskim językiem nauczania w Polsce

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba uczniów
1988/89	4	334
1989/90	4	354
1990/91	6	475
1991/92	7	727
1992/93	7	783
1999/00	7	966

Źródło: *Ukraińcy w Polsce 1989–1993*, red. M. Czech, Warszawa 1993, s. 310–311; *Zwiti Ukrainskoho Wczytelskoho Towarystwa u Polsci*, „Ridna Mowa” nr 1, 2001.

Odnosząc się do powyższych zestawień, należy pamiętać, iż większość szkół ukraińskich funkcjonuje jak zespół: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum. I tak:

- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Białym Borze tworzą: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum;
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Górowie Haweckim: gimnazjum, liceum;
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Legnicy: gimnazjum, liceum;
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Przemyślu: szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum;
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Bartoszycach: szkoła podstawowa, gimnazjum;
- ukraińskie klasy w Szkole Podstawowej w Baniach Mazurskich;
- ukraińskie klasy w gimnazjum w Bielsku Podlaskim.

Międzyszkolne zespoły nauki języka ukraińskiego funkcjonują w siedmiu nowych województwach. W roku szkolnym 1999/2000 były to:

Województwo	Liczba punktów	Liczba uczniów
Lubuskie	5	66
Dolnośląskie	4	60
Podlaskie	10	90
Pomorskie	8	254
Warmińsko-mazurskie	46	1544
Podkarpackie	19	351
Zachodniopomorskie	12	215

Źródło: *Zwiti UWT...*

Dla porównania – w roku 1992/93 punkty nauczania istniały w następujących województwach:

Województwo	Liczba zespołów	Liczba uczniów
Elbląskie	13	330
Gdańsk (m.)	1	33
Gorzowskie	2	14
Koszalińskie	2	119
Krośnieńskie	7	140
Legnickie	2	60
Nowosądeckie	10	70
Olsztyńskie	18	338
Przemyskie	3	68
Słupskie	5	146
Suwalskie	8	239
Szczecińskie	4	66
Pilskie (m. Wałcz)	1	17
Warszawa	1	21
Wrocławskie	4	45
Zielonogórskie	2	50

Poniższe zestawienie ukazuje międzyszkolne zespoły nauczania języka ukraińskiego w wybranych województwach (pomorskim, zachodniopomorskim i lubuskim) w roku szkolnym 2002/2003:

Miejscowość	Liczba uczniów	Miejscowość	Liczba uczniów
Miastko	13	Słupsk	36
Wałcz	21	Lębork	17
Przećmino	16	Bobolice	9
Szczecin	18	Charzyno	4
Szczecinek	13	Gościno	4
Kołobrzeg	16	Zielona Góra	12
Trzebiatów	16	Nowogród Bobrzański	18
Bytów	48	Szprotawa	16
Człuchów	45	Międzyrzecz	18
Koszalin	67	Gorzów	4
Świerżno	8	Strzelce Krajeńskie	12

Źródło: I. D r o z d, *Nawczannia ukraińskojj mowy u wybranych miscewostiach Zachidnopomorskoho ta Pomorskoho wojewodstw u 2002/2003 szkilnomu roci*, „Ridna Mowa” nr 3, 2003, s. 99; S. Jawornicka, *Nauczanie języka ukraińskiego w województwie lubuskim w 2002/2003 r. szk.*, maszynopis, archiwum autora.

Analizując powyższe zestawienia, należy stwierdzić, iż począwszy od 1989 roku liczba uczniów w ukraińskich szkołach i międzyszkolnych zespołach stopniowo – aczkolwiek nieznacznie – zwiększa się. Nie zwiększa się natomiast liczba ukraińskich szkół (co ważniejsze – nie maleje). Nieznacznym też wahaniom ulega liczba dzieci w międzyszkolnych zespołach nauczania, co mogłoby oznaczać zatrzymanie się negatywnych tendencji z przeszłości.

Omawiając kwestie szkolne ukraińskiej mniejszości narodowej, nie sposób nie wskazać i pewnych zagrożeń, zagrożeń natury obiektywnej – takiej jak chociażby spadek populacji dzieci w kraju. W równym stopniu spadek ten dotyczy mniejszości ukraińskiej – z tym że przez tę mniejszość jest boleśniej odczuwany, na razie głównie w wymiarze finansowym, wprowadzenie bowiem bonów oświatowych do szkolnictwa spowodowało znaczne obniżenie subwencji oświatowej dla tych szkół – i to nawet przy zwiększeniu odpowiedniej wagi używanej do obliczenia tejże subwencji. Mała liczba dzieci powoduje, iż z natury swojej są to szkoły drogie i jako takie niezbyt chętnie widziane przez władze samorządowe, którym podlegają.

Ukraińskie środowisko nauczycielskie już od lat domaga się oddania tych szkół pod bezpośredni zarząd odpowiednim urzędom marszałkowskim, wskazując – i to zupełnie słusznie – iż są to z reguły szkoły regionalne i ponadregionalne. Od lat też poruszana jest potrzeba utworzenia specjalnego urzędu przy MENiS – pełnomocnika ds. oświaty mniejszościowej w Polsce. Starania te pozostają na razie bezowocne. Ciągłe też brakuje nauczycieli metodyków języka ukraińskiego. Zatrudnione na części etatów w Polsce pozostają w ten sposób jedynie trzy osoby, po jednej w województwach warmińsko-mazurskim, zachodniopomorskim oraz podkarpackim. Brak jest też ze strony organów podległych resortowi edukacji należytej kontroli nad właściwym realizowaniem nauczania w międzyszkolnych zespołach nauczania. Dyrektorzy szkół niejednokrotnie nie wiedzą nawet, na jakiej podstawie prawnej takie nauczanie się odbywa. Nie wspominając już o tym, iż zdarzają się przypadki wręcz ingerowania organów prowadzących w obsadę stanowisk nauczycielskich czy tolerowania nagannych przypadków w tymże nauczaniu. Brak kontroli prowadzi do wypaczeń i degradacji.

Stosunek kompetentnych czynników do kwestii właściwego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych mniejszości narodowych w Polsce jest także miarą demokracji i miarą rzeczywistego stosunku Państwa do części jego obywateli.

Marek Syrnyk

UKRAINISCHUNTERRICHT IN POLEN NACH 1989

Zusammenfassung

Die letzten Jahren des Kommunismus in Polen werden dadurch gekennzeichnet, dass es sich die Ukrainisch lernenden Kinderzahl sehr verminderte. Dies hing mit einer relativ großen Emigration der ukrainischen Bevölkerung aus Polen nach „Westen“ sowie mit der voranschreitenden Assimilation zusammen. Seit 1989 wuchs – obwohl unauffällig – die Schülerzahl in den ukrainischen Schulen und in den zwischenschulischen Gruppen für den Ukrainischunterricht. Die Zahl der ukrainischen Schulen blieb stabil.

Hinsichtlich großer Verstreutheit der ukrainischen Bevölkerung in Polen stellen die zwischenschulischen Gruppen die bedeutendste und wesentlichste Form des Ukrainischunterrichts dar. Im Schuljahr 1999/2000 gab es in Polen sieben ukrainische Schulen. Die meisten davon bilden Komplexe, die aus einer Grundschule, einem Gymnasium und einem Lyzeum bestehen. In demselben Schuljahr bestanden dagegen 104 zwischenschulische Gruppen für den Ukrainischunterricht.

Das ukrainische Schulwesen in Polen ist nicht frei von Bedrohungen. Die Senkung der Kinderpopulation in Polen bezieht sich gleichermaßen auf die ukrainische Minderheit. Eine geringe Kinderzahl verursacht, dass die ukrainischen Schulen teuer sind und von der ihnen übergeordneten Verwaltung teilweise abgeneigt werden. Das ukrainische Lehrermilieu verlangt seit Jahren danach, dass ihre Schulen direkt von den Marschallämtern verwaltet werden. Diese Bestrebungen bleiben bis heute erfolglos. Es fehlt immer noch an Lehrern, die Ukrainischmethodiker sind. Es fehlt auch an angemessener Kontrolle der richtigen Verwirklichung der Lehrprogramme in den zwischenschulischen Gruppen seitens entsprechender Organe.

II

ARTYKUŁY
PRZYCZYNKARSKIE

Zygmunt Kowalczuk

FOTOGRAFIA

Moim Dziadkom

Pożółkła fotografia pachnie
Chlebem sierpnia 39
Żeniec smagły
Z czoła odgarnia horyzont
Strypa łzawi czarnoziem
Tego roku pękały serca
Czereśni Podola

W uszach dudni kufer
Ocalonej pamięci
W wagonie historii

Otwieram kuszące wieko
Arki burzanów wonnych
Sięgam po skałę
Kartki zamku Buczacza
– Jaśko pamiętaj, kocham
Twoja... Marycha
Uważaj sowiety grożą...

Data rozmazana serca
Przezuciem
Łagrowa brzoza kułaka
Tęskni żywica Syberii
Niedożywionym wierszem
Grypsem przemyconym
„Kocham Cię
Twoje usta – jarzębinę
Oczy noc obietnic
Ręce czarodziejskie
Płowe włosy zbóż
– Tęsknię Ojczyzno
Po wieczność Twój...
Jaśko”

Mój Dziadek
Nie znam Go
Nie wtuliłem się w Jego kolana
Nie policzyłem zmarszczek
W tym liście młody
Zakłęty jest
We mnie

Piotr Krycki

POLSKO-NIEMIECKIE SZKOLNICTWO MIESZANE REFLEKSJE ABSOLWENTA

Wstęp

Historia polsko-niemieckiego szkolnictwa mieszanego rozpoczęła się w roku 1992, kiedy w Brandenburgii we Frankfurcie nad Odrą (Gimnazjum nr 1), w Guben (Szkoła Ogólna nr 1) oraz w Neuzelle (Gimnazjum w Neuzelle) powstały polsko-niemieckie szkoły średnie. 10 sierpnia po stronie niemieckiej w każdej ze szkół w ławkach szkolnych zasiadło po 25 polskich uczniów klas trzecich liceum z zamiarem uzyskania po trzech latach nauki niemieckiego świadectwa dojrzałości uprawniającego do podjęcia studiów zarówno w Niemczech, jak i w krajach Unii Europejskiej oraz po nostryfikacji w Polsce.

Szkolnictwo średnie w Brandenburgii

System szkolnictwa średniego w Brandenburgii stworzono po zjednoczeniu Niemiec na wzór berliński, oba systemy są więc tożsame. Istnieją trzy rodzaje szkół średnich, w których można kontynuować naukę po ukończeniu sześciolletniej szkoły podstawowej, jednakże tylko dwa typy szkół umożliwiają bezproblemowe uzyskanie świadectwa dojrzałości uprawniającego do podjęcia studiów we wszystkich typach uczelni. Są to szkoła ogólna (*Gesamtschule*) oraz gimnazjum (*Gymnasium*). W pozostałych typach szkół dokument ukończenia może uprawniać co najwyżej do podjęcia studiów w wyższej szkole zawodowej.

Droga do matury jest w obu wymienionych szkołach dwustopniowa. Pierwszy stopień trwa cztery lata (klasy 7–10). Po klasie 10 możliwe jest odejście ze szkoły w celu nauki zawodu, zmiana typu szkoły (uczniowie najzdolniejsi pozostają w gimnazjum, pozostali odchodzą do szkoły ogólnej bądź realnej). Etap drugi obejmuje klasy od 11 do 13. Nauczane przedmioty pogrupowane są w bloki tematyczne. Pierwszy to blok przedmiotów humanistycznych, w którym znajdują się: język niemiecki, języki obce (angielski,

francuski, rosyjski i polski – od niedawna dostępny do wyboru również dla polskich uczniów) oraz do wyboru muzyka, plastyka lub zajęcia teatralne. Na drugi blok – przedmioty ścisłe – składają się matematyka oraz dwa wybrane przedmioty spośród fizyki, chemii i biologii. Na blok przedmiotów społeczno-politycznych złożyły się wychowanie polityczne oraz do wyboru geografia lub historia. Poza blokami znalazły się informatyka oraz zajęcia sportowe.

Z każdego z przedmiotów prowadzono (pod warunkiem istnienia grupy co najmniej dziesięcioosobowej) dwa rodzaje zajęć – kursy podstawowe oraz zaawansowane. Kursy zaawansowane były jednocześnie pierwszym i drugim przedmiotem na pisemnym egzaminie maturalnym. W klasie dwunastej należało wybrać kolejny przedmiot na egzamin pisemny oraz przedmiot na egzamin ustny. Łącznie maturę należało zdawać z czterech praktycznie dowolnych przedmiotów, pamiętając, by z każdego ze wspomnianych bloków zajęć wybrać przynajmniej jeden przedmiot.

Polsko-niemieckie Gimnazjum w Neuzelle – szkoła i internat

Neuzelle jest miejscowością liczącą około 2 tys. mieszkańców. Pośród budynków wyróżnia się kompleks klasztorny z kościołem założony w roku 1268 przez zakon cystersów. Był to ostatni ich klasztor na terenie Niemiec. Z biegiem wieków budynek pełnił z krótkimi przerwami funkcje edukacyjne. W latach 1727–1815 znajdowało się tutaj Kościelne Gimnazjum. Po sekularyzacji w roku 1817 utworzono Pruskie Seminarium Nauczycielskie, które istniało do roku 1926. W latach 1922–1933 mieściło się tutaj Seminarium Nauczycielskie, a w latach 1953–1985 Instytut Kształcenia Nauczycieli. Rzadko się wspomina, że również w czasie II wojny światowej w klasztorze mieściła się szkoła – „szkoła janczarów” kształcąca kadetów SS. Po zjednoczeniu Niemiec w kompleksie klasztornym mieściło się od roku 1991 gimnazjum.

Gimnazjum w Neuzelle spośród projektów polsko-niemieckich wyróżniało się istnieniem internatu po stronie niemieckiej. Spowodowane było to odległością około 20 kilometrów od najbliższego przejścia granicznego, chociaż Polska była widoczna z okien internatu – Odra płynie w odległości 6 kilometrów od budynku klasztornego. Zakwaterowanie w internacie znaleźli (poza nielicznymi osobami, które zamieszkały w rodzinach niemieckich) wszyscy polscy uczniowie. Koszt zakwaterowania powodował jednak, że na palcach jednej ręki policzyć można było mieszkańców internatu narodowości niemieckiej. Z racji umiejscowienia szkoły w małym miasteczku miejscowi uczniowie stanowili jedynie niewielki odsetek ogółu. W związku

z tym konieczne było pozyskanie kandydatów z pobliskiego Eisenhüttenstadt (23 km od Neuzelle, 51 tys. mieszkańców), które posiadało i dotowało własne gimnazjum, dla naszej szkoły stanowiące dość silną konkurencję, oraz z okolicznych miejscowości, przeważnie wielkości Neuzelle lub mniejszych. Konieczne były zatem dojazdy uczniów za pomocą środków komunikacji publicznej. Warunki ekonomiczne sprawiły, że w związku z małym zainteresowaniem – ostatnią możliwością wydostania się z Neuzelle był autobus odjeżdżający późnym popołudniem po zakończeniu wszystkich zajęć. Utrudniało to lub wręcz uniemożliwiało pozaszkolne kontakty z niemieckimi kolegami. Dodatkowym problemem był początkowy brak akceptacji dla uczęszczania polskich uczniów do szkoły ze strony kolegów niemieckich i ich rodziców. Spowodowane było to dość nieoczekiwanym zaproszeniem przez miejscowych polityków grupy Polaków, mających zapewnić gimnazjum stały dopływ uczniów, a tym samym zapobiec likwidacji. Kolejne roczniki Polaków nie wzbudzały już takiego zainteresowania, gdyż od początku było jasne, że Gymnasium Neuzelle jest szkołą dwunarodowościową. Potencjalnym zagrożeniem bezpieczeństwa była w roku 1992 fala przemocy przeciwko obcokrajowcom w Niemczech, która nie ominęła również Brandenburgii. Głośne stały się podpalenia obozu dla obcokrajowców w Eisenhüttenstadt. Dodatkowym problemem okazał się incydent w październiku 1992 roku w odległym Krakowie. Niemiecki kierowca ciężarówki zabity przez polskich skinheadów w Nowej Hucie pochodził – jak się okazało – z Neuzelle. Co dziś wydaje się zabawne i wygląda niczym film szpiegowski, było szczególnie dla naszych rodziców w Polsce dość trudnym przeżyciem. Z obawy przed ekscesami podczas pogrzebu lub po nim zostaliśmy około pół godziny przed końcem zajęć wyprowadzeni tylnym wyjściem z budynku i odprowadzeni przez naszych nauczycieli do autobusu podstawionego przy pobliskiej szkole podstawowej, po czym w eskorcie policji niemieckiej przewiezieni do miejscowości Steinsdorf, gdzie mieli czekać nasi rodzice. Ponieważ nie było nikogo, zapadła decyzja o przewiezieniu nas do granicy w Gubinie, po drodze jednak natrafiliśmy na „autobus ratunkowy” zielonogórskiego Kuratorium Oświaty.

Pomimo drobnych incydentów szkoła oraz życie w internacie miały wiele zalet. Internat zapewniał zakwaterowanie na terenie RFN, a tym samym stały kontakt z językiem i otoczeniem poprzez obcowanie z niemieckimi mieszkańcami (choć nielicznymi) bursy szkolnej. Opiekunowie dbali również o należyte wykorzystanie czasu wolnego, o co nie zawsze potrafiliśmy zadbać sami, jako że początkowe tygodnie pobytu w zagranicznej szkole były dość stresujące. Wiele osób, przyzwyczajonych do dobrych wyników w nauce – do Neuzelle kwalifikowały się osoby ze średnią co najmniej 4,0 – widząc kłopoty ze zrozumieniem materiału dość przesadnie podchodziło do nauki.

Wobec tego organizowano np. wspólne wyjścia na kęgle. Tradycją stały się także organizowane co roku wyjazdy na kiermasz bożonarodzeniowy, np. do Berlina czy Drezna.

Zakwaterowanie w internacie miało jeszcze jedną ważną zaletę – pozwalało na dostęp po zakończeniu zajęć do większości pomieszczeń szkolnych (z wyjątkiem laboratoriów) oraz do biblioteki szkolnej. Tym samym szkoła – w porozumieniu z internatem mieszczącym się w tym samym budynku – stwarzała swoim uczniom warunki do samodzielnej pracy. Wielu obecnych uczniów powiedziało, że do szczęścia brakowało jedynie dostępu do sali informatycznej z łączem internetowym, jednakże w tym czasie nawet w Niemczech było to raczej marzeniem.

Te wszystkie działania sprawiały, że uczniowie opuszczali szkołę posiadając dobre przygotowanie. Zgodnie z wymogami każdy uczeń władał dwoma językami obcymi; w przypadku polskich uczniów były to – wliczając język niemiecki, chociaż nie był on tak traktowany – trzy języki obce. Po południu odbywały się dla polskich uczniów dodatkowe zajęcia z historii oraz języka polskiego, prowadzone przez polskiego nauczyciela, który jednocześnie pełnił funkcję wychowawcy w internacie, a przy tym, jako obiekt żartów, był ważnym czynnikiem integrującym jego mieszkańców niezależnie od narodowości. Zajęcia te były jedynymi zajęciami prowadzonymi w języku ojczystym i były warunkiem uzyskania nostryfikacji świadectwa maturalnego w Polsce.

Dość dużym atutem szkoły był organizowany co roku „tydzień projektów” polegający na wspólnym opracowywaniu w grupach ustalonego wcześniej tematu. Poruszana tematyka była różnorodna, zaczynając od nauki tańca, a kończąc na poważnych tematach, jak stosunki polsko-niemieckie. W związku z takim projektem odbył się wspólny trzydniowy wyjazd uczniów polskich oraz niemieckich do Oświęcimia. Te kilka dni sprawiło, że przede wszystkim niemieccy uczniowie spojrzeli w inny sposób na kwestie II wojny światowej. Także my, Polacy, widząc empatię, z jaką nasi niemieccy koledzy przeżywali losy osób skazanych na pobyt w obozie, inaczej zaczęliśmy postrzegać naród niemiecki w kontekście wojny. Wyjazd ten, jak żaden inny organizowany później, zbliżył nas bardzo.

W roku 1995 odbył się pierwszy egzamin maturalny dla klas polsko-niemieckich w Gimnazjum Neuzelle; był to jednocześnie pierwszy egzamin maturalny w tej szkole. Z dwudziestu trzech polskich uczniów jedna osoba nie przystąpiła do tego egzaminu i po powtórzeniu ostatniego roku postanowiła opuścić szkołę jedynie ze świadectwem ukończenia.

Co stało się z absolwentami Gimnazjum? W większości pozostali oni w Niemczech (Frankfurt nad Odrą, Berlin, Kassel, Lüneburg, Ham-

burg, Hannover – ekonomia, kulturoznawstwo, medycyna, prawo); nieliczni, ok. pięciu osób, powrócili do Polski (Zielona Góra, Wrocław), gdzie wszyscy podjęli studia germanistyczne.

Podsumowanie

Kończąc, spójrzmy na dzień dzisiejszy. Od roku 1992 szkołę opuściło dziewięć roczników uczniów, którzy wzięli udział w projekcie polsko-niemieckim. W chwili obecnej w związku z problemami finansowymi i dużym kosztem utrzymania budynku szkoła jest w trakcie likwidacji, tzn. nie jest prowadzony nabór nowych roczników. 17 sierpnia 2003 r. w klasie 7 trzydziścioro uczniów rozpoczęło naukę w prywatnym Gimnazjum Europejskim im. Willi Brandta w Neuzelle. Od klasy 9, a więc za dwa lata, do programu zostaną dołączeni polscy uczniowie. W ten sposób zostanie zachowana ciągłość projektu polsko-niemieckiego w Neuzelle.

Piotr Krycki

DEUTSCH-POLNISCHE SCHULPROJEKTE REFLEKTIONEN EINES ABSOLVENTEN

Zusammenfassung

Die Anfänge der deutsch-polnischen Schulprojekte gehen auf das Jahr 1992. Am 10. August diesen Jahres begannen in jeder der deutsch-polnischen Schulen (Gymnasium Nr. 1 in Frankfurt (Oder), Gesamtschule in Guben und Gymnasium Neuzelle) jeweils 25 Schüler aus Polen ein neues Schuljahr.

Anfangs wird auf das deutsche und das polnische Schulsystem eingegangen, die miteinander verglichen werden. In Deutschland ist der Weg zum Abitur zweistufig. Die deutsch-polnischen Schulprojekte umfassten ausschließlich die gymnasiale Oberstufe.

Anschließend wird ein kurzer Überblick über die Geschichte des Ortes Neuzelle und des Gebäudes gegeben, in dem sich heute das Gymnasium befindet. In den Gemäuern des ehemaligen Zisterzienser-Klosters befanden sich im Laufe der Zeit mehrere Bildungseinrichtungen und nach der Wiedervereinigung Deutschlands seit 1991 ein Gymnasium. Das deutsch-polnische Gymnasium war einzigartig unter den deutsch-polnischen Projekten, weil es ein Internat, im Gegensatz zu anderen Schulprojekten auf der deutschen Seite hatte. Damit wird auch der sowohl schulische Alltag, als auch das tägliche Leben im Internat angesprochen. Besondere Aufmerksamkeit wird den deutsch-polnischen Kontakten

gewidmet. Der erste Jahrgang erregte große Aufregung und erweckte großes Interesse zugleich. In den Folgejahren ist es zur Selbstverständlichkeit geworden, dass es in Neuzelle deutsch-polnische Klassen gibt.

1995 fand in Neuzelle die erste Abiturprüfung für deutsch-polnische Klassen statt, die zugleich auch die erste Abiturprüfung in Neuzelle war. Einer der polnischen Schüler ist zu der Prüfung nicht zugelassen worden und nachdem er die letzte Klasse wiederholt hatte, entschied er sich die Schule ohne Abiturzeugnis zu verlassen.

Zum Schluss wird darauf eingegangen, was aus den ersten polnischen Absolventen des deutsch-polnischen Gymnasiums in Neuzelle und aus dem Projekt selbst geworden ist. Die meisten der Schüler blieben in Deutschland und entschieden sich für ein Studium an der Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Andere gingen nach Berlin, Kassel, Hannover, Hamburg, Lüneburg (sie studierten u.a. Betriebswirtschaftslehre, Medizin, Jura) und ca. 5 der Absolventen entschieden sich für ein Studium in Polen (alle studierten Germanistik). Am deutsch-polnischen Schulprojekt in Neuzelle haben bisher 9 Jahrgänge teilgenommen. Die Schule selbst wird wegen finanzieller Probleme geschlossen und ihren Platz nimmt das private Europa-Gymnasium „Willi Brandt“ ein. Am 17. August 2003 begannen die ersten deutschen Schüler ihre Ausbildung. In zwei Jahren werden die ersten polnischen Schüler folgen und somit wird die Kontinuität des deutsch-polnischen Projekts in Neuzelle gewährleistet.

Wilhelm i Andrzej Skibińscy

**REEMIGRANCI POLSCY
Z POGRANICZA UKRAINY I RUMUNII
PO 1945 ROKU NA ZIEMI LUBUSKIEJ**

Bukowina to niewielki (około 10 tys. km²), wielonarodowościowy region karpaccy. Jako jednostka polityczno-administracyjna funkcjonowała od 1775 do 1918 r. w ramach Austro-Węgier. W okresie międzywojennym wchodziła w skład Rumunii. Obecnie północna część tego terytorium znajduje się w granicach Ukrainy (z centrum w Czerniowcach), południowa w Rumunii (z centrum w Suczawie) oraz nieznaczna część w północno-zachodniej Mołdawii.

Bukowina to ziemia bliska Rumunom i Ukraińcom, przez pokolenia życzliwa dla szukających lepszego jutra Niemców, Węgrów, Żydów, Ormian, Rosjan, Czechów, Słowaków, Romów. Jej bogata mozaika etniczna, kulturowa i religijna to nie tylko różne języki i świątynie, to także – a może przede wszystkim – wspólne wsie, miasta, ulice i podwórka. W swej niepowtarzalnej różnorodności ofiarowującej szansę zachowania własnej tożsamości narodowej, ucząca poszanowania dla wartości ważnych dla sąsiadów, wymagająca wzajemnego zrozumienia, nazywana była niekiedy „Szwajcarią Europy Wschodniej”.

Obecność Polaków na Bukowinie datuje się od początku XIV wieku. Przybywali tam w różnych sytuacjach i okolicznościach. Jedni pozostawali po wyprawach wojennych, inni szukali schronienia w czasie powstań, zaborów, prześladowań politycznych, a jeszcze inni emigrowali na Bukowinę „za chlebem”. Ziemia ta okazała się dla nich gościnna. Wielu Polaków odegrało znaczącą rolę w dziejach Bukowiny¹.

Polacy stanowili zawsze w tym regionie niewielką stosunkowo mniejszość. Ich współżycie z innymi narodami układało się przez stulecia dobrze.

¹ Jedna z ulic Czerniowiec nosi do dzisiaj imię A. Kochanowskiego. Był on prezydentem miasta w latach 1869–1874 oraz 1887–1905 i zarazem posłem do parlamentu. Szpital miejski w Czerniowcach założył polski lekarz Stanisław Kwiatkowski. Był on także posłem do parlamentu.

Przykład Bukowiny dowodzi, że jeżeli są odpowiednie warunki społeczno-polityczne i gospodarcze, to wszystkie narody żyjące w danym kraju mogą szlachetnie między sobą rywalizować i przyczyniać się do rozwoju kraju, regionu czy państwa. Polaków z Bukowiny cechował ogromny patriotyzm. Kiedy Polska znajdowała się w niebezpieczeństwie, stawali do walki w jej obronie².

W okresie międzywojennym Polonia na Bukowinie była dobrze zorganizowana. Polacy posiadali swoje szkoły, kościoły, lokale, banki. Funkcjonowały liczne organizacje społeczne, polityczne, sportowe, młodzieżowe, kulturalno-folklorystyczne i religijne. Szczególnie prężnie działała „Polonia Bukowińska”. Istotną rolę odgrywała polska prasa. Stanowiła ona bardzo istotny czynnik wymiany myśli, doświadczeń, kultury, obyczajów również z innymi narodowościami tam żyjącymi. Ten wielowiekowy dorobek został w czasie II wojny światowej a następnie sowieckiego totalitaryzmu prawie całkowicie zniszczony.

W wyniku ustaleń konferencji w Jałcie i Poczdamie miliony Polaków z Rosji, Ukrainy, Białorusi, Litwy, Łotwy, Rumuni, Mołdawii repatriowało bądź osiedliło się w nowych granicach Polski, głównie na tzw. ziemiach północnych i zachodnich. W latach 1945–1947 wyrokiem historii również z Bukowiny wyemigrowało ok. 45 tys. Polaków. Większość z nich osiedliła się na zachodnich rubieżach Rzeczypospolitej, w tym i na obszarze dzisiejszego województwa lubuskiego. Przyjeżdżając do ojczyzny, przywieźli ze sobą ogrom doświadczeń, tradycji, obyczajów własnej kultury nabytych przez przodków w ciągu wielu wieków na Bukowinie.

W warunkach przerwanej ciągłości tradycji, oderwania jej od rodzimego podłoża, ważne było zachowanie tożsamości kulturowej. Dążenie to wyraziło się w kultywowaniu własnego dorobku kulturowego, a zwłaszcza folkloru, czego objawem było zorganizowanie w Polsce dwunastu bukowińskich zespołów folklorystycznych. Cztery spośród nich działają na Ziemi Lubuskiej.

Bukowińskie zespoły folklorystyczne trwale wpisały się w lubuską tożsamość regionalną. Znane są również poza granicami naszej ojczyzny. Wypróbowaną i sprawdzoną metodą kontynuowania tradycji bukowińskiej są Spotkania Bukowińskie, festiwale organizowane od dwunastu lat w Jastrowiu (dawne województwo pilskie). Uczestniczą w nich zespoły z różnych krajów. Takie spotkania to nie tylko prezentacje folklorystyczne, święto wielonarodowej kultury ludowej, to także szansa zrozumienia, międzyludzkiego poznania i związania narodów oraz utrzymania łączności z Polonią rozsianą w wielu krajach świata.

² Z Bukowiny wywodziło się łącznie dwunastu generałów Wojska Polskiego.

Problem wielokulturowości Bukowiny był tematem wielu rozpraw, sympozjów i konferencji naukowych. W Polsce odbyły się cztery konferencje bukwinoznawcze, w tym trzy na Ziemi Lubuskiej, m.in. w Zielonej Górze i w Żarach. Uczestniczyli w nich uczeni z wielu krajów, reprezentujący różne dyscypliny naukowe. Tym, co ich łączy, jest zainteresowanie fenomenem wielonarodowościowej i wielokulturowej Bukowiny.

W celu sprawniejszego działania na rzecz Bukowińczyków i Bukowiny w Zielonej Górze powołano Stowarzyszenie Wspólnota Bukowińska z oddziałami we Wrocławiu, Nowej Soli, Żarach i Pilawie Dolnej. Główne statutowe cele działania Stowarzyszenia to:

1. Udzielanie wszechstronnej pomocy Polakom z Bukowiny i organizacjom tam działającym.
2. Pielęgnowanie tradycji i obyczajów wypracowanych przez naszych przodków na Bukowinie i przywiezionych po 1945 r. do Ojczyzny.

Realizując statutowe cele Stowarzyszenia, zorganizowano w maju 2002 r. dwudniowe spotkanie studiującej w Polsce młodzieży wywodzącej się z Rumunii, Ukrainy i Mołdawii. Odbyło się ono w Uniwersytecie Zielonogórskim. Referaty programowe wygłosili prof. dr hab. Czesław Osękowski, Dziekan Wydziału Humanistycznego UZ oraz dr Henryk Dworak. Celem spotkania było m.in. zapoznanie władz RP z warunkami studiowania obcokrajowców w naszym kraju. Należy nadmienić, iż studenci i doktoranci kształcą się w różnych ośrodkach akademickich naszego kraju (m.in. w Krakowie, Lublinie, Wrocławiu, Warszawie, Rzeszowie, Katowicach). W czasie pobytu na Uniwersytecie Zielonogórskim studenci mieli możliwość spotkać się z Panią Jolantą Danielak, Wicemarszałkiem Senatu RP oraz Zbyszkiem Piwońskim, Senatorem RP, Przewodniczącym Senackiej Komisji Samorządu Terytorialnego.

Na spotkaniu z Panią Jolantą Danielak omówiono szereg zagadnień nurtujących studentów na różnych uczelniach w Rzeczpospolitej. Poruszono wiele spraw wymagających prawnego uregulowania, jak np. system przyznawania stypendiów, uproszczenie zagadnień meldunkowych, kwestia organizacji egzaminów wstępnych na studia w Polsce, problem rocznego obowiązkowi nauki języka polskiego przed podjęciem studiów, zezwolenia na podejmowanie pracy w czasie wolnym od nauki, wyznaczenie pełnomocnika studiujących w Polsce przy Wspólnocie Polskiej lub Senacie RP. Wiele z poruszonych w trakcie spotkania kwestii zostało w późniejszym okresie prawnie uregulowanych.

W latach 1999–2003 Stowarzyszenie Wspólnota Bukowińska w Zielonej Górze zorganizowało trzykrotnie kolonie dla dzieci z Rumunii, Ukrainy

i Mołdawii we Wroniawach pod Wolsztynem (woj. wielkopolskie). Z wypoczynku skorzystało około stu dzieci z tych krajów. Program ich pobytu i wypoczynku został tak opracowany, aby uczestnicy mieli możliwość zapoznać się z językiem, historią, kulturą i obyczajami narodu polskiego. Zorganizowano wycieczki po szlaku piastowskim, odwiedzono wybrane skanseny i muzea z terenu całego kraju (Biskupin, Muzeum Etnograficzne w Zielonej Górze, Zamek w Kórniku). Jednym z celów wypoczynku i pobytu była integracja dzieci i młodzieży z różnych krajów, w tym również zawiązanie nowych przyjaźni z dziećmi z Polski. Dzieci zostały wyposażone w książki i literaturę w celu podniesienia poziomu ich znajomości języka polskiego.

Stowarzyszenie pomogło wyposażyć w sprzęt, literaturę i pomoce naukowe szkoły i domy polskie na Bukowinie. Staraniem Stowarzyszenia dwie osoby z Czerniowiec podjęły studia polonistyczne w Uniwersytecie Zielonogórskim. Pan Oleg Ślusar ukończył już studia i obecnie jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu w Czerniowcach. Pani Janina Wojciechowska (również z Czerniowiec) jest na piątym roku filologii polskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego i mamy nadzieję, że niedługo zasili kadrę nauczycielską na Bukowinie.

Stowarzyszenie Wspólnota Bukowińska stara się również pośredniczyć w kontaktach naukowych pomiędzy Uniwersytetem Zielonogórskim i Uniwersytetem Czerniowieckim oraz rumuńskim uniwersytetem w Suczawie. W maju 2003 r. przedstawiciel Wydziału Prawa Uniwersytetu w Czerniowcach brał aktywny udział w zorganizowanej przez Instytut Politologii UZ wraz z PWSZ w Sulechowie konferencji naukowej na temat „Samorząd terytorialny wobec integracji europejskiej”; wymienione zostały doświadczenia niemieckie, ukraińskie i polskie w tym zakresie. We wrześniu 2003 r. przedstawiciel Wydziału Historycznego Uniwersytetu Czerniowieckiego uczestniczył w zorganizowanej przez Instytut Historii UZ konferencji naukowej na temat „Problemy edukacyjne w społeczeństwie wielokulturowym”.

Innym ważnym elementem pracy Stowarzyszenia są częste kontakty z organizacjami polonijnymi Bukowiny. Realizując ten kierunek działań, Stowarzyszenie organizuje wycieczki i pielgrzymki z okazji świąt katolickich na Bukowinę. W czasie tych wyjazdów uczestnicy mają możliwość odwiedzenia miejscowości ważnych dla historii Polski (np. Chocim, Kamieniec Podolski, Rarańczę, Czerniowce, Suczawę), swoich miejsc urodzenia, rodzin i znajomych oraz grobów najbliższych. Nawiązywane są kontakty i nowe przyjaźnie.

Do ojczyzny zapraszani są również Bukowińczycy. Na zaproszenie Stowarzyszenia do Zielonej Góry przybył z występami zespół folklorystyczny „Kalina” z Waszkowiec, zespół folklorystyczny „Smereczyna” z Wiżnicy, aka-

demicki zespół „Dzereło” z Czerniowiec oraz zespół polonijny „Echo Prutu” z Czerniowiec. Ich występy w Zielonej Górze, Nowej Soli, Żarach i Jastrowiu przyjmowane były owacyjnie.

Za sprawą Stowarzyszenia Wspólnota Bukowiska została nawiązana współpraca między Gimnazjum nr 9 przy Zespole Szkół Ekologicznych im. Wspólnoty Europejskiej w Zielonej Górze i Gimnazjum nr 3 w Czerniowcach, w którym odbywa się nauczanie języka polskiego. Celem współpracy jest wymiana doświadczeń nauczycieli i rad pedagogicznych tych szkół, wzajemna pomoc w nauce języków obcych, rozwój zainteresowań kulturalno-folklorystycznych młodzieży obu szkół.

Pierwsze odwiedziny młodzieży z Zielonej Góry w Czerniowcach odbyły się w maju 2003 r. Młodzież i nauczyciele biorący udział w spotkaniu wyrażali ogromne zadowolenie z nawiązania kontaktów i nowych przyjaźni. W najbliższym czasie gimnazjum w Zielonej Górze spodziewa się rewizyty młodzieży z Czerniowiec. Stowarzyszenie będzie zachęcać i dążyć do nawiązania podobnej współpracy między lubuskimi placówkami oświatowymi i szkołami z Rumunii oraz Mołdawii. W obu krajach funkcjonują szkoły z polskim językiem nauczania – szkoła im. Henryka Sienkiewicza w Sołońcu (Rumunia), Szkoła Podstawowa w Bielcach (Mołdowa).

Dla zachowania ciągłości kulturowej i pamięci o dokonaniach naszych rodaków z Bukowiny Stowarzyszenie przy pomocy władz samorządowych województwa lubuskiego, prezydenta miasta Zielonej Góry i wielu ludzi dobrej woli w latach 2000–2002 wybudowało ogromnym wysiłkiem na terenie Skansenu Etnograficznego w Ochli pod Zieloną Górą „Dom Bukowiński” – muzeum, które ma służyć jako placówka naukowo-dydaktyczna dla obecnych i przyszłych pokoleń, pokazując dorobek Bukowińczyków zarówno przed 1945 rokiem, jak i po reemigracji do ojczyzny.

Zebrano wiele dokumentów, eksponatów, zdjęć i literaturę. Pozwoliło to zorganizować ekspozycję, która cieszy się ogromnym zainteresowaniem zarówno młodzieży, jak i osób starszych. W „Domu Bukowińskim” odbywają się zajęcia dla młodzieży odwiedzającej skansen. Zlokalizowanie tej placówki jest bardzo korzystne. Skansen odwiedza rocznie przeszło 100 tys. osób z całego kraju. Wystawę dziedzictwa kulturowego Bukowiny pokazywano również w muzeach i skansenach w Żarach, w Nowej Soli, w Głogowie, w Gorzowie Wlkp. i w Kielcach, a także za granicą (w Niemczech). Jest to najlepsza okazja, by przekazać następnym pokoleniom bukowińską tradycję zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym, wielonarodowościowym i wieloreligijnym, która to tradycja dzisiaj stała się ogromną wartością.

Literatura

BIEDYCKI E., Historia Polaków na Bukowinie, Kraków–Warszawa 1973.

LEW J., Bukowina – dziedzictwo kulturowe, Zielona Góra 2002 [maszynopis].

MASAN A., Czerniowce, „Bukowiński Żurnal” nr 3/4, 2002.

POLACY z Bukowiny. Ich losy i kultura – źródłem tożsamości narodowej, red. C. Osękowski, Żary 2002.

SKIBIŃSKI W., Losy Polaków z Bukowiny, Zielona Góra 1998.

STRUTYŃSKI W., Kultura polska na obszarze bukowińskiego pogranicza. Historia i dzień dzisiejszy, Czerniowce 2002 [maszynopis].

„Jutrzenka” – pismo Polaków w Mołdawii (wydawca Stowarzyszenie „Polski Dom” w Białcach).

„Polonus” – miesięcznik Związku Polaków w Rumunii.

Andrzej Skibiński, Wilhelm Skibiński

POLNISCHE REEMIGRANTEN AUS UKRAINISCH-RUMÄNISCHEM GRENZGEBIET NACH 1945 AUF DEM LEBUSER LAND

Zusammenfassung

Die Bukowina (Buchenland) – eine kleine, multinationale Karpatenregion, funktionierte als eine politische und administrative Einheit in den Jahren 1775–1918 als ein Teil der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. In der Zwischenkriegszeit war sie Bestandteil Rumäniens. Heutzutage liegt ihr nördlicher Teil in der Ukraine (mit dem Zentrum in Czernowitz), ihr südlicher Teil in Rumänien (mit dem Zentrum in Suczawa) und ein sehr kleiner Teil der Bukowina liegt in der nördlich-westlichen Moldawa. Die Polen leben in der Bukowina seit dem 14. Jahrhundert. Manche blieben dort nach Kriegen, andere suchten nach Zuflucht vor politischen Verfolgungen; die übrigen kamen hierher auf der Suche nach Brot.

In den Jahren 1945–1947 verließen ca. 45 tausend Polen die Bukowina. Viele von ihnen zogen nach Lebuser Land um. In den Bedingungen der unterbrochenen Kontinuität der Tradition entstanden Bestrebungen danach, den eigenen kulturellen Erwerb, vor allem die Folklore zu pflegen. Heutzutage gibt es in Polen 12 aktive Bukowinaer Folkloregruppen, davon vier in Lebuser Land. Es werden Bukowina-Festivale organisiert. In Zielona Góra (Grünberg) ist die Gesellschaft „Wspólnota Bukowińska” tätig. Ihr Ziel ist es, die in der Bukowina lebenden Polen auf unterschiedlichste Weise zu unterstützen sowie

Traditionen und Sitten zu pflegen, die von ihren Vorfahren in der Bukowina geschaffen und nach Polen mitgebracht wurden.

In den Jahren 2000–2002 wurde mit Hilfe der Verwaltung der Woiwodschaft Lubuskie, des Staatspräsidenten von Grünberg sowie vieler Menschen „guten Willens“ auf dem Gebiet des Ethnographischen Freilichtmuseums in Ochla (Ochelhermsdorf) bei Grünberg „Dom Bukowiński“ (Bukowinahaushaus) eröffnet. Hier ist eine Ausstellung zu sehen, die den gesellschaftlich-kulturellen Erwerb der Polen aus der Bukowina sowohl vor 1945 als auch nach der erzwungenen Heimatrückkehr darstellt. „Dom Bukowiński“ spielt auch die Rolle einer wissenschaftlich-didaktischen Einrichtung.

Władysław Strutyński

POLSKA OŚWIATA NA UKRAINIE

Pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, w czasach „pieriestrojki” w ZSRR, „okrągłego stołu” w Polsce (1989 r.), powstania niepodległej Ukrainy (1991 r.) odradzały się na Ukrainie towarzystwa społeczno-kulturalne mniejszości narodowych. Powstało także wiele stowarzyszeń polskich. Najpierw formowały się one w regionach, gdzie istnieją duże skupiska ludności polskiej – we wschodniej Galicji (obwody lwowski, tarnopolski, iwanofrankowski), na Wołyniu, Podolu, Żytomierszczyźnie, Bukowinie Północnej (obwód czerniowiecki), na Kijowszczyźnie. Później proces odrodzenia polskiego życia społeczno-kulturalnego ogarnął także pozostałe regiony Ukrainy – Charkowszczyznę, Donbas, rejon Odessy, Krym. Inicjatorami tworzenia tych organizacji byli przede wszystkim przedstawiciele starszego pokolenia, pamiętającego często jeszcze czasy Drugiej Rzeczypospolitej i boleśnie doświadczonego przez tragiczne wydarzenia lat 1939–1950. Stopniowo pojawiły się tendencje do koordynacji pracy rozproszonych organizacji regionalnych. Powstały dwie federacje skupiające polskie towarzystwa – Związek Polaków Ukrainy i Federacja Organizacji Polskich na Ukrainie. Reprezentują one ludność polską wobec ukraińskich i polskich instytucji państwowych, jak również utrzymują bliskie związki z organizacjami pozarządowymi z Polski.

Głównym celem organizacji skupionych w obu federacjach jest kultywowanie i odrodzenie polskości na Ukrainie – organizują nauczanie języka ojczystego, pomagają w odbudowie życia religijnego. Powstają liczne zespoły folklorystyczne i polskie czasopisma. Są organizowane imprezy kulturalne i konferencje naukowe. Działacze organizacji upowszechniają wśród ludności ukraińskiej wiedzę o polskiej historii i kulturze, a zwłaszcza o wkładzie Polaków w rozwój Ukrainy. Działalności polskich stowarzyszeń na Ukrainie sprzyja pozytywny stosunek do nich ukraińskich władz państwowych, a także pomoc, którą otrzymują ze strony władz Rzeczypospolitej oraz licznych organizacji pozarządowych w Polsce (Stowarzyszenie Wspólnota Polska, Fundacja Pomocy Polakom na Wschodzie, Stowarzyszenie Wspólnota Bukowińska).

Czternastoletni okres aktywności polskich organizacji na Ukrainie można podzielić na dwa etapy – pierwszy, „romantyczny” i kolejny „pragmatyczno-celowy”. W pierwszym okresie dominowała działalność typu folklorystycznego. Na całej Ukrainie powstawały liczne zespoły. Niektóre z nich osiągnęły bardzo wysoki poziom. Sprzyjał temu wzrost zainteresowania kulturą kresów w społeczeństwie polskim. Organizowane corocznie festiwale w Mrągowie, Rzeszowie, Koszalinie, Krakowie, Jastrowiu k. Piły i w innych miastach Polski przyciągają liczne zespoły folklorystyczne z Ukrainy. Wywodzą się one niemal wyłącznie z zachodniej Ukrainy (głównie z Żytomierszczyzny). Polski folklor z Ukrainy wschodniej jest w Rzeczypospolitej niestety prawie nieznan.

Na Ukrainie odbywają się Festiwale Kultury Polskiej. W przeciwieństwie do organizowanego w Polsce przez mniejszość ukraińską Festiwalu Kultury Ukraińskiej, który odbywa się systematycznie co roku, Festiwal Kultury Polskiej na Ukrainie odbywa się nieregularnie. Należy zdecydowanie dążyć do tego, aby ta niezwykle ważna dla Polaków impreza kulturalna odbywała się systematycznie. Można zresztą rozważyć możliwość organizowania w pewnych odstępach czasu (np. co trzy lata) wspólnych polsko-ukraińskich festiwali kultury z udziałem zespołów polskich z Ukrainy i ukraińskich z Polski. Mogłyby one odbywać się na przemian raz na Ukrainie, a raz w Polsce.

W drugim, „pragmatyczno-celowym” okresie rozwoju polskiego życia społeczno-kulturalnego na Ukrainie przeważa troska o rozwój polskiej oświaty. Cel ten jest realizowany poprzez tworzenie szkół czysto polskich, jak również punktów nauczania języka polskiego działających przy szkołach ukraińskich („szkółki niedzielne”). Sprzyja temu zarówno dosyć liberalne w tym zakresie prawodawstwo Ukrainy, jak i pomoc ze strony władz Rzeczypospolitej, a także organizacji pozarządowych. W centrum zainteresowania znajdują się przede wszystkim odrębne polskie szkoły. Zdecydowanie niedoceniane są „szkółki niedzielne”, tymczasem w realiach ukraińskich jest to podstawowa forma nauczania języka polskiego. Polskie szkolnictwo może istnieć tylko w tych miejscowościach, w których funkcjonują duże skupiska ludności polskiej, a takich jest niewiele. Szkółki polskie działające przy szkołach ukraińskich to forma nauczania tania, praktyczna i wygodna dla ludności polskiej.

Warto odwołać się do doświadczeń z Bukowiny. W Czerniowcach od 1993 r. działa przy ukraińskim Gimnazjum nr 3 polska „szkółka niedzielna”. Pani Łucja Uszakowa, nauczycielka prowadząca szkołkę, otrzymuje wynagrodzenie od państwa ukraińskiego. Jest ona postacią bardzo zasłużoną dla polskiej oświaty na Bukowinie. W 1998 r. otrzymała nagrody Ministerstwa

Edukacji Narodowej i Ministerstwa Kultury RP. Język polski został wprowadzony jako trzeci język obcy na poziomie klasy 10 i 11 dla wszystkich uczniów Gimnazjum nr 3. Od 1999 r. uczniowie gimnazjum mogą zdawać egzaminy maturalne z języka polskiego.

Język polski został również wprowadzony jako przedmiot nauczania w ukraińskich szkołach średnich w miejscowościach Panka, Stara Huta, Dolne Piotrowce, gdzie zamieszkuje wielu Polaków. Nauczycieli opłaca państwo. Liczba godzin dydaktycznych z języka polskiego jest zbyt mała, aby umożliwić zatrudnienie nauczyciela na pełnym etacie. Polscy nauczyciele prowadzą więc równoległe zajęcia z innych przedmiotów (języka francuskiego, angielskiego, ukraińskiego).

Funkcjonujący na Bukowinie system prowadzenia zajęć z języka polskiego sprawdził się w praktyce. Umożliwia on uczniom polskim naukę języka ojczystego, a uczniom ukraińskim poznawanie języka polskiego jako obcego. Poznając język sąsiadów, młodzi Ukraińcy stają się często aktywnymi sprzymierzeńcami Polaków.

Niestety, nie wszystkie polskie organizacje na Ukrainie okazują należyłą troskę o nauczanie młodego pokolenia języka polskiego. Można spotkać się z opinią, że kwestia prowadzenia zajęć z języka polskiego w szkołach ukraińskich to problem ukraińskich władz oświatowych. Jest to pogląd zdecydowanie błędny. Organizacje polskie powinny okazywać znaczną aktywność w tej dziedzinie – przygotowywać listy uczniów, którzy deklarują wolę podjęcia nauki języka polskiego, a także poszukiwać dyrektorów szkół chętnych do współpracy. Są to działania żmudne i mało spektakularne. Dla wielu organizacji wygodniej jest utrzymywać mały zespół folklorystyczny, który od czasu do czasu wystąpi w Polsce, zapewniając organizacji popularność i możliwość uzyskania pomocy materialnej z Rzeczypospolitej. Dlatego wsparcie z Polski powinny otrzymywać – moim zdaniem – wyłącznie organizacje, które okazują należyłą troskę o rozwój polskiej oświaty w swoim regionie. Bez nauczania języka polskiego zaniknie jego znajomość wśród młodzieży. Zagine wówczas także bezpowrotnie folklor kresowy.

Niezmiernie istotną kwestią dla rozwoju polskiej oświaty na Ukrainie jest istnienie wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. Wielu młodych ludzi z Ukrainy kształci się w polskich uczelniach. Po powrocie na Ukrainę z dyplomem nauczyciela języka polskiego nie mogą jednak znaleźć pracy. Odrębnych polskich szkół funkcjonuje na Ukrainie niewiele. Zatrudniają one nie więcej niż siedmiu nauczycieli języka polskiego na pełnym etacie. Kształcenie słuchacza z Ukrainy wyłącznie na nauczyciela języka polskiego to stracony czas. Niezbędne wydaje się równoległe przygotowanie młodego człowieka do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie innych przedmiotów (ję-

zyka ukraińskiego, angielskiego itp.). Taki system sprzyjałby zatrudnianiu absolwentów w szkołach ukraińskich i umożliwiłby rozpowszechnienie zajęć z języka polskiego. Podobnie zresztą powinna być kształcona ukraińska młodzież z Polski studiująca na wyższych uczelniach na Ukrainie.

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na bardzo istotny problem, jakim jest praca na Ukrainie nauczycieli oddelegowanych w tym celu z Polski przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Istnieje dosyć nonsensowny – moim zdaniem – przepis, który nie pozwala takiemu nauczycielowi pracować w jednej szkole dłużej niż trzy do czterech lat. W okresie tym nauczyciel dopiero poznaje środowisko, przygotowuje sobie warsztat pracy. Tymczasem otrzymuje polecenie przeniesienia się do nowej placówki, a na jego miejsce przychodzi inny nauczyciel, który zaczyna pracę od początku. Niekiedy decyzja o przeniesieniu służbowym oznacza dla nauczyciela dramat osobisty. Z problemem tym zetknąłem się osobiście na Bukowinie. W miejscowości Stara Huta zatrudniony jest nauczyciel z Polski, pan Tomasz Kałuski. W ciągu swojej dotychczasowej pracy bardzo związał się z lokalnym środowiskiem. Prowadzi dziecięcy zespół folklorystyczny „Dolinianka”. Założył także rodzinę. Ożenił się z miejscową dziewczyną. Ma dziecko. W tej sytuacji zmuszony był odmówić wykonania służbowego polecenia.

W niniejszej publikacji omówiłem tylko niektóre zagadnienia dotyczące polskiej oświaty na Ukrainie. Sądzę, że szkolnictwo ukraińskie w Polsce boryka się z podobnymi problemami.

Władysław Strutyński

POLNISCHES BILDUNGSWESEN IN DER UKRAINE

Zusammenfassung

Gegen Ende der 80er Jahre vorigen Jahrhunderts, in der Zeit der „Perestroika“ in der UdSSR, des „runden Tisches“ in Polen (1989), der Entstehung der unabhängigen Ukraine (1991), entstanden in der Ukraine gesellschaftlich-kulturelle Vereine nationaler Minderheiten wieder. Ihr Hauptziel war es, das Polentum in der Ukraine zu pflegen und wiederherzustellen. Es wurden zahlreiche Folkloregruppen und Zeitschriften gegründet. Es erwachte das religiöse Leben. In der letzten Zeit wird die Entwicklung des polnischen Bildungswesens immer wichtiger. Es entstehen rein polnische Schulen sowie Polnischlehrstellen, die bei ukrainischen Schulen tätig waren („Sonntagsschulen“). Dieser Prozess wird

sowohl von der auf diesem Gebiet relativ liberalen ukrainischen Gesetzgebung sowie durch die Unterstützung der polnischen Regierung und der freien Wohltätigkeitsorganisationen aus Polen begünstigt. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem eigene polnische Schulen. Besonders unterschätzt bleiben dagegen die „Sonntagsschulen“, obwohl eben sie in der ukrainischen Wirklichkeit die Hauptform des Polnischunterrichts darstellen. Das polnische Schulwesen kann in den Ortschaften funktionieren, in denen es große Ansammlungen polnischer Bevölkerung gibt. Solche Ortschaften gibt es aber nicht viel. Die „Sonntagsschulen“, die bei den ukrainischen Schulen tätig sind, stellen eine Unterrichtsform dar, die billig, praktisch und bequem für die polnische Bevölkerung ist.

Eine sehr wesentliche Frage für die Entwicklung des polnischen Bildungswesens in der Ukraine ist die Existenz hochqualifizierten pädagogischen Personals. Viele junge Menschen aus der Ukraine werden an den polnischen Hochschulen und Universitäten ausgebildet. Nach der Rückkehr der Diplompolnischlehrer in die Ukraine können sie keine Arbeit finden. Es existieren nämlich sehr wenige polnische Schulen in der Ukraine, die nicht mehr als sieben Polnischlehrer fest anstellen. Die Ausbildung eines Studenten aus der Ukraine ausschließlich als eines Polnischlehrers ist eine verlorene Zeit. Ein junger Mensch soll gleichzeitig als Lehrer anderer Fächer ausgebildet werden: Ukrainisch- bzw. Englischlehrer usw. Ein solches System würde die Absolventenanstellung an den ukrainischen Schulen begünstigen und die Verbreitung des Polnischunterrichts ermöglichen.

Oleg Ślusar

**NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO
NA UNIWERSYTECIE CZERNIOWIECKIM
IM. J. FEDKOWYCZA**

Uniwersytet Czerniowiecki jest jednym z największych uniwersytetów w zachodniej części Ukrainy. Jest on znany także w Polsce. Współpracuje blisko z ośrodkami naukowymi Rzeszowa, Kielc, Lublina i Warszawy.

Uniwersytet Czerniowiecki nie posiada osobnego programu studiów polonistycznych, ale język polski jest jednym z głównych przedmiotów dla słuchaczy studiujących na kierunku stosunki międzynarodowe (specjalizacja: stosunki ukraińsko-polskie). Uczę języka polskiego na drugim i trzecim roku *studentiw miżnarodnykiw*. Nabór na te zajęcia odbywa się na przemian, tzn. w jednym roku oferujemy trzy grupy języka polskiego, dwie grupy języka rumuńskiego i jedną grupę języka czeskiego, w następnym zaś dwie grupy języka polskiego, trzy grupy języka rumuńskiego i jedną grupę języka czeskiego. W roku akademickim 2002/2003 wybrało język polski stosunkowo dużo chętnych (około 80% z 75 studentów). Sprzyjają temu głównie coraz lepsze stosunki polsko-ukraińskie, tak na poziomie międzypaństwowym, jak i regionalnym.

Dziewięćdziesięciminutowe zajęcia z języka polskiego odbywają się dwa razy w tygodniu przez cztery semestry. Kurs kończy się egzaminem z oceną. Grupy nie są zbyt liczne. Na pierwszym roku mamy średnio 12–14 studentów w grupie, na drugim 10–12. Jakie przyczyny powodują, że ukraińscy studenci podejmują naukę języka polskiego? Można ich podzielić na kilka grup:

1. Studenci, którzy piszą prace licencjackie lub magisterskie o Polsce z historii, nauk politycznych, ekonomii, stosunków międzynarodowych i którzy chcą czytać archiwalne materiały źródłowe po polsku. Ci studenci są głównie zainteresowani słownictwem, gramatyką i czytaniem. Niekoniecznie chcą wiedzieć, jak wyrażać prośby, prawić komplementy, składać życzenia. Interesuje ich przeważnie słownictwo specjalistyczne. Są inteligentni, bardzo silnie motywowani i zawsze dochodzą do mety.

2. Studenci polskiego pochodzenia, których dziadkowie lub pradziadkowie pochodzą z Polski. Ci studenci nie mówią na ogół po polsku. Znają niekiedy kilka słów czy wyrażeń, które często są przestarzałe (przekazywane z pokolenia w pokolenie) i zukrainizowane. Ich motywacją jest chęć odszukania swoich korzeni i dowiedzenia się czegoś o kraju, kulturze i języku przodków. Co ciekawe, z biegiem czasu rośnie liczba studentów przyznających się do swoich polskich korzeni.

3. Studenci, których mąż, żona, narzeczoną, narzeczoną, chłopak czy dziewczyna są Polakami. Ta grupa liczebnie się nie zmienia – rok w rok jest kilkoro takich studentów na pierwszym roku. Nie należą oni do silnie motywowanych.

Należy też wspomnieć o lektoracie języka polskiego zorganizowanym przez katedrę filologii ukraińskiej naszego uniwersytetu. Na zajęcia te uczęszczają studenci, którzy znają języki wschodniosłowiańskie i którzy potrzebują znajomości języka z innej grupy języków słowiańskich (w naszym przypadku zachodniosłowiańskiej) do ukończenia licencjatu lub magisterium. Liczba słuchaczy co roku jest mniej więcej taka sama. Do tych studentów należą także ci, którzy lubią języki w ogóle, języki słowiańskie w szczególności. Są nowicjuszami w nauce języka polskiego, ale nie startują zupełnie od zera, bo znajomość pokrewnych języków istotnie im pomaga.

Pomoce dydaktyczne, których używamy, pochodzą z Polski (*Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych* Blanki Konopki) i z Ukrainy (seria podręczników naszego uniwersytetu *Język polski* oraz *Gramatyka polska*). Główną zaletą materiałów ukraińskich jest ich dostępność oraz dostosowanie polskich zasad pisowni do ukraińskich (np. ó piszemy, jeśli w ukraińskich odpowiednikach piszemy litery *i*, *o* lub *e*: *chór ukhor*, *mój ukra mój*; *miód ukmed*; *u* jeśli w odpowiednich ukraińskich leksemach piszemy *y*: *ucho ukruho*, *mucha ukruha*). *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych* Blanki Konopki jest świetnym podręcznikiem wydanym w Polsce, ale niestety na cały obwód czerniowiecki mamy tylko jeden egzemplarz. Natomiast jeśli chodzi o teksty specjalistyczne dla słuchaczy studiujących stosunki międzynarodowe, to większą część materiałów przygotowujemy samodzielnie, korzystając z bieżących czasopism polskich („Wprost”, „Newsweek Polska” oraz „Polityka”).

Podsumowując, należy stwierdzić, że chociaż Czerniowce to nie jest Lwów (jeśli chodzi o miasto uniwersyteckie i o liczebność Polonii), to można w naszym mieście nauczyć się języka polskiego. Uczyć się może tak młodzież, jak i dorośli. Na nauczycieli wszystkich poziomów czekają wyzwania pedagogiczne, ale jest to grupa ludzi zaangażowanych i oddanych sprawie szerzenia języka, historii i kultury polskiej.

Oleg Ślusar

**POLNISCHUNTERRICHT AN DER CZERNOWITZER
J. FEDKOWICZ-UNIVERSITÄT**

Zusammenfassung

Die Czernowitzer Universität ist einer der größten Universitäten in der westlichen Ukraine. Sie verfügt über keine fünfjährige Studienrichtung „Polonistik“. Die polnische Sprache stellt jedoch ein Hauptfach für die Studenten der Richtung „internationale Verhältnisse“ mit der Spezialisierung „ukrainisch-polnische Verhältnisse“ dar. Der Unterricht (90 Minuten) findet zweimal in der Woche statt, dauert 4 Semester. Der Kurs schließt mit einer benoteten Prüfung ab. Außer der polnischen Sprache können die Studenten auch den Rumänisch- und Tschechischunterricht wählen. Dies ist ihre eigene Entscheidung. Im Schuljahr 2002/2003 entschieden sich ca. 80% der Studenten für die Spezialisierung „ukrainisch-polnische Verhältnisse“. Der Polnischunterricht funktioniert auch im Rahmen des Lehrstuhls für die ukrainische Philologie.

Unter den Studenten, die mit dem Polnischunterricht an der Czernowitzer Universität beginnen, gibt es Menschen, die ihre Diplom- bzw. Magisterarbeiten über Polen schreiben, oder auch Studenten polnischer Abstammung, die die Sprache ihrer Vorfahren näher kennen lernen wollen. Manche Studenten haben polnische Lebenspartner und möchten die Muttersprache der Ehefrau, des Ehemannes, der Verlobten und des Verlobten lernen. Im Unterricht werden Lehrwerke für die polnische Sprache verwendet, die sowohl in Polen als auch in der Ukraine veröffentlicht werden.

Mieczysław Wojecki

SZKOLNICTWO UCHODźCÓW POLITYCZNYCH Z GRECJI W POLSCE PO ROKU 1950

Mniejszościowe szkolnictwo greckie w Polsce zaczęło się rozwijać w początkach lat pięćdziesiątych. W tych latach wykształtowały się dwie formy szkolnictwa narodowościowego:

- 1) szkoły typowo narodowościowe, w których wszystkie przedmioty wykładane były w języku danej grupy narodowościowej (szkoły I typu);
- 2) nauka języka macierzystego w szkołach polskich (szkoły II typu).

Istnienie szkół czy klas narodowościowych uzależnione było od trzech czynników: liczby kwalifikowanych nauczycieli, posiadanych podręczników i skierowania dzieci przez rodziców.

Występowały pewne trudności obiektywne i subiektywne. Trudności obiektywne polegały na występujących brakach podręczników i odpowiednich pomocy naukowych. Sieć szkół narodowościowych pokrywała podstawowe skupiska tej ludności. Po 1956 roku szkolnictwo narodowościowe przybrało postać w pełni rozwiniętą. Średnio w tym okresie w szkołach narodowościowych lub szkołach polskich naukę języka ojczystego pobierało ok. 25 tys. uczniów, w tym ok. 2 tys. greckich i macedońskich.

Po zakończeniu wojny domowej w Grecji (1946–1949) kilkanaście tysięcy osób (żołnierzy i ludności cywilnej wraz z dziećmi) opuściło ojczyznę i udało się na emigrację do Polski i innych byłych krajów socjalistycznych Europy Wschodniej i Środkowej. Dzieci z Grecji przybyły do Polski drogą lądową (poprzez Bułgarię, Rumunię, Węgry, Czechosłowację) w dwóch transportach: we wrześniu i październiku 1948 roku – 1013 (w tym 484 chłopców i 529 dziewcząt) i w kwietniu 1949 roku – 2092 dzieci (w tym 1082 dziewczęta i 1010 chłopców). Wiosną 1950 roku ogólnie było w Polsce 3100 dzieci z Grecji, tj. 25% ogółu ludności greckiej w Polsce. Pod koniec 1956 roku w Polsce przebywało już 3600 dzieci z Grecji w wieku szkolnym, w tym 1872 chłopców i 1728 dziewcząt. W tej liczbie 113 dzieci było sierotami, 620 półsierotami, 2380 miało oboje rodziców w Polsce. Około pięciuset dzieci pozostawiło swych rodziców w Grecji.

Dzieci z pierwszego transportu umieszczono w różnych domach wypoczynkowych w Łądku Zdroju, a dzieci z drugiego transportu w Bardzie, Międzygórzu, Płakowicach oraz Solicach Zdroju (obecnie Szczawno Zdrój). Organizacja tych ośrodków otoczona była ścisłą tajemnicą służbową. Wszyscy pracownicy (personel pedagogiczny i pomocniczy) musieli podpisać zobowiązanie o zachowaniu w tajemnicy narodowości oraz liczby wychowanków.

Pod koniec 1949 roku ośrodki wypoczynkowe dla dzieci greckich i macedońskich zlikwidowano, a dzieci skoncentrowano w Państwowym Ośrodku Wychowawczym (POW) w Zgorzelcu. W 1951 roku przeniesiono stąd dzieci do Polic. Od tego czasu ośrodek w Policach był jedynym tego typu zakładem pobytu dzieci greckich i macedońskich w Polsce.

Celem ośrodków wychowawczych (oprócz troski o zdrowie, bezpieczeństwo, wyżywienie itp.) było umożliwienie wszystkim wychowankom w wieku szkolnym wypełnienia obowiązku szkolnego oraz przygotowanie do określonego zawodu. POW w Łądku Zdroju posiadał na potrzeby dzieci 34 budynki. Pod opieką ośrodka znajdowało się 1013 dzieci, w tym 170 w wieku do lat siedmiu, 740 w wieku od 7 do 14 lat, 40 dzieci w wieku 15–17 lat i 63 w wieku 18–21 lat. Dzieci w wieku szkolnym uczęszczały do szkoły, w której kierownictwo było greckie, a personel składał się z dwadzieścioro nauczycieli. Uczyły się tam historii, geografii, folkloru Grecji i języka ojczystego.

Dzieci te pochodziły w większości z górzystych regionów północnej Grecji, zacofanych pod względem oświaty; większość z nich, która znalazła się w Polsce, była niepiśmienna. Nawet te dzieci, które miały ukończone kilka klas sześciolletniej szkoły ludowej, nie były w stanie kontynuować nauki w warunkach polskich, gdyż w okresie wojny domowej w Grecji (1946–1949) zapomniały, czego nauczyły się w przeszłości. Pierwszą troską rządu polskiego było sprawne zorganizowanie dla nich nauki szkolnej. W tej sprawie 24 lutego 1949 roku dzieci w Łądku Zdroju odwiedził ówczesny minister oświaty Stanisław Skrzeszewski.

Wiosną 1949 roku przywiezione zostały z Pragi Czeskiej przez Lertę Cirmirakisa (dziennikarza z Warszawy) pierwsze elementarze greckie oraz inne książki. W tym samym czasie z inicjatywy Wacława Kopczyńskiego został zorganizowany kurs kształcenia greckich i macedońskich nauczycieli (ok. pięćdziesięciorga osób). Wychowawcy sprawujący opiekę w tych ośrodkach angażowani byli do pracy przez kuratoria okręgów szkolnych (np. w Bydgoszczy, Łodzi, Wrocławiu itp.). Praca wychowawcza z młodymi uchodźcami była trudna. Dzieci były nieufne i podejrzliwe, zamknięte w sobie.

Ośrodek w Zgorzelcu postanowiono utworzyć (16 lipca 1949 roku) w budynkach koszarowych (tzw. białe i czerwone koszary oraz Ujazd). Według danych z 30 marca 1950 roku było tam 2675 dzieci (1259 dziewcząt i 1416 chłopców oraz 910 osób personelu). Poza terenem ośrodka (przy rodzicach) znajdowało się ok. 362 dzieci.

Dzieci mieszkaly w dwudziestu domach w czterech rejonach. Najwięcej (1936, ok. 88,9%) było dzieci w wieku szkolnym (6–14 lat). Starsze dzieci (14–18 lat) przebywały w Ujeździe w ośrodku im. Papparigasa, młodsze zaś w białych koszarach im. N. Zachariadisa. W trzecim ośrodku im. Terpowskiego mieściło się przygotowawcze centrum zawodowe (zasadnicze szkoły zawodowe) z trzema wydziałami – warsztatami ślusarsko-mechanicznym, elektrycznym i dziewiarskim, kształcące 535 osób.

W strukturze organizacyjnej POW w Zgorzelcu było m.in. przedszkole, szkoła podstawowa, szkoły zawodowe, liceum pedagogiczne, żłobek itd. Z ogólnej liczby dzieci w Zgorzelcu przeszło połowa (62,6%) uczęszczała do trzech szkół (nr 1, 2 i 3) o 57 oddziałach.

Latem 1951 roku wszystkie dzieci ze Zgorzelca (2903) wraz z 665 osobami personelu wysłano na kolonie do 23 punktów. Po zakończeniu kolonii 2122 dzieci pozostało w dziewięciu osiedlach woj. wrocławskiego. Uczęszczały tam do przedszkoli i szkół podstawowych oraz zawodowych. Część umieszczono w prewentoriach, szpitalach i sanatoriach w trzech miejscowościach Polski południowo-wschodniej, pozostałe przeniesiono do nowego osiedla w Policach. Obszar tego osiedla obejmował 130 budynków mieszkalnych na ok. 130 ha powierzchni. W 1952 roku przebywało w nim aż 2450 dzieci, w następnym roku już tylko 1704, ponieważ ok. 746 z nich odeszło w ramach akcji łączenia rodzin i na skutek tzw. rekwalifikacji (tzn. oddania dzieci rodzicom, którym poprawiły się warunki bytowe).

W latach 1953–1954 liczba dzieci w POW w Policach spadła do 1032, gdyż ok. siedmiuset wychowanków odeszło do nowo powstałego (w 1952 roku) POW w Szczecinie.

POW w Szczecinie utworzony został 1 września 1952 r. z myślą o młodzieży szkół średnich. Dzieci, które ukończyły szkoły podstawowe i dobrze opanowały język polski, kierowane były do szkół wyższego typu – do techników, LO i szkół zawodowych. Według danych z 21 grudnia 1952 roku zasadnicze szkoły zawodowe ukończyło 307 wychowanków. W zakładach pracy było zatrudnionych 382 wychowanków (absolwentów ZSZ), za granicę wyjechało 126 osób, a 24 osoby zmarły.

Jednym z zadań statutowych Związku Uchodźców Politycznych z Grecji w Polsce (naczelna organizacja emigrantów greckich, z siedzibą Zarządu Głównego we Wrocławiu) w pierwszych latach pobytu w Polsce uchodź-

ców greckich było współdziałanie z władzami oświatowymi w dziedzinie szkolnictwa greckiego, organizowanie kursów językowych, bibliotek, zespołów amatorskich itd. Toteż aktyw Związku rozwijał akcje uświadamiająco-propagandowe mające na celu zachęcanie rodziców do zgłaszania dzieci na kursy języka ojczystego. Warto również podkreślić istotną pomoc Ministerstwa Oświaty w ułożeniu pełnych programów nauczania dla szkół i punktów nauczania języka greckiego, opracowaniu przy aktywnym udziale działaczy greckich niektórych podręczników, dostarczeniu uzupełniających pomocy szkolnych, urządzaniu dla nauczycieli metodycznych konferencji, organizacji wakacyjnych kursów języka ojczystego.

W ośrodkach wychowawczych (np. w Policach czy w Szczecinie), w których przebywały dzieci uchodźców z Grecji, pracował mieszany pod względem narodowościowym personel polski, grecki i macedoński. Odczuwane braki wykwalifikowanych wychowawców greckich i macedońskich w tych i innych skupiskach emigracji greckiej były powodem organizowania kursów dla niewykwalifikowanych nauczycieli. W pierwszym kursie, zorganizowanym w Policach w dniach od 3 do 25 sierpnia 1954 roku, brało udział piętnaścioro nauczycieli. W kursie drugim (w Śliwnie, powiat gryficki) w dniach od 3 do 28 lipca 1956 roku brali udział absolwenci liceów pedagogicznych. Odbywały się wykłady (w sumie 102 godziny) z języka greckiego i gramatyki, geografii, historii Grecji, śpiewu.

W latach sześćdziesiątych szkolnictwo uchodźców greckich w Polsce przeżywało trudności, których przyczyną była obojętność niektórych rodziców (np. w Legnicy, Wałbrzychu czy we Wrocławiu) i pewna niechęć dzieci do przedmiotu dodatkowego, którym był język dobrze znany, bo używany w domu. Odsetek nieobecności w niektórych szkołach sięgał 40%. Uczniowie szli do szkół nieprzygotowani, a rodzice się tym nie interesowali. W rzeczywistości dzieci znały język ojczysty słabo, o czym świadczy fakt, że po powrocie do Grecji były cofane o cztery klasy niżej. Utrudniało to dalszy rozwój tego typu szkolnictwa. Często mimo istnienia w danej szkole odpowiedniej liczby dzieci greckich nie można było uruchomić samodzielnej klasy ze względu na małą liczbę zgłoszonych uczniów (łączyło się ją z klasą drugą). To pozwalało sądzić, że szkolnictwo z greckim i macedońskim językiem nauczania nie ma perspektyw rozwojowych.

Największą trudność zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli stanowiło to, że dzieci z klasy drugiej z greckim językiem nauczania przechodziły do klasy trzeciej z polskim językiem nauczania; w pierwszym półroczu nauczyciele i uczniowie napotykali na bardzo poważne problemy. W klasie pierwszej i drugiej szkoły podstawowej dzieci uczyły się wszystkich przedmiotów w języku ojczystym. W klasie trzeciej uczyły się wspólnie z młodzieżą polską,

a dodatkowo miały jako przedmiot obowiązkowy naukę języka ojczystego w zespołach w wymiarze 4–6 godzin tygodniowo. W mniejszych skupiskach dzieci emigrantów greckich już od pierwszej klasy uczyły się wspólnie z młodzieżą polską, a języka ojczystego uczyły się od kl. II w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo. Tym systemem nauczania objęto w 1960 r. ok. 1368 dzieci emigrantów greckich.

Po przejściu „fazy kryzysu” w klasach trzecich okazywało się, że odsetek ocen niedostatecznych z języka polskiego w grupach dzieci greckich i polskich był zbliżony. Na przykład w szkole podstawowej im. Worcella we Wrocławiu (1960) odsetek ocen niedostatecznych w klasach trzecich u dzieci polskich wahał się w granicach 8–9%, a w grupie dzieci greckich 9–10%. Podobnie kształtowała się sytuacja w innych szkołach. Zapewne nauczyciele – biorąc pod uwagę trudności językowe dzieci greckich – stosowali nieco oględniejsze oceny. Było to słuszne, gdyż w następnych klasach poziom się wyrównał.

Po 1960 r. można zaobserwować systematyczny wzrost liczby uczących się języka ojczystego, jak i tendencje spadkowe. W 1961 r. języka greckiego uczyło się 1148 dzieci w 59 szkołach (923 dzieci w 38 szkołach podstawowych, 71 dzieci w sześciu liceach ogólnokształcących i 154 dzieci w szkołach zawodowych). Języka macedońskiego uczyło się 443 dzieci w 22 szkołach podstawowych, 35 dzieci w pięciu liceach i 80 dzieci w jedenastu szkołach zawodowych. W piętnastu szkołach istniały I i II klasy z językiem greckim i językiem macedońskim dla ok. sześciuset uczniów.

Z roku szkolnego 1964/1965 brak jest danych co do liczby uczących się języka greckiego w Polsce, dlatego analizą objęto tylko Dolny Śląsk. W piętnastu miejscowościach z tego obszaru istniało 68 kompletów dla 1090 uczniów, w tym 1004 uczniów narodowości greckiej i 86 narodowości macedońskiej. Uczyło w nich czternaścioro nauczycieli kwalifikowanych i jedenaścioro społecznych, przeszkolonych na kursach organizowanych przez Ministerstwo Oświaty.

W 1966 r. liczba uczących się języka greckiego w Polsce wzrosła nieznacznie do 1238 dzieci, a zarazem gwałtownie zmalała liczba dzieci uczących się języka macedońskiego (79). Spadek liczby uczących się języka macedońskiego należy tłumaczyć migracją ludności macedońskiej (w tym dużej liczby dzieci i młodzieży) do byłych krajów socjalistycznych w latach 1958–1966.

W roku szkolnym 1969/1970 naukę języka greckiego i macedońskiego pobierało ok. 2 tys. dzieci. W 1975 r. stan szkolnictwa greckiego wyrażał się liczbą 41 szkół z 35 nauczycielami. Języka greckiego i macedońskiego uczyło się w sumie 2100 dzieci, w tym przeszło sześćset dzieci uczęszczało

na 39 kursów. Lekcje języka greckiego w szkołach podstawowych odbywały się w zespołach nauki. Organizowane były dwa razy w tygodniu, a dla młodzieży pracującej, uczniów szkół średnich i wyższych raz w tygodniu, w dwunastu miejscowościach, m.in. w szkołach podstawowych nr 4 w Dzierżoniowie, nr 29 i 30 w Gdyni, nr 9 i 10 w Jeleniej Górze, nr 11 w Legnicy, nr 5 w Lubaniu, nr 5 w Świdnicy, nr 4 we Wrocławiu, nr 5 w Zgorzelcu, nr 7 w Zielonej Górze itd. Średnia liczba uczniów w szkołach z językiem greckim zwiększyła się w latach 1961–1975 z 19,5 uczniów przypadających na jedną szkołę do 51,2. W porównaniu do szkolnictwa polskiego liczba ta była niewspółmiernie niska, co podrażało koszty.

Wychowankowie greccy i macedońscy po 1950 r. w Polsce kierowani byli do różnych typów szkół średnich, których kierunek odpowiadał potrzebom gospodarki Grecji. Według danych z 1 grudnia 1955 r. 56,7% dzieci greckich i macedońskich uczęszczało do szkół podstawowych, a ok. 19% do techników zawodowych. Młodzież grecka i macedońska uczęszczała do 115 typów szkół podlegających pod 23 ministerstwa i znajdujących się w 36 miejscowościach.

Z około 3100 dzieci emigrantów z Grecji w latach 1950–1957 siedemset wyjechało z Polski, pod opiekę rodziców przeszło 222, a 875 ukończyło szkoły zawodowe i usamodzielniało się. Szkoły średnie lub ZSZ ukończyło ok. 1500 dzieci. Z tej grupy znaczna część ukończyła studia. Do 1956 r. młodzież ta wstępowała na wyższe uczelnie bez egzaminu wstępnego. W 1957 r. Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego doszło do wniosku, że emigranci z Grecji powinni podlegać egzaminom wstępnym, przy czym ocena dostateczna z egzaminów była uznawana za wystarczającą. Według tej zasady w 1957 r. dostało się na studia wyższe ok. 220 osób; zajmują one obecnie szereg ważnych i odpowiedzialnych stanowisk w różnych zakładach i instytucjach itd.

Obecność w Polsce ok. czterotysięcznej mniejszości greckiej jest ciągle mało zauważalna, chociaż znajdują się w niej jednostki wybitne. Pęd do wiedzy i do kształcenia był niezwykle charakterystycznym rysem emigracji greckiej w Polsce. Wynikiem tego był niezwykle szybki awans młodego pokolenia. Polska otworzyła szeroko drzwi swoich uczelni, stwarzając warunki do twórczego rozwoju każdemu talentowi. Wykształcenie w Polsce sporej liczby młodzieży greckiej i przygotowanie jej do twórczego życia było dużym osiągnięciem władz i samych Greków. Spośród licznego grona emigrantów kilkanaście osób wyróżnia się osiągnięciami nie tylko w skali całego kraju, ale i poza nim. Wymienić tu można Nikosa Chadzinikolau (poeta), Eleni Tzoka (piosenkarka), Telemacha Pilitsidisa (malarza), Paulosa Raptisa (śpiewak operowy – tenor), Tanasisa Kamburelisa (matematyk, współtwórca polskich komputerów), Tasiosa Kiriazopoulou (artysta ceramik), Michała Hrisulidosa (malarz), Iliasa Wrazasa (piosenkarz), Aresa Chadzinikolau (muzykolog),

Nikosa Rusketosa (twórca Festiwalu Piosenki Greckiej w Zgorzelcu) i wielu innych, jak Dimosa Adamidisa, Janisa Burasa, Kostasa Tzokasa, Jorgosa Skoliosa.

Literatura i źródła

- CIRMIRAKIS L., Dzieci emigrantów greckich przebywają w Polsce, „Elefteri Patrida”, 27 VIII i 19 IX 1972.
- DUDEK J., Szkolnictwo średnie ogólnokształcące dla mniejszości narodowościowych na Dolnym Śląsku, „Sobótka” 1975, z. 2.
- JANICKI A., Osadnictwo Greków w powiecie zgorzeleckim w latach 1949–1969 [maszynopis], Opole 1970.
- TUSZYŃSKI H., Dzieje POW w Policach k. Szczecina w latach 1951–1962 [maszynopis], Poznań 1968.
- WASIAK K., Szkolnictwo i kultura grup narodowościowych w Polsce Ludowej, „Przegląd Zachodniopomorski” 1972, t. 16.
- WOJECKI M., Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce 1948–1975, Jelenia Góra 1989.
- , Polacy i Grecy, związki serdeczne, Wolsztyn 1999.
- Informacja dla Komisji do spraw Szkolnictwa z Niepolskim Językiem Nauczania w Ministerstwie Oświaty w sprawie dzieci greckich i macedońskich w PRL, kwiecień 1960 (kopia w posiadaniu autora).
- Instrukcja nr 47 Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z 30 IX 1954 r., nr VII-15-15b-39, w sprawie regulowania należności za dodatkowe nauczanie młodzieży języka greckiego, macedońskiego i polskiego.
- Sprawozdanie z działalności Biura Akcji Specjalnej w Zgorzelcu 1 III 1954 – 31 III 1958, AAN Warszawa, Zespół Ministerstw Pracy i Opieki Społecznej nr 402 II.

Mieczysław Wojecki

SCHULWESEN POLITISCHER FLÜCHTLINGE AUS GRIECHENLAND IN POLEN NACH 1950

Zusammenfassung

Nach dem Ende des Bürgerkrieges in Griechenland (1946–1949) kamen nach Polen ca. 12,5 tausend Griechen und Makedonier, darunter 3105 Kinder in zwei Transporten. Alle griechischen Flüchtlinge siedelten sich hauptsächlich in Niederschlesien.

Die Kinder aus dem ersten Transport wurden in Erholungsheimen in Łądek Zdrój, die aus dem zweiten in Bard, Międzygórze und Solice Zdrój untergebracht. Gegen Ende 1949 wurden die Erholungszentren für griechische und makedonische Kinder abgeschafft, und sie wurden nach Zgorzelec und später nach Police (seit 1951) und Szczecin umgesiedelt. Die Kinder stammten aus den griechischen Nordgebirgsregionen und lernten innerhalb von zehn Kriegsjahren nicht. Deswegen konnten die meisten von ihnen weder lesen noch schreiben. Aus diesem Grunde sorgte die polnische Regierung in erster Linie dafür, dass für sie Schulunterricht organisiert wird.

Griechische und makedonische Zöglinge wurden (nach 1950) in Polen in unterschiedliche Oberschulen geschickt, deren Bildungsrichtung den Bedürfnissen der griechischen Wirtschaft entsprach. Die griechischen Kinder besuchten in Polen 115 Schultypen, die 23 Ministerien untergeordnet waren. Viele von ihnen wurden Absolventen polnischer Hochschulen und Universitäten. Heute bekleiden sie viele verantwortungsvolle Ämter in unterschiedlichen Betrieben und Institutionen. Die Ausbildung einer wesentlichen Zahl „griechischer“ Jugendlicher in Polen und deren Vorbereitung auf ein schöpferisches Leben war ein großer Erfolg der polnischen Regierung und der Griechen selbst. In der großen Gruppe griechischer Emigranten zeichnen sich manche durch ihre Erfolge nicht nur in Polen, sondern auch in der Welt aus. Hierbei sind zu nennen: Nikos Chadzinikolau (Dichter), Eleni Tzoka (Schlagersängerin), Telemach Pilitsidis (Maler), Paulos Raptis (Opersänger), Tanasis Kamburelis (Mitbegründer polnischer Computers), Ilias Wrazas (Schlagersänger), Nikos Rusketos (Begründer des Griechischen Schlagerfestivals in Zgorzelec) und viele andere wie Dimos Adamidis, Kostas Tzokas, Jorgos Skolios.

**III. WARTOŚCI I INTERESY
W DZIAŁALNOŚCI WYBRANYCH
ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH**

Edukacja w procesie integracji europejskiej,
red. Hanna Konopka, Białystok 2003, ss. 403.

Mimo że Unia Europejska nie wypracowała jednolitego systemu edukacji, cele polityki oświatowej są wspólne i zakładają między innymi upowszechnienie wśród młodzieży poczucia integracji europejskiej. Dlatego też ważnym zadaniem polskiego systemu szkolnictwa w przededniu akcesji jest ułatwienie młodzieży edukacji w aspekcie europejskim. Przybiera ona bardzo zróżnicowane formy i stwarza ogromne możliwości działania. Mimo to budzi również wiele kontrowersji i wątpliwości. Wydana pod red. H. Konopki praca pt. *Edukacja w procesie integracji europejskiej* jest zapisem oryginalnej polskiej koncepcji edukacyjnej w tym zakresie, a także prezentacją rozwiązań funkcjonujących w różnych krajach UE.

Książka, gromadząca teksty wystąpień na konferencji zorganizowanej w Białymstoku w dniach 25–26 marca 2003 roku, została podzielona na pięć części: *Edukacja historyczna a Unia Europejska*, *Kształcenie nauczycieli w Unii Europejskiej*, *Edukacja europejska w podręcznikach i środkach masowego przekazu*, *Szkolne kluby europejskie*, *Młodzież*. Podział jest bardzo czytelny i pozwala czytelnikowi swobodnie poruszać się po złożonej problematyce edukacji w procesach integracji europejskiej.

Artykuły zamieszczone w pierwszej części są poświęcone refleksji dydaktyczno-historycznej nad edukacją w Unii Europejskiej i w Polsce. J. Maternicki (*Narodowy i europejski wymiar polskiej edukacji historycznej w XIX i XX wieku*) rozważa obecność i przekształcenia pierwiastków partykularnych (narodowych, państwowych) i uniwersalnych (europejskich) w polskiej edukacji na przestrzeni ostatnich dwóch stuleci na tle edukacji w Europie. W artykule *Europeizacja tradycji – perspektywiczny model edukacji* B. Jakubowska prezentuje główne wątki debat toczących się obecnie w polskich mediach, a dotyczących przygotowania polskiego systemu edukacji do włączenia w ramy edukacji europejskiej. Autorka rozważa również umiejscowienie spraw narodowych tworzących jednocześnie tradycję europejską w europejskich systemach edukacyjnych. Wątek ten kontynuuje J. Rulka (*Podobieństwa i różnice problemów historycznych i edukacyjnych Europy Zachodniej i Środkowo-Wschodniej*), wskazując te elementy edukacji humanistycznej (historycznej i obywatelskiej), które są wspólne oraz różne dla obu części Europy. Problemem miejsca historii w edukacji zajęli się również M. Kujawska i M. Menz (*Szkolna Klio po reformie: w służbie Europy czy dla Europy?*).

Ogromne walory poznawcze mają prace przybliżające różnorodne aspekty edukacji w krajach Unii. Należy do nich z pewnością artykuł H. Kopki *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, w którym autorka omawia nie tylko narodowe systemy oświaty, ale także wskazuje problemy, z jakimi boryka się Unia Europejska, dążąc do jednolitej polityki oświatowej. Praca V. Julkowskiej (*European dimension – o nowym podejściu do edukacji historycznej w krajach europejskich należących do Unii i z nią stowarzyszonych*) prezentuje przegląd koncepcji edukacyjnych w zakresie historii oraz ich interpretację i sposoby realizacji.

Niezwykle ciekawych spostrzeżeń dostarcza analiza A. Suchońskiego *Dzieje Polski w podręcznikach szkolnych krajów Unii Europejskiej*. Autor, doświadczony dydaktyk i badacz podręczników, we wstępie zadaje pytanie: „Jak przez pryzmat książki szkolnej postrzegają nas młodzi mieszkańcy Unii Europejskiej?” Wyniki kwerendy są niezbyt optymistyczne – historia Polski funkcjonuje bowiem na kartach podręczników europejskich głównie w wymiarze wiktoryjno-martyrologicznym, a Polacy są prezentowani jako odważni szaleńcy, działający sprawniej w warunkach konspiracji niż niepodległego bytu państwowego. Postulat konieczności przewartościowania takiego przekazu historycznego, tym razem w polskiej edukacji, pojawia się w pracy J. Brynkusa *Historyczne korzenie europejskiej jedności i ich szkolne odzwierciedlenie*. Autor nie tylko rozważa rolę i miejsce historyka oraz nauczyciela w procesie integracji, ale również rozprawia się z historycznymi argumentami najczęściej przywoływanymi zarówno przez przeciwników, jak i zwolenników Unii Europejskiej. Artykuł B. Halczaka *Nauczanie o nacjonalizmie w dobie integracji europejskiej* poświęcony jest trudnej kwestii kształtowania postaw młodych ludzi wobec zjawiska nacjonalizmu. Autor uważa, iż uczniowie powinni uzyskać w trakcie nauki szkolnej rzetelną wiedzę o założeniach ideowych nacjonalizmu i roli, jaką odegrały ruchy nacjonalistyczne w dziejach naszego kontynentu.

Część tekstów zamieszczonych w części pierwszej koncentruje się na bardziej szczegółowych zagadnieniach z zakresu edukacji konkretnego kraju bądź regionu. Jako przykład można podać pracę J. Centkowskiego *Niemiecka szkolna edukacja historyczno-polityczna wobec integracji europejskiej*, w której autor przedstawia proces przebudowy niemieckiej edukacji historycznej od 1945 roku do dnia dzisiejszego.

Za ostateczną organizację procesu kształcenia dzieci i młodzieży są odpowiedzialni nauczyciele. Dlatego uzasadnione jest poświęcenie części drugiej omawianej książki rozważaniom dotyczącym modelu nauczyciela i problemom związanym z kształceniem zawodowym. Ewolucję koncepcji zdobywania kwalifikacji naukowych i zawodowych nauczycieli historii przedstawia

H. Wójcik-Łagan w pracy *Polscy nauczyciele historii „w Europie”*. Autorka przypomina dokonujące się na przestrzeni XX wieku zmiany w modelu studiów historycznych i wskazuje na współcześnie stosowane rozwiązania i problemy z nimi związane. Podobny zakres tematyczny – w odniesieniu jednak do współczesnego kształcenia nauczycieli w krajach Unii, ich statusu zawodowego i prawnego – prezentują między innymi: A. i J. Kuczer (*Kształcenie nauczycieli we Francji*), G. Korneć (*Status nauczyciela w wybranych krajach europejskich*) oraz M. Perkowski (*Kształcenie zawodowe w europejskim prawie wspólnotowym. Zarys zagadnienia*).

Unia Europejska – dążąc do wypracowania modelu nauczyciela – nie tylko wskazuje pożądane jego cechy i kompetencje, ale również daje możliwości ich nabycia w ramach licznych programów pomocowych i stowarzyszeń nauczycielskich. Przykład funkcjonowania takich rozwiązań można odnaleźć w tekście H. Palkija (*Nauczycielska refleksja nad edukacją historyczną w Europie – przykład EUROCLIO*), który omawia działalność utworzonego w 1991 roku stowarzyszenia zawodowego nauczycieli historii.

Integracja Polski z Unią Europejską jest traktowana przez wielu nauczycieli jako niezwykle istotne wyzwanie edukacyjne. Przybliżaniu młodzieży idei zjednoczonej Europy sprzyja obecna w polskich szkołach od 1999 roku i realizowana w postaci ścieżek międzyprzedmiotowych „edukacja europejska” oraz „kultura polska na tle śródziemnomorskim”. Zagadnieniom związanym z teoretycznymi kontrowersjami i praktyczną realizacją są poświęcone prace M. Fica (*Czy edukacja europejska wystarczy?*) i M. Łukaszewskiego (*Nauczanie na odległość – narzędzie integrujące proces nauczania–uczenia się historii*).

Część trzecia książki została poświęcona edukacji europejskiej w podręcznikach i środkach masowego przekazu. Dział ten otwiera artykuł G. Pańko pod tytułem *Próby jednoczenia Europy na przestrzeni dziejów w aktualnych polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Jego lektura świadczy, iż uczniowie polscy i czescy z nauki w szkole podstawowej i gimnazjum mogą wynieść przekonanie o tym, że u podstaw zjednoczonej Europy znalazły się tradycje cesarstwa zachodniorzymskiego, monarchii karolińskiej i ottońskiej wspieranych przez chrześcijaństwo. Wyniki analizy przemian dokonujących się w polskich podręcznikach do nauczania historii z okresu przed i po reformie systemu edukacji przedstawiła D. Konieczka-Śliwińska w artykule *Wybrane problemy edukacji regionalnej i europejskiej w podręcznikach historii dla szkoły podstawowej i gimnazjum*. Autorka słusznie zwróciła uwagę, iż w procesie nauczania–uczenia się ważne jest nie tylko to, czego uczymy (historii Polski, Europy, świata), ale również sposób, w jaki przedstawione zostaną inne kultury, narody, religie, tak by unikać tworzenia uproszczeń

i stereotypów. Tezę tę potwierdzają rozważania S. Batoka, który skupił się na analizie *Podręcznikowego stereotypu Niemca w kontekście integracji europejskiej*. W podsumowaniu swojego artykułu autor wskazuje na zbyt nie eksploatawanie przez podręczniki stosunków politycznych i militarnych kosztem osiągnięć cywilizacyjnych, co sprzyja utrwalaniu stereotypów, oraz zaznacza postępującą tendencję do przejmowania przez media wpływu na ich kształtowanie. Są to niezwykle cenne uwagi, szczególnie dla autorów podręczników.

Podręczniki nie są jedynym środkiem dydaktycznym pozwalającym uczniom poszerzać wiedzę o Unii Europejskiej. Dużą rolę w kształtowaniu kompetencji europejskich odgrywają nowoczesne narzędzia komunikacji związane z technologią informatyczną oraz edukacyjne pakiety multimedialne. Wykorzystaniu tych mediów w nauczaniu poświęcona jest spora grupa artykułów.

Ciekawie prezentuje się dwugłos dotyczący stanowiska prasy o różnych aspektach akcesji Polski do UE. Przygotowały go A. Czapiuk (*Oświata polska a Unia Europejska w prasie liberalnej na przykładzie „Gazety Wyborczej”*) oraz M. Liedke (*Oświata polska a problem integracji z Unią Europejską w świetle prasy konserwatywnej na przykładzie „Najwyższego Czasu!”*). Dział zamyka mający historyczny charakter tekst J. Wojdon *„Edukacja europejska” w szkole podstawowej w Polsce Ludowej*.

Część czwarta prezentowanej książki przybliży propozycje i doświadczenia związane z funkcjonowaniem Szkolnych Klubów Europejskich. Dział otwiera artykuł B. Burdy *Kształcenie nauczycieli realizujących ścieżkę europejską i prowadzących kluby europejskie w szkołach województwa lubuskiego*, informujący o rozwiązaniach stosowanych w ramach studiów podyplomowych prowadzonych przez Uniwersytet Zielonogórski i ośrodki metodyczne, zmierzających do jak najlepszego przygotowania nauczycieli do wymogów pracy we współczesnej szkole. Do artykułu zostały dołączone narzędzia badawcze (ankieta) oraz program studiów podyplomowych. Inny charakter ma wypowiedź A. Paski *Wizja polskiej edukacji w zintegrowanej Europie*. Autor przybliży w nim założenia polskiej polityki edukacyjnej znajdujące się w dokumentach rządu RP. Pozostałe teksty są sprawozdaniami z praktycznej działalności klubów europejskich w polskich szkołach.

Ostatnia część książki została poświęcona najważniejszemu w całym systemie edukacyjnym osobom – młodzieży. Rozpoczyna ją I. Skórzyńska artykułem *Tożsamość młodych Polaków. Rozważania na marginesie Projektu Artystycznego „Quo vadis, Europe?”* Autorka uczestnicząc w projekcie miała możliwość obserwowania działań i postaw polskiej młodzieży pracującej wraz z grupami z innych państw w warsztatach teatralnych. Swoje obser-

wacje i doświadczenia skonfrontowała następnie z wizją nauczania historii i europejskości w polskich szkołach. To ciekawa praca zawierająca wiele wskazówek praktycznych. Bardzo dobrze koresponduje ona z tekstem I. Lewandowskiej pt. *Kształtowanie tożsamości europejskiej poprzez edukację regionalną i międzykulturową*, w którym autorka podkreśla istotny element edukacji, jakim jest propagowanie przez historię i kulturę zgodnego współistnienia wielu tożsamości.

Wiele artykułów ostatniej części książki prezentuje przykłady konkretnych rozwiązań dydaktycznych funkcjonujących w szkołach oraz wyniki badań empirycznych. Należą do nich między innymi prace J. Piotrowskiego (*Uczniowie polskich szkół średnich na temat Unii Europejskiej, na podstawie badań ankietowych*) i E. Puls (*Miejsce i rola edukacji europejskiej w działalności Sekcji Historycznej Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy*). Ostatnie dwa artykuły są poświęcone celom polityki edukacyjnej UE (M. Kun-Buczko, *Edukacja w Unii Europejskiej*) oraz standaryzowaniu edukacji nauczycieli (A. Cichocki, *Priorytety uniwersyteckiej edukacji nauczycieli w kontekście standardów europejskich*).

Omawiana publikacja jest ciekawym i ze wszech miar potrzebnym zapisem poglądów, wzorców i doświadczeń dotyczących europejskiego aspektu polskiej edukacji w przededniu włączenia się naszego kraju w struktury Unii Europejskiej. Wskazuje zarówno elementy, które wymagają zmian i dopracowania, jak i szkolne sukcesy i uznanie dla idei integracji. Pozycja jest tym cenniejsza, że dotyczy młodych ludzi, którzy już niedługo będą kształtować oblicze naszego kontynentu. Dla przyszłych naukowców, nauczycieli i studentów stanie się zapewne ciekawym zapisem dyskusji towarzyszącej tworzeniu i rozwijaniu edukacji w aspekcie europejskim.

Małgorzata Szymczak

Transgraniczność w perspektywie socjologicznej,
tom I, *Teorie, studia, interpretacje*, ss. 594,
tom II, *Komunikaty i komentarze*, ss. 281,
red. Maria Zielińska, Zielona Góra 2003

Po II wojnie światowej Polska Rzeczpospolita Ludowa stała się państwem odizolowanym od innych krajów naszego kontynentu. Od „Zachodu” oddzielała Polskę „żelazna kurtyna”. Także granice „przyjaznych” (w założeniu) „Krajów Demokracji Ludowej” były trudne do przekroczenia. Dopiero

w latach siedemdziesiątych nastąpiły pewne ułatwienia w ruchu granicznym. W tych warunkach zjawisko transgraniczności, czyli przenikania przez granice ludzi, ich wytworów, idei, wzorów życia, wartości, nie mogło się rozwijać. Po przemianach ustrojowych lat 1989–1990 Rzeczpospolita stała się państwem otwartym. Ruch graniczny przybrał niespotykane wcześniej rozmiary. Transgraniczna wymiana ludzi, idei, wzorców życia jest niewątpliwie korzystna dla społeczności żyjących po obu stronach kordonu granicznego, niemniej wywołuje także problemy. W tej sytuacji nie dziwi zainteresowanie świata nauki w naszym kraju kwestią transgraniczności. Problemem tym zajmują się socjologowie, politolodzy, kulturoznawcy, historycy.

Na rynku wydawniczym pojawiła się praca zbiorowa pod redakcją Marii Zielińskiej *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*. Książka stanowi kontynuację cyklu prac, które ukazały się w latach 1997–2001 dzięki współpracy Lubuskiego Towarzystwa Naukowego oraz Instytutu Socjologii UZ*. Publikacja zawiera sześćdziesiąt artykułów umieszczonych w dwóch tomach, *Teorie, studia, interpretacje* oraz *Komunikaty i komentarze*. Tom pierwszy został podzielony na pięć części tematycznych, a drugi na cztery.

W pierwszej części (*Refleksja teoretyczna i metodologiczna*) znajdują się teksty Kazimierza M. Słomczyńskiego i Michała Bojanowskiego, Joanny Kurczewskiej, Władysława Misiaka, Renaty Suchockiej, Roberta B. Woźniaka, Grzegorza Babińskiego i Marii Zielińskiej. Autorzy podjęli próbę teoretycznego opracowania zjawisk transgraniczności. Zwraca uwagę artykuł Joanny Kurczewskiej *Granica polsko-ukraińska (trzy spojrzenia teoretyczne)*. Autorka poddała analizie wyniki badań sondażowych przeprowadzonych w strefie przygranicznej, po polskiej stronie granicy z Ukrainą. Respondenci oceniali przyszłość granicy polsko-ukraińskiej. Zarówno przedstawione wyniki badań, jak i ich interpretacja podjęta przez Joannę Kurczewską, są bardzo interesujące. Respondenci opowiadali się w większości za wizją „świata bez granic”, choć zarazem nie dostrzegali możliwości zniesienia granicy polsko-ukraińskiej w jakimś przewidywalnym czasie. W cytowanych przez autorkę wypowiedziach zwraca uwagę przekonanie o wyższości cywilizacyjnej Polski nad Ukrainą, brak wiary w możliwość pozytywnych przemian na Ukrainie i obawa przed masowym napływem do kraju przybyszów ze wschodu. Wysoko ocenić trzeba również artykuł Marii Zielińskiej *Socjologiczne badania empiryczne na terenach pogranicznych. Między teorią a praktyką*.

* *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*, red. L. Gołdyka, J. Leszkowicz-Baczyński, L. Szczegóła, M. Zielińska, Zielona Góra 1997; *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, Zielona Góra 1999; *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Kontynuacje i wyzwania*, red. J. Leszkowicz-Baczyński, Zielona Góra 2001.

Autorka podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, które ma kluczowe znaczenie dla omawianej w książce problematyki: czy i jakie cechy pozwalają wyodrębnić socjologię pogranicza jako subdyscyplinę naukową?

W części drugiej (*Perspektywa integracji z Unią Europejską*) znajdują się artykuły Krzysztofa Zagórskiego, Jana Roga, Zbigniewa Świątkowskiego, Iwony Butmanowicz-Dębickiej, Adriana Cybuli, Mirosława Zduńskiego, Leszka Gołdyki. Omawiają one zagadnienie postaw ludności pogranicza wobec procesu integracji europejskiej. Proces integracji budzi wśród ludności pogranicza zarówno nadzieje, jak i obawy o przyszłość.

Kolejna część (*Specyfika miast i wsi przygranicznych*) zawiera artykuły Krystyny Janickiej, Marka S. Szczepańskiego, Andrzeja Sadowskiego, Luby Lichoszwy i Auły Łobanowej, Marii Ciechocińskiej, Zofii Kawczyńskiej-Butrym, Katarzyny M. Staszyńskiej i Dariusza Wojakowskiego. Teksty dostarczają wiedzy o zmianach struktury społecznej, współpracy, przedsiębiorczości, formach aktywności na obszarach pogranicznych naszego kraju. Zwraca uwagę artykuł Katarzyny M. Staszyńskiej *Wpływ szarej strefy na terenach pogranicznych na zachowania konsumenckie Polaków*. Autorka analizuje zjawisko przemytu papierosów na terenach pogranicznych. Przytoczone dane statystyczne są zatrważające. Ok. 20% papierosów wypalanych w naszym kraju pochodzi z „szarej strefy”. Do Polski przemycane są ogromne ilości papierosów z państw byłego ZSRR, a z naszego kraju przemycane są masowo papierosy do Niemiec. „Szara strefa” negatywnie wpływa na sytuację finansową państwa, które traci część dochodów z akcyzy. Łatwy dostęp do tanich papierosów kiepskiej jakości pogarsza stan zdrowotny społeczeństwa. Autorka dostrzega bezradność organów państwa wobec przemytu papierosów. Jej zdaniem w Polsce nastąpiła cicha legitymizacja „szarej strefy”. Władze tolerują przemyt, ponieważ jest on źródłem utrzymania dla wielu ludzi zamieszkałych na terenach zaniedbanych pod względem gospodarczym.

Czwarta część to *Świadomość i tożsamość społeczna*. Znajdują się tu artykuły Zbigniewa Kurcza, Ireny Machaj, Stelli Grotowskiej, Małgorzaty Melchior, Ireny Szlachcicowej, Andrzeja Saksonia, Hanny Bojar, Aleksandry Jawornickiej i Mariusza Kwiatkowskiego. Zwraca uwagę tekst Aleksandry Jawornickiej i Mariusza Kwiatkowskiego *Przywracanie pamięci a granice zaufania. Spory wokół miejsc upamiętnienia na pograniczach polsko-ukraińskich*. Dotyczy on drażliwej kwestii; najbardziej spektakularnym przypadkiem swoistej „wojny cmentarnej” jest konflikt wokół pomnika Orłąt Lwowskich na Cmentarzu Łyczakowskim. Po polskiej stronie wiele emocji wywołały tablice upamiętniające żołnierzy UPA umieszczane przez społeczność ukraińską. Autorzy dokonali analizy najbardziej znanych przykładów konfliktów tego rodzaju. Wykazali, że chęć upamiętnienia własnych

ofiar nie jest aktem wrogości wobec sąsiedniego narodu ze strony Polaków lub Ukraińców, lecz dążeniem naturalnym. Zdaniem autorów odpowiedzialność za eskalację niektórych konfliktów ponoszą media polskie i ukraińskie. Chętnie nagłaśniają one przypadki polsko-ukraińskich sporów wokół miejsc upamiętnienia, nie okazują natomiast zainteresowania, kiedy wystawienie pomników nastąpiło za obopólną zgodą. Tymczasem takich sytuacji jest – zdaniem autorów – znacznie więcej niż konfliktów.

Piąta część tomu to *Edukacja i wychowanie a wielokulturowość*. Autorzy znajdujących się w niej artykułów to Lesław Koćwin, Edward Hajduk i Elżbieta Papiór, Halina Sekuła-Kwaśniewicz, Natalia Pohorila, Olga Brednikowa, Elena Nikiforowa i Ewa Narkiewicz-Niedbalec.

Tom drugi, *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Komunikaty i komentarze*, składa się z czterech części. W trzech z nich umieszczono komunikaty z badań prowadzonych na obszarach trzech pogranicz polskich. W ostatniej części znajdują się komentarze nawiązujące do problematyki transgraniczności.

Tytuł nie odzwierciedla zawartości książki. Transgraniczność ukazano w perspektywie nie tylko socjologicznej, lecz także politologicznej, pedagogicznej, psychologicznej, ekonomicznej, a nawet historycznej. Nie jest to jednak krytyka wobec redaktora naukowego pracy zbiorowej, lecz wyraz uznania. Wąska, ściśle socjologiczna perspektywa nie byłaby w tym wypadku wskazana. Mam nadzieję, że podjęty przez Instytut Socjologii UZ i Lubuskie Towarzystwo Naukowe cykl wydawniczy będzie kontynuowany w latach następnych.

Bohdan Halczak

***Zespół pałacowo-parkowy w Dąbroszynie,
tom 1, Kościół w Dąbroszynie. Panteon chwały rodów
szlachty dąbroszyńskiej, Gorzów Wlkp. 2003, ss. 160.***

Województwo lubuskie jest obszarem stosunkowo ubogim w wydawnictwa regionalne, choć należy zauważyć spore ożywienie na tym polu w ostatnich latach. Wiele zabytków wciąż niszczeje na naszych oczach, stąd konieczność działań nie tylko konserwatorskich, ale także edytorskich i popularyzatorskich w naszym województwie. Z tym większą satysfakcją należy odnotować wydawnictwo Urzędu Miasta i Gminy w Witnicy. Wsparcie finansowe uzyskano z Funduszu Małych Projektów Phare CBC w Euroregionie „Pro Euro-

pa Viadrina”, co pozwoliło na wydanie tej pozycji na doskonałym papierze wraz z wieloma kolorowymi ilustracjami. Struktura pracy pod względem zawartości jest jednak mało przejrzysta, jakkolwiek każdy rozdział omawia osobną kwestię. Brakuje przede wszystkim wstępu, który wyjaśniłby przyczynę takiego a nie innego układu rozdziałów (zob. niżej). W przedmowie burmistrz Andrzej Zabłocki przedstawił osiągnięcia Witnicy w zakresie renowacji pałacu w Dąbroszynie. Zapowiedź kontynuacji tego typu działań pozwala z optymizmem spojrzeć na przyszłość tego regionu.

Rozdział pierwszy przygotowany przez Błażeja Skazińskiego wprowadza czytelnika w dzieje Dąbroszyna. Tutaj nasuwa się pierwsza uwaga. Choć koncepcja książki nie przewidywała stosowania aparatu naukowego, w pasażach dotyczących historii należałoby jednak przytoczyć kilka informacji bibliograficznych. Dotyczy to także pozostałych tekstów, choć pewien wyjątek w tym względzie stanowią rozdziały poświęcone misie chrzcielnej i mowom pogrzebowym. Wszystkie teksty zresztą są dość komunikatywne, niekiedy trochę zbyt krótkie, co jednak nie może być zarzutem, jeżeli przyjmiemy popularyzatorski charakter wydawnictwa. Trzeba tu jednakże pamiętać, że i ten rodzaj publikacji powinien stanowić punkt wyjścia do dalszych badań. Częściowy brak przypisów nadrabia na szczęście zamieszczony (zresztą dość nieszczęśliwie pomiędzy aneksem a ilustracjami) wykaz literatury.

Przeglądając pracę, poznajemy losy rodów von Schöning, von Wreech, von Dönhoff i von Schwerin, w rękach których znajdowały się omawiane ziemie. Następnie dość dużo miejsca poświęcono architekturze i wyposażeniu kościoła w Dąbroszynie. Na stronie 30 zamieszczono portret przedstawiający Hansa Adama II von Schöning, będący przedrukiem z niemieckiej publikacji. Treść podpisu pod portretem (do wyrazu *Dragoner*) jest prawie identyczna z tekstem umieszczonym na zaginionym epitafium, toteż może być ważna przy ewentualnej rekonstrukcji uszkodzonej inskrypcji na oryginalnym obiekcie.

Podobna uwaga dotyczy rozdziału poświęconego Johanowi Ludwikowi von Schöning. Na stronie 131 ilustracja 59 przedstawia dłuższy bok sarkofagu. Już pierwszy rzut oka pozwala stwierdzić, że zamieszczona tam inskrypcja nieznacznie odbiega od tej zamieszczonej na epitafium (ilustr. 38, tekst na stronie 33). Ponieważ zdjęcie pochodzi z 1975 roku, domniemywam, iż obiekt do dnia dzisiejszego się nie zachował. Należałoby w kilku zdaniach przedstawić jego losy. Również i tę inskrypcję winno się przytoczyć w publikacji, jeśli jest to możliwe na podstawie zdjęcia.

Generalnie recenzent nie powinien być korektorem i nie jest jego zadaniem detaliczne wskazanie wszystkich błędów i potknięć danej publikacji,

dlatego ograniczę się tylko do kilku najważniejszych kwestii, przywołując kilka typowych przykładów. Nie wszystkie teksty zamieszczonych ilustracji zostały odczytane i przytoczone w publikacji. Niewątpliwie decyzja o tym należy do wydawcy i jako recenzent nie chcę jej tutaj podważać. Moim zdaniem należałoby jednak we wstępie wyraźnie ten fakt zaznaczyć i krótko wymienić, które z odczytanych inskrypcji zostały zamieszczone, a które nie, i co przemawiało za taką a nie inną decyzją. W pracy brak pewnej przejrzystości zawartości treści, co wynika poniekąd z dwujęzyczności publikacji, w której teksty inskrypcyjne publikowane są dwukrotnie.

Najważniejsza uwaga i najcięższy zarzut, jaki tej pracy można postawić, to ten, że wydawcy tekstów inskrypcyjnych nie zastosowali zasad wydawniczych obowiązujących (nie tylko w Polsce) przy edycji tego rodzaju tekstów*. Ogólnie można stwierdzić stosunkowo dużo błędów w odczytach (niekiedy mechanicznych), nierozwiązywanie skrótów, dowolną zamianę liter *v* na *u* itd. Najwyraźniej widoczne jest to w inskrypcji śmierci Johanna Ludwiga von Schöning (s. 33, tabl. 38). Niestety przytoczony w publikacji tekst odbiega w wielu miejscach od poprawnego odczytu, który powinien mieć następującą formę:

DER HOCH WOHL / GEBOHRNE HERR, HERR / IOHAN LVDEWIG VON SCHÖNING, DES SANCT / IOHANNITER ORDENS RITTER VND DESIGNIRTER COM-/MENDATOR ZV LAGO. S(EINE)R KÖNIGL(ICHEN) MAIEST(ÄT) IN POHLEN / VND CHVRFÜRSTL(ICHEN) DVRCHL(AVCHT) ZV SACHSEN GEWESENER CAM=/MER- HERR; HERR ZV TAMBSEL, WARNIG, GROS- VND KLEIN=/CAMMIN, BIRCKHOLTZ VND SCHÖNHOF. IST GEBOHREN ZV CÜSTRIN DEN 25^{t(en)} DECEMBR(IS), ST(IL)I VET(ERIS) ANNO 1675. V(ND) AVF / DEM ADELICHEN GVTHE ZU NEVENDORF IN DEM FÜRST // ENTV(M) / HAL // BERSTAT, ANNO 1713. DEN 29 OCTOB(RIS) SELIG IN // DEM / HERRN ENTSCHLAFFEN SEINES ALTERS / 37. IAHR, 10. MONATH, VND 10. / TAGE.

Litery \ddot{U} przedstawiono jako *V* z przegłosem \ddot{U} w postaci dwóch kropek nad literą. *ST(IL)I VET(ERIS)* oznacza, iż data ta zapisana została według kalendarza juliańskiego, a nie według używanego dzisiaj kalendarza gregoriańskiego. Jakkolwiek reformę kalendarza przeprowadzono 21 lutego 1582 r., to jego oficjalne wprowadzenie w Niemczech protestanckich nastąpiło dopiero 18 lutego 1700 roku (ogłoszono ten dzień jako 1 marca). Zatem różnica wynosi jedenaście dni, co w omawianym przypadku skutkuje zmianą roku, albowiem zapis: „IST GEBOHREN [...] DEN 25^{t(en)} DECEMBR(IS), ST(IL)US VET(US) ANNO 1675” tłumaczymy jako „urodzony 25 grudnia

* Por. Instrukcję wydawniczą zabytków inskrypcyjnych opracowaną pod redakcją B. Trelińskiej (Lublin 2003), a także 9 tomów *Corpus Inscriptio-num Poloniae*.

starego stylu roku 1675”, co odpowiada jednak 5 stycznia 1676 roku według obecnego kalendarza.

Zastrzeżenia budzi również odczyt inskrypcji z sarkofagu Hansa Adama II von Schöning. Ilustracje 47 i 48 dowodzą, iż tekst zamieszczony na stronie 40 nie został przytoczony zgodnie z oryginałem. Poprawne odczyty są następujące:

Der Hoch=Wohlgebohrne Herr, / Herr Hannß Adam von Schöning / auff Tamßel, Warneck, Birckholz, / Churf(ürst)l(ich) Sächß(ischer) hochbestelt gewesener General=Feld=Marschall, / würcklich Geheimer=und Geheimer=Kriegs=Rath; Obrister der / Leib-Garde zu Fuß wie auch über ein Regiment Cuirassiers / und ein Regiment Dragoner / Ward gebohren zu Tamssel den 1. Octobr(is) 1641. / Starb seelig in Dreßden den 28. August(i) 1696.

Na drugiej tablicy:

Psalm XVIII. / Wo ist ein GOTT ohn der HERR? Oder / ein Hort ohn unser Gott? GOTT rüstet mich mit Krafft, und / machet meine Wege ohne Wandel. Er machet meine Füße gleich / den Hirschen und stellet mich auff meine Höhen. Er lehret meine Hand streifen und lehret meinen Arm einen ehrnen Bogen spannen. Und die=/best mir den Schild deines Heyls und deine rechte starcket mich / Und wenn du mich demühtigst machest du mich groß.

Podobnie rzecz się przedstawia z tablicą inskrypcyjną z sarkofagu Friedricha Wilhelma Theodora von Wreech (s. 52, ilustr. 73). Poprawny odczyt ma następującą formę:

Friederich Wilhelm Teodor. / Frey Herr von Wreich. / S(eine)r Königl(ichen) Majestet / Von Preussen. Würcklicher / Kammerherr Und Hoff Marschal / bey S(eine)r Königl(ichen) Hoheit / des Printzen Heinrich / Von Preussen: Sind / Gebohren Zu Berlin / den 29^{ten} January 1733 / Und Gestorben Zu Berlin / den 23^{ten} May 1785

Dokładne korekta pozostałych tekstów inskrypcyjnych (przede wszystkim Adama Friedricha von Wreech; ilustr. 66 i 67, tekst s. 45–47 oraz na s. 68 i 69) nie była zawsze na podstawie załączonych fotografii możliwa. Ogólnie przytoczone wyżej uwagi edytorskie dotyczą również i tych inskrypcji. Ponadto zabrakło inskrypcji z tablicy memoratywnej Aleksandra Ludwiga von Wreecha (s. 70), choć zdjęcie wskazuje, iż odczytanie inskrypcji nie jest niemożliwe.

W publikacji umieszczono również słownik pojęć i terminów, ze zrozumieniem których czytelnik – według autorów – mógłby mieć problemy, konkordancje nazw miejscowości oraz aneksy, na które składają się wycinki prasowe, wspomniana już bibliografia, bardzo dobrej jakości zdjęcia oraz tablice genealogiczne omawianych rodów.

Reasumując – ta ładnie wydana pozycja spełnia z pewnością wyznaczoną jej rolę popularyzatorską kościoła w Dąbroszynie. Jest ona też najlepszym dowodem zmian na lepsze w zakresie traktowania zabytków niemieckojęzycznych na obecnym terytorium Polski. Stanowi ona także poważny wkład w porozumienie polsko-niemieckie. Tego rodzaju przedsięwzięcia należy jak najbardziej wspierać i promować.

Przedstawione uwagi krytyczne dotyczą przede wszystkim strony naukowej i edytorstwa źródłowego. Wierząc, że prace w Dąbroszynie będą kontynuowane i zapowiadany w przedmowie drugi tom niniejszej publikacji ujrzy już niedługo światło dzienne, wyrażam nadzieję, że autorzy wezmą sobie do serca powyższe uwagi i w przyszłej publikacji zastosują obowiązujące zasady edytorskie. Działająca w Instytucie Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego Pracownia Epigraficzna z przyjemnością udzieli wszelkich porad.

Adam Górski

Informacja o autorach

- Dr Bogumiła Burda – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Dr hab. Roman Drozd, prof. PAP – Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Instytut Historii
- Dr Stefan Dudra – nauczyciel w szkole średniej
- Dr Adam Górski – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Dr hab. Bohdan Halczak – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Mgr Aleksandra Jawornicka – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Socjologii
- Mgr Roman Maciej Józefiak – nauczyciel w szkole średniej
- Dr Zygmunt Kowalczyk – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii, autor wielu cenionych tomików poezji
- Mgr Piotr Krycki – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filologii Germańskiej
- Dr hab. Andrzej Ksenicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej
- Prof. dr hab. Eugeniusz Mironowicz, Uniwersytet w Białymstoku, Kierownik Katedry Kultury Białoruskiej
- Dr hab. Bernadetta Nitschke, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Dyrektor Instytutu Politologii
- Dr Tomasz Nodzyński – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Prof. dr hab. Czesław Osękowski – Uniwersytet Zielonogórski, Dziekan Wydziału Humanistycznego
- Mgr Mirosław Pecuch – Muzeum Lubuskie im. J. Dekerta w Gorzowie Wlkp.
- Mgr Ryszard Rauba – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Mgr Andrzej Skibiński – Stowarzyszenie Wspólnota Bukowińska
- Mgr Wilhelm Skibiński – Stowarzyszenie Wspólnota Bukowińska
- Dr Robert Skobelski – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Prof. dr hab. Władysław Strutyński – Uniwersytet Czerniowiecki (Ukraina), Wydział Historyczny
- Mgr Kajetan Suder – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Politologii
- Mgr Marek Syrnyk – Ukraińskie Towarzystwo Nauczycielskie w Polsce
- Mgr Małgorzata Szymczak – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Historii
- Mgr Oleg Ślusar – Uniwersytet Czerniowiecki (Ukraina), Wydział Historyczny
- Dr Mieczysław Wojecki – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Zarządzania