

NAUCZYCIEL I SZKOŁA W ŚRODOWISKU LOKALNYM W PIERWSZYCH LATACH POWOJENNYCH NA ZIEMI LUBUSKIEJ

W artykule niniejszym podejmujemy próbę analizy środowiskowej działalności szkoły i nauczyciela w pierwszych latach powojennych z punktu widzenia znaczenia tej działalności dla procesów integracji społecznej lokalnych zbiorowości na Ziemi Lubuskiej¹.

O funkcjonowaniu szkoły jako czynnika integracji społecznej w okresie pionierskim² można mówić ze względu na sam fakt jej powstania oraz realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W pierwszym przypadku istnienie szkoły w danej miejscowości było czynnikiem zachęcającym ludność napływową do osiedlenia się na jej terenie, wpływało na stabilizację społeczności lokalnej. Uruchomienie szkoły wymagało konsolidacji i wspólnego wysiłku przedstawicieli różnych grup terytorialnych w celu zabezpieczenia warunków jej funkcjonowa-

¹ Mamy świadomość wieloznaczności terminu „Ziemia Lubuska”. W tym miejscu używamy go w znaczeniu 14 powiatów tzw. lubuskich, wchodzących w latach 1945—1950 w skład województwa poznańskiego.

² Pojęcie okresu pionierskiego używamy zamiennie z określeniem pierwsze lata powojenne na oznaczenie okresu lat 1945—1947. Nie wnikając w szczegółowe rozważania stwierdzić należy, że w literaturze socjologicznej spotykamy się z węższymi ujęciami granic czasowych okresu pionierskiego na Ziemiach Zachodnich i Północnych: do sierpnia 1945 roku, a konkretnie do daty podpisania Umowy Poczdamskiej (Z. Dulczewski, *Społeczne aspekty migracji na Ziemiach Zachodnich*, 1964); do końca 1945 roku, gdy zaczęła napływać realna pomoc naukowa i materialna do szkół na Ziemiach Zachodnich (A. Kwilecki, *Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Odzyskanych w okresie pionierskim*. „Nowa Szkoła” 1969, nr 8—9).

Nasze stanowisko cechuje rozszerzenie granic czasowych okresu pionierskiego na te lata, w których problem szkoły na Ziemiach Zachodnich posiadał specyfikę, o której decydowały: zadania społeczne stawiane przed szkołą, które były o wiele bogatsze i szersze, niż na pozostałych ziemiach polskich; warunki pracy szkoły i nauczyciela, które były pod wieloma względami odmienne niż na pozostałych terenach Polski; specjalne traktowanie szkolnictwa na Ziemiach Zachodnich przez władze oświatowe.

Na Ziemi Lubuskiej szeroko pojęty okres pionierski w szkolnictwie obejmuje lata 1945—1947, w których sprawy kadrowe, materialne oraz merytoryczno-metodyczne stanowiły przedmiot odrębnych przedsięwzięć i zabiegów ze strony wojewódzkich władz oświatowych w Poznaniu.

nia. Nowo otwarta szkoła stanowiła jedną z pierwszych wspólnych, lokalnych instytucji, o której mieszkańcy mogli powiedzieć „nasza”.

Działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły stanowiła czynnik integracji społecznej głównie w odniesieniu do środowiska uczniowskiego poprzez niwelowanie różnic kulturalnych i obyczajowych oraz kształtowanie właściwych stosunków interpersonalnych między dziećmi o różnym pochodzeniu terytorialnym. W stosunku do dorosłej części lokalnego środowiska wpływ dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły zachodził drogą pośrednią, poprzez dzieci, które prznosiły ze szkoły określone wiadomości, umiejętności, wzory zachowania się, do środowiska rodzinnego.

W tym miejscu zamierzamy zwrócić uwagę na funkcjonowanie szkoły jako czynnika integracji lokalnych społeczności na płaszczyźnie wzajemnych relacji między szkołą a środowiskiem lokalnym. Chodzi o ukazanie znaczenia udziału szkoły w życiu środowiska dla kształtowania się lokalnych więzi społecznych. Zakładać można, że im rozleglejsze i głębsze kontakty ze środowiskiem utrzymywała szkoła, tym znaczniejszy był jej udział w procesie integracji społeczności lokalnej.

Wychodząc z tego założenia, chodzi o znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jakie były najważniejsze płaszczyzny wzajemnego kontaktu szkoły ze środowiskiem w okresie pionierskim? Na czym polegał ich wpływ na przebieg procesów integracyjnych w lokalnym środowisku?

W świetle analizowanych materiałów źródłowych³ dostrzegamy, że współdziałanie szkoły i środowiska lokalnego w okresie pionierskim na Ziemi Lubuskiej zachodziło na następujących płaszczyznach:

1. społecznej pracy nauczyciela w środowisku,
2. środowiskowej działalności szkoły,
3. udzielanej szkole pomocy przez przedstawicieli lokalnej społeczności.

1. DZIEDZINY SPOŁECZNEJ AKTYWNOŚCI NAUCZYCIELI W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Charakterystycznym zjawiskiem w pierwszych latach po wojnie na Ziemi Lubuskiej było wzmożone zapotrzebowanie kierowane pod adresem przedstawicieli zawodu nauczycielskiego na podejmowanie przez nich wielu różnorodnych funkcji, zadań i obowiązków. Związane to było

³ Dla potrzeb niniejszego opracowania wykorzystano dwa rodzaje materiałów: dokumentację instytucji i stowarzyszeń oraz dokumenty osobiste. Pierwszą grupę materiałów stanowiły dokumenty: Biura Ziem Odzyskanych przy Ministerstwie Oświaty, Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Inspektoratów Oświaty, Polskiego Związku Zachodniego. Należały do nich: protokoły z zebrań, konferencji, sprawozdania powizytacyjne, okresowe, z przeprowadzonych akcji i imprez, plany pracy, korespondencja służbowa. Drugą kategorię analizowanych materiałów stanowiły dokumenty osobiste — pamiętniki i wspomnienia nauczycieli z terenu województwa zielonogórskiego. Wymienić tu należy zbiory prac nadesłanych na konkursy ogłoszone przez ZO ZNP w Zielonej Górze w 1964 i 1965 roku nt. „Mój udział w pracy spo-

z intensywnym tworzeniem podstaw życia społeczno-politycznego, kulturalnego i ekonomicznego na Ziemiach Zachodnich i Północnych po wyzwoleniu, przy jednoczesnym braku ludzi odpowiednio przygotowanych do realizacji nowych zadań.

W tej sytuacji od nauczycieli jako reprezentantów zawodu wymagającego ogólnej kultury umysłowej i umiejętności kierowania zespołami ludzkimi oczekiwano włączenia się w rozwiązywanie różnych problemów środowiska lokalnego. W odpowiedzi na te społeczne oczekiwania nauczyciele rozwinęli szeroką aktywność społeczną. W jej zakres wchodziły zarówno zadania bliskie kwalifikacjom i obowiązkom pedagogicznym, jak i takie, które były od nich odległe.

W bogatej i różnorodnej aktywności społecznej lubuskich nauczycieli w pierwszych latach po wojnie wyodrębnić można trzy podstawowe dziedziny: 1. działalność oświatowo-szkoleniową, 2. działalność kulturalno-artystyczną, 3. działalność społeczno-polityczną. Zanim jednak przejdziemy do analizy poszczególnych dziedzin pracy nauczycieli w środowisku lokalnym, zatrzymamy się przy problemie społecznej aktywności nauczycieli. Zawód nauczyciela należy do jednego z nielicznych zawodów, z którego pełnieniem na zasadzie tradycji związane są wzory społecznego działania.

Wykorzystując teorię ról społecznych do analizy zawodu nauczycielskiego wskazuje się, że na jego wykonywanie składa się szereg ról społecznych. B. Bromberek, autor tego rodzaju koncepcji, wyróżnia trzy zasadnicze typy ról społecznych nauczyciela: zasadnicze role szkolne, peryferyjne role szkolne i dodatkowe role pozaszkolne. Na każdą z tych kategorii ról składają się szczegółowe role, funkcje i zadania związane z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, organizacją życia wewnątrzszkolnego oraz z działalnością społeczną w środowisku⁴. Na tle takiego ujęcia zawodu nauczyciela pojawia się problem, na ile poszczególne kategorie ról społecznych nauczyciela decydują o istocie zawodu nauczyciela.

Na treść każdej społecznej roli składają się atrybuty peryferyjne, atrybuty wystarczające, niezbędne oraz podstawowe. B. Bromberek zastrzega: „Nadmiar cech nadobowiązkowych przy równoczesnej redukcji cech podstawowych przekształca rolę społeczną w quasi-rolę lub nie-rolę”⁵.

Tego rodzaju wątpliwości podnosi również S. Kowalski stwierdzając, że nie wszystkie traktowane jako role funkcje zawodowe nauczy-

liczno-kulturalnej w środowisku w okresie XX-lecia PRL na terenie woj. zielonogórskiego” oraz zorganizowany w 1970 roku konkurs na wspomnienia nauczycieli emerytów. Wykorzystane zostały również wspomnienia nauczycieli spośród prac nadesłanych na ogłoszony przez LTK w 1974 roku konkurs pod hasłem „Moje XXX-lecie na Ziemi Lubuskiej”.

⁴ B. Bromberek, *Role społeczne nauczyciela*. Poznań 1973.

⁵ Tamże.

cieli spełniają warunki pozwalające podciągnąć je pod pojęcia roli społecznej. Rola nauczyciela wg S. Kowalskiego to: „system norm i wzorów zachowania społecznie utrwalonych, tzn. takich, które przypisywane są nauczycielowi przez ogół członków grupy, a przyswajanych sobie przez kandydata na nauczyciela w procesie uspołecznienia przez uczestnictwo w życiu społecznym i planowe kształcenie”⁶. Warunki takie spełnia jego zdaniem w stopniu nie budzącym wątpliwości jedynie rola nauczyciela-wychowawcy jako tego, który uczy oraz wychowuje w systemie klasowo-lekcyjnym szkoły. Bynajmniej zaś warunków tych nie spełniają takie funkcje nauczyciela, jak organizowanie prac pozalekcyjnych i współpraca z instytucjami wychowania równoległego czy permanentnego, a nawet funkcje opiekuna klasy, organizatora współpracy szkoły z rodziną⁷.

Z pełnieniem przez nauczyciela dodatkowych ról pozaszkolnych związany jest szereg innych problemów. S. Krawcewicz ujmuje je w następujących pytaniach: w jakiej mierze praca społeczna nauczyciela w środowisku sprzyja rozwojowi kwalifikacji zawodowych oraz w jakiej mierze podejmowane przez nauczyciela zadania społeczne związane są z realizacją szeroko pojętych celów wychowania? Wskazując na potrzebę selekcji podejmowanych przez nauczycieli funkcji i zadań z punktu widzenia zadań szkoły i wychowania, przeprowadza ich następującą hierarchizację: główne zadanie to kształcenie i wychowanie młodzieży, dalej podejmowanie prac społecznych, ściśle związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży na terenie szkoły i środowiska lokalnego i dopiero potem — angażowanie się w prace społeczne nie mające bliskiego związku z pracą szkoły, z procesem nauczania i wychowania.

Osobny problem stanowi stopień obciążenia pracą społeczną nauczyciela i jej zakres, problem odpowiednich proporcji między realizacją właściwych ról szkolnych a zadań dodatkowych. Ponadto istotny problem stanowią motyw, jakie decydują o podjęciu przez nauczyciela określonych funkcji i obowiązków społecznych⁸.

Wskazane wyżej problemy związane ze społeczną aktywnością nauczycieli w środowisku spróbujemy w dalszej kolejności odnieść do okresu pionierskiego. Analiza podstawowych dziedzin działalności społecznej na Ziemi Lubuskiej w okresie pionierskim ukierunkowana będzie poszukiwaniami odpowiedzi na wcześniej już postawione pytania: Jakie rodzaje ról społecznych najczęściej podejmowali nauczyciele i w ja-

⁶ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974, s. 288–289.

⁷ Tamże, s. 289.

⁸ S. Krawcewicz, *Praca społeczna nauczyciela w środowisku lokalnym*. [W:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Praca zbiorowa pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka. Warszawa 1974, s. 570–577.

kim stopniu odpowiadały one ich kwalifikacjom? Jakie motywy kierowały nauczycielami podejmującymi społeczną pracę w środowisku lokalnym? Jaki był stopień obciążenia nauczycieli społecznymi zadaniami i funkcjami w środowisku?

a) Praca oświatowo-szkoleniowa nauczycieli w środowisku

Działalność oświatowa nauczycieli w środowisku była najbliższa ich wykształceniu i kwalifikacjom zawodowym. W porównaniu z innymi grupami zawodowymi i społecznymi nauczyciele byli do niej bardziej przygotowani. Jednocześnie trudno wyraźnie wyodrębnić granicę między obowiązkami wynikającymi z pracy zawodowej a zadaniami o charakterze społecznym. Zwłaszcza że kursy w okresie powojennym były szeroko rozbudowane, co wynikało z silnie odczuwanej potrzeby społecznej podniesienia poziomu wykształcenia społeczeństwa. Stanowiły one najczęściej obudowę szkół podstawowych i średnich lub organizowane były na terenie odrębnych placówek oświaty dorosłych. Do najczęściej spotykanych kursów w tym okresie na Ziemi Lubuskiej należały: kursy początkowego nauczania, w zakresie szkoły podstawowej, tzw. sześciosemestralne, maturalne, repolonizacyjne i kursy dla analfabetów, specjalne dla funkcjonariuszy MO i innych grup pracowniczych, zespoły dobrego czytania itp. Pozwalały one w przyspieszonym tempie zdobyć wykształcenie określonego typu bądź je uzupełnić. Funkcjonowały jako drugi, równoległy nurt obok sieci właściwych placówek oświaty dorosłych, tj. wieczorowych szkół dla pracujących, rozwijających się na terenie Ziemi Lubuskiej już od 1945 roku.

Dotkliwy brak nauczycieli, zwłaszcza kwalifikowanych, odczuwany w wielu powiatach, powodował zapotrzebowanie na dodatkowe role pozaszkolne nauczycieli w dziedzinie oświaty dorosłych. Praca na tego rodzaju kursach wymagała doświadczenia i kwalifikacji pedagogicznych, ale jednocześnie stanowiła dodatkowe obciążenie nauczycieli poza ich właściwymi obowiązkami na terenie macierzystej szkoły średniej lub podstawowej. Wskazują na to sami nauczyciele w swych wspomnieniach, np.: „Nie zamykaliśmy się tylko w szkole. Organizowaliśmy coroczne kursy wieczorowe dla młodzieży starszej [...] Przeprowadzaliśmy kursy dla analfabetów w miesiącach zimowych”⁹.

Udział w zwalczaniu analfabetyzmu stanowił jeden z trudnych odcinków działalności oświatowej nauczycieli. Na okres pionierski przypada I etap likwidacji analfabetyzmu w kraju; właściwa faza walki ze zjawiskiem analfabetyzmu nastąpiła w latach 1949—1950. Efekty tego

⁹ *Pamiętnik* 6A. Pamiętniki z poszczególnych zbiorów oznaczono literami (A — nadesłane w latach 1964—1965; B — w 1970 r.; C — w 1974) dodanymi do numeru rejestracyjnego.

etapu walki z analfabetyzmem były nikłe, np. w roku szkolnym 1947/48 w ramach kursów I i II stopnia przeszkolono w Gubinie 13 analfabetów, w Słubicach — 37, w Sulęcinnie — 151¹⁰. Dostrzegano wagę problemu analfabetyzmu i szeroki jego zasięg, niemniej rozeznanie w liczbie analfabetów na terenie poszczególnych miejscowości i powiatów miało charakter powierzchowny. Do roku 1949 brak było szczegółowej rejestracji tych spośród dorosłego społeczeństwa, którzy nie mieli opanowanej umiejętności czytania i pisania. Akcji zwalczania analfabetyzmu brakowało w pierwszych latach po wojnie szerszego poparcia społecznego, specjalnych bodźców i możliwości do jej prowadzenia. Realizatorami i bezpośrednio zainteresowanymi wynikami i skalą akcji były niemal wyłącznie władze oświatowe i nauczyciele. Możliwości szkolnictwa były w tym zakresie ograniczone i siłami nauczycielstwa problem analfabetyzmu nie mógł być rozwiązany. W grę tu wchodził brak nauczycieli, a przede wszystkim znaczny odsetek nauczycieli niekwalifikowanych, nie przygotowanych do tego rodzaju pracy. Nie bez znaczenia był też problem przełamania oporów analfabetów przed podjęciem nauki.

Inną ze specyficznych w pierwszych latach po wojnie płaszczyzn działalności oświatowej nauczycieli w środowisku lokalnym stanowiły domy społeczne. Były to instytucje celowo tworzone dla przyspieszenia procesów repolonizacji i integracji społeczności lokalnych na Ziemiach Odzyskanych. Ich koncepcja narodziła się w Okręgu Poznańskim Polskiego Związku Zachodniego i pierwszym terenem jej realizacji była Ziemia Lubuska¹¹. Domy społeczne działały pod firmą PZZ, który zabezpieczał ich istnienie od strony lokalowej, finansowej i organizacyjnej, podczas gdy za program i jego realizację odpowiadało kuratorium oraz inspektoraty szkolne. Udział nauczycieli w pracach na terenie domów polegał na pełnieniu funkcji tzw. kierowników oświatowych oraz instruktorów kulturalno-oświatowych. Byli oni inicjatorami i realizatorami różnorodnych form pracy z uczestnikami zajęć. Właściwa działalność programowa domów społecznych spoczywała więc w rękach przedstawiciela zawodu nauczycielskiego.

W praktyce nie udało się zrealizować merytorycznych i metodycznych założeń koncepcji domów społecznych. Na przeszkodzie stanęły trudności natury materialnej (lokalowe i finansowe) oraz kadrowe (nieumiejętność spełniania przez nauczycieli wymagań funkcji ze względu na brak kwalifikacji, predyspozycji organizatorskich, brak czasu)¹². Słabo-

¹⁰ WAP, Zielona Góra. Sprawozdania opisowe z prac kulturalno-oświatowych wśród dorosłych za rok 1947/48. Insp. Szk. w Gubinie, sygn. 166, Insp. Szk. w Słubicach, sygn. 180, Insp. Szk. w Sulęcinnie, sygn. 188.

¹¹ W roku 1945/46 funkcjonowało na Ziemi Lubuskiej 12 domów społecznych, w roku 1946/47 — 16.

¹² WAP, Poznań PZZ. Domy społeczne, sygn. 677.

ści w funkcjonowaniu domów nie obniżają znaczenia tych placówek jako próby całościowego podejścia do problemu integracji społecznej na Ziemi Lubuskiej, a działalność na ich terenie stanowi przykład jednej z licznych dróg włączenia się lubuskich nauczycieli w kształtowanie więzi społecznych w lokalnych społecznościach.

b) Działalność kulturalna nauczycieli w środowisku

Charakterystyczną dziedziną działalności nauczycieli w środowisku była praca kulturalno-oświatowa, wyraźnie wyodrębniająca się z całości kształtu ich aktywności społecznej. Udział nauczycieli w rozwijaniu życia kulturalnego społeczności lokalnej wyrażał się głównie w następujących formach:

- inicjowania i organizowania imprez kulturalnych dla środowiska przy jednoczesnym współdziałaniu jego przedstawicieli;
- organizacji i prowadzenia zespołów artystycznych o różnej specjalności, np. teatralnej, tanecznej, muzycznej;
- udziale w akcjach społecznych na rzecz rozbudowy infrastruktury dla działalności kulturalnej, np. świetlicy, klubu.

Powszechne niemal koncentrowanie się nauczycieli na tej płaszczyźnie aktywności społecznej związane było nie tylko z ich osobistymi zainteresowaniami, uzdolnieniami oraz kwalifikacjami, ale przede wszystkim wywołane było zapotrzebowaniem społecznym. Na popularność i atrakcyjność kulturalnych form pracy proponowanych i organizowanych przez nauczycieli w środowisku lokalnym wpływały takie zjawiska, jak:

- długa przerwa w kontakcie z kulturą i sztuką i związane z tym wzmożone zapotrzebowanie na uczestnictwo w działalności kulturalnej;
- brak konkurencji w postaci pełnej sieci wyspecjalizowanych i różnorodnych (a czasem i podstawowych, zwłaszcza w środowisku wiejskim) placówek kulturalnych, co stawiało formy proponowane przez nauczyciela w pozycji jedynych, bądź jednych z nielicznych propozycji aktywności kulturalnej, adresowanych do określonej zbiorowości lokalnej;
- nie bez znaczenia był tu również „swojski” charakter lokalnych uroczystości i imprez w tym sensie, że wykonawcy i odbiorcy nawzajem się znali, co ułatwiało dobór form i treści dostosowanych do gustów, zamiłowań i poziomu odbiorców.

Nauczyciele w swych wspomnieniach wskazują na różnorodność zadań związanych z ich rolą w organizacji kulturalnego życia w środowisku, np.: „W pierwszych latach powojennych świętowano wiele różnych

uroczystości. Przygotowanie ich części oficjalnej i artystycznej to prawie wyłącznie praca nauczyciela, [...] zajmowałam się tańcami regionalnymi, przygotowywałam także z młodzieżą szkolną, jak i pozaszkolną różne sztuki teatralne, inscenizacje, deklamacje itp. Na każdą uroczystość dorzucałam zawsze kilka punktów do programu"¹³.

Jak doniosłą rolę w powodzeniu działalności kulturalnej odgrywały własne zamiłowania i inicjatywa nauczyciela, wskazuje przykład jednego z pamiętnikarzy, który pisze: „Szczególnie bliska mi była sprawa podniesienia i zorganizowania pracy kulturalnej w szkole i w środowisku miejskim. Szczęśliwym trafem na naszym terenie znalazło się wiele osób, którym również bliska była sprawa kultury. Dysponując licznym gronem osób uzdolnionych artystycznie oraz potrzebnym sprzętem muzycznym, nasze dobre chęci i zapał pozwoliły na zorganizowanie już w dniu 12 grudnia 1945 roku koncertu w auli szkolnej na rzecz inwalidów wojennych i obozowych”¹⁴.

Wśród zespołów zakładowych i prowadzonych przez nauczycieli najczęściej spotykane były zespoły sceniczno-teatralne. Przeważał repertuar łatwy, mało skomplikowany w odbiorze, dostosowany również do możliwości scenicznych „aktorów”, najczęściej humorystyczny i komediowy. Przygotowane przedstawienia były wystawiane w danej miejscowości i najczęściej również wędrowały po okolicy. Repertuar stosunkowo często był zmieniany, poziom jego realizacji był skromny i wyraźnie amatorski.

Nauczyciele prowadzący zespoły muzyczne bądź regionalne osiąkali niekiedy poważne sukcesy i uznanie społeczne. Np. nauczyciel z Dąbrówki Wlkp. dzięki swej pasji i zaangażowaniu doprowadził do precedensu powstania ogniska muzycznego w środowisku wiejskim; zespół folklorystyczny prowadzony na terenie Domu Społecznego w Nowym Kramsku przez tamtejszego nauczyciela brał udział w licznych ogólnopolskich przeglądach i uroczystościach.

Działalność kulturalna nauczycieli związana była ściśle z zabiegami o podstawowe zaplecze lokalowe i sprzęt niezbędny do prowadzenia tego typu pracy. Często byli oni inicjatorami zorganizowania i urządzenia własnymi siłami świetlicy, klubu, boiska, sali widowiskowej, a także tymi, którzy podtrzymywali gasnący zapał w kontynuowaniu często prozaicznej pracy. Również byli najczęściej tymi, którzy wychodzili z koncepcją systematycznych różnorodnych zajęć prowadzonych na terenie uruchamianych pomieszczeń. Zorganizowanie bowiem świetlicy czy klubu stanowiło zazwyczaj pierwszy krok poprzedzający prowadzenie właściwych zajęć kulturalnych. Świadczą o tym wypowiedzi nauczycieli-

¹³ Pamiętnik 6 C.

¹⁴ Pamiętnik 12 A.

-pionierów, np.: „Pierwszymi pracami społecznymi, jakie tu zorganizowałem w pierwszych dniach pracy nauczycielskiej, było uporządkowanie świetlicy. Po doprowadzeniu jej do stanu użyteczności przystąpiliśmy do ćwiczeń. Przygotowaliśmy zespół ludzi chętnych do występowania na scenie w świetlicy”¹⁵. Na tego rodzaju prawidłowość wskazuje inny pamiętnikarz: „Już w listopadzie 1945 roku zorganizowaliśmy z kolegą świetlicę [...] Co wieczór pełno było u nas i gwarno. Oprócz ćwiczeń i tańców dąbrowieckich prowadziłem chór na 4 głosy mieszane, a kolega zespół teatralny”¹⁶.

c) Działalność społeczno-polityczna nauczycieli w środowisku

Jedną z płaszczyzn działania nauczycieli w środowisku lokalnym w pierwszych latach powojennych na Ziemi Lubuskiej było pełnienie funkcji i realizacja zadań o charakterze społeczno-politycznym. Obejmowały one:

- uczestnictwo w życiu organizacji społecznych i partii politycznych;
- pełnienie funkcji samorządowych;
- udział w ważnych momentach życia zbiorowości lokalnej;
- inicjowanie bądź organizowanie pewnych dziedzin życia lokalnego;
- oddziaływanie na świadomość i przekonania oraz kształtowanie norm postępowania członków lokalnej społeczności poprzez osobisty kontakt, służenie radą i pomocą.

Były to funkcje i zadania, których realizacja nie wymagała bezpośrednio kwalifikacji i wykształcenia pedagogicznego. Niemniej w niektórych typach miejscowości (wsiach i małych miasteczkach) nauczyciele byli najbardziej predestynowanymi przedstawicielami miejscowego społeczeństwa do ich podejmowania. Przy pełnieniu określonych funkcji i zadań działały różnorodne mechanizmy motywacyjne:

- podejmowanie samorzutnie pewnych obowiązków i zadań do realizacji na podłożu wewnętrznej motywacji wpływającej z zainteresowań, poczucia odpowiedzialności, świadomości własnych umiejętności, potrzeb społecznych np. uznania, awansu, szerokiego kontaktu...;
- podjęcie pewnych funkcji jako odpowiedź na wybór bądź prośby i oczekiwania przejawiane przez społeczność lokalną;
- wykonywanie pewnych zadań jako zleconych lub zasugerowanych przez lokalne czynniki administracyjne czy polityczne.

Przypuszczać można, że typ motywacji decydujący o podjęciu zadania czy funkcji wpływał na rodzaj i siłę odczuwanej satysfakcji przez

¹⁵ Pamiętnik 19 C.

¹⁶ Pamiętnik 5 A.

nauczyciela realizującego określone zadanie, a także nie bez znaczenia był dla uzyskania aprobaty i zaufania ze strony lokalnego społeczeństwa.

Stan upolitycznienia nauczycieli wyrażający się przynależnością do partii politycznych trudny jest do dokładnego określenia w skali całej Ziemi Lubuskiej w okresie pionierskim. Uniemożliwia to brak danych bądź ich fragmentaryczność w materiałach źródłowych. Przepuszczać jedynie można, że był on znacznie zróżnicowany w odniesieniu do różnych powiatów, poszczególnych lat okresu pionierskiego i partii politycznych. Znajdujemy przykłady, że nauczyciele w okresie pionierskim występowali niekiedy w roli przywódców politycznych, np. nauczyciel z Nowego Kramaska był sekretarzem SL, nauczyciel szkoły średniej w Gubinie — prezesem SD.

Nauczyciele ponadto byli członkami wielu organizacji społecznych i stowarzyszeń, w których działalność pozwalała nawiązywać kontakty z innymi przedstawicielami środowiska oraz skutecznie rozwiązywać wybrane problemy życia lokalnej zbiorowości. Najczęściej znaleźć można potwierdzenie przynależności nauczycieli do takich organizacji jak: PCK, LK, TPD, ZHP, TWP, LM i TPPR.

Dowodem zdobytego w środowisku zaufania, a także wyrazem szeroko rozumianej działalności społecznej opartej na reprezentowaniu interesów całego środowiska było pełnienie przez nauczycieli funkcji radnych na różnych szczeblach rad narodowych. Np. w sprawozdaniu inspektora szkolnego w Strzelcach Kraj. czytamy: „W roku szkolnym 1945/46 w prawie każdej radzie gminnej i miejskiej członkiem jest kierownik szkoły lub nauczyciel. Kilku nauczycieli jest członkami PRN”¹⁷. W powiecie ślubickim wg stanu z dn. 31.XII.1945 roku na 45 nauczycieli 8 było członkami gminnych i miejskich rad narodowych, 3 — radnymi PRN. W Ślubicach, Cybince i Ośnie Lub. kierownicy szkół byli zastępcami burmistrzów¹⁸.

Z racji pełnionych funkcji społecznych oraz zdobytego w środowisku zaufania nauczyciele uczestniczyli w pracach związanych z podziałem przydzielonych produktów żywnościowych, odzieży i innych. Jak wspomina kierownik szkoły w Kijach „[...] należało posiadać rozeznanie, kto z obywateli tych wsi potrzebuje pomocy i jakiej, ponieważ w tym czasie ubiegających się o pomoc było bardzo wielu. Rozprowadzenie otrzymanych z UNRRA paczek żywnościowych, a czasem i ubrań zajmowało dużo czasu, a do tego trzeba było prowadzić ścisłą dokumenta-

¹⁷ WAP, Zielona Góra. Inspektorat Szkolny w Strzelcach Kraj., sygn. 183. Sprawozdanie z inspekcji Insp. Szk. w Strzelcach Kraj. w dn. 14–16.XII.1945.

¹⁸ WAP, Zielona Góra. Inspektorat Szkolny w Ślubicach, sygn. 180. Sprawozdanie o stanie szkolnictwa powszechnego wg stanu z dnia 31.XII.1945 r.

cję z udzielonych pomocy i zdawać sprawozdanie w ustalonych terminach władzom nadrzędnym”¹⁹.

Ponadto nauczyciele należeli często do inicjatorów lub współorganizatorów pewnych odcinków życia społeczności lokalnej, np. powoływali instytucje spółdzielcze, jednostki OSP, komitety budowy linii elektrycznych lub dróg. Wydaje się, że nie ma w tym miejscu potrzeby przytaczania liczb i przykładów nauczycielskich inicjatyw i prac organizacyjnych świadczących o tym, jak ścisły był kontakt nauczycieli w okresie pionierskim z realiami życia codziennego lokalnej zbiorowości, realizowany poprzez pełnienie różnorodnych ról i funkcji społecznych w środowisku.

Uwagę zwraca jeszcze ten typ społecznej działalności nauczycieli, który wiąże się z ich bezpośrednim oddziaływaniem na stosunki społeczne, ludzkie opinie i przekonania, samopoczucie jednostkowe i grupowe. Ważne w tym przypadku były nie tyle formalne kontakty nauczycieli z przedstawicielami społeczeństwa poprzez pełnioną funkcję i urząd, bądź reprezentowaną organizację czy partię polityczną, ile kontakty nieformalne o charakterze sąsiedzko-towarzyskim, wiążące się z codziennymi sytuacjami i zjawiskami w ich naturalnej oprawie.

Świadome oddziaływania tego rodzaju szczególnie cenne były u nauczycieli pracujących w środowisku autochtonicznym. Pozwalały one nauczycielom włączać się w rozwiązywanie istotnych i czasem drastycznych problemów ludności rodzimej. Charakterystyczny przykład stanowi postawa nauczyciela z Dąbrówki Wlkp., który wspomina: „Praca moja jako nauczyciela nie ogranicza się do nauki w szkole i z młodzieżą pozaszkolną, lecz chciałem wywrzeć wpływ na całe społeczeństwo dąbrowieckie. Dużo zła zrobili ludzie nie znający zagadnienia bytu Polaków w Niemczech. Ludność autochtoniczną nazywali nacjonalistami, faszystami, a nawet germańcami [...] Na tym tle pojawiły się trudności w pozyskaniu tych ludzi do pracy kulturalno-oświatowej i społecznej. Wiele trzeba było wysiłku właśnie od nauczyciela, aby wyjaśnić, że cytowane wyżej następnie są odosobnione i nie mają nic wspólnego z polityką władz partyjnych i państwowych”²⁰.

2. UDZIAŁ SZKOŁY W ŻYCIU ŚRODOWISKA LOKALNEGO

W poprzednim punkcie naszych rozważań ukazaliśmy nauczyciela w środowisku niejako bez bezpośredniego związku ze szkołą i obowiązkami pełnionymi na jej terenie. W tym miejscu spojrzymy na szkołę jako instytucję lokalną, obejmującą pracujących na jej terenie nauczy-

¹⁹ *Pamiętnik 8 B.*

²⁰ *Pamiętnik 5 A.*

cieli i uczących się uczniów, w splocie wzajemnych kontaktów i stosunków ze środowiskiem. Przedmiotem analizy uczynimy szkołę jako człon aktywizujący jej relacje ze środowiskiem.

Jeśli chodzi o najważniejsze drogi, jakimi wkraczała szkoła do środowiska, to należały do nich:

- imprezy i uroczystości szkolne, które z reguły odbywały się na terenie szkoły i związane były z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, przy czym miały one charakter otwarty i przewidywały obecność rodziców oraz innych przedstawicieli lokalnego społeczeństwa;
- imprezy artystyczne organizowane przez szkołę dla środowiska, często o charakterze dochodowym;
- prace społecznie użyteczne uczniów na rzecz środowiska.

Pierwszy typ imprez związany był najczęściej z obchodami ważnych dni w życiu szkoły, np. rozpoczęciem roku szkolnego bądź jego zakończeniem, obchodami rocznic i świąt narodowych. Często praktykowaną przez szkoły zasadą w ich organizacji było zapraszanie na nie rodziców uczniów i innych przedstawicieli lokalnego społeczeństwa. Obecność gości uświetniała uroczystość i podnosiła jej rangę, jednocześnie dając szkole okazję zaprezentowania na zewnątrz efektów swojej pracy wychowawczej z młodzieżą. Często uroczystości te dostarczały przeżyć obu stronom, na co wskazują w swoich wspomnieniach nauczyciele-pionierzy, np.: „Dnia 12.02.46 r. urządziłam uroczysty poranek szkolny z okazji 200-tnej rocznicy urodzin T. Kościuszki. Bardzo chciałam tę uroczystość zorganizować jak najlepiej. Poranek wypadł dobrze. Byli zaproszeni goście. Był soltys. Było aż dwóch przedstawicieli z gminy. Dzieci starały się, by wszystko wypadło jak najlepiej. Były deklamacje, były pieśni, było wesoło oraz poważnie”²¹.

Charakterystyczną formą pracy wychowawczej szkoły były imprezy kulturalno-artystyczne dla środowiska, organizowane przez zespoły uczniowskie pod kierunkiem nauczycieli. Pozwalały one szkole zaznaczyć swoją obecność w życiu lokalnej społeczności, a przede wszystkim zaspokoić silnie odczuwane zapotrzebowanie społeczne w zakresie kultury i rozrywki. O tym, jak bardzo w pierwszych latach powojennych były potrzebne ze względu na ubogą sieć placówek kulturalnych lub ich zupełny brak, świadczy ich popularność. Oto typowe zjawiska społeczne, związane z organizowanymi przez szkołę imprezami kulturalnymi dla środowiska, opisane we wspomnieniach jednej z nauczycielek: „Pierwsze przedstawienie zareklamowaliśmy wielkimi afiszami, gdyż bałam się o frekwencję, tymczasem zjechała się na wozach cała okolica. Sala szkolna

²¹ Pamiętnik 19 C.

z trudem pomieściła publiczność. W czasie przedstawienia zaczął padać deszcz, dach był — jak wiele innych w tych latach podziurawiony, woda przeciekała przez sufit na głowy zebranych. Sali jednak nikt nie opuszczał. Zdecydowana większość z nich nie widziała polskiego przedstawienia od 6 lat, gratulacjom nie było końca”²².

Liczne tego rodzaju przykłady wymownie świadczą, jak bardzo szkoła trafiła w społeczne potrzeby, czego wyrazem było autentyczne zainteresowanie miejscowej i okolicznej ludności występami młodocianych, nie zawsze doskonałych przecież artystów.

W okresie pionierskim występy artystyczne młodzieży szkolnej, a zwłaszcza przedstawienia teatralne były zjawiskiem powszechnym. Stanowiły one niejednokrotnie — użyjmy szumnego określenia — wydarzenia kulturalne w życiu lokalnych społeczności, zwłaszcza wsi i małych miasteczek, pozbawionych wyspecjalizowanych placówek upowszechniania kultury. Z drugiej strony imprezy te przynosiły szkole wymierne korzyści finansowe. Dochód z nich przeznaczony był na zakup książek, przyborów szkolnych, pomocy naukowych itp. Dążenie do zaspokojenia potrzeb materialnych szkoły stanowiło więc istotny motyw organizowania licznych imprez w środowisku.

W ten sposób uroczystości tego typu zaspokajały określone potrzeby obu stron: kulturalne środowiska i finansowe szkoły. Trafnie to ujmuje w swych wspomnieniach jedna z nauczycielek: „Akademie, występy, przedstawienia nie miały końca. Wyjeżdżaliśmy nawet do sąsiednich O-gard. Ludzie spragnieni byli rozrywek kulturalno-oświatowych, frekwencja zawsze dopisywała, szkoły zaś potrzebowały pieniędzy na dożywanie, pomoce naukowe, biblioteki”²³.

Trzecia płaszczyzna kontaktów szkoły ze środowiskiem to różnego rodzaju przedsięwzięcia i prace o charakterze propagandowym, porządkowym, organizacyjnym na rzecz swojej miejscowości i jej mieszkańców, np. pomoc w odgruzowywaniu bądź uporządkowaniu terenów, zbiórka surowców wtórnych, renowacja budynków użyteczności publicznej itp.

Problemem był zakres aktywności społecznej i stopień obciążenia nią młodzieży szkolnej. Rodzić mogły się obawy, czy różnorodne zadania realizowane w środowisku nie kolidowały z podstawowymi obowiązkami uczniowskimi. Tego rodzaju wątpliwości i zastrzeżenia zgłaszali przedstawiciele władz oświatowych, np. w sprawozdaniu powizytacyjnym Gimnazjum w Skwierzynie czytamy: „Szkoła bierze żywy udział w życiu kulturalnym środowiska, uczestniczy we wszystkich akademiach i uroczystościach lokalnych, a 3.12.46 r. dała przedstawienie pt. „Raclawickie kosy”. Poza tym młodzież bierze udział w różnego rodzaju zbiórkach, kwe-

²² Pamiętnik 17 C.

²³ Pamiętnik 18 C.

stach ulicznych. Należałoby się zastanowić, czy zbytnie angażowanie młodzieży w pracach pozaszkolnych nie dzieje się z uszczerbkiem dla normalnej pracy w szkole, do której młodzież w pierwszym rzędzie jest obowiązana²⁴. W sprawozdaniu powizytacyjnym Gimnazjum w Międzyrzeczu spotykamy podobne uwagi: „Młodzież występuje podczas wszelkich imprez miejscowych i należałoby się zastanowić, czy zbytnie angażowanie uczniów do prac pozaszkolnych, np. usuwanie napisów z okresu wyborczego, nie pozostaje ze szkodą dla ich szkolnej nauki²⁵”.

3. STOSUNEK ŚRODOWISKA DO SZKOŁY I NAUCZYCIELA

Z kolei zwrócimy uwagę na drugi człon relacji szkoła — środowisko; przedmiotem analizy uczynimy stosunek środowiska do szkoły. O charakterze tego stosunku decydowała głównie pomoc udzielana szkole przez środowisko.

Szkoła w pierwszych latach po wojnie znajdowała się w szczególnej sytuacji, była instytucją lokalną i w tym sensie, że dla swego prawidłowego funkcjonowania wymagała społecznego wsparcia. Charakterystyczne w tym względzie było położenie szkół średnich ogólnokształcących, które rozpoczynały pracę jako instytucje samorządowe, będące na częściowym utrzymaniu terytorialnych władz samorządowych. Najczęściej szkoły oczekiwały pomocy w zakresie: dożywiania młodzieży, złagodzenia materialnych problemów nauczycieli, remontów bądź adaptacji budynków do potrzeb szkolnych, zaopatrzenia w opał, wyposażenia w sprzęt i meble oraz w pomoce naukowe i książki.

Forma i zakres pomocy otrzymywanej przez szkołę zależne były od rodzaju grup i instytucji, które jej udzielały. Innymi słowy, w zależności od płaszczyzny, na której zachodził stosunek do szkoły, rozpatrywać można:

- stosunek lokalnych władz samorządowych do problemów szkoły i nauczyciela;
- stosunek komitetów rodzicielskich reprezentujących ogół rodziców i opiekunów uczniów danej szkoły;
- stosunek lokalnej społeczności do spraw szkoły.

Jeśli chodzi o stosunek władz samorządowych do szkoły, to wyraźnie wyodrębniają się dwie jego formy: słowno-gestykularna i rzeczowa. Forma słowna stosunku lokalnych władz do szkoły miała w zasadzie charakter pozytywny. Przedstawiciele władz gminnych, miejskich bądź po-

²⁴ WAP, Poznań KOSP. Sprawozdanie z wizytacji MG i LO w Skwierzynie w dn. 3—5.III. 1947 r.

²⁵ WAP, Poznań KOSP. Sprawozdanie z wizytacji PG i LO w Międzyrzeczu w dn. 6—8.III. 1947 r.

wiatowych z reguły wykazywali zrozumienie dla spraw i potrzeb szkoły oraz nauczycieli, wyrażali chęć przyjscia z pomocą, składali obietnice i deklaracje w tym zakresie. Słowne poparcie i deklaracje władz nie zawsze prowadziły do rzeczywistej pomocy szkole i nauczycielowi. O tym, że ta dwoistość stosunku władz samorządowych do szkoły nie była zjawiskiem rzadkim, świadczą liczne uwagi na ten temat, jakie znajdujemy w sprawozdaniach wizytatorów i inspektorów szkolnych, np: „Współpraca z władzami pozostawia dużo do życzenia. Cała pomoc ogranicza się tylko do rzucania szumnych haseł i przedstawiania na zebraniach różnych projektów [...]”²⁶, „Oficjalne uznanie i przychylność władz i społeczeństwa dla szkoły nie wyraża się w efektywnej opiece nad szkołą [...]”²⁷. Wśród przyczyn braku pokrycia między deklaracjami a rzeczywistą pomocą występowały przede wszystkim trudności finansowe, z jakimi borykały się same władze samorządowe, a także częste zmiany personalne i tarcia w łonie poszczególnych organów władzy.

Nie brakowało też przejawów świadczących o jednoznacznie pozytywnym bądź negatywnym stosunku władz lokalnych do spraw szkolnictwa. Oto znamienne przykłady opisane w sprawozdaniach powizytacyjnych: „Jak w żadnym powiecie na Ziemi Lubuskiej szkolnictwo w Międzyrzeczu może korzystać z dobrodziejstw opieki władz administracyjnych w osobie starosty Karaśkiewicza, który niestrudzenie zabiega o dobro szkoły [...] Począwszy od dopilnowania, aby sołtysi zaopatrzyli szkoły w przepisowe portrety z godłem, a skończywszy na opiece nad nauczycielami pod względem aprowizacyjnym [...]”²⁸.

I sytuacja zupełnie odmienna: „[...] brak jakiegokolwiek dbałości władz samorządowych o renowację lokali szkolnych, wyposażenie szkół w najniezbędniejsze środki — nigdzie nie spotkałem takiej ignorancji spraw szkolnych”²⁹. Zwraçała uwagę krytyczna sytuacja Gimnazjum w Świebodzinie: „Zarząd Miejski zupełnie nie opiekuje się szkołą; nie okazuje w tym przypadku żadnych ambicji, np. zaniedbanie podstawowego obowiązku zaopatrzenia szkoły w opał spowodowało jej unieruchomienie. W porównaniu z innymi władzami miejskimi na Ziemi Lubuskiej tutaj ustosunkowanie jest wyjątkowo negatywne. Ani odrobiny dobrej woli”³⁰.

Jeśli chodzi o formy uzyskiwanej przez szkoły pomocy od władz, to

²⁶ WAP, Zielona Góra. Inspektorat Szkolny w Gubinie, sygn. 166. Sprawozdanie za marzec 1946 r. Insp. Szk. w Gubinie do KOSP.

²⁷ WAP, Poznań KOSP. Sprawozdanie z wizytacji MG i LO w Pile w dn. 12—14.XI.1946 r.

²⁸ AAN, Warszawa. Min. Oświaty BZO 384/1 t. III. Sprawozdanie z inspekcji Inspektoratu Szkolnego w Międzyrzeczu w dn. 17—19.I.1947 r.

²⁹ AAN, Warszawa. Min. Oświaty BZO 384/1 t. III. Sprawozdanie z wizytacji Inspektoratu Szkolnego w Świebodzinie w dn. 13—19.I.1946 r.

³⁰ AAN, Warszawa. Min. Oświaty BZO 384/1 t. III. Sprawozdanie z wizytacji MG i LO w Świebodzinie w dn. 17 i 18.I.1946 r.

były one różnorodne, głównie: dotacje na remonty, zasiłki dla nauczycieli, stypendia dla uczniów, zaopatrzenie w opał.

Reasumując, stosunek władz samorządowych na Ziemi Lubuskiej do spraw szkolnictwa był złożony i trudna jest jego jednoznaczna ocena. Pozytywne tendencje nie zawsze mogły w rzeczywistości doprowadzić do zaspokojenia potrzeb szkoły. Stąd przedsięwzięcia władz samorządowych podlegały krytycznej ocenie ze strony władz oświatowych i nauczycieli. Zaznaczyć jednak należy, że w wielu wypadkach rozumiano trudności organów samorządowych i ich ograniczone możliwości przyjsia z pomocą w rozwiązywaniu licznych trudności, jakie przeżywała szkoła i nauczyciel w okresie pionierskim.

Stosunek rodziców do spraw szkoły wyrażony był głównie poprzez pracę komitetów (opiek) rodzicielskich, które powszechnie były rozwinięte na terenie szkół podstawowych i średnich, np. w roku 1945/46 na Ziemi Lubuskiej komitety rodzicielskie funkcjonowały już w przeszło 50% szkół podstawowych³¹. Podstawowym zadaniem komitetów była pomoc w rozwiązywaniu najbardziej elementarnych problemów bytowych nauczycieli, uczniów i szkoły jako instytucji. Fundusze, które stanowiły podstawę realizacji założonych zadań, czerpały z trzech źródeł: składek uczniowskich, które np. w szkołach średnich wahały się w granicach 50—200 zł (przy czym część najuboższych uczniów była z nich zwolniona), imprez o charakterze dochodowym, np. zabaw tanecznych oraz z dotacji społecznych organizacji lub stowarzyszeń.

Najczęściej spotykane formy pomocy to: dożywianie uczniów, dodatki dla nauczycieli, zakup książek do bibliotek szkolnych, pomocy naukowych itp. Zakres udzielanej pomocy zależał od możliwości finansowych społeczeństwa, ale także od inwencji samych członków komitetów rodzicielskich i ich zmysłu organizacyjnego. Przykład bogatego programu pomocy szkole stanowiła działalność Komitetu Rodzicielskiego przy Gimnazjum i Liceum w Świebodzinie. Prawie od początku roku szkolnego 1945/46 zorganizowano doraźne dożywianie — wydawano dziennie 80 bezpłatnych skromnych obiadów. Komitet zorganizował też kuchnię dla nauczycieli, finansował zagospodarowanie majątku ziemskiego, przydzielonego Gimnazjum w Rusinowie oraz pokrywał częściowo wydatki związane z remontem gmachu oddanego szkole. Ciekawą inicjatywą Komitetu było wydrukowanie odezwy do społeczeństwa, w której zwrócono się z prośbą o pomoc dla najuboższych uczniów³². Tego rodzaju stosunek aktywu rodzicielskiego, pełen troski i odpowiedzialności za warunki nauki i pracy

³¹ H. Kien, *Rok szkolny 1945/46 w świetle sprawozdań kierowników szkół*. Dz. Urz. KOSP 347 dod. „Szkolnictwo Wielkopolskie” nr 3—4.

³² *Pamiętnik 6 C*.

w szkole, gwarantował rozwiązanie bądź złagodzenie wielu problemów materialnego zabezpieczenia funkcjonowania szkoły.

Określenie stosunku lokalnego społeczeństwa do szkoły jest trudne tak ze względu na złożoność, jak i różnorodność jego przejawów. Na stosunek ten składają się bowiem indywidualne odniesienia do szkoły poszczególnych członków lokalnej zbiorowości oraz jej różnych grup. Przejawami tego stosunku mogą być gesty, słowa, stany emocjonalne w sposób mniej lub bardziej czytelny wskazujące na życzliwość, niechęć lub obojętność wobec szkoły, nauczycieli i ich spraw, intensywność i rodzaj kontaktów ze szkołą, np. uczestnictwo w imprezach szkolnych, rozmowy z nauczycielem lub ich brak bądź unikanie. Najbardziej miarodajny w tym względzie wydaje się być zakres pomocy udzielanej szkole w sposób spontaniczny i samorzutny ze strony lokalnej zbiorowości. Do najczęściej spotykanych form tej pomocy należały: udział w porządkowaniu szkoły, jej remoncie bądź odbudowie (np. powołanie Komitetu Odbudowy Szkoły Powszechnej w Sulęcinnie — kwiecień 1947 r.)³³, świadczenia w naturze składane nauczycielom; zwłaszcza w środowisku wiejskim jako wyraz życzliwości i zrozumienia trudności aprowizacyjnych, zakup pomocy naukowych, książek, sprzętu szkolnego (np. fundacja gabinetu fizycznego dla Gimnazjum w Drezdenku)³⁴. Na podstawie tych przejawów nauczyciele, inspektorzy szkolni i wizytatorzy określali stosunek lokalnej społeczności do szkoły jako życzliwy, niechętny bądź obojętny.

Interesujące wydaje się w tym miejscu zwrócenie uwagi na czynniki warunkujące charakter stosunku miejscowego społeczeństwa do szkoły. Z jednej strony oddziaływały tu czynniki obiektywne, zjawiska charakterystyczne dla okresu pionierskiego w życiu społecznym, które hamowały zainteresowanie szkołą, ograniczały zakres udzielanej jej pomocy. Należały do nich: niedostatek materialny ludności, przeżywanie przez nią trudności w adaptacji do nowych warunków życia, brak konsolidacji i solidarności w zbiorowości lokalnej itp.

Z drugiej strony widoczna jest bardzo wyraźna zależność stosunku do szkoły od jej działalności w środowisku i otwartości na problemy życia społecznego. Ukazemy to na przykładzie Gimnazjum w Lubniewicach, wg sprawozdania powizytacyjnego: „Społeczeństwo miejscowe, nie zainteresowane bezpośrednio w istnieniu, z początku ustosunkowało się do szkoły negatywnie [...]. Dwukrotne wystąpienie dyrektora Bła-

³³ WAP, Zielona Góra. Inspektorat Szkolny w Sulęcinnie, sygn. 188. Protokół z zebrania organizacyjnego Komitetu Odbudowy Szkoły Powszechnej w Sulęcinnie w dn. 28.IV.1947 r.

³⁴ WAP, Poznań KOSP. Sprawozdanie z wizytacji Gimnazjum w Drezdenku w dn. 18–21. XII.1946 r.

szczyka: raz w okresie wyborczym, drugi raz z okazji nadania na własność ziemi osadnikom (wówczas ze śpiewem i deklamacjami wystąpiła również młodzież) — zbliżyły szkołę ze środowiskiem. Obecnie dyrektor szkoły wraz z wójtem gminy projektuje zorganizowanie biblioteki publicznej”³⁵.

Można stwierdzić, że wyjście szkoły do środowiska, pomoc w rozwiązywaniu jego problemów, sprzyjało kształtowaniu się pozytywnego stosunku lokalnego społeczeństwa do szkoły. Stosunek środowiska do szkoły stanowił więc efekt sprzężenia zwrotnego między nimi.

Na możliwości kształtowania na tej zasadzie stosunku środowiska do szkoły wskazuje na podstawie własnych doświadczeń jeden z nauczycieli: „Uznanie dla szkoły wypracowaliśmy udzielając ze starszymi uczniami pomocy w spisie rolnym. [...] Mieszkańcy wsi zaczęli zgłaszać się do szkoły po różnego rodzaju porady. Najwięcej było prośb o pisanie podań i wypełnianie formularzy [...] Stałem się dla mieszkańców potrzebny i mogłem już nawiązać z nimi bliższy kontakt. [...] Mieszkańcy wsi stawali się coraz przychylniejsi szkole, zaczęliśmy mobilizować ich do pracy społecznej na rzecz szkoły; tym sposobem przeprowadzono konserwację sprzętów szkolnych, a także wykonano szereg pomocy naukowych”³⁶.

W ten sposób analizując stosunek środowiska do szkoły i nauczyciela, wracamy do punktu wyjścia — udziału nauczyciela i szkoły w życiu środowiska.

Reasumując, intensywność kontaktów między szkołą i środowiskiem w okresie pionierskim uwarunkowana była szeregiem zjawisk.

Po pierwsze, brak kwalifikowanych kadr w warunkach tworzenia podstaw życia społecznego rodził oczekiwania i zapotrzebowanie społeczne na aktywność nauczycieli na wielu płaszczyznach życia lokalnego społeczeństwa. Stąd społeczną aktywność nauczycieli w pierwszych latach powojennych charakteryzowało pełnienie różnorodnych pozaszkolnych ról społecznych, takich jak: rola działacza oświatowego, organizatora życia kulturalnego, kierownika lub członka zespołów artystycznych, przywódcy bądź członka organizacji społeczno-politycznych; organizatora różnych odcinków życia społeczności lokalnej. Role te były zróżnicowane ze względu na związek z właściwymi obowiązkami pedagogicznymi nauczycieli, jak i ze względu na motyw, które skłaniały nauczycieli do ich pełnienia.

Sformułować można przypuszczenie, że: trudno byłoby w okresie

³⁵ WAP, Poznań KOSP. Sprawozdanie powizytacyjne Gimnazjum w Lubniewicach w dn. 28.IV.1947 r.

³⁶ *Pamiętnik* 18 A.

pionierskim znaleźć nauczyciela, który oprócz właściwych obowiązków zawodowych nie pełniłby dodatkowo funkcji społecznych; niełatwo byłoby znaleźć w owym okresie odcinek życia społeczności lokalnych wsi czy miasta, w którym brakowałoby przedstawiciela zawodu nauczycielskiego. Oczywiście, zjawisko aktywności społecznej nauczycieli podlegało różnicowaniom ze względu na ich indywidualne predyspozycje osobowościowe, jak i ze względu na typ środowiska, które stanowiło teren ich działalności społecznej. Nie bez znaczenia był też fakt, że w okresie pionierskim wielu nauczycieli było bez odpowiednich kwalifikacji, niektórzy trafili do zawodu nauczycielskiego przypadkiem, stąd część z nich nie sprawdziła się po prostu w pełnieniu swoich obowiązków zawodowych i społecznych.

Po drugie, szczupła sieć wyspecjalizowanych placówek kulturalnych w środowisku lub ich zupełny brak rodziły zapotrzebowanie (wzmoczone jeszcze okresem wojennej egzystencji) na różnorodne formy aktywności kulturalno-rozrywkowej, co sprawiało, że wszelkie imprezy szkolne spotykały się z zainteresowaniem i życzliwością środowiska. Szkoła pełniła więc w środowisku (zwłaszcza małomiasteczkowym i wiejskim) funkcję placówki kulturalnej, stanowiła jeden z czynników inspirowanych i dynamizujących życie kulturalne lokalnej społeczności.

Po trzecie, materialne warunki funkcjonowania szkół oraz życia nauczycieli rodziły oczekiwanie na różne formy pomocy rzeczowej, finansowej i organizacyjnej ze strony lokalnego środowiska. Zakres i charakter uzyskiwanej przez szkołę pomocy ograniczony był możliwościami władz samorządowych oraz miejscowej ludności. Niemniej zwraca uwagę prawidłowość, że wydatną pomoc, jak i życzliwość uzyskiwała szkoła tam, gdzie sama reagowała na społeczne potrzeby i podejmowała działalność na rzecz lokalnego środowiska.

W konkluzji stwierdzić można, że relacje między szkołą a środowiskiem lokalnym zachodziły na zasadzie sprzężenia zwrotnego, stanowiły odpowiedź na wzajemne oczekiwania i potrzeby.

O wpływie środowiskowej działalności nauczyciela i szkoły na proces integracji lokalnego społeczeństwa można mówić ze względu na możliwości, jakie stwarzała ona dla powstawania sytuacji społecznych, które:

- ułatwiały wzajemne kontakty i współdziałanie członków miejscowego społeczeństwa;
- rodziły wspólnotę przeżyć i doświadczeń;
- przyczyniały się do wyrównywania różnic w poziomie kultury i wykształcenia członków lokalnej zbiorowości uwarunkowanych ich pochodzeniem terytorialnym;
- sprzyjały kształtowaniu się przekonań i postaw interpersonalnych

warunkujących harmonijne współzycie oparte na zasadzie tolerancji dla odmiennych tradycji i zwyczajów oraz różnic w kulturze osobistej.

Można sądzić, że w zależności od rozległości i intensywności kontaktów ze środowiskiem szkoła miała określony udział w kształtowaniu świadomości i więzi społecznych obejmujących całą zbiorowość lokalną, przekraczających granice jej podziałów wynikających z różnego pochodzenia terytorialnego.