

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

**Kwartalnik
Związku Nauczycielstwa Polskiego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania**

Rok LXIII 1–2 (247–248) 2020

Przegląd Historyczno-Oświatowy
www.pho.znp.edu.pl

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

PROF. DR HAB. MARIAN WALCZAK – Przewodniczący Naukowej Rady Redakcyjnej,
PROF. DR HAB. ROSA MARÍA ALABRÚS (HISZPANIA),
PROF. DR HAB. KALINA BARTNICKA, MGR SŁAWOMIR BRONIARZ, DR HAB. PIOTR
DASZKIEWICZ (FRANCJA), PROF. DR HAB. LAURA GIORDANO (HISZPANIA),
PROF. ZW. DR HAB. WIESŁAW JAMROŻEK, PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI,
PROF. ZW. DR HAB. RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ (LITWA),
PROF. DR HAB. HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA),
PROF. DR HAB. FRANK TOSCH (NIEMCY), PROF. DR HAB. STEFANIA WALASEK,
KS. PROF. DR HAB. EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

DR HAB. PROF. AIK WITOLD CHMIELEWSKI (redaktor naczelny)

CZŁONKOWIE REDAKCJI

PROF. DR HAB. JÓZEF MIĄSO, PROF. DR HAB. KAROL POZNAŃSKI,
PROF. DR HAB. LESZEK ZASZTOWT

RECENZENCI TOMU

ANETA BOŁDYREW, KATARZYNA BUCZKOWSKA, KATARZYNA DORMUS,
JOANNA FALKOWSKA, ROMULAD GRZYBOWSKI, JUSTYNA GULCZYŃSKA,
KATARZYNA KABACIŃSKA-LUCZAK, BARBARA KALINOWSKA-WITEK,
JANINA KAMIŃSKA, JERZY KOCHANOWICZ, JOANNA KRÓL, ANNA KRÓLIKOWSKA,
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, JACEK KULBAKA, MARIYA LESHCHENKO (UKRAINA),
WIESŁAWA LEŻAŃSKA, ELŻBIETA MAGIERA, HANNA MARKIEWICZOWA,
IWONNA MICHALSKA, ALDONA PRAŠMANTAITĖ (LITWA), KAZIMIERZ PUCHOWSKI,
ELEONORA SAPIA-DREWNIĄK, BARBARA SURMA, AGNIESZKA WAŁĘGA,
EDYTA WOLTER, URSZULA WRÓBLEWSKA

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP

Liczba arkuszy: 18,5



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.
25-520 Kielce, ul. Targowa 7A/1

tel./faks 41 346 21 80, 41 346 21 81, 41 366 07 01

e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.pl, handel@wydped.pl

www.wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WITOLD CHMIELEWSKI: Profesor Marian Walczak (1923–2020). In memoriam (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.01)	9
ANASTASIIA KHELENIUK, YURIY PLYSKA: Ostroh Academy: the history and tradition (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.02)	20
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939 (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.03)	41
DARIUSZ STĘPKOWSKI: Herbart o sztuce studiowania (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.04)	61
KATARZYNA PLUTECKA: The thought and practice pedagogical of Jan Sienstrzyński (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.05)	78
MAREK BIAŁOKUR: Nie tylko prezydent. Szkolne i studenckie lata w biografii Gabriela Narutowicza (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.06)	89
ALEKSANDRA FELINIAK: Popularisation of the froebelian approach to kindergarten education in “Wychowanie Przedszkolne” (1925–1939) (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.07)	110
KINGA LISOWSKA: Gimnazjum im. ks. Jana Długosza we Włocławku (1916–1939). Wybrane aspekty działalności (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.08)	130
KATARZYNA ZALAS: Organizacja, struktura i funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego w Częstochowie w latach 1918–1939 (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.09)	144
ANNA SIEKIERSKA: The research over the development of the group of teachers in Gdynia’s primary schools in the years 1945–1956 (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.10)	167
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Między wspólnotą a korporacją. Akademicka wolność uniwersytetu (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.11)	192

MATERIAŁY

ANDRZEJ MEISSNER, RYSZARD ŚLĘCZKA: Zachowani w pamięci. Wykaz zmarłych historyków wychowania od XVIII do XXI wieku (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.12)	205
--	-----

SYLWETKI

AGNIESZKA SUPLIKA: Działalność pedagogiczna Marii Kolendo (1894–1980) na rzecz popularyzowania wiedzy historycznej (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.13)	237
--	-----

RECENZJE

Izabela Bożyk: <i>Maria Opielińska. Biografia</i> , Kielce 2017, s. 174 – ADAM MASSALSKI	250
Krzysztof Uściński: „ <i>Nauczyciel przedwojenny</i> ”. <i>Narodziny i rozkwit mitu</i> , Wrocław 2019, s. 441 – MAREK BIAŁOKUR	259

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

WITOLD CHMIELEWSKI: Prof. Marian Walczak (1923–2020). In memoriam (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.01)	9
ANASTASIIA KHELENIUK, YURIY PLYSKA: Ostroh Academy: the history and tradition (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.02)	20
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: The origin and development of preschool pedagogy in Poland until 1939 (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.03)	41
DARIUSZ STĘPKOWSKI: Herbart on ars studendi (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.04)	61
KATARZYNA PLUTECKA: The thought and practice pedagogical of Jan Siestrzyński (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.05)	78
MAREK BIAŁOKUR: Not only the president. School and student years in the biography of Gabriel Narutowicz (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.06)	89
ALEKSANDRA FELINIĄK: Popularisation of the froebelian approach to kindergarten education in “Wychowanie Przedszkolne” (1925–1939) (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.07)	110
KINGA LISOWSKA: Rev. Jan Długosz lower secondary school in Włocławek (1916–1939) – selected aspects of its activity (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.08)	130
KATARZYNA ZALAS: The organization, structure and operation of primary education in Częstochowa in the years 1918–1939 (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.09)	144
ANNA SIEKIERSKA: The research over the development of the group of teachers in Gdynia’s primary schools in the years 1945–1956 (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.10)	167
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Between a community and a corporation. Academic freedom of the university (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.11)	192

MATERIALS

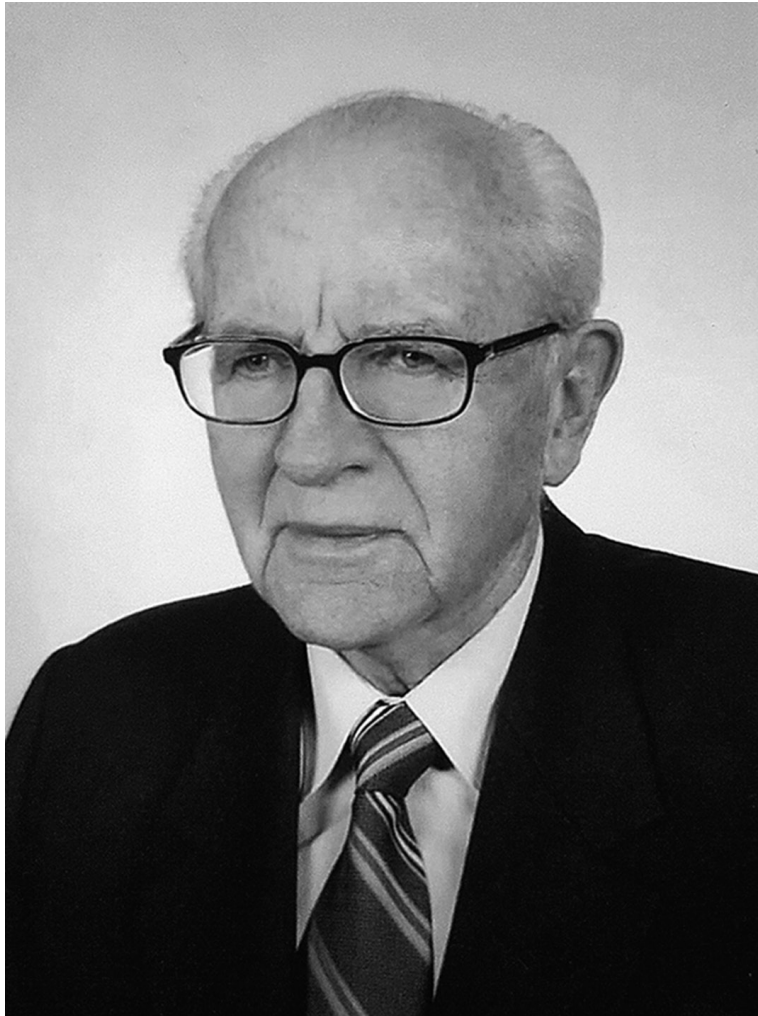
ANDRZEJ MEISSNER, RYSZARD ŚLĘCZKA: Not forgotten. A list of the deceased historians of education from the 18 th to 21 st centuries (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.12)	205
--	-----

PROFILES

AGNIESZKA SUPLIKA: Maria Kolendo’s (1894–1980) teaching activities for the promotion of historical knowledge (DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.13)	237
--	-----

REVIEWS

- Izabela Bożyk: *Maria Opiełińska. A biography*, Kielce 2017, p. 174 – ADAM MASSALSKI 250
- Krzysztof Uściński: *The myth of “a pre-war teacher”. Its formation and proliferation*, Wrocław 2019, p. 441 – MAREK BIAŁOKUR 259



Marian Walczak (1923–2020)

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

WITOLD CHMIELEWSKI
ORCID: 0000-0001-5816-5586
Akademia Ignatianum
Kraków

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.01

PROFESOR MARIAN WALCZAK (1923–2020). IN MEMORIAM

Dwudziestego dziewiątego marca 2020 roku zmarł znany i ceniony polski historyk wychowania, prof. dr hab. Marian Walczak. Otwarta księga oświaty polskiej i Związku Nauczycielstwa Polskiego w drugiej połowie XX w. Człowiek twórczy, świetny organizator, a przy tym zawsze uśmiechnięty. Swoimi przymiotami mógłby z powodzeniem obdzielić biografie kilku osób. I nie byłyby to sylwetki bez wyrazu i dokonań. Wszystko co w swoim zarówno długim, jak i pracowitym życiu robił, czynił bardzo dobrze, a nawet perfekcyjnie. Zawsze uczciwie, systematycznie, tak jak go wychowano w rodzinnym domu na południowych rubieżach Wielkopolski, gdzie do Wrocławia, położonego za niemieckim kordonem, było o wiele bliżej niż do stolicy gospodarnego regionu – Poznania. To pogranicze Drugiej Rzeczypospolitej, pełne żarliwej polskości, przetkane tu i ówdzie śladami obcego panowania, ukształtowało Mariana Walczaka na człowieka prawnego, rzetelnego, solidnego – takim pozostał do końca.

Urodził się 25 października 1923 roku w Biniewie w pobliżu Ostrowca Wielkopolskiego. Ojciec jego Wojciech miał siedmioro rodzeństwa, był powstańcem wielkopolskim, uprawiał rolę i jednocześnie przez cały okres międzywojenny, aż do października 1939 roku, sprawował urząd wójta gminy Biniew. Biuro gminy mieściło się po drugiej stronie korytarza jego wiejskiego domu. Matka Katarzyna, z domu Skowronek, pochodziła z sąsiedniej wioski. Wspaniała kobieta, wielką troskliwością otaczała trzech synów: Władysława, Mariana i najmłodszego Andrzeja. Po ukończeniu sześciu klas Szkoły Powszechnej im. Ewarysta Estkowskiego w Ostrowie Wielkopolskim Marian wstąpił do Gimnazjum Kupieckiego w tymże

mieście. Wojna przerwała edukację. W czasie okupacji niemieckiej został zmuszony do pracy w niemieckiej firmie „Nawag” w Skalmierzycach Nowych. Nakazano mu prowadzenie skupu jaj i drobiu w kilku gminach powiatu ostrowskiego, dzięki czemu miał możliwość swobodnego poruszania się po wsiach i miasteczkach. Fakt ten dostrzegli organizatorzy pracy konspiracyjnej. W dniu 31 grudnia 1941 roku został zaprzysiężony i przyjęty do Związku Walki Zbrojnej (późniejszej Armii Krajowej). Uczestniczył w wielu akcjach dywersyjnych, kolportażu prasy podziemnej i wykonywał szereg zadań zleconych, udzielał pomocy polskim rodzinom. Był łącznikiem między komórkami podziemnymi AK w miejscowościach powiatu ostrowskiego, jarocińskiego i krotoszyńskiego. Od początku 1941 do połowy 1944 roku prowadził tajne nauczanie z sześcioma uczniami. Nauka odbywała się każdego dnia, łącznie z niedzielą, najczęściej u polskiego piekarza (często na piecu do pieczenia chleba), ponieważ był tam ruch kupujących i uczniowie mogli przychodzić na zajęcia niezauważeni. W lecie 1943 roku pod jego kierownictwem zdobyto żywność z wagonów stojących na stacji kolejowej w Biniewie, m.in. smalec dla około 20 rodzin podopiecznych, będących w bardzo trudnej sytuacji życiowej. Z akcji tej wyszedł z poważnymi urazami oka i ręki. Ślady po nich pozostały na zawsze. Koniec wojny zastał go na kopaniu rowów przeciwzołgowych w przymusowym niemieckim obozie pracy w Zgłowiączce niedaleko Włocławka. W dniu swoich imienin, 8 grudnia 1944 roku, rozpoczął pieszą ucieczkę do domu. Bez wymaganej zgody na przemieszczanie się, przebył pieszo ponad 150 km.

Po zakończeniu wojny kontynuował edukację, uzyskując świadectwo dojrzałości w Liceum Handlowym w Kostrzynie w 1946 roku. W marcu 1945 roku podjął pracę w charakterze nauczyciela niewykwalifikowanego w Publicznej Szkole Powszechnej w Gorzycach Wielkich koło Ostrowa Wielkopolskiego. Rok później rozpoczął studia w Akademii Handlowej w Poznaniu, które ukończył w 1951 roku, otrzymując dyplom magistra nauk ekonomiczno-handlowych oraz uprawnienia pedagogiczne do nauczania w szkołach zawodowych. W czasie studiów pracował w Państwowym Zakładzie Kształcenia Administracyjno-Handlowego (Walczak, 2007, 2020).

W 1951 roku został zatrudniony jako wizytator szkół zawodowych w Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego. W latach 1952–1964 pełnił funkcję dyrektora Technikum Statystycznego, przemianowanego na Technikum Ekonomiczne w Poznaniu (później Zespół Szkół Ekonomicznych). Z jego inicjatywy powstał budynek Liceum Ekonomicznego. Obok kierowania dużą szkołą, prowadził zajęcia w Wyższej Szkole Ekonomicznej. Pracę na tych stanowiskach łączył z działalnością na rzecz szkolnictwa – najpierw jako radny w dzielnicy Poznań-Grunwald, a później pełniąc funkcję przewodniczącego Komisji Oświaty Wojewódzkiej Rady Narodowej w Poznaniu. Szczególnie bliskie były mu sprawy nauczycielskie. Dał temu wyraz, aktywnie uczestnicząc w pracach poznańskiej i wielkopolskiej organizacji Związku Nauczycielstwa Polskiego (Walczak, 2007, 2020; Grześ, 2013). Po październikowej odwilży w istotny

sposób przyczynił się do zorganizowania Wojewódzkiego Zjazdu Oświatowego w 1957 roku i Okręgowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej w 1958 roku w Poznaniu. Jako znany działacz związkowy, został wybrany w 1959 roku prezesem Okręgu ZNP w Wielkopolsce. Funkcję tę pełnił społecznie do 1964 roku. W tym czasie doprowadził do nawiązania intensywnej współpracy z okręgami ZNP w Opolu, Olsztynie, Szczecinie, Wrocławiu i Zielonej Górze. W 86 konferencjach wyjazdowych w tych regionach uczestniczyło ponad 3,5 tys. wielkopolskich nauczycieli. Sprzyjał inicjatywom poznańskich działaczy oświatowych, zmierzającym do podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, zwłaszcza szkół podstawowych. Wyrazem tego były kursy przygotowujące do tzw. egzaminów uproszczonych na poziomie Studium Nauczycielskiego w Gnieźnie, Kaliszu, Koninie, Lesznie, Ostrowie Wielkopolskim, Pile, Pleszewie. Rozwijał współpracę ze znanymi naukowcami zajmującymi się pedagogiką, psychologią, historią, a zwłaszcza Ludwikiem Gomolcem, Józefem Kwiatkiem, Leonem Leją, Antonim Maćkowiakiem, Heliodorem Muszyńskim, Władysławem Ochmańskim i Jerzym Szelejewskim. Rezultatem tej współpracy było ukazanie się szeregu broszur metodycznych. Marian Walczak przewodniczył też komitetowi organizującemu obchody czterdziestolecia ZNP w Wielkopolsce, włączając w przygotowanie tego ważnego dla środowiska nauczycielskiego wydarzenia wielu działaczy związkowych i oświatowych. Głównym uroczystościom jubileuszowym w 1961 roku przewodniczył prezes ZG ZNP Józef Kwiatek. Uczestniczył w nich m.in. Kazimierz Mierzwiński, założyciel i pierwszy prezes Ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych w Poznaniu (powstało 26 maja 1920 roku) i przewodniczący tzw. Komisji Zarządu Głównego ZPNSP w Poznaniu, której zadaniem było organizowanie struktur związku na terenie Wielkopolski i Pomorza (Grześ, 2013). Dorobek teoretyczny obchodów czterdziestolecia ZNP w Wielkopolsce (referaty, głosy w dyskusjach, wspomnienia działaczy) znalazł odzwierciedlenie w wystawie zorganizowanej w Bibliotece Raczyńskich w Poznaniu, a następnie w wartościowej publikacji (Ochmański, 1963).

W tym okresie działalności związkowej ujawnił – we współpracy z prof. Edwardem Serwańskim, także związanym silnymi więzami z Ostrowem Wielkopolskim – zainteresowania naukowe podziemną walką nauczycielstwa o szkołę polską. Niewątpliwie wielką pomoc w badaniach tego zagadnienia stanowiła znajomość języka niemieckiego.

Ważną inicjatywą Mariana Walczaka było utworzenie – na podstawie uchwały Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu z 7 września 1963 roku – pierwszego w Polsce Ośrodka Usług Pedagogicznych. W swej działalności nawiązywał on do istniejącej już wcześniej na terenie Poznania nauczycielskiej Spółdzielni „Pomoc Szkolna”. Dziesięć lat później prezydium Zarządu Głównego ZNP utworzyło wzorowany na doświadczeniach poznańskich Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych (OUPiS) wraz z jego filiami w każdym okręgu ZNP. Instytucje te do dnia dzisiejszego z dobrym rezultatem prowadzą działalność w całym kraju (Grześ, 1913).

W 1964 roku nastąpiły ważne zmiany w życiu Mariana Walczaka. Dobre wyniki jego pracy związkowej w Wielkopolsce, liczne inicjatywy o charakterze programowym i organizacyjnym zostały dostrzeżone. Na XXVI (VII) Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP 10–12 kwietnia 1964 roku został wybrany prezesem ZG ZNP. Niebawem został też posłem na Sejm i wiceprzewodniczącym Komisji Oświaty. W 1965 roku na wyjazdowym posiedzeniu ZG ZNP w Poznaniu zainicjował powstanie społecznego ruchu postępu pedagogicznego. Jako związkowiec, któremu zawsze były bliskie sprawy materialne nauczycieli, wraz z kierowanym przez siebie Związkiem włączył się w prace nad projektem ustawy *Karty praw i obowiązków nauczyciela*. Udało mu się wywołać tą kwestią duże zainteresowanie zarządów okręgów i oddziałów ZNP. W przeprowadzonych przez ZG ZNP na ten temat konsultacjach uczestniczyło 1200 nauczycieli. Pozwoliło to na sformułowanie konstruktywnego stanowiska ZNP na temat projektu, zwłaszcza w sprawach płacowych i socjalnych. Ustawa została przyjęta 27 kwietnia 1972 roku i stanowiła ważne wydarzenie w środowisku nauczycielskim w tamtych latach. Na jej podstawie nauczycielom po 20 latach nienagannej pracy z „kredą przy tablicy” przyśługiwał Złoty Krzyż Zasługi, a nauczycielom akademickim Order Odrodzenia Polski. Natomiast dzień 14 października ustanowiono Dniem Nauczyciela, a samym nauczycielom przyznano pewne dodatki finansowe i przywileje socjalne (Szkoda, 2005, s. 149, 150; Grześ, 2015, s. 146, 180).

Jako ekonomista z wykształcenia prezes Walczak przykładął dużą wagę do kwestii poziomu życia nauczycieli. Za jego kadencji w niektórych miastach podjęły działalność nauczycielskie spółdzielnie budownictwa mieszkaniowego. Powstały również domy nauczyciela, hotele, wybudowano bądź zmodernizowano sanatoria i domy wypoczynkowe w Augustowie, Zakopanem, Szklarskiej Porębie, Ciechocinku, Jachrance, Jaszowcu, Szczawnicy, Nałęczowie, w Warszawie przy Wybrzeżu Kościuszkowskim i w wielu innych miejscowościach. W miastach wojewódzkich i niektórych powiatowych powstało kilkadziesiąt domów nauczyciela, które z czasem stały się ważnymi ośrodkami pracy kulturalno-oświatowej. W wielu miejscowościach wybudowano mieszkania dla nauczycieli, zaś zarządom okręgów ZNP przydzielono samochody służbowe i autokary (Grześ, 2015, s. 156; Mauersberg, 1998, s. 146).

W okresie prezesury Mariana Walczaka ZNP wydawał szereg czasopism, z których wiele było powszechnie znanych i mogło poszczycić się bogatą tradycją. Należały do nich „Głos Nauczycielski”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Ruch Pedagogiczny”, „Psychologia Wychowawcza” (redaktor naczelny M. Walczak), „Nauczyciel i Wychowanie” i „Kalendarz Nauczycielski” (Gumuła, 2017, s. 80). Profesor zainicjował również wydawanie „Szkoły Zawodowej”, której był redaktorem naczelnym. M. Walczak szczególnie wiele uwagi poświęcił uruchomieniu serii wydawniczej „Biblioteka Kształcenia Zawodowego”, która składała się z pięciu nurtów tematycznych i objęła ponad 140 tomów autorskich opublikowanych w latach 1966–1989. Nad doborem wydawanych publikacji sprawował pieczę Komitet Biblioteki Kształcenia Zawodowego. *Zebrania komitetu*

wydawniczego odbywały się mniej więcej co pół roku w salce prezydialnej, przyległej do gabinetu prezesa ZG ZNP. Przewodniczył im osobiście Marian Walczak. Wszystkie materiały były starannie przygotowane przez pracowników zakładu kształcenia zawodowego w Instytucie Pedagogiki, później Instytutu Kształcenia Zawodowego. Każda pozycja miała dwie recenzje fachowe, które były odczytywane w najważniejszych swoich punktach na posiedzeniu, zresztą dostarczane członkom komitetu wydawniczego przed posiedzeniem (Nowacki, 1998, s. 153). Tę znakomitą serię wydawniczą uznano za najważniejsze wydarzenie w historii doskonalenia teorii rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce. Stąd nie dziwi opinia wybitnego znawcy szkolnictwa zawodowego Tadeusza Nowackiego, według którego w geografii działaczy szkolnictwa zawodowego prof. dr Marian Walczak zajmuje szczególne miejsce jako ten, który dopomógł w stworzeniu podstaw teoretycznych szkolnictwa zawodowego (Nowacki, 1998, s. 158).

Duże były zasługi Marian Walczaka także w tworzeniu i działalności „Biblioteki Samokształcenia Nauczycieli”. Z jego inicjatywy ZG ZNP i Spółdzielnia Wydawnicza „Książka i Wiedza” ogłaszały drukiem – począwszy od 1965 roku – zagadnienia wprowadzające do tematów organizowanych wówczas konferencji rejonowych. Wydawane publikacje w nakładzie 75 tysięcy egzemplarzy rozprowadzały bezpłatnie powiatowe oddziały ZNP do wszystkich szkół i innych placówek oświatowych. Wiele z publikowanych materiałów stanowiło istotną pomoc dla nauczycieli uzupełniających i podnoszących kwalifikacje zawodowe (Kadziłowska, 2005, s. 55).

Także w rezultacie starań i zabiegów M. Walczaka pod koniec lat 60. i na początku 70. ubiegłego wieku terenowe ogniwa ZNP dokonały weryfikacji ponad 13 tysięcy pięciostronicowych ankiet na temat tajnej oświaty, sporządzonych w 1946 roku przez Mariana Falskiego, autora cenionego elementarza, gdy ministrem oświaty był Czesław Wycech. Ankiety te – złożone w Archiwum ZNP – stanowią ważne źródło do dziejów tajnej oświaty prowadzonej przez Departament Oświaty i Kultury Delegatury Rządu RP na Kraj i Tajną Organizację Nauczycielską. Akcja ta była zgodna z zainteresowaniami naukowymi Profesora. Ich rezultatem było uzyskanie – na podstawie rozprawy *Wielkopolska konspiracja oświatowa* – stopnia doktora nauk humanistycznych na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1970 roku (Wojtyński, 1998, s. 244, 254; Serwański 1998, s. 269–270). Praca ta, opublikowana dwa lata później, należy do najlepszych monografii regionalnych na temat tajnego nauczania (Walczak, 1972).

Na początku lat 70. Marian Walczak wkroczył w kolejny etap swojego życia i działalności zawodowej. Po pięciu latach kierowania Zarządem Okręgu w Poznaniu i ośmiu latach (trzy kadencje) sprawowania funkcji prezesa ZG ZNP 24 października 1972 roku zakończył bezpośrednią aktywność związkową. W kilka miesięcy później, w 1973 roku, został powołany przez prezesa Rady Ministrów na dyrektora generalnego Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Na tym odpowiedzialnym stanowisku pracował przez 11 lat. Jego umiejętności organizacyjne zaowocowały licznymi inwestycjami niezbędnymi dla potrzeb

nauki. Wybudowano lub gruntownie zmodernizowano Centrum Astronomiczne, Instytut Badań Systemowych, Instytut Geofizyki w Warszawie, Instytut Immunologii i Terapii Doświadczalnej oraz Instytut Niskich Temperatur i Badań Strukturalnych we Wrocławiu, Instytut Farmakologii w Krakowie, Instytut Fizyki Molekularnej w Poznaniu, Centrum Badań Molekularnych i Makromolekularnych w Łodzi, Ogród Botaniczny PAN i niektóre zakłady doświadczalne. Jego zasługą było też wyremontowanie siedzib stacji naukowych PAN w Paryżu i Rzymie oraz przejście obiektu z przeznaczeniem na Stację Naukową w Wiedniu. Dokładał wielu starań mających na celu zapewnienie dobrych warunków pracy w oddziałach PAN w całym kraju (Mauersberg, 1998, s. 146–147).

Równoległe z wytężoną pracą organizacyjną kontynuował prowadzone badania naukowe nad sytuacją oświaty i szkolnictwa wyższego w czasie okupacji niemieckiej. W tym celu odbył wyjazdy do archiwów w Niemczech i Austrii oraz prowadził rozległe kwerendy archiwalne w kraju. W 1978 roku na podstawie pracy pt. *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945 M.* Walczak uzyskał stopień doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Celem tej pracy – jak pisał jej autor – było ukazanie działalności naukowej i dydaktycznej pracowników szkół wyższych jako formy ruchu oporu i walki przeciwko okupantowi, który niszczył polską naukę i szkolnictwo wyższe. Stąd też głównym jej tematem były kwestie związane z tajnym nauczaniem na poziomie wyższym, pracą naukową w konspiracji i problemy eksterminacji środowiska naukowego (Walczak, 1978, s. 7–21).

Uzyskanie kolejnego stopnia naukowego spowodowało zintensyfikowanie badań. W 1980 roku został docentem i objął kierownictwo Pracowni Warszawskiej Instytutu Zachodniego w Poznaniu. Był też członkiem Kuratorium i Rady Naukowej tej zasłużonej placówki naukowej Wielkopolski. Następował dynamiczny rozwój jego osiągnięć naukowych. Prof. Stanisław Mauersberg trafnie sklasyfikował bogaty dorobek Mariana Walczaka, wyodrębniając w nim cztery nurty badawcze: 1) historia zawodowego ruchu nauczycielskiego, 2) dzieje oświaty i nauki polskiej w czasie drugiej wojny światowej i okupacji, 3) martyrologia i eksterminacja pracowników nauki i nauczycieli polskich, 4) ideologiczna ewolucja oświaty we wczesnych latach 1944–1956 (Mauersberg, 1998, s. 147–149).

W każdym z tych kręgów badawczych Marian Walczak podejmuje zagadnienia niezwykle ważne i istotne. Na przykład książka pt. *ZNP – wczoraj i dziś* (Walczak, 1968) była jedyną publikacją powojenną na temat działalności tego związku. Dopiero po 18 latach, w 1986 roku, ukazała się większa praca zbiorowa podejmująca tę problematykę. Marian Walczak zamieścił w niej ponad stustronicowe opracowanie poświęcone sytuacji nauczycielstwa pod okupacją niemiecką (Walczak, 1986, s. 260–364). Rok później opierając się na archiwalnych źródłach polskich i niemieckich opublikował obszerną książkę na temat działalności edukacyjnej i martyrologii polskich nauczycieli w okresie drugiej wojny światowej (Walczak, 1987).

Pomnikowym dziełem na temat martyrologii nauczycieli jest publikacja wielkiego formatu, licząca 822 strony, obejmująca około dziesięć tysięcy not

biograficznych, pt. *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*. Marian Walczak pisze, że celem tej pracy jest podsumowanie, po 50 latach od zakończenia II wojny światowej wyników badań dotyczących strat osobowych polskiego środowiska naukowego i oświatowego, poniesionych podczas okupacji niemieckiej i sowieckiej w latach 1939–1945, przypomnienie społeczeństwu tragicznych wydarzeń ówczesnych dni i lat oraz oddanie hołdu wielu bohaterom, którzy musieli oddać życie za niepodległość Polski i Polaków, upamiętnienie licznych śmierci poniesionych na skutek terroru i w dyskryminacyjnych, poniżających godność ludzką warunkach okupacyjnych (Walczak, 1995, s. 9).

Kontynuacją zainteresowań badawczych Profesora było opublikowanie w 2000 roku pod jego redakcją obszernego studium porównawczego na temat polityki oświatowej i naukowej Niemiec hitlerowskich w Austrii (opracował Marian Walczak), Czechach (Zenon Jasiński), Słowacji (Bolesław Grześ), Litwie (Aleksander Sokołowski, Marian Walczak) i Polsce (Marian Walczak). Obszernego wprowadzenia i posumowania dokonał Eugeniusz C. Król (Walczak, 2000).

Problematyka ta znalazła odzwierciedlenie również w dwóch niewielkich, samoistnych publikacjach wydanych w 2001 roku (Walczak, 2001a; Walczak, 2001b) oraz w licznych artykułach opublikowanych na łamach takich znanych czasopism naukowych, jak: „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Nauka Polska”, „Przegląd Zachodni”.

Najnowsze zainteresowania naukowe Profesora w coraz większym stopniu koncentrowały się na historii oświaty wczesnego PRL. W ramach działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którego był wieloletnim sekretarzem generalnym, wraz gronem bliskich współpracowników, przy pomocy kwestionariuszy ankiet, doprowadził do szeroko zakrojonych badań na temat polskiej szkoły w latach 1944–1956 w opinii nauczycieli uczniów i rodziców. Ogłoszony też został konkurs na wspomnienia ujęte hasłem: szkoła i nauczyciele w latach 1944–1946. Do respondentów starano się dotrzeć poprzez oddziały terenowe PTP, ogniwa ZNP, nauczycieli, prasę codzienną i pedagogiczną. *Efekty powyższych inicjatyw przerosły znacznie oczekiwania organizatorów, co oznacza, że idea konkursu na wspomnienia i rozesłanie wielostronicowego kwestionariusza pytań relacyjnych spotkały się z życzliwym odzewem środowisk pedagogicznych. Powróciło ogółem blisko czterysta kwestionariuszy, wypełnionych zarówno przez byłych nauczycieli, jak też uczniów. Na konkurs wspomnień wpłynęło ponad sześćdziesiąt prac, głównie ze środowiska nauczycielskiego. Najciekawsze z nich zostały nagrodzone i zakwalifikowane do druku* (Król, 1994, s. 13).

Wynikiem tej inicjatywy badawczej było opublikowanie trzech tomów wspomnień pod wspólnym tytułem *Na przelomie* (Król, Walczak, 1994; Mauersberg, Walczak, 1996a; Mauersberg, Walczak, 1996b). Ostatnia pozycja wydawnicza z tego cyklu powstała w rezultacie badań przeprowadzonych przy pomocy kwestionariusza ankiety opublikowanego na łamach „Głosu Nauczycielskiego” w 2000 roku. Spośród stu nadesłanych odpowiedzi do druku zakwalifikowano

relacje i wspomnienia sześćdziesięciu sześciu nauczycieli. Zostały one opublikowane w siedmiu działach tematycznych (Chmielewski, Mauersberg, Walczak, 2012).

Zdaniem prof. Mariana Walczaka nawet bogate pod względem faktów i barwności przekazu wspomnienia oraz relacje nie były w stanie w pełni przekazać minionej rzeczywistości edukacyjnej. W tej sytuacji zaproponował wydanie najważniejszych źródeł do dziejów oświaty w latach 1944–1956. Tę słuszną i pożyteczną koncepcję zrealizował wspólnie z prof. Stanisławem Mauersbergiem. Ostatecznie ukazały się dwa tomy najważniejszych dokumentów, na podstawie których – w imieniu prawa – wprowadzono głęboką ideologizację oświaty (Mauersberg, Walczak, 1999; Mauersberg, Walczak, 2000). Ci sami autorzy opublikowali też książkę przedstawiającą kompleksowe zmiany w oświacie polskiej w latach 1944–1956 (Mauersberg, Walczak, 2005).

W dniu 27 marca 1987 roku Mariana Walczaka wybrano na przewodniczącego Rady Redakcyjnej „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, a kilka miesięcy później, po śmierci prof. Ryszarda Wroczyńskiego, został redaktorem naczelnym tego czasopisma (Gumuła, 2017, s. 81). Zmianę tę tak skomentował ówczesny członek redakcji periodyku prof. Tadeusz Nowacki: *muszę powiedzieć, że miałem dosyć sceptyczne nastawienie co do przyszłości „Przeglądu” i jego redaktora. Niewątpliwie bowiem nieustanne walki profesora Ryszarda Wroczyńskiego, które obserwowałem, o podstawy finansowe pisma przyczyniły się do jego śmierci. »Nasza Księgarnia« od dawna nie chciała deficytowego pisma. Związek [Nauczycielstwa Polskiego] również nie przejawiał entuzjazmu dla „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, choć był w jakimś sensie organem sekcji komisji historycznej Związku i opierał się w dużej mierze na aktywne tereny Związku* (Nowacki, 1998, s. 156). Prof. Marian Walczak, mimo pojawiających się przeciwności, zdołał pokonać piętujące się trudności i zapewnić czasopismu stabilność finansową, głównie dzięki pomocy prezesa ZNP Sławomira Broniarza. Kierował periodykiem do końca 2016 roku (Gumuła, 2017, s. 78, 83), a od 2017 roku był przewodniczącym Naukowej Rady Redakcyjnej „Przeglądu”.

Przedstawiając niektóre z najważniejszych dokonań prof. Mariana Walczaka, nie sposób nie wspomnieć o działalności w Komitecie Wykonawczym Światowej Federacji Pracowników Nauki, Krajowym Komitecie UNESCO, Radzie Głównej Przyjaciół Harcerstwa, Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich i Światowym Związku Żołnierzy AK.

Profesor Walczak długo zachowywał aktywność zawodową. Okresowo pracował w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, a w latach 1998–2018 prowadził zajęcia dydaktyczne kolejno w: Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie, Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu, Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie i Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Przyjaciel Profesora, wspierający go w wydawaniu „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, prof. Stanisław Witold Mauersberg pisał: *Cechuje Go przywią-*

zanie do tradycyjnych wartości narodu polskiego, umiłowanie Ojczyzny i stron ojczystych. Jest nosicielem najlepszych cech wielkopolskiego patriotyzmu. Ma głębokie poczucie koleżeńskości i sprawiedliwości, życzliwie odnosi się do młodych adeptów nauki, służąc chętnie pomocą i radą oraz ułatwiając im start pisarski na łamach redagowanych przez siebie czasopism. Jest szanowany i lubiany przez wszystkich współpracowników, także jako Człowiek pogodny i utalentowany gwędziarz (Mauersberg, 1998, s. 150).

Do jego przyjaciół zaliczali się m.in. Władysław Markiewicz, Czesław Wycech i Mikołaj Kozakiewicz. W opinii profesorów Kaliny Bartnickiej, Józefa Miąso i Karola Poznańskiego Profesor był nieprawdopodobnie pracowitym i bardzo życzliwym człowiekiem. Stworzył podstawy materialne ZNP i pozostawił po sobie bogaty i cenny dorobek naukowy. Miałem szczęście rozmawiać dość często z prof. Marianem Walczakiem na temat historii polskiej oświaty. Opowiadał barwnie i ze swadą o sprawach, których próżno szukać w tzw. literaturze przedmiotu.

Szczęśliwie ułożyło się życie osobiste i rodzinne Profesora. Na jednym z balów studniówkowych w szkole, w której dyrektorował, ogłoszono białe tango. Do tańca zaprosiła go wzorowa maturzystka Daniela Maria Ruszkiewicz. Świat zawirował w tańcu, białe tango trwało, a 8 października 1955 roku dyrektor i była już uczennica stanęli w na ślubnym kobiercu. Na świat przyszedł syn Jerzy Marian. Żona zawsze dzielnie wspierała męża, biorąc na swoje barki problemy dnia codziennego. Doczekali się dwóch wnuczek – Małgorzaty i Jagody, a także prawnucząt: Anny, Adama i Szymona. W 2006 roku za długoletnie pożycie małżeńskie otrzymali medal. Małżeństwo trwało szczęśliwie kolejnych 14 lat.

Mieszkając zaledwie kilkadziesiąt kroków od pałacu prezydenckiego, Profesor miał możliwość obserwowania z bliska ważnych wydarzeń i historycznych zmian. Ulubionym celem jego codziennych spacerów była warszawska Starówka, a stolicę kochał na równi z rodzinnym Biniewem.

Niestety, to pracowite i piękne życie przeminęło bezpowrotnie.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Grześ B. (2013), *Marian Walczak w działalności związkowej i naukowo-badawczej (90 rocznica jego urodzin)* (mps w posiadaniu redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”).

Informacje na temat prof. Mariana Walczaka uzyskana od jego syna Jerzego 2 kwietnia 2020 r. (mps w posiadaniu autora).

Walczak M. (2007), *Przebieg pracy zawodowej*, Warszawa (mps w posiadaniu autora).

Walczak M., *Życiorys ze szczególnym uwzględnieniem okresu okupacji* (mps w posiadaniu autora).

Opracowania:

Chmielewski W., Mauersberg S., Walczak M. (oprac.) (2012), *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

Grześ B. (2015), *Związek Nauczycielstwa Polskiego w latach 1936–1980 (przełom, konspiracja, ujawnienie, odbudowa i odnowa)*, w: B. Grześ (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego w czasach przełomów i transformacji*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Gumuła T. (2017), *Profesor Marian Walczak – redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w latach 1988–2016*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Kadzidłowska T. (2005), *Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli*, w: B. Grześ (red.), *Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Król E. C. (1994), *Dylematy i zderzenia. O oświacie polskiej lat 1944–1956*, w: E. C. Król, M. Walczak (oprac.), *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, Warszawa: Drukarnia Kodruk.

Król E. C., Walczak M. (oprac.) (1994), *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, Warszawa: Drukarnia Kodruk.

Mauersberg S. (1998), *Profesor Marian Walczak. W 75 rocznicę urodzin*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Mauersberg S., Walczak M. (oprac.) (1996a), *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. II, Warszawa: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Mauersberg S., Walczak M. (oprac.) (1996b), *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. III, Warszawa: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Mauersberg S., Walczak M. (oprac.) (1999), *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, cz. I 1944–1948, Warszawa: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Mauersberg S., Walczak M. (oprac.) (2000), *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*, cz. II 1949–1956, Warszawa: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Mauersberg S., Walczak M. (oprac.) (2005), *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Nowacki T. (1998), *Przewodniczący Komitetu Biblioteki Kształcenia Zawodowego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Ochmański W. (1963), *Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce 1920–1961*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Serwański E. (1998), *Struktury tajnego nauczania w Wielkopolsce 1939–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Szkoda E. (2005), *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, w: B. Grześ (red.), *Sto lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Walczak M. (red.) (2000), *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy. Studium porównawcze*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Walczak M. (1968), *ZNP – wczoraj i dziś*, Warszawa: Książka i Wiedza.

Walczak M. (1978), *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Walczak M. (1986), *Nauczycielstwo w latach okupacji*, w: F. Filipowicz, B. Grześ, S. Michalski, M. Walczak (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Walczak M. (1987), *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego w okresie okupacji hitlerowskiej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.

Walczak M. (1995), *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Walczak M. (2001a), *Lwów i Wilno – edukacja dzieci polskich w latach 1939–1945*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Walczak M. (2001b), *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytut Technologii Eksploatacji.

Wojtyński W. (1998), *Słowo o nauczycielskim czynie edukacyjnym lat wojny i okupacji*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Prof. Marian Walczak (1923–2020). In memoriam

Summary

Aim: Presenting Prof. Marian Walczak's achievements concentrated on the field of Polish Teachers' Union and the history of education.

Methods: A historical analysis of source materials.

Results: The presentation of Prof. Marian Walczak's biography and achievements in all fields of his rich academic activity, especially in the scope of the history of Polish Teachers' Union, underground teaching, the activity of high schools and education as well as the martyrdom of Polish teachers during the Nazi occupation. Moreover, the results of the professor's research into the history of Polish education after WWII have also been presented.

Conclusions: The achievements of Prof. Marian Walczak were significant. He is remembered by posterity for his activity in the history of Polish Teachers' Union and the history of education in the 20th century.

Keywords: Marian Walczak, an activist of Polish Teachers' Union, a scholar, an organizer of education.

ANASTASIIA KHELENIUK

ORCID: 0000-0003-1318-9343

National University of Ostroh Academy
Ostroh, Ukraine

YURIY PLYSKA

ORCID: 0000-0002-4752-8641

Warsaw University of Life Sciences

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.02

OSTROH ACADEMY: THE HISTORY AND TRADITION

Ostroh Academy is one of those educational establishments which were destined to be at the beginnings of the historical development of higher education on the lands of East Slavs. The development of European culture in the 15th-16th centuries promoted the appearance of a great number of educational establishments, the redefining of the religious worldview concept along with the new studies and scientific discoveries. The development of education during this time became an important criterion of cultural development in different European countries. As every region had its own peculiarities of cultural development, it should be recognised that the development of education depended on many factors and varied in different periods on the territories of different countries.

The appearance of the higher educational establishment on the Ukrainian land, in Ostroh and Volyn, as well as the organization of the educational centre there, marked new shifts in the development of the Ukrainian culture. Founded in 1576 by Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi, Ostroh Academy and the printing house set up new ways of scientific and educational work. The activity of this educational centre gave a strong impetus to the development of schools and printing houses in other Ukrainian cities. The period of its prosperity, ideas, innovation, and the results of its activity are named “Ostroh Renaissance” today (Тимошенко, 2009, p. 53). The idea of the Academy did not disappear in a century. It revived on the pages of researchers’ works and fed the opinions of many intellectuals, publicists, public figures, who connected the intellectual development and the development of educational traditions with its revival.

The study on the history of the Academy in Ostroh began as early as in the 19th century. For 150 years, the researchers addressed different aspects of the history of this educational establishment. The main question, which caused discussions, was the date of the Academy establishment. Maksymovych (Максимович, 1866), Kardaszewicz (Kardaszewicz, 1913), Lukianovych (Лукьянович, 1881), Kharlampovych (Харлампович, 1898), and later Ohienko, expressed their views about that. The interest in this topic revived in the 60-90's of the 20th century. The greatest number of studies related to the history of the Academy, the printing house, and the scientific and educational centre in Ostroh appeared at that time. Substantial work on the search for sources regarding the history of the Academy and their introduction into scientific circulations was conducted by historian Ihor Mytsko. His monography *Ostroh Slavic Greek Latin Academy (1576–1636)* became the first synthesis work dedicated to this subject (Мицько, 1990). The studies of famous Ukrainian historians: Isaievych (Ісаєвич, 1995, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b) and Kovalskyi (Ковальський, 1998) are also important. The former studied in details the period of the academy development and functioning. He paid special attention to the activity of Ostroh Printing House, studied and analyzed the peculiarities of its editions in the context of the development of the world book-printing. M. Kovalskyi studied the sources of Ostroh history. He managed to find a document which granted Ostroh Magdeburg Rights. Kovalskyi devoted special attention to studying the figure of the pioneer of printing – Fedorov. He published many papers dedicated to Ostroh Academy and its figures. With the emergence of a range of studies by Mytsko, Isaievych, Yakovenko, and Kovalskyi, the year 1576 was agreed to be the official date of the Academy foundation. Researcher Bondarchuk (Бондарчук, 2014) summarized the history of Ostroh Academy, adding the information on the revived educational establishment. In their works, various researchers treated the role of Prince Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi in the development of Ukrainian culture and education in a different way. In particular, a famous Ukrainian historian Hrushevskyi dedicated his attention to this issue, naming the period of the activity of the Academy and its scientific and educational group an *Ostroh phenomenon* (Грушевський, 1995, pp. 479–498). Nevertheless, Hrushevskyi was ambivalent about Prince V. K. Ostrozkyi and his role in the cultural processes of that time. Kempa (Кемпа, 1997, 2006), a Polish historian, and Ulianovskyi (Ульяновський, 2012), a Ukrainian historian, the author of the monographic publication on Ostrozkyi, also wrote about the role of the prince in the development of Ukrainian culture. With the help of the prince's correspondence and several foreign sources, the historians studied the prerequisites for the Academy creation, considered him the leader and the promoter of the idea about the Academy, without whom its existence would be impossible. To popularize the history of Ostroh Academy some major projects of publishing the encyclopedic editions named "Ostroh Academy" (Острозька академія, 2019) have been carried out. Recently, it has gone through its third reedition. The project was launched by Ostroh Academy National University and

consolidated a team of researchers specializing in the topic. Eventually, as of today, rather a wide range of studies dedicated to “Ostroh period” of the history of Ukrainian culture, is accumulated. The historiographic analysis of this issue was performed by Ukrainian researchers Yaremchuk (Яремчук, 2011, pp. 293–299) and Tymoshenko (Тимошенко, 2014, pp. 148–191). Their statements provide a clear picture of the status of the issue and the approaches of different historians to its coverage.

Despite the presence of many works, the major problem, which prevents a substantial study from being conducted, is the absence of the source base as the Academy’s archive has almost been lost. It is difficult to reconstitute a whole range of aspects of the Academy’s activity, particularly the names of all the professors and students, to study the design of the learning process in more detail, etc. This article is an attempt to summarize all the facts about the history of Ostroh Academy’s activity, show its activity in the context of the development of education of that time and the general historical situation.

To understand the time, when the Academy arose and was functioning, first and foremost, it is necessary to examine in detail the general historical context of the life of Ukrainian people and the history of Ukrainian lands in the second half of the 16th and the beginning of the 17th centuries. After signing the Union of Lublin (1569), Ukrainian territories became a part of a new state formation – the Polish-Lithuanian Commonwealth. A special social and religious situation that existed on the Ukrainian lands at that time encouraged certain changes in cultural life. Ukrainian population, mainly Orthodox, within the Catholic state, identified themselves and were distinguished by a religious principle. However, it should be noted that religion at those times was not only a faith, ideology, and culture but also a lifestyle of entire nations. In its essence, the Polish-Lithuanian Commonwealth became a state, populated by different nations and representatives of different religious denominations. It is interesting that in the times of religious wars and confrontations, the Polish-Lithuanian Commonwealth was characterized by a relatively peaceful religious situation.

Describing the situation, a famous historian Norman Davis points out: *In the world, where religious intolerance was growing, the Polish-Lithuanian Commonwealth occupied a separate place. On its vast territory with a diverse population, there was a mosaic of Catholic, Orthodox, Jewish, and Muslim communities ... Polish nobles (Szlachta) occupied such a position in the state that every manor could resolve its religious issues ... At that time, Poland could humbly take pride both in its role of the bastion of the Christian world against the Turkish and Tatars and in the creation of the first European sanctuary of tolerance* (Дейвіс, 2008, p. 250).

The Polish-Lithuanian Commonwealth had a strong elite, which was formed by the whole generations of great aristocratic families. The szlachta’s influence on the political, public, and cultural life was critical. Within one state, there turned out to be elites of different faiths, who were descended from different ancestries

that originated from different state formations. Therefore, the political leadership of the state defended the regional interests and the interests connected with their land property, which often resembled the states in miniature. The lords independently conducted their policies maintained the forces, and directly influenced the life of the state occupying high official positions as the Sejm senators. Among szlachta's elite, there were plenty of Orthodox families whose origins were in Kyivan Rus. This affected their actions, mentality, and self-identity.

Studying the public life in the Polish-Lithuanian Commonwealth, Sas, a known historian, stated, *The dominant tendency of political orientations of Ukrainian Szlachta was to protect the traditional political and legal status of their region, the political equality of Ukrainian and Polish voivodships of the Crown – the Polish part of the Polish-Lithuanian Commonwealth. Specific regional patriotism of Ukrainian Szlachta was particularly evident in the protection of the Orthodox religion. Orthodoxy connected “szlachta's people” of Ukraine with all Rus people... For the majority of the Ukrainian (as well as Belarusian) szlachta, the affiliation with the Orthodox church was an integral part of a lifestyle* (Сас, 2001, *Політична культура*).

According to Sysyn's observations, the name *Rus* was a generic term. It could refer to the Orthodox and Uniat Ukrainian lands, as well as to those Ukrainians and Belarusians, who had common cultural, language, and historical heritage. They were called *Rusyns* or the *Ruthenian* people. In the documents of the 16–17th centuries, they were regarded as one of the world nations along with the Italians, Polish, French, and Muscovites. The name *Rus*, depending on the context, was used to define the people, culture, religion, and territory. In such a *Rus* idea of the early modern time, the necessity for the fair *levelling* of political and denominational rights of the Ruthenian people with the respective rights of the officially recognized nations-founders was postulated. The highest moral value for the *Ruthenian* people was religious freedom. For this reason, the fight for its provision transformed into the most popular and, at the same time, integrating slogan for all the Orthodox population of the Polish-Lithuanian Commonwealth (Sysyn, 1982, p. 83).

In such a way, the representatives of the interests and the patrons of the Orthodox faith and culture became the representatives of great influential aristocratic families. It was their actions that defined the further destiny of the Ruthenian (*Rusyn*) people, the development of the territories, and society that populated and formed it.

The cultural situation on the Ukrainian lands during that period also requires special attention. Famous Ukrainian historian Isaievych notes: *approximately the last two decades of the 16th century and the first two decades of the 17th century were the period of important reforms of the religious life, the formation of such new social structures as fraternities, the emergence of new types of educational establishments, the unprecedented revival of literary life, new cultural and religious initiatives, the representatives of different denominations, including Orthodox, Catholics, and Protestants. This period is characterized by certain*

features of revolution, a drastic rupture with the tradition, the creation of new unprecedented structures and formations (Ісаєвич, 2001a).

This time also carries the active development of the cultural and educational centres. They often concentrated in the centres of lords' land properties and depended on their owners' loyalty. As Ihor Mytsko points out, the foundation of the literary and translation club of the new type and the first Ukrainian school of the higher level in private Volyn properties was a natural phenomenon. It was connected with the fact that the conditions for the development of Ukrainian culture were the most favourable in East Volyn. There the strongest positions were held by Orthodox lords, who had an opportunity to provide for different valuable ventures, particularly in schools (Мицько, 2001, *Осередки культури...*).

Apart from that, before 1569, Volyn was a part of the Grand Duchy of Lithuania, known for its religious tolerance. Thus, due to historical reasons, the main cultural force in the 70's of the 16th century became great Volyn landlords. The fact that they were interested in the foundation of the school of the higher type, apart from the common cultural motives, was as well encouraged by the local conditions. The incorporation of *Lithuanian* Ukraine into the Polish Kingdom led to certain changes in everyday life. To obtain a position in the institutions where the Ukrainian language used to be dominant, the impeccable knowledge of Polish and Latin, as well as generally high educational and cultural level, became mandatory. These were as well required by the national political life (sejmiks, congresses, sejms), which Volyn feudal lords joined. The system of the home, church, or monastery schooling of szlachta and bourgeois' children did not meet the demands of the time. Sending young men to study at Polish and then foreign high schools was costly. Moreover, they, like Catholic and Protestant schools of the Polish-Lithuanian Commonwealth, directly or indirectly promoted the Polonization of the Ukrainian youth. The intellectuals club in Mylianovychi and the school of the higher type in Ostroh were destined to resolve these complicated problems.

The Academy in Ostroh was founded by Kostiantyn-Vasyl K. Ostrozkyi (1526–1608), the greatest state lord, a famous benefactor. Vasyl-Kostiantyn belonged to one of the wealthiest and most influential families of the Grand Duchy of Lithuania and then the Polish-Lithuanian Commonwealth. Nowadays, the origin of the family is a controversial issue, studied by different scientists. It is known that the family representatives perceived themselves as the descendants of Kyivan princes, the rulers of Kyivan State, and, thus, the successors to their political, religious, and cultural traditions. The family of Ostrozkyi earned the fame of skilful military leaders, the protectors of the state, for which they were gaining high official positions and land plots. The father of the Academy's founder, Kostiantyn I. Ostrozkyi, occupied a position of the Great Hetman of the Grand Duchy of Lithuania in his lifetime. None of the Orthodox princes, either before or after him, gained such high official positions. Kostiantyn I. made a name for himself due to many victories, the most famous of which was the battle of Orsha (1514). There, the army under the Prince defeated a larger Moscow army.

Continuing his father's policy, Vasyl-Kostinatyn occupied not less influential positions – the Sejm Senator, the Kyivan Voivode, the Marshal of Volyn land. Prince V. K. Ostrozkyi practically controlled all Ukrainian lands that were a part of the Polish-Lithuanian Commonwealth. Apart from that, he possessed enormous land plots, which together formed a state within a state – *Ostroh Principedom*. The Prince took care of the protection of his lands, founded several new cities, and always increased their defensive capabilities. His fortune allowed maintaining a several-thousand army. The Prince's court resembled the institution of an independent ruler in many ways (Кралу́к, 2011, p. 299). Ostrozkyi conducted independent international policy, corresponded with the European monarchs, the Patriarch of Constantinople, etc.

The Prince's choice of Ostroh as a place for the foundation of the Academy, the printing house, and the literary and scientific club was not accidental. First of all, for reasons of prestige, it was important for him to place the Academy in the *family city* – a city, which gave a name to the family – and one of the centres of Orthodox Lutsk and Ostroh bishopric. The bishop with the clergy was more than once in the cathedral – Epiphany church. Ostroh again became the centre of the family's land properties in the second half of the 1570's (Мицько, 1995, p. 15). At this time, after a lengthy fight for the heritage, Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi united all his father's property in his hands. Having become the biggest landlord of the Polish-Lithuanian Commonwealth, the Prince paid considerable attention to the development and expansion of the political centre of *Ostroh Principedom* – the City of Ostroh. Gradually the city transformed into a real princely residence. It was supposed to become an administrative, judicial, church-religious centre, a place of the court concentration. The Prince's servants also had to be in line with the status of the residence. Particularly they were supposed to have an appropriate educational level.

At that time, the city experienced considerable development and fortification, as this was a period of numerous Tatar invasions. It is interesting that in the fund of Halshka Ostrozka, which the Prince augmented and confirmed by the king in 1585, the Prince describes the city as *capital* (Демченко, 1995, p. 110). As Atamanenko notes, *The capital nature* meant not only *belonging to the family*, but also a respective level of city growth and development. Thanks to the Prince and his projects, the city was gradually expanding – its spatial organization changed, and the suburbs expanded. Ostroh transformed into one of the biggest and finest cities in Volyn, and the Prince's court became the centre of the political life on the Ukrainian lands (Атаманенко, 2010, p. 265).

The spiritual atmosphere of the city was also special. At the turn of the 16–17th centuries, different national and cultural traditions came together, mutually enriching each other. In a relatively small city (approximately 5,000 inhabitants), there were some of the biggest and oldest colonies of Jews and Tatars in Ukraine. As the city was involved in international trade, Ostroh was especially open to cultural, artistic, and religious innovations. The intellectual and artistic

environment of the city was formed by painters, singers, shop and court musicians, and foreign builders. Along with nine churches, the Polish Roman Catholic church with a highly educated prior and teacher, two synagogues with a well-known yeshiva – a school of Talmud analysts, the Tatar mosque with a school, Calvinist and Protestant conventions were active. The representatives of different nations, languages, and denominations cherished their traditions. The original synthesis of the Ukrainian cultural and domestic tradition with the all-European (the bearers of which became the Polish, Germans, Scots, Hungarians, and Greeks from Italy) and Eastern (expressed by Jews, Tatars, and Greeks) (Мицько, 2011, *Осередки культури...*).

The emergence of the educational establishment in Ostroh was, to a certain degree, a natural phenomenon in the context of the incessant growth of the number of educational establishments in Western Europe. During this period, education underwent considerable modifications and changes. While being restructured, the universities were becoming more and more controlled by the state, the teaching system was updated, the educational establishments stopped being *travelling*. They obtained their buildings, libraries, and living space for the students. Russian researcher Nekhaieva, by analyzing the development of the university education during the Renaissance, indicated that the university movement during this period spread to new territories, its social base expanded, the relationships of the universities with the power structures strengthened, and their influence on the social life increased. Apart from the intellectual, educational, and disciplinary functions, they also took on the function of creating the administrative staff, as well as training religious and political elites. At the same time, the Renaissance gave an impetus not only to the university reorganization. At this time, other formats of educational establishments and academic centres started to appear. They included the so-called colleges, academies, schools of the higher type (specialized and comprehensive). Not being high-status, these educational establishments often provided a rather high level of education, not lower than that of the university (Hexaeva, 2011, p. 364).

The development of European education and its rapid spread, the emergence of a large number of educated people who actively participated in political, church, and public life, further exacerbated the crisis of the Orthodox culture in the 16th century. Starting from the 60's of the 16th century, Protestant schools and Jesuit colleges quickly emerged in the Polish-Lithuanian Commonwealth. The majority of Orthodox lords and Szlachta sent their children to study abroad. In the works, dedicated to the educational development of the defined period, we find information about the education of the immigrants from Ukrainian lands in different European educational establishments. Describing this situation, T. Kempa points out that *these young people studied in the spirit of Protestantism or Catholicism. Thus, it is not surprising that obtaining education in foreign for the Orthodox spirit schools, lord and Szlachta's youth was abandoning the faith of their ancestors. Due to this, the Orthodox Church lost its powerful protectors, which in turn*

influenced the weakening of the positions and prestige of the Orthodox Church in the Polish-Lithuanian Commonwealth (Kempa, 2006, p. 186).

Understanding the situation, Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi started to promote the establishment of schools in churches and monasteries on his land. As early as in 1572, he gave the land in Turov to Dmytro Myturych, a clerk, on the condition that the latter pledged to *keep the school and be its founder*. In 1588, with the initiative of Ostrozkyi, a school in the cathedral church in Volodymyr and a school in the monastery in Derman were established. However, the establishment of ordinary church schools could not solve the problem of education. The prince's primary task was to establish an Orthodox school of the higher type, similar to Western European academies and universities (Бондарчук, 2014, p. 60). The foundation of the academy was supposed to give an impetus to the revival and renewal of all orthodoxy on the Ruthenian lands.

Ostrozkyi was building a school *almost on a royal scale*. Researchers find such a comparison in the letter of March 21st, 1583, from Bolognietti to Yanush Ostrozkyi. Specifically, it states that *this large college, which is now being built with great piety and on the almost royal scale in Ostroh will need Greek and, perhaps, Latin priests, who would take care of educating the youth* (Кралюк, 2011, p. 301). Therefore, the papal nuncio described the process of the academy establishment as a very global plan of the Prince. Alongside the academy, the Prince organized a club of scholars, whose task was to conduct a complete translation of all the Holy Scripture books into the Slavic language. At the same time, the Prince invited Ivan Fedorov (Fedorovych), a famous printer, who organized and developed a publishing industry in the city on a very high level. As a matter of fact, in Ostroh, due to the presence of highly qualified scholars, the printing house, and the educational establishment, the centre which developed the Ukrainian culture to a new level was formed for the first time. Some scholars tend to believe that the scientific club and the academy should not be separated, that they were working in an integrated manner and formed a scientific training centre.

It is known that the financial activity of the scientific centre was provided by Ostrozkyi. His funds were used to organize a printing house. The Prince generously rewarded the academy figures, giving them mansions and appointing them to lucrative positions. Among the documents, which stood the test of time and contain information about the financial support of the Academy, it is worth mentioning the most important. On March 9th, 1579, the Prince's niece Elzbeta Ostrozka confirmed providing money in the amount of 6,000 Lithuanian kopeks to the Academy and St. Savior's Monastery in her last will and testament (Демченко, 1995, p. 110–111). This document was found and introduced in the scientific circulation by famous Ukrainian researcher Yakovenko. An important document was approved at the Sejm on February 25th, 1585, by Stefan Batory. It was the fund of Ostrozkyi for the hospital and the Holy Trinity Cathedral, which consisted of the income of the Town of Surazh and 7 surrounding villages of Surazh Volost (Surazh, Turov, Onoshky, Khodaky, Pershi and Druhi Zinky, Teterivka, Izerna)

in the amount of 360 gold pieces per year. The fund was practically meant for the Academy although there was not even one word mentioned about this educational establishment in the documents. Prince Ostrozkyi did not name it for political reasons because the king would not confirm the foundation for the Orthodox school. For this reason, Ostrozkyi established a fund for the hospital and the Holy Trinity Cathedral. When this charter was approved by the king, he issued an additional act himself to provide the money necessary for the Academy instructors. The Prince was also worried about the security of the Academy students. This is evidenced by an interesting document of the first quarter of the 17th century *Postanovienie na akademie ostrogska*. It tells about the Prince's foundation in the amount of 1,000 Polish gold pieces for *Ostroh School* and mentions the specific properties that were given to the Academy (the village of Zavydiv, the grange of Bilmazh near Ostroh, the lands near Stepan, Pustivski gardens). The document also stated that every quarter 50 gold pieces would be spent on the instructors' salary, 10 gold pieces – on the students' clothes (shoes, furs, hats, and jackets), 100 gold pieces – on food (Мицик, 1995, pp. 120–121).

Due to a complete loss of the Academy's archive, it is possible to talk about its internal structure, the system, and the subjects only based on the mediocre data, as well as the studies on the similar modern educational establishments. According to Mytsko, the private Catholic and Protestant educational centres of the Polish-Lithuanian Commonwealth, as well as some foreign institutions, obviously served as examples for the school organization and the whole publishing house and cultural centre in Ostroh (Мицько, 1995, p. 14). Various researchers speak differently, particularly about the academy status and the name of the educational establishment. Contemporaries called it differently: *a college*, *an academy*, *a three-language lyceum*, and *a school*. There are also discussions with regard to the educational level provided by the Academy. For instance, Kraliuk points out that starting from the 80's, the references to Ostroh School as a higher educational establishment have been acknowledged in different documents. In 1581, Jesuit Antonio Possevino, sent to the East of Europe by the Roman Curia to study the religious problems, wrote that *some princes, for example, in Ostroh and Slutsk, have printing houses and schools, which maintain schism* (Крالیук, 2011, p. 301). The term *a Greek college* appears in the correspondence of Alberto Bolognetti, who was a papal nuncio in Poland in 1581–1584. Symon Pekalid (Szymon Pękala vel Pekalides) uses the term *a three-language lyceum* in his poem. Mytsko points out that the contemporaries also often called Ostroh School *an academy*. *Specifically, foundress Halshka Ostrozka, rector Herasym Smotrytskyi, the ideological opponent – Ipatii Potii, the compiler of the city inventory in 1620, wrote about it in such a way. Even a Jesuit chronicler Jan Wielewicki from Krakow called it “a schismatic academy” as opposed to the Jesuit Ostroh “College” (1623)* (Мицько, 1995, p. 15). In *The Warning as of 1599* (Krakow, 1598), written in Ostroh, a piece of intriguing evidence about Ostroh Academy was left by its instructor, a famous scientist and astronomer, a Doctor of Medicine – Jan Latos: *In the principedom with*

Volyn ... there is a high school (seminarium), where people with kind souls obtain virtues and arts ... despite being more modern among other colleges, it does not occupy the last place (Якубович, 2019, p. 322). Researcher of the Academy's history Tomasz Kempa agrees with Mytsko that in Ostroh there was a school, which was practically a secondary educational establishment. However, in certain periods, due to the presence of highly qualified specialists, separate academic courses could be introduced (Kempa, 2010, p. 189).

It is important to understand that such definitions are approximate when we talk about the educational establishment of the 16th century. It is unquestionably true that the educational centre, which was created in Ostroh, took European *academies* as an example. At that time, European prestigious educational establishments of a higher level in the 16th century were called academies even without any formal grounds for that. The examples include the so-called Lubrański Academy in Poland (Great Poland), founded in 1519, or a famous Geneva Gymnasium, organized by Jean Calvin in 1519, which trained the candidates for pastors and legal officials. Mytsko rightly notes that *under those circumstances, even a magnate K.-V. Ostrozkyi would not be able to gain the rights of a higher educational establishment for his anti-Catholic school. According to the European practice, the prerogative to grant university rights belonged to the king (after the evaluation by the Pope and the Sejm)* (Мицько, 1995, p. 15). However, the formal ambiguity of the establishment's status and its private character indirectly influenced the emergence of the first secular public school in Ukraine. The secular people were instructors and the majority of rectors. In fact, the church monopoly in Ukrainian education was first defeated in Ostroh (Мицько, 1995, p. 17).

It is also worth noting that the founder of the Academy was a very tolerant person. The representatives of different religions and backgrounds coexisted on his lands. His bold look at the West became important for the effective activity of the Academy. The Prince invited scientists of different faiths and denominations, the graduates of the leading at that time European universities to Ostroh, thus, creating a club of scholars, who could work with the biblical texts and teach the students at the same time. Therefore, a European educational system was brought to Ostroh.

It was already mentioned that the educational establishment in Ostroh was repeatedly called a *three-language* lyceum. Such a form of the educational establishment was widespread in Europe. The ideas of Erasmus of Rotterdam who argued for the necessity of studying *the sacral languages*, namely Hebraic, Greek, and Latin, as a basis for understanding and well-founded interpreting of biblical books, formed the basis of this educational concept. The source of the Christian doctrine was Hebraic and Greek texts of the Holy Scriptures, theological and philosophical works were written in Greek and Latin, and the knowledge of three languages was regarded as a sign of erudition. Special attention to the Greek language was also connected with the fact that humanists of the 15–16th centuries referred to the sources – the literature and the science of Ancient Greece

(Ісаєвич, 1995, р. 8). This idea started with the Louvain college (1516–1517) and spread to France and Spain. It is important that despite the delay, the Ukrainian lands were included in the all-European processes of cultural and educational development.

The appearance of the cultural and educational centre with the idea of creating a scientific translation of biblical texts and the educational establishment in Ostroh demonstrated the adaptation of European ideas as well as the idea of creating a unique cultural product. However, according to Mytsko, Ostroh Academy differed from Western European or Polish primary and secondary schools, first of all, by its active usage of the Greek-Byzantium cultural heritage and the national character. Its unique and original character was also evident in the fact that, according to the cultural and political-religious needs of Ukraine, the humanistic idea of *a three-language lyceum* (namely Hebraic-Greek-Latin) was originally interpreted. The Orthodox character of the school caused the replacement of the Hebraic (old Hebrew) language with the Church Slavonic language (Мицько, 2001, *Осередки культури...*).

It is also important to understand that the use of the Church Slavonic language had its specific nature and even *tradition*. Church Slavonic was not common. In Ukraine, it had a special prestige as a sacral language of all Slavs who adopted Orthodoxy. This was a decisive argument of the church and cultural figures of that time in favour of its usage. They argued that due to its means and expressions, the Church Slavonic language is not inferior to Latin and even Greek. Isaievych points out that *the fact that the Church Slavic language was “high” in all Orthodox Slavic people is explained by the aspiration of the educated top to rely on the long traditions of the national culture... The obsession with the antiquity can be explained by the fact that with the increase of ethnic awareness, there was a need to seek “antiquity”, “the roots of identity”* (Ісаєвич, 2002b, р. 380).

As a result, the teaching of Church Slavonic was set at a high scientific methodological level. Apart from that, the preparation for the Bible publication promoted the formation of constant grammatical foundations, the insight into the European linguistic thought of that time. Introductory philosophical courses were given in three languages because, according to the contemporary, Ostrozkyi *had philosophical schools in Greek, Latin, and Slavonic in Ostroh*. Thus, in Ostroh Academy, the students were taught in the Church Slavonic, Greek, and Latin languages for the first time among Ukrainian schools (Мицько, 2001, *Осередки культури...*).

Despite much attention to the Church Slavonic language, the development of the Ukrainian colloquial language was also connected with the activity of the educational centre in Ostroh. Isaievych highlights that *placing great importance on the Church Slavonic language as a language of liturgy, theology, and “upper layers” of culture, Ostroh scribes, at the same time, embarked on the parallel use of “simple” language as a means of education, journalism, and current creative writing. In 1587, Herasym Smotrytskyi’s works “The Key to the Kingdom of Heaven” and “New Roman Calendar” were written “in Ostroh Academy”*

and soon published as one collection. Smotrytskyi's works are the first book, printed not in the Church Slavonic but "simple" language in Ukraine (Ісаєвич, 2001b, *Мовний код...*). Such attention to learning languages encouraged the appearance of a large number of translations and adaptations of the already known research papers into Ukrainian colloquial or Church Slavonic. It greatly enriched the Ukrainian scientific, social-political, and educational literature of that time.

The organization of the learning process deserves special attention. Historians repeatedly addressed this question and reconstructed the studying format in Ostroh Academy thanks to the secondary information in the documents and the comparison with the activity of similar educational establishments.

First of all, it is worth noting that the Academy combined primary, secondary, and higher education. Such a form of education was not new. The Renaissance European universities often combined the educational structures of different levels, thus, providing not only higher but also secondary and even primary education (Hexaєва, 2011, p. 367).

The majority of researchers tend to believe that the framework for the functioning was formed by the traditional for all medieval educational establishments studying seven *free sciences*. Such a program covered the subjects of *trivium* (grammar, rhetoric, dialectics) and *quadrivium* (arithmetic, geometry, music, and astronomy). Mytsko notes that all contemporaries highlighted the high level of teaching at Ostroh Academy. Its program of studies was similar to the universities of Western Europe. Both Protestant and Catholic schools served as an example for the organization of the educational process. One of them was a famous school in a Silesian city – Brzeg founded by Prince George II Piast in 1564. Prince Ostrozkyi was on friendly terms and in correspondence with him. The process of teaching in the Academy was similar to the process of learning in Western European schools and universities. Symon Pekalid wrote about the subjects taught at the university in the poem *About Ostroh Battle* (*Про Острозьку війну*), printed in Krakow in 1600. In this work, the author notes that *free sciences* brought *the glory of ancient times* to Ostroh. The authors of some Orthodox polemical works characterized the school in Ostroh similarly to Pekalid. For instance, in *The Warning* (*Пєрєстопора*), which was published around 1605, it was mentioned that a Greek Nykyfor was travelling to Ostroh to teach *free sciences* (Кралюк, 2011, p. 303). Thus, it confirms once again that seven free arts were taught at Ostroh Academy.

The teaching of *seven free arts* at the academy encouraged the improvement of these subjects in Ukrainian education. Concerning this, a special contribution was made to the development of grammar. It is the activists of Ostroh Cultural Centre who became the innovators and compilers of the Old Church Slavonic Grammar. According to their convictions, grammar was central to the system of education and the spiritual culture in general as a means for acquiring all other knowledge. Pslavskyi, a researcher, points out, *The scribes of "a glorious city of Ostroh" were the first to compile the Old Church Slavonic Grammar at the request of "residents of the capital of the great principedom of Vilno city". Their*

“*Grammar of the Slavonic Language*” (Граматыка Словенска языка) which was largely based on the medieval South Slavic grammatical traditions, was printed in that very “City of Vilno” in 1596. The *Slavonic Grammar* (Граматыка словенська) by Lavrentii Zyzanii, who is also connected to Ostroh Cultural Centre, was published in Vilno in 1596. Its author was the first to try to understand the structure of the Old Church Slavonic language based on the grammatical theory of his time, as well as normalize the orthography of East Slavic writing. *The Grammar* by Lavrentii Zyzanii considerably influenced the further development of linguistics in Ukraine. Its foundations were soon deepened by a graduate of Ostroh Academy – Meletii Smotrytskyi in his textbook of the Old Church Slavonic language. With his work, Smotrytskyi established a strong foundation not only for the Ukrainian but also for the whole East Slavic linguistics. By the middle of the 18th century, it was the only textbook on grammar in Ukrainian, Russian, and Belarusian schools. Smotrytskyi’s work turned out to be very popular in Bulgaria, Serbia, Croatia, and Romania. It was also known beyond the range of functioning of the Old Church Slavonic language. Its Latin translations were known (Паславський, 2001а, *Наукові знання...*).

The rhetoric courses, as well as closely related poetics, not only improved the students’ declamatory skills but also contributed to studying classical, predominantly Latin and Old Church Slavonic, languages and developing the students’ intellectual abilities. Paslavskyi related the appearance of the first Ukrainian rhetoric to the appearance of secular educational establishments, particularly Ostroh Academy. At the same time, he noted that, unlike the grammatical science, into which Ukrainian scientists introduced much novelty and many original solutions, the established European standards were predominantly followed in the courses of rhetoric and poetics (Паславський, 2001а, *Наукові знання...*).

In the system of *trivium*, the last third place was occupied by dialectics and its acquisition. In other words, knowledge of the basic logical laws facilitated studying the sciences of a higher level, namely mathematics, astronomy, music, as well as philosophy and theology. The textbooks translated into the *Slavic-Russian* language served as handbooks for the Academy students. Among them, there was *Dialectics* by Ioann Damaskin (John of Damascus), a Byzantine scholar-theologian of the 8th century. As it was mentioned above, this logical work was known in Ukraine in the Old Church Slavonic translation as early as of the 11th century. At the end of the 16th century, due to the activity of the Club for Scientists that existed under the patronage of a Russian immigrant, Prince A. Kurbsky in the town of Mylianovychi in Volyn, *Dialectics* by Ioann Damaskin was re-translated into the *Slavic-Russian* language. In this work, such an important chapter of the logic as the doctrine about sentences (expositions) and syllogisms was almost absent. Perhaps, for this reason, the idea to add the chapter about syllogisms to Ioann Damaskin *Dialectics* appeared in the intellectual circles of Ostroh in the middle of the 80’s of the 16th century. For this purpose, a treatise about the syllogisms by the Italian scholar of the first half of the 16th century Johann Spangenberg

was translated from Latin and published in Vilno in 1586 (Паславський, 2001а, *Наукові знання...*).

We have no specific information about the teaching of *quadrivium* subjects at Ostroh Academy. It is indisputable that Ostroh researchers paid particular attention to astronomy. It was connected with the active development of this science in Europe and, at the same time, the introduction of a new calendar, which gave rise to a discussion with the active participation of the Ostroh Academy figures. One of the first printed works in Ostroh – *New Roman Calendar* (Календар Римський Новий) (Ostroh, 1587) by the rector of Ostroh Academy – Herasym Smotrytskyi – was dedicated to the astronomical and calendar issues. Another member of Ostroh Scientific and Educational Club, a poet and a mathematician – Andrii Rymsha also worked on the astronomical and astrological issues. It is known that he was the author of an astrological forecast used by Prince Kostiantyn Ostrozkyi. Herasym Smotrytskyi's son Meletii Smotrytskyi also did not avoid the astronomical-astrological issues. The authorship of a handwritten astronomical work of the beginning of the 17th century, which can be roughly called *Teachings about Comets* (Повчання про комети) is attributed to him. The appearance of a comet in 1618, which caused gossips among the people and was recorded in Kyivan Chronicle, prompted the author to write it. In its structure and content, this teaching is a treatise, where the author expresses the dominant in his era astronomical and astrological notions (Паславський, 2016, p. 289).

It is important to recollect that a well-known astronomer, Doctor of Medicine, a graduate and professor of the Jagiellonian University – Jan Latos worked in Ostroh. After a conflict at Krakow Academy, connected with the introduction of calendar reform, the scientist moved to the Prince Ostrozkyi's estate. Working in Ostroh, he developed his scientific theories, wrote many works, and, according to the majority of researchers, was an instructor at Ostroh Academy.

While analyzing the development of astronomical studies in Ukraine, Paslavskyi argues, *The evidence demonstrates conclusively that the heliocentric theory of M. Copernicus worked its way up through these teachings alongside the geocentric system of Aristotle-Ptolemy. There are feasible arguments that Ostroh scientists and students were already well versed in the heliocentric doctrine of the Polish astronomer. Among the instructors of Ostroh School, there were people, who, studying at Padua University at their time, could listen to the lectures of Galileo himself* (Паславський, 2016, p. 292).

Much attention at Ostroh Academy was paid to the music. The academy students formed the core of the church choir of the Epiphany Cathedral. They sang prayers with *Ostroh chant*, which combined the achievements of the church music of the Greco-Byzantine and West European areas and was characterized by its special melody. In this context, it is worth referring to the *Decree on Ostroh Academy* (Postanowienie na akademie ostrogska) (Мицик, 1995, p. 120–121). It is one of several authentic documents related to Ostroh Academy. Its content provides us with an insight into the process of the financial support of the

Academy. Apart from the foundation for the academy's activity and student maintenance, the document also records the salary of the instructors and students who were singing in the cathedral choir. In other words, the Prince encouraged the formation of the students' choir and funded it separately.

In addition to the subjects of *seven free arts*, higher sciences, namely philosophy and theology, were also taught at Ostroh Academy. According to Bondarchuk, senior students with a good command of the Church Slavonic, Greek, and Latin languages could read and study original biblical texts of the Old and New Testament. This is indicated by the preparation and publication of *Books of New Testament* in Ostroh in 1580. It contained four Gospels – from Matthew, Mark, Luke, and John, as well as Apostle, Apocalypse, and Psalter. According to the researcher, the Holy Scripture was the highest assessment criterion, the biggest authority, and an inexhaustible source of arguments in all life situations. Its statements were often used in discussions, debates, sermons, lectures, or just in conversations and writing religious and polemical treatises. It is important that published in Ostroh *The Book of New Testament* became the first printed book of such a type not only for the church but also for home use. For the sake of convenience, one of the Academy teachers Tymofii Mykhailovych (Annych) compiled an alphabetical subject index called *The Book of the Collection of Necessary Needs* (Книжка собраніє вещей нужнейших) to *The Book of New Testament*. In this index, the evangelic quotes were placed in alphabetical order, and under every quote, a reference was made to the Gospel it came from and its origin. As a matter of fact, it was the first alphabetical subject index, created and printed on the Ukrainian lands and meant for extensive use (Бондарчук, 2005, p. 45–46).

The development of the philosophical thought in Ukraine was also inextricably linked to Ostroh and the Academy. While analyzing the data on Ukrainian libraries, Paslavskyi points out, *while, in 1557, the library of Suprasl Monastery consisted of the exclusively literary production of the Byzantine East Slavic Circle, then in Ostroh libraries at the end of the 16th century, a prominent place was occupied by the books of West European origin, including the philosophical works of Aristotle, Cicero, Petrarca, etc. Thus, it is no wonder that qualitatively new philosophical changes yielded its first results in Ostroh. There is accurate data that in Ostroh School, students not only studied the philosophical and theological literature of the Byzantine origin (I. Damaskin, Ioann Zlatoust, Pseudo-Dionysius the Areopagite, Maximus the Greek, etc) but also got familiar with the works of Aristotle and his West European analysts – Porphyry, Anselm of Canterbury, Albertus Magnus, Thomas Aquinas, Petrus Lombardus, etc. One of the students and instructors of Ostroh School Havrylo Dorofeievych indicated that he studied Aristotle's Organon and Porphyry's Izagoge in the original language (Паславський, 2001b, Розвиток філософської думки...).*

The educational establishment in Ostroh could not function without a library. Kempa notes that most likely, the basis for the studying of the academy's students was formed by the library of Ostrozkyi, which his father, Kostiantyn I.,

started to collect. In the second half of the 16th century, valuable manuscripts and not only Cyrillic but also Latin and Greek editions, the works of Catholic and Protestant authors, among which Kempa names the works of Szymon Budny and Grzegorz Pawel of Brzezyn, were kept in the library. Among the books, there was a large number of different biblical texts. Such collection was also necessary for the functioning of the scientific club for translating the Bible (Kempa, 2010, p. 192–193). A special role in the library formation was played by Ostrozkyi, when he sent messengers to various European educational centres and monasteries to collect as many texts of the Holy Scripture as possible. Ihor Mytsko indicates that the Academy library also contained ABC-books, the Old Church Slavonic grammar, and polemical works. Another researcher Sotnichenko, one of the first to address the topic of the Academy Library, studied the library books of the Ostroh Jesuit College, which functioned from 1624. The researcher argues that after the Academy decay, the books were given to the college. Historically, part of the editions that he worked with turned out to be in the Central Library of the Academy of Sciences of the USSR (today – the Library of the Russian Academy of Sciences). The scientist implies that some books could have belonged to the Academy Library. Among them, he names the periodicals in astronomy, philosophy, medicine, theology, and the classic works, which include i.a. Aristotle's *Logic* (Lyon, 1584), Cicero's sixth volume of *Works*, published in Venice in 1583, Petrarca's work *On the Means against Fortune* (Lyon, 1585), *New Description of Plants* (London, 1570). *Cosmography* (Antwerp, 1560) and *Astronomical Calendar for 1506* belong to the rare editions of academic books (Сотниченко, 1985, p. 150).

Unfortunately, the ancient library disappeared without a trace. Rare examples of the books, used by the Academy students and instructors, are housed in the collection of the Ostroh Museum of Book and Printing. Among them, there is Kalepin's *Greek-Latin Dictionary* (Basel, 1562), Euripides's *Tragedies* (Basel, 1510), and Cicero's speeches, published in Basel. The book *Klenardi's Greek Grammar* with the proprietary notes of the Academy graduate – Meletii Smotrytskyi has also been preserved till our days. An extremely interesting source for the understanding of the learning process at the Academy is an entry from the *Greek-Latin Dictionary*. On the flyleaf of the book, an Academy student wrote a short poem in Latin, glorifying the founder of the Academy – Ostrozkyi. This insignificant, at first glance, note indicates that the students had a good command of Latin and were well versed in versification.

The top of the activity of the Scientific and Educational Centre in Ostroh was the appearance of the first complete printed Slavic Bible. The Orthodox canon – a complete list of all the constituent works of the Old and New Testaments, which was comprised of 76 books, was created for the first time. Isaievych, like many other researchers, calls it *a true masterpiece of printing skill*. Ukrainian scribes Herasym Smotrytskyi, Tymofii Mykhailovych and others, Greek scholars Dionysius Rally-Paleologus and Eustathius Nathaniel worked on the preparation

of the text for the publication alongside Ivan Fedorov, a printer. The list of Henadiiv Bible, obtained from Moscow, was taken as a basis. Greek, Latin, and Czech texts of the biblical books were also involved in the process of editing. On the title page, it was highlighted that the book is a detailed translation of the Greek Bible of seventy interpreters (Septuagint). The Ostroh Bible is often called *Slavonic* although it was written in the Church Slavonic language. Both the text of the Ostroh Bible and its literary supplements had great resonance in East Slavic literature. The Ostroh edition of the Bible was reprinted in Moscow in 1663. It formed the basis for many subsequent editions.

The Academy set an example and gave the first step to the educational tradition on the Ukrainian lands. The Bible, printed by Ivan Fedorov there, became the first complete printed Bible in Slavic. Unfortunately, after the Prince's death in 1608, the activity of the Academy gradually declined. Eventually, according to the majority of researchers, the Academy's activity was frozen in 1636 after the conflict of the prince's granddaughter Anna-Aloiza Khodkevych with Ostroh bourgeois. However, 60 years of its activity became an extremely important period for the establishment of a new type of education on the Ukrainian lands. The Academy had at least 500 graduates. Ostroh Academy became the first educational establishment on the Ukrainian lands, where, taking account of the achievements of European education with the Byzantine cultural and educational traditions, a new example of the educational centre appeared. Great attention to studying languages led to the formation of educated young people, who could compete with the graduates of European schools and universities. A new educational format, achievements in the publishing industry encouraged the emergence of similar centres in other Ukrainian cities. The Prince's ideas and projects transformed into the bricks in the foundation of the Ukrainian culture development. It is difficult to overestimate the role of Ostroh Cultural and Educational Centre in the development of Ukrainian culture. Despite the short period of scientific and educational prosperity in Ostroh at the end of the 16th and the beginning of the 17th century, it makes modern researchers call it *Ostroh Renaissance*.

Ostroh Academy began its new chapter in 1994 after a 380-year break. Today the National University of Ostroh Academy is one of the leading Ukrainian higher educational establishments. Its activity is based not only on the innovative educational technologies but also on the deep studying and understanding of the history and traditions of this educational establishment. The revival of Ostroh Academy and the study of its history is an integral part of the research of Ukrainian educational traditions, the return of important aspects of the history of Ukrainian culture development from oblivion to reconstruct its course, understand the causes and consequences of many complex processes in which it was formed.

BIBLIOGRAPHY

Атаманенко В. (2010), *Острозька академія та розвиток міста*, w: H. Chałupczak, J. Misiągiewicz, E. Balashov (red.), *Akademia Zamojska i Akademia Ostrogska w perspektywie historyczno-kulturowej: współczesne implikacje dla współpracy transgranicznej*, Zamość: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowica. Wydawnictwo *Officina Simonidis*.

Бондарчук Я. (2005), *Острозька слов'яно-греко-латинська академія як осередок національного та духовного формування особистості*, “Етнічна історія народів Європи”, Вип. 19.

Бондарчук Я. (2014), *Історія Острозької академії: навчальний посібник*, Острог: Видавництво Національного університету *Острозька академія*.

Грушевський М. (1995), *Історія України-Руси*, Київ: Наукова думка.

Дейвіс Н. (2008) *Європа: Історія* /Пер. з англ./, Київ: Основи.

Демченко Л. (1995), *Заповіт княжни Гальшки Острозької 1579, 16 березня*, в: І. Мицько (ред.), *Острозька давнина: Дослідження і матеріали*, Вип. 1, Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України.

Ісаєвич Я. (1995), *“Lusacum trilinguae”: концепція тримовної школи в Європі в XVI ст.*, в: І. Мицько (ред.), *Острозька давнина: Дослідження і матеріали*, Вип. 1, Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України.

Ісаєвич Я. (2001a), *Загальна характеристика періоду*, в: В. А. Смолій (ред.) *Історія української культури: у п'яти томах. Т. 2. Українська культура XIII - першої половини XVII століття.*, Київ: Наукова думка.

Ісаєвич Я. (2001b), *Мовний код культури*, <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult211.htm> (доступ: 3.01.2020).

Ісаєвич Я. (2002a), *Друкарство і розвиток літературних мов*, <http://izbornyk.org.ua/isaevych/is32.htm> (доступ: 6.01.2020).

Ісаєвич Я. (2002b), *Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми*, Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України

Ковальський М. (1998), *Етюди з історії Острога: Нариси*, Острог: Острозька Академія.

Крालюк П. (2011), *Освітня система Острозької академії*, в: І. Пасічник (ред.) *Острозька академія XVI–XVII століття. Енциклопедія*, Острог: Видавництво Національного університету *Острозька академія*.

Крालюк П. (2011), *Острозька академія: основні етапи розвитку*, в: І. Пасічник (ред.) *Острозька академія XVI–XVII століття. Енциклопедія*, Острог: Видавництво Національного університету *Острозька академія*.

Луцькович П. (1881), *К вопросу об Острожской школе (XVI в.)*, в: *Волинские епархиальные ведомости*, Почаев, №23, №25, №26, №27.

Максимович М. (1866), *Письма о князях Острожских к графине А. Д. Блудовой*, *Киевские епархиальные ведомости*, № 3, 4, 6, 7, 9, 10.

Мицик Ю. (1995), *Postanowienie na Akademię Ostrogską*, в: І. Мицько (ред.), *Острозька давнина: Дослідження і матеріали*, Вип. 1, Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НН України.

Мицько І. (1990), *Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636)*, Київ: Наукова думка.

Мицько І. (1995), *Острозька слов'яно-греко-латинська академія*, в: І. Мицько (ред.), *Острозька давнина: Дослідження і матеріали*, Вип. 1, Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України.

Мицько І. (2001), *Осередки культури при магнатських і шляхетських дворах. Острозька академія*, <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult236.htm> (доступ: 6.01.2020)

Нехаєва С. (2011), *Університети в епоху Возрождения*, в: О. Ф. Кудрявцев (ред.), *Культура Возрождения. Энциклопедия в 2 т.*, Т. 2, Кн. 2., Москва: Российская политическая энциклопедия.

Паславський І. (2001a), *Наукові знання*, <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult247.htm> (доступ: 3.01.2020)

Паславський І. (2001b), *Розвиток філософської думки* <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult248.htm> (доступ: 3.01.2020)

Паславський І. (2016), *Астрономічні вчення в контексті української культури середніх віків і ранньомодерного часу*, в: О. Петрук (ред.), *Українське небо 2. Студії над історією астрономії в Україні. Збірник наукових праць*, Львів: Інститут прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача НАН України.

Перлштейн А. (1847), *Описание города Острога*, в: *Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском Университете. Год третий. №4*, Москва: Университетская типография

Сас П. (2001), *Політична культура суспільства*, <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult233.htm> (доступ: 10.01.2020)

Сотниченко П. (1985), *К истории библиотеки Острожской школы*, в: *Федоровские чтения*, 1981, Москва: Наука.

Тимошенко Л. (2009), *Виняткова роль князя В.-К. Острозького в православної церкві (формування уявлень, східна еклезіальна ідентичність та магнатська протекція в умовах Річпосполитського права патронату)*, в: Л. Тимошенко (ред.), *Дрогобицький краєзнавчий збірник*, Вип. XIII, Дрогобич: Коло.

Тимошенко Л. (2014), *Генеза та ідея Острозької академії у світлі історіографії та нових гіпотез*, в: І. Пасічник (ред.), *Острозька давнина: науковий збірник*. Вип. 3, Острог: Видавництво Національного університету Острозька академія.

Ульяновський В. (2012), *Князь Василь-Костянтин Острозький: Історичний портрет у галереї предків та нащадків*, Київ: ВД Простір.

Харлампович К. (1898), *Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви*, Казань: Типолитограф. Императорского университета.

Якубович М. (2019), *Лятос Ян*, в: І. Пасічник (ред.), *Острозька академія: історія та сучасність культурно-освітнього осередку. Енциклопедичне видання*. Вид. 3, Острог: Видавництво Національного університету Острозька академія.

Яремчук В. (2011), *Острозька академія в історіографічній традиції*, в: І. Пасічник (ред.), *Острозька академія XVI–XVII століття. Енциклопедія*, Острог: Видавництво Національного університету Острозька академія.

Kardaszewicz S. (1913), *Dzieje dawniejsze miasta Ostroga: Materiały do historii Wołyni*, Kraków–Warszawa: Gebethner i Wolff, G. Gebethner i spółka.

Kempa T. (1997), *Konstanty Wasyl Ostrogski (ok. 1524/1525–1608), wojewoda kijowski i marszałek ziemi wołyńskiej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kempa T. (2006), *Akademia i drukarnia Ostrogska*, Biały Dunajec–Ostróg: Ośrodek „Wołanie z Wołynia”.

Kempa T. (2010), *Akademia Ostrogska i jej fundator – wojewoda kijowski Konstanty Wasyl Ostrogski*, w: H. Chałupczak, J. Misiągiewicz, E. Balashov (red.), *Akademia Zamojska i Akademia Ostrogska w perspektywie historyczno-kulturowej: współczesne implikacje dla współpracy transgranicznej*, Zamość: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Szymona Szymonowicza. Wydawnictwo Officina Simonidis.

Sysyn F. E. (1982), *Stosunki ukraińsko-polskie w XVII wieku: rola świadomości narodowej i konfliktu narodowościowego w powstaniu Chmielnickiego*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” t. 27.

Ostroh Academy: the history and tradition

Summary

Aim: The article aims at exposing the history of Ostroh Academy as the first higher education institution on the Ukrainian lands and to analyse its development in the context of European education of the 16th-early 17th centuries. The work is based on the analysis which consists of quite wide scientific achievements of Ukrainian and foreign scientists who made an important contribution to the research of the presented topic.

Methods: An analysis of scientific works (by Ihor Mytsko, Yaroslav Isaievych, Tomash Kempa, Leonid Tymoshenko).

Results: The conducted research shows that Ostroh Academy, being the first high school on the Ukrainian lands, encouraged the rapid development of Ukrainian science and education, including the creation of new scientific and educational centres in other Ukrainian cities together with its founders and sponsors, and first of all by Prince V. K. Ostrozkyi.

Conclusions: Ostroh Academy is an important phenomenon in the history of Ukrainian and Eastern European education and culture. Its activity gave birth to a new format of the Ukrainian educational institution, and Ostroh city in the 16th-early 17th centuries became an important scientific and cultural centre.

Keywords: History of education, culture, school, book printing.

WIESŁAWA LEŻAŃSKA
ORCID: 0000-0002-6098-6495
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.03

GENEZA I ROZWÓJ PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ W POLSCE DO ROKU 1939

WPROWADZENIE

Pedagogika przedszkolna to subdyscyplina pedagogiki. Jako nauka – z właściwym sobie miejscem w systemie nauk – ukształtowała się w latach 60. XX wieku, ale jej początki sięgają wieku XVIII, doby oświecenia.

Celem artykułu jest pokazanie genezy pedagogiki przedszkolnej w Polsce, a zatem zespołu warunków i przyczyn, które złożyły się na jej powstanie i rozwój. Pedagogika przedszkolna, a dokładniej koncepcje wychowania przedszkolnego powstawały w trudnych dla Polski czasach zaborów oraz okresie odbudowy struktur państwowych i jedności narodowej. W dużym stopniu jej powstanie i rozwój warunkowała sytuacja społeczna i polityczna kraju. Instytucje wychowania małych dzieci pojawiły się w Europie znacznie później niż refleksje pedagogiczne na ten temat. Wkład polskiej myśli pedagogicznej w tym zakresie odnajdujemy w twórczości Michała Dymitra Krajewskiego, który w swoich rozprawach pedagogicznych (Krajewski, 1777) podkreślał potrzebę właściwego rozwoju fizycznego, moralnego i umysłowego małego dziecka, aby edukacja w szkołach mogła przebiegać pomyślnie.

Cała twórczość pedagogiczna badanego okresu charakteryzuje się ścieraniem tendencji myśli europejskiej z poszukiwaniem rozwiązań odpowiadających warunkom i potrzebom polskiego życia. Zgodnie z postawionym celem badań przedmiotem rozważań w artykule nie jest ewolucja instytucji wychowania przedszkolnego ale koncepcji pedagogicznych, które doprowadziły do ukształtowania się polskiej pedagogiki przedszkolnej. Dlatego podstawową metodą badań jest pedagogiczna analiza treści monografii oraz artykułów publikowanych w czasopiśmie na przestrzeni XVIII–XX wieku.

Pedagogika przedszkolna ma charakter interdyscyplinarny, a zajmując się mechanizmami wychowania i nauczania małego dziecka, współpracuje z psychologią rozwojową, wychowawczą i społeczną, także socjologią oraz naukami medycznymi. Powstanie pedagogiki oraz jej subdyscyplin jest zdecydowanie uwarunkowane powstaniem psychologii oraz pierwszych badań nad dzieckiem (Jakubiak, 2015; Leżańska, 2019; Bobrowska-Nowak, 1998).

Na przestrzeni wieków (nie bez przesady początek ten można usytuować w czasach starożytnej Grecji i Rzymu) w myśleniu o małym dziecku można zauważyć dwa główne nurty: 1/ Nieustanne dążenie do stworzenia teorii pedagogicznej, a więc teorii dotyczącej wychowania i nauczania małego dziecka, co niestety nie udało się do tej pory z powodu mnogości podejść do problematyki wychowania i edukacji małego dziecka [...] 2/ Oscylowanie między pedagogiką ukierunkowaną na praktykę pedagogiczną, oferującą gotowe sposoby pracy z dzieckiem, nie wymagającą refleksji filozoficznej i psychologicznej nauczyciela [...] (Karwowska-Struczyk, 2005, s. 223).

Artykuł mieści się w nurcie poszukiwań koncepcji wychowania i nauczania małego dziecka, jakie pojawiały się w Polsce od wieku XVIII, dając początek polskiej pedagogice przedszkolnej.

I. GENEZA TEORETYCZNYCH PODSTAW WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W POLSCE

Myśliciele oświecenia dążyli do stworzenia porządku zgodnego z naturą i rozumem. Właśnie naturę i rozum traktowano jako ostateczne punkty odniesienia. Oświeceniowy optymizm filozoficzny i poznawczy kazał naturalne utożsamiać z dobrym. Wierzano, że prawa naturalne w sposób rozumny regulują rzeczywistość, a życie człowieka i społeczeństwa można badać tak, jak bada się zjawiska przyrody

Wiek XVIII to także rozwój przemysłu, a wraz z nim rozwój techniki i nauk ścisłych. W rozwoju nauki i oświaty ludzie zaczęli dostrzegać drogę do postępu i szczęścia. Wzrosło zatem zainteresowanie szkołą i formami jej unowocześniania. Filozofowie przedmiotem swoich traktatów coraz częściej czynili sprawy wychowania człowieka. W oświeceniowej Europie, w kręgach ówczesnych elit społecznych, zyskiwał na znaczeniu pogląd, iż dzieciństwo należy traktować jako czas i etap rozwoju człowieka i uczenia się ról (Matyjas, 2012, s. 17). Duże znaczenie w takim postrzeganiu dzieciństwa mieli wówczas John Locke i Jan Jakub Rousseau.

Ideologię polskiego oświecenia stanowił ogół poglądów politycznych i społecznych związanych z przemianami drugiej połowy XVIII wieku. Począwszy od wprowadzenia przez Stanisława Konarskiego reformy szkół pijarskich, zwiększyło się w kraju zainteresowanie sprawami nauczania i wychowania. Działalność Konarskiego stała się zachętą do pracy pedagogicznej dla wielu jego zwolenników. Kształceniem dziecka w wieku przedszkolnym zajął się Dymitr Michał Tadeusz Krajewski (1746–1817) – pijar, nauczyciel prywatny wielu rodów szlacheckich, autor

rozpraw o treściach społecznych, patriotycznych i pedagogicznych. To on, jako pierwszy w Polsce, opracował metodę kształcenia w wieku przedszkolnym, którą opisał w książce pt. *Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki* (Krajewski, 1777). Ta niezwykła książka była pierwszą samodzielną pracą Krajewskiego. Bogactwo jej treści to przede wszystkim oryginalne poglądy pedagogiczne, które wyprzedzały nawet wielkiego Pestalozziego i Froebła. *Gry nauk dla dzieci...* zostały opublikowane pięć lat przed narodzinami autora pierwszych ogródków dziecięcych – Fryderyka Wilhelma Froebła.

Krajewski, nie mając żadnych wzorów, wykazał się doskonałą znajomością psychiki małego dziecka oraz zagadnień jego wychowania. Zaproponowane przez niego gry i zabawy były formą doświadczania i obserwowania, uczyły samodzielnie odkrywania rzeczy nowych i nieznanych. Samodzielna aktywność dziecka, pozbawiona przymusu, dawała poczucie wolności i najlepsze efekty wychowawcze. A zatem, twierdził Krajewski, prawa natury wyznaczają formy i metody pracy z dzieckiem, a także określają czas rozpoczynania edukacji. (Sporny, 1965, s. 153; Bobrowska-Nowak, 1978, s. 88–89).

Wszystkie sposoby i metody zalecane przez Krajewskiego w edukacji małych dzieci wynikały z jego osobistych doświadczeń i stanowiły raczej rodzaj refleksji niż zadań dydaktycznych. Oryginalność jego gier i zabaw polegała na tym, że konstrukcją były zbliżone do lekcji, a właściwie były lekcją prowadzoną w formie zabawy. Były tak przemyślane, że dostarczały dziecku wielorakich bodźców do myślenia. Materiał w grach był zindywidualizowany, dzięki czemu dziecko mogło stosunkowo łatwo kontrolować swoje czynności, a nawet poprawiać błędy. Krajewski dostrzegał, że samokontrola rozwija spostrzegawczość, zachęca do wnikliwej obserwacji. Dlatego swoje gry skoncentrował na nauce obyczajowości, czytania, pisania, historii, geografii, arytmetyki i języków obcych. Pod pojęciem *gry obyczajowości* rozumiał *sposoby pedagogiczne, którymi nauczyciel może wszczepiać cnotę w serca dziecięce pośród samych zabawek, nim przystąpi do sposobów ułatwiających początkowe nauki* (Krajewski, 1777, s. 51).

Gry nauk dla dzieci... możemy zatem uznać za zbiór praktycznych wskazówek, niezwykle przydatnych w edukacji małego dziecka, opartych na pogładowości i zabawie. Uznanie konieczności zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci do działania i ruchu, ich dążenia do samodzielności i emocjonalnego związku z wychowawcą uczyniły D. M. Krajewskiego prekursorem pedagogiki przedszkolnej.

Antoni Popławski w rozprawie pt. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej* uzasadniał wyraźne związki, jakie zachodzą między zdrowiem a rozwojem psychiki dziecka. Naturalna potrzeba ruchu sprzyja poznawaniu świata. *Niechże więc wolno będzie dzieciom chodzić, biegać, ciskać, dźwigać ciężary, mocować, na wysokie miejsca wstępować* (Popławski, 1957, s. 14).

W połączeniu z zagadnieniami ochrony zdrowia dziecka rozpatrywano problem wychowania umysłowego również na łamach „Monitora” („Monitor”,

1777, s. 249). Prowadzono szeroką dyskusję na temat dojrzałości szkolnej. Zarysowały się w tej sprawie dwa wyraźne stanowiska. Jedni uważali, że łącząc zabawę z nauką, można przekazywać dziecku podstawowe wiadomości wiedzy szkolnej, gdyż przyswoi je sobie z łatwością. Dlatego obstawali za nauczaniem dzieci już 3-, 4-letnich. Przeciwnicy tego poglądu za początek nauki szkolnej przyjmowali dopiero 7 rok życia. A. Popławski uważał, że okres przedszkolny to czas zabaw i nauki o rzeczach, naturalnego przyswajania wiedzy za pomocą zmysłów – [...] *aż do sześciu lat trwać może taka umysłowa, a dla niego wielce zabawna instrukcja rozumu, w której służyć mu będą ręce, nogi, oczy za najpierwszych nauczycieli* (Popławski, 1957, s. 15).

Rozważając oświeceniowe poglądy na temat wychowania małego dziecka, nie sposób pominąć książkę Maksymiliana Prokopowicza pt. *Sposób nowy, najłatwiejszy pisania i czytania razem dla pańienek, z przypisami dla nauczycielek* (Prokopowicz, 1790). W polskiej literaturze pedagogicznej jest to jedna z pierwszych pozycji podejmujących problem metodyki wychowania przedszkolnego. Prokopowicz, uwzględniając możliwości naturalnego rozwoju dziewcząt, potrzebę ruchu i zabawy, podkreślał, że jeszcze przed ukończeniem sześciu lat mogą one rozpoczynać naukę czytania i pisania. O wychowaniu dzieci do lat 6 pisał także znany pamiętnikarz Jędrzej Kitowicz (1728–1804), dzięki któremu poznajemy szczegóły ubierania, karmienia i pielęgnowania dzieci w rodzinach ubogich i szlacheckich (Kitowicz, 1950, s. 66–70).

Niezwykłe cenne i oryginalne podstawy pedagogiki przedszkolnej zawdzięczamy Jędrzejowi Śniadeckiemu (1767–1838). Jego książkę *O fizycznym wychowaniu dzieci* można uznać za pierwszy podręcznik psychologii rozwojowej, zaś Śniadeckiego odnajdujemy jako pediatrę, psychologa i pedagoga. W okresie przedszkolnym za najważniejsze czynniki rozwojowe uważał: ruch, swobodną gimnastykę, przebywanie na świeżym powietrzu, hartowanie ciała (częste mycie w letniej wodzie, swobodną odzież), odpowiednie odżywianie (pokarmy białkowe i cukrowe) oraz zabawę jako podstawową formę aktywności dziecięcej. Całą zaś metodykę wychowania przedszkolnego sprowadzał do następujących zaleceń: *Trzeba, żeby się dzieci uczyły igrając i swawoląc, a do nas należy takie im poddawać zabawki, takimi je tylko rzeczami zajmować, w takie miejsca naprowadzać, gdzie się mogą nauczyć, czego żądamy. Wrodzona ciekawość sprawi, że nam o każdej rzeczy tysiąc zrobią zapytań, a my nauczycielami prawdziwymi będziemy, jeżeli na zapytania owe tak zręcznie potrafimy odpowiadać, ażeby się dzieci rzetelnie uczyły. Tak kształcąc ciało kształcimy nieznacznie i umysł i nie puszczamy systemu nerwowego odłogiem ale je kształcimy podług przepisów natury, ale kształcimy bez nadwężenia zdrowia i bez zatrucia pierwszych i najslodszych życia momentów* (Śniadecki, 1855, s. 73).

Okres przedszkolny to według Śniadeckiego najlepszy czas na gromadzenie doświadczeń w drodze naturalnych obserwacji i kontaktów społecznych. Staje się on podstawą dalszej nauki szkolnej.

Taka analiza wczesnej edukacji w początkach wieku XIX musiała budzić refleksje i szerokie dyskusje. Rozważania pedagogiczne, uzasadnione prawami psychologii i medycyny, budziły respekt ale i powątpiewania.

Problematyka wychowania przedszkolnego nabrała nowego wymiaru w okresie pozytywizmu. Sytuacja polityczna ziem polskich obligowała społeczeństwo do edukacji domowej, stąd kwestia nauczania domowego należała do ważnych zagadnień pedagogiczno-społecznych. Wychowanie przedszkolne coraz częściej traktowano jako element bytu społecznego i narodowego oraz walki o postęp cywilizacyjny i kulturowy. Mimo trudnej sytuacji politycznej na gruncie polskim stosunkowo łatwo przyjmowały się nowe przejawy refleksji i dokonań pedagogicznych płynących z Zachodu, które powodowały wyraźny wzrost zainteresowania dzieckiem i jego nauczycielem.

Opieką i wychowaniem małych dzieci w domach zamożnych – ale nie tylko szlacheckich, również mieszczańskich – zajmowały się bony. Najczęściej bonę określano jako dozorczynię małych dzieci z konwersacją cudzoziemską, natomiast guwernera jako nauczyciela domowego, wychowawcę, ochmistrza (Leżańska, 2004, s. 315–324). Niestety większość z nich nie posiadała żadnych kwalifikacji do pracy nauczycielskiej. Nauczanie domowe stało się zatem problemem społecznym wielokrotnie omawianym na łamach czasopism. Głównym rzecznikiem zawodowego kształcenia wychowawców małych dzieci, a także wprowadzania nowoczesnych metod wychowawczych stał się „Przegląd Pedagogiczny”. Rangę naukową działów przedszkolnych czasopisma podnosiły publikacje wybitnych psychologów – Jana Władysława Dawida i Waldemara Osterloffa. To dzięki nim głównie pojawiła się niezwykle cenna postawa polskich pedagogów przedszkolnych coraz chętniej skłaniających się do podejmowania własnej aktywności metodycznej oraz krytycyzmu wobec mechanicznie przejmowanego systemu Froebła.

Troska czasopisma o właściwy poziom edukacji domowej przejawiała się w propagowaniu wydawnictw pedagogicznych, dzieł i rozpraw naukowych, opracowywaniu podręczników i przewodników metodycznych. Pismo wprowadzało na swoich łamach specjalne działy: *Poradnik wychowawczy*, *Ogródek dziecięcy* (metodyka wychowania przedszkolnego) oraz *Metodyczny kurs nauk* (program edukacji elementarnej). Warto zaznaczyć, że „Przegląd Pedagogiczny” angażował najlepszych polskich pedagogów i psychologów.

Potrzebom wychowania domowego kilka swoich najważniejszych prac poświęcił Henryk Wernic. Wśród nich miejsce szczególne zajmują: rozprawa *Biografia dziecka* opublikowana w czasopiśmie „Ateneum” (1879, s. 484–511) oraz poradnik dla rodziców *Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu* (Wernic, 1881). Obie prace przekazywały wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, ale przede wszystkim instrukcyjno-metodyczną. Wernic odwołując się do ustaleń badawczych wielu ówczesnych autorów biografii dziecięcych, sformułował prawidłowości rozwoju dziecka od urodzenia do 3 roku życia. W *Biografii dziecka* pokazywał, jak obserwować własne dziecko, zaś w poradniku – jak organizować edukację małego dziecka jako naukę o rzeczach w formie

zabawy. Wszelkie nauczanie polecał zaś zaczynać od rozbudzenia zainteresowania małego ucznia. Najlepszym zaś wsparciem procesu edukacyjnego, pisał, jest miłość i bezpieczeństwo w rodzinie (Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2019; Leżańska, 2016).

Od połowy XIX wieku coraz bardziej popularne stawały się również dzienniki obserwacyjne. Najczęściej czytany był wówczas *Szkic biograficzny o dziecku* Charlesa Darwina opublikowany w periodyku „Mind” w 1877 roku. Autor szczególnie znaczenie przypisywał obserwacji niemowląt, ze względu na ich naturalny sposób reagowania na bodźce. W innej pracy pt. *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt* (1872) Ch. Darwin omawiał kwestionariusz służący do prowadzenia obserwacji ruchów mimicznych oraz gestów dzieci. Opierając się na obserwacjach Ch. Darwina, dokonanych podobnie jak te XVIII-wieczne na własnych dzieciach oraz pięciu innych biografiach niemieckich z lat 70. XIX wieku, Henryk Wernic opublikował w „Ateneum” (1879, s. 484–511) rozprawę pt. *Biografia dziecka*. W pracy tej, wspominając ustalenia badawcze wielu ówczesnych autorów biografii dziecięcych, sformułował prawidłowości rozwoju dziecka od urodzenia do 3 roku życia. Jest to bodaj pierwsza polska synteza psychologii rozwoju małego dziecka adresowana do rodziców, których H. Wernic zachęcał do czynienia podobnych spostrzeżeń na własnych dzieciach. Był przekonany, iż badając życie dziecka, dorośli zbiorą wiele obserwacji służących do kierowania dalszym jego wychowaniem. Wtedy, pisał H. Wernic, *to wychowanie zmieni się w prawdziwą sztukę, a wychowawca stanie się badaczem* (Wernic, 1879, s. 511).

Także Adolf Dygasiński, jako jeden z pierwszych, w obszar swoich zainteresowań włączył problem edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Za podstawy edukacji na tym etapie rozwojowym dziecka czynił odpowiedzialnymi rodziców. Z charakterystyczną dla niego ostrością krytykował ogólnie przyjęty w zamożniejszych domach zwyczaj oddawania dzieci mamkom i opiekunkom. *Przecież tego, co winien ze siebie oddać synowi ojciec, córce matka, tego nikt inny dokonać żadną miarą nie może. [...] Dziecko karmione i niańczone przez obcą kobietę już na pierwszym kroku zdradzone zostało przez matkę, która jeśli dziecku rodzonemu odmawia mleka swej piersi, to matką być nie powinna, i to w żadnym razie, czy gdy nie chce, czy nie może* (Dygasiński, 1875, s. 339–341).

Nauczanie domowe rozpoczynano w różnym wieku, najczęściej lat sześciu, siedmiu, ale bywało także, że od lat czterech. Niewłaściwe formy i metody wczesnej edukacji stosowane przez przypadkowych nauczycieli zniechęcały dzieci na długie lata. Świadomy takiej sytuacji Dygasiński pisał: *Wychowanie dzieci jest sztuką lub, jeśli kto woli, umiejętnością i to umiejętnością ciągle postępującą, jak wszystkie w ogóle umiejętności ludzkie. [...] należy dziecko wychowywać przede wszystkim na człowieka* (Dygasiński, 1889, s. 183). Z pełnym przekonaniem uzasadniał, że nauczanie małych dzieci przed ich pójściem do szkoły jest bardzo ważnym i bardzo trudnym zadaniem. Odwołując się do kursów freblowskich, na których był wykładowcą, oraz własnych doświadczeń nauczyciela domowego, wprowadzał teorię pedagogiczną, uwalniając naukę i praktykę od przypadkowości

i dyletanctwa. Dostrzegał i doceniał fakt, że dziecko progresywnie rozszerza zakres swojej wiedzy i swoich umiejętności, dlatego okres przedszkolny, z samej natury, powinien być przygotowaniem do edukacji szkolnej. Jak wszyscy naturaliści, Dygasiński stwierdzał, że metody i środki dydaktyczne są znane od zawsze, ponieważ są stosowane przez naturę. W procesie wychowawczym małych dzieci nie ma zatem lepszych metod niż naturalne (Dygasiński, 1882, s. 54–55). W czasach kształtowania się psychologii jako dyscypliny naukowej dostrzegał jej ogromne znaczenie w dostarczaniu wiedzy o dziecku, w kształtowaniu umiejętności pracy z nim oraz postaw wobec dziecka i jego rozwoju.

Empiryczne badania biopsychologiczne prowadzone w Europie i Stanach Zjednoczonych przez takich między innymi uczonych, jak: Stanley Hall, Alfred Binet, Edward Meumann, Jean Piaget, Edward Claparede, a w Polsce przez Jana Władysława Dawida, Anielę Szycównę i Józefę Joteyko przyniosły nowe poglądy nie tylko na psychikę człowieka, ale także na teorię wychowania. Badania te legły u podstaw naturalistycznych koncepcji wychowania, które określano biopsychologizmem, psychologizmem lub pajdocentryzmem. Istota wychowania według naturalistów sprowadzała się tylko do *współdziałania z rozwojem dziecka*. Wychowanie miało jedynie rozwinąć zadatki wrodzone, pobudzać i rozwijać cechy tkwiące w naturze ludzkiej. Dziecko było traktowane jako podmiot wychowania, jako osoba równoprawna i równorzędna osobie wychowawcy. Miała to być zatem pedagogika oparta na biologii, psychologii, socjologii, ale całkowicie niezależna od filozofii.

Rozwój tendencji empirycznych, skierowanie się ku praktyce wychowawczej i przyjęcie procesów wychowawczych za punkt wyjścia procedury badawczej wywołały krytykę pedagogiki filozoficznej, która głównie dotyczyła podstaw metodologicznych. Pedagogice filozoficznej zarzucano, że jej uogólnienia opierają się na dedukcji oderwanej od rzeczywistości wychowawczej, cechuje je dowolność i wieloznaczność terminów oraz brak wyraźnego określenia zakresu, do którego odnoszą się jej sądy. Według rzeczników „empirii” powodowało to opóźnienie pedagogiki w stosunku do innych dziedzin wiedzy. Naczelnym założeniem metodologicznym pedagogiki empirycznej było przeniesienie indukcyjnej metody przyrodznawstwa do metodologii badań pedagogicznych, zastąpienie dialektycznej dedukcji wnioskowaniem opartym na obserwacji i doświadczeniu.

Wraz ze wzrostem wiedzy biologicznej o człowieku rozszerzyła się także wiedza o dziecku, o jego fazach rozwojowych, potrzebach i zainteresowaniach. W ślad za tym rozwinęły się badania pedagogiczne, które wywołały zdecydowaną krytykę tradycyjnych systemów nauczania i wychowania. Pojawiły się koncepcje „nowego wychowania” i „nowej szkoły”. W końcu XIX stulecia związek między psychologią a pedagogiką nabrały takiej mocy, że niektórzy przedstawiciele psychologii eksperymentalnej zaczęli te dwie nauki utożsamiać, zacierając granice między przedmiotem badań. Psychofizyka i psychofizjologia, jako wspólne podłoże psychologii i pedagogiki, stanowiły punkt wyjścia dla rozwoju nowych metod naukowych obu dyscyplin.

Dzięki szybkiemu rozwojowi nauk przyrodniczych, z dominującą w nich teorią Darwina, pojawiły się pierwsze psychogramy i kwestionariusze do badań psychiki dziecka. Rozwój badań eksperymentalnych skłonił psychologów i pedagogów do powołania nauki o dziecku, którą Oskar Christmann nazwał *pedologią*. Nazwy tej używano głównie w Europie. Używały jej w swych tytułach pierwsze czasopisma i pierwsze towarzystwa poświęcone psychologii dziecka. Pedologicznymi nazywano wykłady psychologii dziecka prowadzone na uniwersytetach i zakładach kształcenia nauczycieli. Między innymi takie wykłady prowadziła na Uniwersytecie w Brukseli Józefa Joteyko, która była gorliwą rzeczniką pedologii. Jej liczne rozprawy przyczyniły się do szerzenia wiedzy o rozwoju dziecka i wykorzystywaniu jej w procesie wychowawczym. Podobnie jak Dawid, Joteyko pedologię traktowała jako dział psychologii stosowanej (Bobrowska-Nowak, 1971, s. 152). Na utylitarny charakter pedologii Dawida i Joteyko zwraca uwagę Krzysztof Jakubiak, dla którego *polska pedologia, podobnie jak i zachodnia, zarówno w swym holistycznym paradygmacie, jak i w późniejszym okresie atomizacji, eksponowała potrzebę wielostronnego poznania dziecka, prawidłowości kierujących jego rozwojem, uwarunkowań oraz występujących zaburzeń w celu zastosowania tej wiedzy w praktyce wychowawczej* (Jakubiak, 2015, s. 19).

Recepcja nauki zachodniej z całą pewnością przyczyniła się do rozwoju nauk psychologicznych i pedagogicznych w Polsce. Coraz częściej wypracowywano własne, oryginalne koncepcje. Wszystkie te poczynania związane były z ruchem „nowego wychowania” i „nowej szkoły”, z pracami prowadzonymi w obszarze badań psychologicznych, socjologicznych oraz refleksji filozoficzno-społecznej. Osiągnięcia psychologów tej miary co: Jan Władysław Dawid, Aniela Szycówna, Józefa Joteyko, Kazimierz Twardowski, Władysław Heinrich, Edward Abramowski, Stefan Baley, Stefan Błachowski i Stefan Szuman w znacznym stopniu przyczyniły się także do rozwoju pedagogiki przedszkolnej.

II. POCZĄTKI TEORII W OBSZARZE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Rozwój polskiej psychologii, ze względu na trudne warunki polityczne i społeczne, był o wiele bardziej skomplikowany niż w innych państwach europejskich. Brak swobody naukowej i niemożność tworzenia warsztatów badawczych powodowały, że ciężar rozwoju tej dyscypliny w Polsce spoczywał na barkach jednostek wykazujących inicjatywę społeczną i pasję badawczą (Bobrowska-Nowak, 1971). Z całą pewnością jednostką taką był Jan Władysław Dawid. Możemy wręcz powiedzieć, że to głównie dzięki niemu powstała w Polsce pedagogika empiryczna i eksperymentalna na wzór zachodniej pedagogiki naukowej.

Dawid wyrósł z pozytywizmu, ale w poglądach na świat i życie znacznie przekroczył granice epoki. Niełatwo było mu jednak przenosić na grunt polski zdobycze europejskiej psychologii doświadczalnej. W nowych ideach widziano bowiem zagrożenie tradycji narodowych, a nawet osłabienie ducha walki z zaborcą.

Tymczasem na teorii psychologicznej opierał Dawid swoje wskazania z zakresu praktyki pedagogicznej i społecznej. Największy wpływ na jego psychologiczne i pedagogiczne koncepcje – podobnie jak w przypadku Wernica – wywarł darwinowski ewolucjonizm. Najczęściej cytowanym przez Dawida był wówczas *Szkic biograficzny o dziecku* Darwina ze względu na podkreślaną przez niego potrzebę obserwacji niemowląt. Ważnym impulsem do własnych badań Dawida stała się praca Darwina pt. *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt* (1872). Pod jej wpływem pedagog już w *Programie postrzeżeń* (1887) podkreślał, że obserwacje nad dzieckiem nabrały szczególnego znaczenia od chwili wprowadzenia do nauki teorii ewolucji. Wszystkie zjawiska przyrody, umysłu ludzkiego i społeczeństwa są zjawiskami o coraz większym stopniu złożoności, ale tej samej natury.

Przywołując badania i naukowe tezy Dawida, nie sposób pominąć opracowanych przez niego psychologicznych podstaw wczesnej edukacji. Ich autor cele nauczania uzależniał przede wszystkim od potrzeb psychicznych i możliwości determinowanych przez konkretny okres wychowawczy. Uwzględniając zatem specyficzny charakter potrzeb dziecka w wieku 4–10 lat, zalecał przedmiotową naukę o przyrodzie, *jednocześnie nie rezygnując z nauki moralnej o człowieku*. Według Dawida dziecko już z ukończeniem trzeciego roku życia nabywa zdolność rozumienia i posługiwania się mową, *jednocześnie ustala się i wzmacnia zdolność przejmowania wrażeń, zajmowania się jedną czynnością w dłuższym czasie, zatrzymywania pamięcią odbieranych wrażeń oraz pojmowania rzeczy jako zależnych od siebie, służących do czegoś. Tak więc w okresie tym nauczanie w ogóle okazuje się możliwe* (Dawid, 1892, s. 219).

Nauczanie przedmiotowe jest w naturalny sposób przygotowaniem do początkowego nauczania szkolnego, a zadaniem jego w okresie przedszkolnym jest *usposobić umysł do tworzenia postrzeżeń i wyobrażeń, a to przez założenie w umyśle elementów wspólnych postrzeżeniom i wyobrażeniom szczegółowym* (Dawid, 1892, s. 222). Z tego powodu naukę przedszkolną nazwał Dawid *nauką o elementach przedmiotowego poznania*.

Z nauki o rzeczach Dawid chciał uczynić podstawową metodę wychowania przedszkolnego, traktując ją jako lekarstwo na zakorzeniony już na ziemiach polskich system Fryderyka W. Froebela. W systemie tym odrzucał werbalizm i schematyzm, które ograniczały wyobraźnię i twórczą działalność dziecka. Nie odmawiał mu jednak wartości społecznych. Przewidywał, że postępy pedagogiki i psychologii doprowadzą do uznania ogródków dziecięcych za pierwsze ogniwo systemu oświatowego. Społeczną funkcję przedszkola dostrzegał głównie w ochronie dziecka przed niewłaściwymi wpływami domu rodzinnego, w *poskramianiu egoistycznego indywidualizmu* oraz w kształtowaniu kompetencji społecznych dziecka. W *Nauce o rzeczach* Dawid popularyzował najważniejsze zdobycze pedagogiki i psychologii wychowawczej. Rozwinął samo pojęcie nauki o rzeczach i rozszerzył jej obszar o najnowsze odkrycia psychologii. W takim ujęciu nauka o rzeczach miała kształcić wszystkie zmysły dziecka, dostarczać mu nowych treści, a na ich podstawie pobudzać umysł do pracy. Procesy poznawcze

zaś powinny przebiegać równocześnie z rozwojem społeczno-moralnym dziecka – twierdził uczony (Dawid, 1892, s. 219).

Dawidowska krytyka systemu Froebela nie zmienia jednak faktu, że to właśnie Fryderyk W. Froebel dokonał przełomu w podejściu do wychowania przedszkolnego. Opracował on nie tylko system wychowania przedszkolnego uznany za nowoczesny i naukowy, ale również zorganizował pierwsze kursy dla wychowawczyń, propagujące jego metody. Na podstawie *Planu zakładu kształcenia opiekunek i wychowawczyń małych dzieci* Froebela w 1848 roku powstał pierwszy w Niemczech zakład kształcący wychowawczynie małych dzieci, który stał się wzorem dla wielu instytucji europejskich tego typu. Dzieci *winny być wychowywane pod kierunkiem ludzi wykształconych pedagogicznie, znających potrzeby psychiczne i fizyczne małych dzieci*. Tylko tak realizowane wychowanie przedszkolne – pisał Froebel – *gwarantuje dobre przygotowanie dzieci do szkoły i przyszłego życia* (Sandler, 1968, s. 33). Koncepcje Froebela stosunkowo szybko dotarły na ziemię polskie. Głównie pod ich wpływem ochronki zaczęły zmieniać swoją funkcję dozoru na rzecz funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Lata dziewięćdziesiąte XIX wieku stanowią jedną z najważniejszych cezur chronologicznych w dziejach rozwoju instytucji przedszkolnych w Polsce. W tym okresie nastąpiło zróżnicowanie placówek wychowania przedszkolnego, powstały ochronki miejskie i wiejskie, przyfabryczne oraz freblowskie ogródki dziecięce prywatne i kierowane przez towarzystwa profesjonalne, a zwłaszcza przez Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, którego założycielką była Maria Weryho, oraz Towarzystwo Pedagogiczne założone przez Stanisława Karpowicza.

Wychowanie przedszkolne jest potrzebą epoki, w której oboje rodzice muszą pracować, a ich wiedza pedagogiczna nie odpowiada wymogom współczesnej pedagogiki przedszkolnej, pisał Ludwik Krzywicki (1888) reprezentujący środowisko działaczy kulturalno-oświatowych, którzy dysponując stosunkowo nowoczesną wiedzą w zakresie nauk społecznych, najostrzej dostrzegali potrzebę edukacji przedszkolnej.

Możemy zatem mówić o nowej fazie w rozwoju pedagogiki przedszkolnej. Wiąże się ona także z procesem emancypacji kobiet. Potrzeba edukacji przedszkolnej zwiększyła udział kobiet w pracach oświatowo-pedagogicznych, a pośrednio wpłynęła na większy stopień zrozumienia wagi pedagogiki przedszkolnej w społeczeństwie. W warunkach zniemczania i rusyfikacji problem wychowania małego dziecka nabrał bowiem znaczenia nie tylko edukacyjnego, ale także narodowo-społecznego.

Jednocześnie nadanie szkole ludowej charakteru szkoły ogólnokształcącej spowodowało zainteresowanie poziomem umysłowym dzieci rozpoczynających edukację szkolną. Zrodziła się zatem potrzeba tworzenia instytucji, które mogłyby przygotować najmłodszych do życia w szkole i ułatwić im naukę. Za wzór takiej instytucji szybko przyjęto ogródek freblowski. Z tego powodu na łamach czasopism, głównie „Przeglądu Tygodniowego” i „Przeglądu Pedagogicznego”, rozpoczęto

propagowanie systemu Froebła (Sandler, 1959). Najwięcej w tym zakresie uczyniły Maria Weryho i Justyna Strzemeska, których rozprawki teoretyczno-metodyczne uczyły, jak dostosowywać freblizm do potrzeb i możliwości polskiego dziecka. Ich otwartość na nowe koncepcje pedagogiczne, a jednocześnie rzeczowy krytycyzm i elastyczność pozwoliły adaptować system Froebła, pozbawiając go zbędnego rygoryzmu i dydaktyzmu (Strzemeska, 1888; Weryho, 1889).

Konsekwentnym działaniem na rzecz rozwijającej się pedagogiki przedszkolnej była właśnie twórczość pedagogiczna Marii Weryho. Przebiegała ona dwoma torami. Jeden z nich ujawnił się w pracach specjalistycznych, obejmujących podręczniki ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych, przeznaczonych głównie na użytek wychowania domowego. Drugi zaś w poradnikach wychowania przedszkolnego, pisanych dla potrzeb praktyki zakładów przedszkolnych oraz instytucji kształcących wychowawczynie przedszkoli. Podręczniki i poradniki dla wychowawczyń przedszkoli, zawierające między innymi wskazówki metodyczne oraz zasób zabaw i ćwiczeń ruchowych, wydawała Weryho na przestrzeni czterdziestu kilku lat, od roku 1888 do 1931. Publikowanie tego typu pozycji rozpoczęła od prowadzenia w „Przeglądzie Pedagogicznym” działów pod tytułami *Zabawy i zajęcia dzieci w wieku przedszkolnym* oraz *Ogródka dziecięcego*. Dużą popularnością cieszyła się także jej kilkakrotnie wznawiana książeczka *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym*. W latach późniejszych pojawiły się: *Zarys wychowania przedszkolnego* (1930) oraz *Metoda wychowania przedszkolnego* (1931). Razem z innymi autorkami Weryho wykazała wiele pomysłowości w konstruowaniu zabaw dla dzieci, nie trzymając się wzorów przekazanych przez Froebła i jego niemieckich kontynuatorów. Do zabaw freblowskich wprowadziła cały szereg przedmiotów, które czyniły je bardziej atrakcyjnymi i przełamywały freblowskie schematy (skakanki, lejce, liny, obręcze i inne), ćwiczenia ożywiła muzyką, zastosowała elementy rytmiczne i taneczne. Swoje oryginalne pomysły umieściła w – kilkakrotnie wznawianym – poradniku *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym* (Weryho, 1900). Już wtedy Maria Weryho pokazała, jak można organizować zabawę ruchową, czerpiąc pomysły do niej z treści innych prowadzonych w przedszkolu zajęć. W ten sposób radziła wszystkie zajęcia w przedszkolu integrować w harmonijną całość. W poradniku znajdujemy także przykłady nowej wówczas metody prowadzenia zajęć ruchowych, nazywanych *grą naśladowczą* lub *zabawą w przebraniach*. Mowa tu o opisanych przez Weryho zabawach pt. *Jesień, Bocian i żabki, Wiosna, Tramwaj* (Weryho, 1900, s. 17–18, 204–205, 237–238, 268–270). Taka forma ćwiczeń, nazwana *ilustracją* lub *opowieścią ruchową*, przywędrowała do nas ze Szwecji i przyjmowana była przez naszych praktyków z wielkim entuzjazmem. Po raz kolejny sprawdziło się stare porzekadło: *cudze chwalicie, swego nie znacie*. Serię podręczników metodycznych opracowanych dla wychowawczyń przedszkoli kończy *Metoda wychowania przedszkolnego*. Możemy powiedzieć, że to najważniejsza pozycja w dorobku pedagogicznym Marii Weryho – książka doczekała się trzech wydań, z których każde było rozszerzane i poprawiane.

Całkiem nowy obraz dziecka i jego edukacji nakreśliła Maria Montessori. W jej koncepcji antropologicznej, pisała Maria Weryho, różni się ono zdecydowanie od człowieka dorosłego, ma swój własny świat, swoje indywidualne potrzeby psychiczne, zdolności i zainteresowania. Dzieciństwo jest zatem ważnym okresem w życiu jednostki i całej ludzkości, ponieważ dokonuje się w nim – według ustalonych praw – budowanie osobowości (Weryho, 1931, s. 63–67).

Ta nowa pedagogika przedszkolna szybko dotarła do Polski. Już w roku 1919 Ida Maria Schatzel w swojej książce *Idea wychowania przedszkolnego pisała: I u nas są też już próby przekształcenia ogródków Froebela na wzór domów dziecięcych. A przy tym przejawia się nader zdrowa i rozumna tendencja – przystosowania Montessori do naszego środowiska narodowego – do naszych potrzeb, przede wszystkim zaś do psychiki dziecka polskiego, tak znamiennej różnej od psychiki dziecka innych narodowości* (Schatzel, 1919).

Pedagogikę Montessori, tak jak i Froebela, na terenie Polski popularyzowały przede wszystkim czasopisma, ale były to już periodyki poświęcone wychowaniu przedszkolnemu. Należały do nich: „Wychowanie Przedszkolne”, „Przedszkole” i „Zagadnienia przedszkolne”. O ile „Przedszkole” publikowało na swoich łamach artykuły prezentujące – często krytycznie – teorię Montessori, o tyle dwa pozostałe zajmowały się głównie jej metodą. Z całej pedagogiki Montessori właśnie metoda wywarła największy wpływ na polską pedagogikę przedszkolną. Znalazło to swój wyraz szczególnie w postulatach dotyczących wyposażenia budynku przedszkola i form kształcenia zmysłów. Wpływ Montessori był także widoczny w poglądach dotyczących nauczyciela przedszkola, pośredniego wychowania poprzez przygotowane otoczenie, stosowania ćwiczeń praktycznego życia, samokontroli błędów i innych rozwiązań metodycznych.

W procesie przenikania pedagogiki Montessori do Polski wyraźnie zaznaczyło się krytyczne i twórcze podejście pedagogów przedszkolnych. Doprowadziło to do otwartości rodzimego przedszkola i dużej różnorodności stosowanych w nim środków. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że nie byłoby tego ożywienia w teorii i praktyce przedszkolnej gdyby nie inspirująca rola metody Montessori. Stosunkowo największe zainteresowanie pedagogiką Montessori wśród polskich autorów publikacji zwartych było widoczne po roku 1930. Wydano wówczas ważne dla procesu jej recepcji książki: Marii Weryho – *Metodę wychowania przedszkolnego*, Felicji Pinesowej – *System wychowania Marii Montessori*, Sergiusza Hessena – *Podstawy pedagogiki* i Natalii Cicimirskiej – *Gry i zabawy w przedszkolach za granicą*. Przedstawicielki pedagogiki przedszkolnej najczęściej i najdłużej odwoływały się do pedagogiki Montessori, co więcej – w sposób twórczy włączały ją do polskiej praktyki przedszkolnej. Wśród nich wymienić należy: Marię Weryho-Radziwiłłowiczową, Stefanię Marciszewską-Posadźową, Janinę Pawłowską, Zofię Żukiewiczową, Antoninę Winiarżową, Zofię Bogdanowiczową, Natalię Cicimirską, Marię Uklejską, siostrę Barbarę Żulińską i Aleksandrę Gustowiczównę.

Stefania Marciszewska-Posadzowa swoją koncepcję wychowania przedszkolnego, wzorem Montessori, oparła na zasadzie działania pobudzającego rozwój dziecka. Natura dziecka wymaga, aby w *epoce przedszkolnej* zajmowała się nim matka, pisała, ale jeśli to niemożliwe, musi ją zastąpić wychowawczyni, która robi to jak najlepiej. Napisała zatem Marciszewska *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*, w których czytamy, że wychowawczyni miała być matką z powołania, a jej macierzyństwo duchowe i ideowe powinno wręcz przewyższać macierzyństwo naturalne (Marciszewska, 1907, s. 20–23). Marciszewska-Posadzowa znana była z licznych poradników wychowawczych, które opublikowała w formie 17 zeszytów *Biblioteki Wychowania Przedszkolnego*. Kolejne tytuły tej serii omawiały te zagadnienia pracy przedszkolnej, które Posadzowa uważała za najważniejsze. *Biblioteka* ukazywała się nakładem wydawnictwa Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu w latach 1923–1939, stanowiąc oryginalną koncepcję organizacyjną i metodyczno-programową dotyczącą pracy nad ogólnym rozwojem dziecka i przygotowującą je do szkoły. Zgodnie z zamysłem autorki miała być metodyczną pomocą dostępną dla wszystkich. W dorobku pisarskim Posadzowej dużo miejsca zajmują także opracowania z zakresu nauczania religii: *O nauczaniu religii* (1911), *Pierwsze rozmowy religijne z małymi dziećmi* (1921), typowy podręcznik metodyczny do nauczania religii oraz *Nauka religii dla najmłodszych w obrazkach i opowiadaniach do użytku matek i wychowawczyń* – swoisty przewodnik po Biblii i naukach Kościoła katolickiego. Książki te pisała w formie przypowieści opatrzonej komentarzem dla osób kierujących wychowaniem.

Problem wychowawczyni dziecka w wieku przedszkolnym był przedmiotem rozważań niemal wszystkich pedagogów, a zwłaszcza przedstawicielek pedagogiki przedszkolnej. Montessori ustawiając wychowawcę niejako na boku procesu pedagogicznego, doskonale zdawała sobie sprawę z jego ogromnego wpływu na dziecko. To właśnie najbardziej akcentowała w swojej *Metodzie wychowania przedszkolnego* Maria Weryho. Naturaliści bowiem tylko pozornie wyznaczali bierną rolę wychowawcy. Wnikanie w specyfikę dziecięcej natury, poznawanie na drodze empirycznej prawidłowości rozwoju dziecka i jego indywidualnych właściwości miało pozwalać na skuteczniejsze wychowanie, czyli przystosowanie się wychowawcy do natury dziecka i organizowanie środowiska, w jakim mogłyby w pełni rozwijać się jego predyspozycje (Weryho, 1931). Ten punkt widzenia na istotę i cele wychowania prezentowali w Polsce także: Dawid, Szycówna, Joteyko i Janusz Korczak.

Ten ostatni kanonem swojej teorii i praktyki pedagogicznej uczynił *prawo dziecka do tego, by było tym, czym jest*. Istota wychowania polega zatem na przestrzeganiu *praw dziecka* zapewniających swobodny i indywidualny rozwój osobowości. W nurcie naturalistycznym Korczak prezentował orientację personalistyczną, która zakładała, że kształcenie osobowości jest jedynym i możliwym wyjściem ze sprzeczności, w jakich wikła się życie, które domaga się nie tylko jednostek samodzielnych i twórczych, ale i dostatecznie uspołecznionych

(Korczak, 1957–1958). Daleki był od poglądów, które świat dzieci określały jako *świat tylko czystych, dobrych i czułych duszyczek* (Jeleńska, 1930, s. 23). W myśl zasady postrzegania dziecka jako człowieka i zapewnienia swobodnego rozwoju jego osobowości, dziecko czynił podmiotem wychowania a wychowawcę partnerem, który miał mu ten rozwój ułatwić. Jego poglądy były zatem zbieżne z wizerunkiem wychowawczyni, jaki proponowała Montessori, której system wychowania przedszkolnego na stałe zagościł w Polsce.

W pierwszym okresie do polskich przedszkoli przeniesione zostały pomoce do ćwiczeń praktycznego życia. Były nimi dostosowane do możliwości dziecka przedmioty codziennego użytku, niezbędne do utrzymania higieny osobistej, ładu i estetyki przedszkolnego otoczenia oraz specjalnie przez Montessori zaadaptowane ramy Seguina, na których dzieci ćwiczyły zapinanie i zawiązywanie. Pisała o tym w podręczniku dla przedszkolanki Natalia Cicimirski (Cicimirski, 1919). Jej też głównie zasługą była popularyzacja *materiału rozwojowego* do kształtowania zmysłów. Najbardziej znany, wielokrotnie wznawiany podręcznik Cicimirskiej *Moja ochronka* to zręczna kompilacja systemów Froebła, Montessori i Decroly'ego, uwzględniająca nie tylko możliwości pedagogiczne, ale także materialne i bytowe placówek przedszkolnych ówczesnej Polski. Przez długie lata *Moja ochronka* służyła konkretną wiedzą metodyczną i pedagogiczną.

Jak cała metoda Montessori, tak i ćwiczenia kształcenia zmysłów spotykały się w Polsce z zachwytem i krytyką. W efekcie łączenie ćwiczeń zmysłów z pomocami związanymi bezpośrednio z otoczeniem dziecka doprowadziło w polskim przedszkolu do wyparcia ćwiczeń Montessori przez metodykę Owidiusza Decroly'ego. Zasada Decroly'ego *do życia przez życie* pociągała swoją prostotą i celowością. Uwzględnienie w pracy wychowawczej potrzeb, zainteresowań i form czynności dzieci dawało wyraźne rezultaty w ich pomyślnym rozwijaniu się i aktywności. Zajęcia z dziećmi prowadzone na zasadzie ośrodków zainteresowań i gier kształcących zmieniły strukturę instytucji dziecięcych. System Decroly'ego wywarł ogromny wpływ na pracę przedszkoli w całej Europie. Jak wielu mu współczesnych psychologów, Decroly sądził, że rozwojem dziecka rządzą niezmiennie prawa i że w swoich zabawach i zajęciach powtarza ono czynności atawistyczne, typowe dla kolejnych stadiów, przez jakie przeszła ludzkość. Dlatego największe znaczenie przypisywał wychowaniu utylitarnemu, a przygotowanie dziecka do pełnego życia rozumiał jako przysposobienie do czekającej każdego człowieka walki o byt.

Wyraźne wpływy pedagogiki Decroly'ego dostrzegamy w teorii przedszkolnej M. Weryho, N. Cicimirskiej i Zofii Żukiewiczowej. Ta ostatnia *ośrodki zainteresowań* uznawała za najbardziej celowy system wychowawczy, ponieważ najważniejszym zadaniem przedszkola jest stworzenie dziecku atmosfery i środowiska, w którym znajdzie ono jak najlepsze wzory moralności, serdeczność, estetyczne i higieniczne warunki, wreszcie umiejętnie i celowo dobrany materiał do zajęć, gier i zabaw. W środowisku, które możemy nazwać wychowawczym, zadaniem wychowawczyni jest wszechstronna obserwacja dziecka, mająca na celu

poznanie jego stanu zdrowia, uzdolnień i zainteresowań, tak aby móc pokierować jego samorozwojem (Żukiewiczowa, 1924, s. 10).

Ośrodki zainteresowań stosowano w przedszkolach poznańskich, warszawskich (np. samorządowych m. Warszawy, którymi od roku 1921 kierowała Z. Żukiewiczowa), a także przedszkolach łódzkich, znakomicie organizowanych przez Janinę Pawłowską. Koncepcję Decroly'ego propagowała w Seminarium dla Wychowawczyń we Lwowie także Natalia Cicimirska. Powołując się na rozwiązania metodyczne Decroly'ego, nawoływała ona do twórczej adaptacji zarówno systemu Montessori, jak i Decroly'ego (*Moja ochronka*, 1919; *Nowe systemy wychowania przedszkolnego*, 1925; *Gry i zabawy w przedszkolach za granicą*, 1931).

Taka postawa większości przedstawicielek polskiej pedagogiki przedszkolnej doprowadziła do swoistego eklektyzmu. Zajęcia proponowane przez Froebła łączono z montessoriańskimi ćwiczeniami zmysłów i uzupełniano elementami systemu Decroly'ego. Rozszerzano ćwiczenia zachodnich metod, uzupełniając je pomysłami własnymi. To krytyczne i twórcze zarazem podejście do europejskich wzorów doprowadziło do innowacyjności polskiego przedszkola oraz dużej różnorodności stosowanych w nim metod i środków. Trwale ugruntowały się w naszej praktyce przedszkolnej: zasada swobody i wolności dziecka oraz dostosowanie otoczenia do jego wymagań i potrzeb.

Pogląd, iż potrzeby i zainteresowania dziecka powinny być punktem wyjścia dla metod wychowawczych, był charakterystyczny także dla pedagogiki funkcjonalnej Edwarda Claparede'a. Zajmując się problemami wychowania małego dziecka, stał się on znanym krytykiem nie tylko systemu Froebła, ale także metody Montessori, zarzucając jej sztuczny i dogmatyczny charakter, a nawet nadmierny rygorizm. O ile teoria Claparede'a była znana w Polsce (choć mało popularna) – tłumaczono bowiem na język polski jego główne dzieła: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, *Szkola na miarę*, *Wychowanie funkcjonalne* – o tyle praktyka przedszkolna nie znalazła wielu naśladowców.

W pedagogice funkcjonalnej, którą reprezentował Claparede, podstawą wychowania jest aktywność dziecka i jego dążenie do działania. Zatem głównym zadaniem każdej placówki edukacyjnej, a więc i przedszkola, powinno być pobudzanie tego działania *na miarę możliwości i sił dziecka* (Claparede, 1933). Polska pedagogika przedszkolna (Cicimirska, Bogdanowiczowa, Żukiewiczowa) przyjęła tezę Claparede'a, że wychowanie musi samo być życiem, jeśli ma przygotowywać dziecko do życia. Musi być naturalnym i aktywnym procesem nabywania doświadczeń, opierać się na zainteresowaniach i potrzebach dziecka.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona analiza twórczości wybranych pedagogów i psychologów w obszarze pedagogiki przedszkolnej pokazuje, iż w okresie wyodrębniania się miała ona charakter przede wszystkim praktyczny. Jej podstawowym źródłem była poszerzająca się działalność wychowawcza wśród dzieci i z dziećmi, której wyniki

formułowano jako prawa służące wychowaniu. Przywołując najbardziej znane systemy „nowego wychowania” czy „nowej szkoły” oraz próby ich dostosowania do trudnych warunków polskich, głównie przez pionierki wychowania przedszkolnego, można dostrzec, jak ważna w pracy każdego nauczyciela jest odwaga i pomysłowość. Polscy pedagodzy tego okresu, adaptując koncepcje zachodnich nowatorów, kreowali nową jakość, nowe wartości w obszarze teorii i praktyki pedagogicznej. Dzięki nim polskie przedszkole stawało się coraz bardziej aktywne, otwarte na nowości poprzez zmiany nie tylko w strukturze organizacyjnej, ale także zmiany programowe. Na gruncie polskim przyjmowały się stosunkowo szybko i łatwo nowe przejawy refleksji i dokonań pedagogicznych Zachodu, przekładając się na wzrost zainteresowań również tematyką przedszkolną i ożywienie w tym zakresie badań empirycznych. Dorobek polskiej pedagogiki i psychologii był niewątpliwie zdominowany koncepcjami zachodniej Europy, ale nie ograniczał się tylko do nich. Podejmowano próby własnych oryginalnych koncepcji, które dotyczyły głównie podstawowej problematyki pedagogicznej, celów, treści, metod, jak również poszczególnych dziedzin i szczebli wychowania. Tym samym posunęły znacznie rozwój nauk pedagogicznych w Polsce. Osiągnięcia psychologów tej miary co: Dawid, Szycówna, Joteyko, Kazimierz Twardowski, Władysław Heinrich, Edward Abramowski, Stefan Baley, Stefan Błachowski i Stefan Szuman w znacznym stopniu przyczyniły się również do rozwoju pedagogiki przedszkolnej.

Ustawa jędrzejewiczowska, poza określonymi regulacjami w zakresie organizacji przedszkoli i instytucji kształcących wychowawczynie, przyniosła znaczące ożywienie w zakresie badań nad dzieckiem przedszkolnym (Leżańska, 2001). Systematyczne badania psychologiczne podjęły ośrodki uniwersyteckie w Poznaniu, Warszawie, Krakowie i Lwowie. W uniwersytetach tych katedry psychologii prowadzili głównie uczniowie lwowskiej szkoły naukowej Kazimierza Twardowskiego. Z kolei w Uniwersytecie Poznańskim katedrę psychologii prowadził Stefan Błachowski, którego badania koncentrowały się wokół procesów poznawczych, tj. spostrzeżeń, pamięci i wyobraźni, oraz zagadnień ejdetyzmu i kłamstwa u dzieci (Błachowski, 1921; 1927). W zakresie psychologii wychowawczej wiodącą rolę odgrywały, powstałe w 1928 roku, dwie katedry – jedna w Uniwersytecie Warszawskim pod kierunkiem Stefana Baleya, a druga w Uniwersytecie Jagiellońskim, kierowana przez Stefana Szumana. Baley należał do tych uczonych-psychologów, którzy wartość określonych doktryn mierzyli ich przydatnością w praktyce pedagogicznej. Dlatego też psychologię wychowawczą nazywał psychologią pedagogiczną. Jej badania miały stworzyć naukową podstawę praktycznych zastosowań. Zadania psychologii pedagogicznej przedstawił w latach trzydziestych w *Encyklopedii Wychowania*. Główne badania Baleya obejmowały etapy rozwoju w różnych okresach życia, od niemowlęctwa do fazy dojrzewania. Dotyczyły między innymi dojrzałości społecznej dzieci przedszkolnych, ich słownictwa i poczucia estetyki (Baley, 1929; 1938).

Na Uniwersytecie Jagiellońskim Stefan Szuman zajmował się zagadnieniem sztuki dziecka, procesami spostrzegania i twórczością rysunkową dzieci,

na podstawie której można było wiele wnioskować o samym dziecku (Szuman, 1927). Jego badania w zakresie psychologii dziecka podkreślały ogromną rolę wychowania przedszkolnego (Leżańska, 2018). W tym bowiem okresie człowiek najwięcej i najintensywniej uczy się i rozwija. Ciekawość spostrzegawcza i umysłowa szczególnie mocno jest rozbudzona u dzieci w wieku przedszkolnym. Dziecko uczy się wówczas głównie dzięki samorzutnej aktywności swego umysłu, dzięki temu, że w zabawie, która jest jego podstawową działalnością, stawia sobie zadania. Zadaniem wychowawcy jest zatem tę aktywność wykorzystać wychowawczo, tak kierować, uczyć i pomagać dziecku, aby ono o tym nie wiedziało. Wychowawca przede wszystkim ma organizować otoczenie pobudzające dziecko do samorzutnego gromadzenia doświadczeń i uczenia się okolicznościowego (Szuman, 1947, s. 7 i nast.). Szumanowi zawdzięczamy także wprowadzenie pojęcia *wychowawcy estetycznego*, czyli człowieka, który miałby spełniać rolę pośrednika kształtującego wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa. Wyniki Szumanowskich badań *przyczyniły się niewątpliwie do ulepszenia programu zajęć w przedszkolu. [...] Wiele jego odkryć i wyników badań zostało wdrożonych w praktykę wychowania w rodzinie i instytucjach oświatowych* (Przetacznikowa, 1969, s. 29–30).

Analizowany na przestrzeni wieków XVIII–XX dorobek polskich pedagogów i psychologów z całą pewnością umożliwił i inspirował rozwój pedagogiki przedszkolnej jako nauki. Kształtujące się pod wpływem zmian społecznych oraz rozwoju nauk społecznych koncepcje wychowania przedszkolnego stanowiły początki teorii tej subdyscypliny pedagogicznej, która to teoria była mocno osadzona przede wszystkim w psychologii (zwłaszcza rozwojowej), co w dużym stopniu decydowało o jej metodologii i normatywności. Pedagogika przedszkolna rozumiana jako nauka po dzień dzisiejszy znajduje się w fazie tworzenia i umacniania się, budowania nowego warsztatu badawczego i teorii.

BIBLIOGRAFIA

- Baley S. (1929), *Potrzeby psychologii pedagogicznej*, „Nauka Polska” t. 10.
- Baley S. (1938), *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Błachowski S. (1921), *O niektórych związkach zachodzących między typami pamięciowymi*, Poznań: Wydawnictwo Przyjaciela Szkoły.
- Błachowski S. (1927), *Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo Przyjaciela Szkoły.
- Bobrowska-Nowak W. (1978), *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Bobrowska-Nowak W. (1998), *Psychologia polska. Historia polskiej psychologii do 1939 r.*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”.
- Bobrowska-Nowak W. (1971), *Pionierzy psychologii naukowej w Polsce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Cicimirska N. (1919), *Moja ochronka*, Lwów: Księgarnia Gubrynowicza i Syna.
- Claparede E. (1933), *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów: Książnica Atlas.
- Dawid J. W. (1892), *Nauka o rzeczach*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Dawid J. W. (1887), *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*, Warszawa: Nakładem T. Paprockiego i S-ki.
- Dygasiński A. (1889), *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Dygasiński A. (1954), *Listy o naszym wychowaniu*, w: tegoż, *Pisma pedagogiczne*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dygasiński A. (1882), *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole. Wykłady pedagogiczne*, Warszawa: Redakcja „Przeglądu Tygodniowego”.
- Jakubiak K. (2015), *Od idei poznania dziecka do pedagogii jako nauki o dziecku*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2 (29).
- Jakubiak K., Nawrot-Borowska M (2019), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich doby zaborów – refleksja pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, „Przegląd Historyczno- Oświatowy” nr 1–2.
- Jeleńska L. (1930), *Sztuka wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Karwowska-Struczyk M. (2005), *Pedagogika Przedszkolna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kitowicz J. (1950), *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korczak J. (1957–1958), *Wybór pism*, T. 1–4, Warszawa: PZWS.
- Krajewski D. M. (1777), *Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki*, Kraków: Wydanie anonimowe.
- Krzywicki L. (1888), *Rozwój rodziny*, „Prawda” nr 30.
- Leżańska W. (2001), *Wychowanie przedszkolne w reformach Drugiej Rzeczypospolitej*, w: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce*, Skierniewice: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Skierniewicach.
- Leżańska W. (2004), *Bony i freblanki w polskim systemie nauczania domowego*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Leżańska W. (2016), *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Henryka Wernica*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.
- Leżańska W. (2018), *The image of the early school education teacher in the pedagogy of Stefan Szuman (1889–1972)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Leżańska W. (2019), *Działania polskich pedologów jako dobre tradycje badań nad dzieckiem*, w: J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marciszewska S. (1907), *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*, Warszawa: Druk Piotra Laskauera i S-ki.

Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo jako kategoria historyczna i społeczno-pedagogiczna. Próba syntezy*, w: E. Kula, M. Pękowska (red.), *Virginibus puerisque, t. 2, Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XX wieku*, Kielce: Wydawnictwo UJK.

„Monitor” 1777, za: Czerwińska A. (1973), *Droga do Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Montessori M. (1913), *Domy Dziecięce (Casa dei Bambini), Metoda pedagogiki naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo H. Lienderfeld.

Popławski A. (1957), *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt*, w: tegoż, *Pisma Pedagogiczne*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Prokopowicz M. (1790), *Sposób nowy, najłatwiejszy pisania i czytania razem dla panienek, z przypisami dla nauczycielek*, Kraków: Drukarnia Anny Dziedzickiej.

Przetacznikowa M. (1969), *Koncepcje psychologiczne Stefana Szumana*, „Nowa Szkoła” nr 10.

Sandler B. (1959), *System Froebela w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” T. II.

Sandler B. (1968), *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sariusz-Jaworska M. (1920), *Plan dwuletniego seminarium ochroniarskiego*, Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Schatzel I. M. (1919), *Idea wychowania przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako szkołka wszechstronnej pracy dziecka*, Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Sporny K. (1965), *Dymitr Michał Tadeusz Krajewski – prekursor wychowania przedszkolnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” seria I, nr 40.

Strzemeska J. (1888), *Poglądy Froebela na zabawę i jej materiał*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 10.

Szuman S. (1927), *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka i sztuka dziecka*, Warszawa: Książnica Atlas.

Szuman S. (1947), *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Śniadecki J. (1855), *Fizyczne wychowanie dzieci*, Sanok: wydanie Kazimierza Józefa Turowskiego.

Wernic H. (1879), *Biografia dziecka*, „Ateneum” T. III.

Wernic H. (1881), *Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu*, Warszawa: Nakładem i drukiem M. Arcta.

Weryho M. (1889), *Ogródki freblowskie w Belgii*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 14.

Weryho M. (1889), *Zabawy i zajęcia dzieci w wieku przedszkolnym*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.

Weryho M. (1921), *Wskazówki dla osób zakładających i prowadzących ochrony*, Warszawa: Biblioteka Polska.

Weryho M. (1900), *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Gebethner i Wolff.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931), *Metoda wychowania przedszkolnego*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.

Żukiewiczowa Z. (1924), *Wychowanie przedszkolne*, Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.

Żukiewiczowa Z. (1935/36), *Froebel i Montessori*, „Przedszkole” nr 6.

The origin and development of preschool pedagogy in Poland until 1939

Summary

Aim: The paper’s intent is to present the origin of preschool pedagogy in Poland and the first Polish conceptions of preschool upbringing.

Methods: A pedagogical analysis of texts published in monographs and journal papers over the 18th–20th centuries is the basic method applied in this paper.

Results: As a result of the executed analyses, the paper presents social and pedagogical backgrounds of preschool pedagogy in Poland in the historical context. It shows the beginnings of early childhood pedagogy in the Polish Enlightenment, influence of the positivistic doctrines on the development of pedagogical science, the large development of child science in the period of “new upbringing” and “new school” as well as attempts at building the Polish pedagogy and the Polish preschool in the Second Republic.

Conclusions: The preschool pedagogy was created during difficult for Poland times of annexations and next during times of rebuilding state institutions and the national unity. The country social and political circumstances determined to a large extent its inception and development. All the pedagogical creativity in the investigated period is characterized by searching for solutions which balance the tendencies of European ideas with requirements of circumstances and needs of the Polish life.

Keywords: preschool pedagogy, early childhood pedagogy, the Enlightenment age, positivistic pedagogy, “new upbringing”, “new school”.

DARIUSZ STĘPKOWSKI
ORCID: 0000-0002-6855-1517
Uniwersytet Kardynała
Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

(DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.04)

HERBART O SZTUCE STUDIOWANIA¹

WPROWADZENIE

Nieczęsto zdarza się, żeby nauczyciel akademicki poświęcił aż tyle uwagi studiowaniu, jak to miało miejsce w przypadku Johanna F. Herbarta (1776–1841). Dotyczy to zwłaszcza wczesnego okresu działalności akademickiej tego urodzonego w Oldenburgu klasyka pedagogiki i filozofii. Właśnie wtedy powstały dwa opracowania, które już w swoich tytułach wskazują na główny przedmiot niniejszego artykułu – *ars studendi*, czyli sztukę studiowania. Te opracowania to esej z 1798 roku pt. *O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii (Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium)* (Herbart, 2014) i monografia z 1807 roku pt. *O studiowaniu filozofii (Über philosophisches Studium)* (Herbart, 1887a). Jak wyjaśnia biograf Herbarta, Walter Asmus (1968, s. 281–296), dziesięciolecie oddzielające powstanie obu tych prac było okresem intensywnej pracy naukowej Herbarta i krystalizowania się jego poglądów pedagogicznych i filozoficznych. Pod koniec tego okresu, w 1806 roku, niemalże równocześnie ujrzały światło dzienne fundamentalne jego rozprawy – *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet)* (Herbart, 2007) i *Główne punkty metafizyki (Hauptpunkte der Metaphysik)* (Herbart, 2010). Nie można zapominać, że mniej więcej w tym samym czasie Herbart przelał na papier *Ogólną filozofię praktyczną (Allgemeine praktische Philosophie)* (Herbart, 1993; 2008), którą wydał drukiem w 1808 roku.

¹ Artykuł jest rozszerzoną polską wersją referatu wygłoszonego przez autora w języku niemieckim pt. *Herbart über ars studendi* podczas IX Zjazdu Międzynarodowego Towarzystwa Herbarta, który odbył się w dniach 27–29 marca 2017 roku w Paryżu.

Kontekstem wzmózonej twórczości pisarskiej i dojrzewania poglądów Herbartu były wykłady, które prowadził od 1802 roku na Uniwersytecie w Getyndze jako tzw. docent prywatny (niem. *Privatdozent*). Zdaniem Asmusa (1968, s. 294) w roli wykładowcy Herbart okazywał ponadprzeciętny talent, w szczególności odznaczał się dużym wyczuciem i zrozumieniem dla problemów dotyczących uczenia się (studiowania). To zapewne dostarczyło mu nie tylko materiału, lecz również inspiracji do napisania drugiego z wymienionych na początku poprzedniego akapitu opracowań.

Wiedzy o Herbarciu jako nauczycielu akademickim oprócz powyższych dwóch traktatów dostarczają także zachowane notatki, tzw. dyktaty, które w pierwszych latach działalności wykładowczej podawał studentom do zapisania pod koniec zajęć (Herbart, 1882), zrekonstruowany ostatnio przez Jean-François Gouberta (2018, s. 33–72) wykaz przedmiotów, których nauczał w ciągu swojej długiej działalności dydaktycznej, tzn. w latach 1802–1841, i w końcu liczne podręczniki akademickie, których był autorem, a w przypadku jednego nawet pomysłodawcą. Chodzi o *Podręcznik do wprowadzenia do filozofii* (*Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*), który Herbart udoskonalał aż czterokrotnie (Bazinek, 2018). Za osobne i bardzo interesujące źródło należy uznać uwagi zawarte w ripostach na recenzje – w większości niepochlebne – odnośnie tego, jak należy czytać jego pisma (Herbart, 1912).

Na podstawie wymienionych powyżej materiałów z całą pewnością dałoby się drobiazgowo zrekonstruować nie tylko Herbartowską *ars studendi*, lecz również *ars docendi*. Autorowi niniejszego artykułu chodzi jednak o kwestię bardziej fundamentalną, a mianowicie o prześledzenie związku zachodzącego między uczeniem się akademickim (studiowaniem) a kształceniem. Dla pełnej jasności należy dodać, że wbrew szeroko rozpowszechnionej wśród polskich pedagogów tendencji do zrównywania kształcenia i nauczania (Kędzińska, 2003) i wynikającym z niej proklamacjom równoważności kształcenia i wychowania (Suchodolski, 1959, s. 5; Śliwerski, 2012, s. 12), a ostatnio również kształcenia, wychowania i edukacji (Kwieciński, Śliwerski, 2019, s. 7), autor niniejszego artykułu interpretuje kształcenie jako specyficzne działanie podmiotu formującego siebie samego. Co prawda to działanie przebiega w kontekście interakcji edukacyjnych, jednak głównym punktem odniesienia jest dla niego świat jako przedmiot ludzkiego poznania i działania (Benner, 2018, s. 126–131).

W centrum prezentowanych rozważań znajduje się studiowanie jako aktywność kształcąca i kształtująca, którą dość powszechnie i jednocześnie błędnie ogranicza się do czasu edukacji wyższej. W pierwszej części zostanie naszkicowana pozycja Herbartu w historii kształcenia akademickiego. Drugą poświęcono zrekonstruowaniu jego koncepcji studiowania, która tworzy metodologiczną ramę nowoczesnie rozumianego kształcenia. W trzeciej i ostatniej zostanie rozważona rola studiowania w kształtowaniu jednostki i społeczeństwa, którą opisał Herbart w monografii *O studiowaniu filozofii*.

HERBART JAKO KRYTYK NEOHUMANISTYCZNEJ REFORMY EDUKACJI

Ponad ćwierć wieku temu Dietrich Benner (1993, s. 19) sformułował kontrowersyjną tezę, że Herbart w okresie pruskich reform, tj. na początku XIX wieku, przyjął pozycję *autsajdera*. Z pomocą tego określenia współczesny znawca i interpretator pedagogiki Herbarta oddał jego nastawienie wobec neohumanistycznego programu modernizacji szkolnictwa średniego i wyższego, który opracował Wilhelm von Humboldt. Wydaje się, że do tej pory nie zostało zbadane rzeczywiste zaangażowanie Herbarta w tym zakresie.

Nazwanie Herbarta *autsajderem* nie oznacza bynajmniej, że nie zabierał on głosu w ówczesnej dyskusji prowadzonej na temat kierunków reformy oświaty. Wprost przeciwnie – otwarcie prezentował swoje stanowisko, zwłaszcza odnośnie funkcji państwa w zakresie kształcenia w ustroju feudalnym. Benner pisał na ten temat: *Herbart całkowicie zgadzał się z Humboldtem, że państwo absolutystyczne nie jest uprawnione do sprawowania instytucjonalnej pieczy nad edukacją jako specyficznym narzędziem ustroju republikańskiego, które ma przelamywać granice tradycyjnego społeczeństwa stanowego i kształtować jednostki nie według ich społecznej użyteczności, lecz gwarantować każdemu [obywatelowi – D. S.] wszechstronne wykształcenie* (1993, s. 26).

W powyższym kontekście warto postawić pytanie: czy Herbart był neohumanistą, tak jak Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher czy Albert Süvern? Według Bennera określenie „neohumanista” odnosiło się w całej pełni do Herbarta. Przytaczając fragment traktatu Humboldta pt. *Idee do próby określenia granic aktywności państwa (Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen)* z 1792 roku, Benner pisze m.in.: *Tym, co charakteryzuje Herbarta jako neohumanistę, jest fakt, że w czasie pruskiej reformy szkolnej niewzruszenie trwał przy tezie Humboldta, zgodnie z którą „wychowanie ma kształcić ludzi [...], bez względu na ich takie czy inne pochodzenie, ustalone przez konwencje społeczeństwa mieszczańskiego. Tak więc edukacja publiczna nie potrzebuje w ogóle państwa [...], gdyż całkowicie przelamuje ograniczenia, w których to ostatnie musi o troszczyć się o swoją skuteczność”* (1993, s. 26–27).

Na potwierdzenie neohumanistycznej postawy Herbarta można przypomnieć jeszcze jego wieloletnie zaangażowanie w rozwój szkolnictwa średniego w Prusach Wschodnich przez współpracę, a w pewnym okresie również przewodniczenie Deputacji Naukowej, która jako niezależny organ nadzorowała wprowadzanie w życie Humboldtowskiej reformy na poziomie średnim. Warto też wspomnieć założoną przez Herbarta w Królewcu szkołę eksperymentalną, którą przez blisko ćwierć wieku prowadził prawie zupełnie sam (Stępkowski, 2007).

Ta niewątpliwa zbieżność z ideałami neohumanizmu nie przeszkadzała jednak Herbartowi krytycznie odnosić się do poglądów wiodących autorytetów swojej epoki, a niekiedy nawet otwarcie im się sprzeciwiać. Zdaniem Bennera umożliwia

mu to właśnie jego pozycja autsajdera. Dzięki niej mógł pozwolić sobie na bycie *krytykiem pruskiej reformy szkolnej* (Benner, 1993, s. 27). Rola krytyka nie przypadła Herbartowi jednak przypadkowo, wręcz przeciwnie – wziął ją na siebie z pełną świadomością wynikających z tego konsekwencji. Udźwignięcie tego było możliwe tylko dzięki temu, że w wielu sprawach miał jasno skryształizowane poglądy. W szczególności dotyczyło to edukacji akademickiej i studiowania.

Rozpatrując miejsce Herbarta w dziejach naukowego kształcenia akademickiego, chciałbym odwołać się do jeszcze jednego opracowania autorstwa Bennera. Jest to artykuł zatytułowany *Kształcenie i wiedza (Bildung und Wissen)*. Autor rozważył w nim – jak sam stwierdził – *ani oryginalny, ani nowy [...] ale wciąż w dużej mierze ignorowany temat* (Benner, 2007, s. 196), a mianowicie *stosunek między nauką i kształceniem* (Benner, 2007, s. 195).

W dziejach europejskiej nauki Benner zwrócił uwagę na objawienie się pewnej antynomii. Wyraża ona dwa heterogeniczne spojrzenia na to, czym jest nauka. Pierwszy biegun antynomicznego stosunku wyrasta z starożytnego rozumienia nauki jako wiedzy o teleologicznym porządku rzeczywistości, drugi natomiast z ekspansji poznania opartego na procedurze eksperymentalnej, która znalazła zastosowanie w nowożytnej wiedzy scjentyistycznej (Benner, 2007, s. 196–203). Zdaniem omawianego autora z napięcia panującego między tymi nieredukowalnymi porządkami ludzkiego poznania narodziły się w czasach nowożytnych dwa modele kształcenia akademickiego. W obu podjęto próbę połączenia naukowości i kształtowania człowieka przez wiedzę naukową.

Protoplastą pierwszego modelu według Bennera był cytowany powyżej Humboldt. Wychodząc z neohumanistycznego przekonania o niezbywalnej potrzebie wiedzy humanistycznej do zagwarantowania człowiekowi pełnego rozwoju, zaproponował on powrót do ideału, zgodnie z którym uniwersytet stanie się miejscem, w którym *filozofia będzie mogła w pełni rozwinąć swoją jakość kształcenia ogólnego* (Benner, 2007, s. 204). Humboldtowski zamysł Benner określił syntetycznie jako *program stawania się nauki filozofią i filozofii nauką* (2007, s. 212).

Rekonstrukcję drugiego modelu Benner oparł na analizie słynnego wykładu Maxa Webera wygłoszonego podczas inauguracji roku akademickiego 1918–1919. Twórca nowoczesnej socjologii przedstawił w nim koncepcję nauki, która dobrowolnie ogranicza zakres swojej ważności do „faktów naukowych” po to, żeby ustrzec się przed popadnięciem w ideologię. Według Webera (1989, s. 47–50) od tego zależy w głównej mierze zachowanie źródlanej czystości nauki i jej naukowego charakteru. Konsekwencją tego jest jednak pozbawienie się przez naukę znaczenia pozanaukowego, w tym życiowej doniosłości. Zdaniem Bennera (2007, s. 207–212) dokonane przez Webera odmitologizowanie nauki nie doprowadziło do utraty przez nią właściwości kształcących, lecz uwolniło je w sposób wymagający ponownego odkrycia.

Na tym tle Benner szuka we współczesnej nauce wyjaśnienia związku między kształceniem i wiedzą. Jego zdaniem ten związek da się odkryć tylko wówczas,

gdy obserwator usytuuje się w przestrzeni wyznaczonej przez wskazaną powyżej antynomię i spojrzy z osobna na każdy z modeli, stając w punkcie przeciwnego stanowiska. Takie podejście wynika z przeświadczenia Bennera, że współczesna nauka, żeby odzyskać swój potencjał kształcący, musi wdrażać uczących się (studiujących) *do obchodzenia się z antynomią nauki w jej wersji przednowoczesnej i współczesnej w sposób refleksyjny i skoncentrowany na problematyczności* (2007, s. 212). Dzięki temu studiujący będą w stanie dostrzec dopełnianie się obu heterogenicznych interpretacji nauki, a nawet wyjść poza specyficzne ograniczenia przedstawionych modeli, nie szukając wcale ich syntezy, która jest po prostu niemożliwa.

Wydaje mi się, że podobne przeświadczenie o niemożności scalenia nauk pozytywnych i filozofii towarzyszyło również Herbartowi. Jednak odnośnie związku między nauką a kształtowaniem człowieka przez studia akademickie przyjął on inne stanowisko niż Humboldt. W następnych dwóch częściach tego artykułu wykażę to, analizując najpierw Herbartowską koncepcję studiowania, a następnie jej znaczenie w określeniu kształcącej funkcji wiedzy naukowej.

CZYM JEST STUDIOWANIE?

Wbrew pozorom udzielenie odpowiedzi na pytanie zawarte w śródtytule jest współcześnie niezmiernie trudne. Dość powszechną praktyką uczelni akademickich stało się bowiem badanie karier absolwentów. W badaniu tym dominuje tendencja sprawdzania, jakimi kompetencjami dysponują alumni uniwersytetów z perspektywy rynku pracy i jak poradzi sobie z pierwszym zadaniem po ukończeniu *Alma Mater* – czy znaleźli zatrudnienie i jak szybko. Te badania są wyrazem przeważającego we współczesnej edukacji wyższej nastawienia, zgodnie z którym za główny jej produkt uważa się kompetencje zawodowe, a mówiąc dokładniej – wiedzę i umiejętności mile widziane przez pracodawców i związane z rynkiem pracy. To zmusza studiujących do traktowania studiów jako czasowo ograniczonej i przejściowej fazy przygotowania do życia zawodowego. Na tym tle studiowanie jako pewna umiejętność jest ważna relatywnie, innymi słowy na tyle, na ile umożliwi osiągnięcie zaplanowanego celu – ukończenia studiów. Koncepcja studiowania Herberta wyraźnie różni się od tych współczesnych wyobrażeń.

W §15 *Podręcznika do wprowadzenia do filozofii* Herbart zawarł stwierdzenia, które powinny wzbudzić refleksję u współczesnych studentów i ich nauczycieli. Zastanawiając się nad przesłankami skłaniającymi ówczesnych studentów do zajmowania się filozofią, Herbart pisał: *W rzeczywistości większość z nich pociąga filozofia dlatego, że spodziewają się uzyskać wyjaśnienie jakiegoś, z ich punktu widzenia ważnego zagadnienia. Jednak zainteresowanie niektórymi tylko problemami nie jest ani najlepszym, ani najbardziej korzystnym nastawieniem, jeżeli chodzi o studiowanie. Ten, kto pokochał filozofię jedynie z pewnej określonej strony, będzie przez to jednostronny w swoich rozumowaniach, a im bardziej*

będzie dążył do z góry upatrzonego celu, tym bardziej będzie podatny na błędy (1993, s. 60).

Na pozór może się wydawać, że chodzi tutaj wyłącznie o studiowanie filozofii, a więc jednej z dyscyplin naukowych, jednak Herbart przypisywał studiowaniu „królowej nauk” paradygmatyczne znaczenie. Przytoczony powyżej fragment wskazuje – moim zdaniem – na potrzebę kierowania się w studiowaniu swoją apatią wobec poznawanego przedmiotu. Ta apatia nie oznacza bynajmniej braku zainteresowania, lecz wręcz przeciwnie – kultywowanie wielostronnych zainteresowań. W świetle słów Herbart studia podejmowane wyłącznie w celu zaspokojenia konkretnych oczekiwań (własnych czy rynku pracy, jak to dzieje się współcześnie) prowadzą nieuchronnie do jednostronności i zamiast rozszerzać u studiującego horyzont myślenia, zawężają go, a nierzadko są powodem błędnych wyobrażeń o studiowanym przedmiocie.

W 1807 roku w Getyndze Herbart wydał wspomnianą we wprowadzeniu monografię pt. *O studiowaniu filozofii*. Wyjaśnił w niej, czym jest filozofia i czemu służy. Pisał m.in.: *Filozofia, o której tutaj jest mowa, nie wykracza poza zakres pozostałej wiedzy, ale jest wytwarzana wraz z nią i wewnątrz niej, jako jej nieodłączny składnik; wchodzi z nią [tj. pozostałą wiedzą – D. S.] w związek całkowicie immanentny* (Herbart, 1887, s. 234)².

Zwrotu „studiowanie filozofii”, który występuje w tytule monografii, Herbart użył w dwu odniesieniach. Wbrew przypuszczeniu nie był to dla niego w pierwszym rzędzie termin, który oznaczał nauczanie i uczenie się filozofii jako dyscypliny wchodzącej w zakres akademickiego planu czy programu studiów, czego właściwie należałoby się spodziewać po profesorze filozofii. Studiowanie filozofii było dla Herbart głównie aktywnością realizowaną przez absolwenta dopiero po ukończeniu studiów, gdy mierzył się z realnymi problemami w swojej działalności zawodowej i życiowej. To nietypowe rozumienie wiąże się z przekonaniem Herbart (1887a, s. 236), że filozofia nie jest żadną uniwersalną wiedzą, której można się nauczyć i zaaplikować do dowolnego przedmiotu, lecz wprost przeciwnie – źródłowe są dla niej problemy, z którymi studenci w trakcie studiów jeszcze nie mają do czynienia. Tak więc prawdziwe studiowanie filozofii zaczyna się dopiero po ukończeniu kształcenia uniwersyteckiego. Warto zastanowić się, jakie umiejętności powinny zostać uformowane w trakcie studiów?

Przez odwrócenie perspektywy patrzenia na studiowanie filozofii – nie od strony kształcenia akademickiego (co student wiedzieć powinien i jak go tego nauczyć), lecz okresu potem – Herbart nie zamierzał bynajmniej traktować umiejętności potrzebnych w życiu zawodowym jako wyznaczników czy determinantów studiowania. Przekonuje o tym wnikliwa lektura pracy *O studiowaniu*

² W polskiej myśli filozoficznej na szczególną uwagę zasługuje zapomniana postać Stefana Zachariasza Pawlickiego (1839–1916), który w drugiej połowie XIX wieku jako jeden z nielicznych pozytywnie wyrażał się o systemie filozoficznym Herbart, a zwłaszcza o jego metafizyce. Szczególne znaczenie miało dla niego pojęcie między filozofią a naukami empirycznymi, do którego jego zdaniem utorował drogę Herbart (Stępkowski, 2016).

filozofii. Herbart przedstawił w niej metodyczną konstrukcję studiowania złożoną z trzech umiejętności. Opanowanie i przećwiczenie ich w trakcie studiów miało przygotować przyszłego alumna do wykonywania ich po opuszczeniu uczelni. Co więcej, dopiero wówczas będzie wiadomo, czy i w jakim stopniu posiadał on naprawdę *ars studendi*.

Wspomnianą powyżej metodyczną konstrukcję studiowania tworzą trzy aktywności: (1) przechodzenie od *poglądów obiegowych* do *filozoficznych*, (2) rozwijanie *spekulacji* i (3) modelowanie *filozofii jako nauki*. W całości układają się one w aktywność studiowania. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że wszystkie te czynności są *stricte* teoretyczne i nie mają nic wspólnego z problemami, w rozwiązywaniu których studiowanie filozofii ma być pomocne. Żeby rozwiązać te wątpliwości, każda aktywność zostanie poniżej omówiona.

Zdaniem Herbarta poglądy obiegowe (*gemeine Ansichten*) rodzą się spontanicznie w podmiocie na podstawie wrażeń dochodzących do niego z doświadczenia. Studiowanie filozofii ma przekształcać je w poglądy filozoficzne (*philosophische Ansichten*). Herbart (1887a, s. 247) podkreślał, że te ostatnie nie są jeszcze poglądami filozoficznymi w ścisłym tego słowa znaczeniu. Przekształcenie, o którym tutaj mowa, polega na opatrywaniu znakami pojęciowymi wrażeń napływających z doświadczenia i porządkowaniu skojarzeń tworzących się w umyśle. Herbart pisał na ten temat: *Jeśli pogląd filozoficzny ma się urzeczywistnić, to to, co wielorakie, musi stać się posłuszne pojęciu. Nie dość jednak na tym – ilekroć w jego wnętrzu następują jakieś zmiany, musi się ono również przekształcić* (1887a, s. 240).

Podporządkowywanie wrażeń pojęciom nie ma bynajmniej na celu ich petryfikowania, a przez to hamowania myślenia, lecz wprost przeciwnie – ma skłaniać studiującego do wnikliwej obserwacji zmian zachodzących w nim samym przez modyfikowanie pojęć. Dzięki wykonywaniu operacji myślowych studiujący może niejako na własnej skórze przekonać się o sile tkwiącej w pojęciach. Przez tego rodzaju ćwiczenia ma również nauczyć się poszukiwania jak najlepszego wyrazu dla oddania jedności tego, co wielorakie. Poszukiwanie to nie może jednak polegać na arbitralnym narzucaniu budzącym się pojęciom wymyślonej przez siebie jedności, lecz na odkrywaniu jej jako *danej od środka* (Herbart, 1887a, s. 241). W ten sposób studiujący będzie stopniowo rozwijał i rozszerzał swój krąg myślowy, który nie jest niczym innym jak tylko *siecią pojęć [...] przecinających się, łączących się ze sobą i definiujących rozmaitość* (Herbart, 1887a, s. 244). Różnobarwna wielość, która w ten sposób powstaje w umyśle studiującego, jest zdaniem Herbarta *prawdziwą filozoficzną wielostronnością* (1887a, s. 245).

Opisane powyżej i stanowiące pierwszy rodzaj aktywności studiowania przekształcanie poglądów obiegowych na filozoficzne dąży ze swojej natury do *spekulacji*. Herbart określał ją również mianem *warsztatu prawdziwej nauki* (Herbart, 1887a, s. 248), gdyż studiujący przez spekulację ma nauczyć się rozpoznawania problemów. Zdaniem Herbarta prawdziwych problemów nie trzeba wcale wymyślać, lecz umieć je dostrzec i wydobyć jako dane w rzeczywistości.

Ukazują się one same z siebie, jeżeli dysponuje się umiejętnością spekulowania. W tym kontekście ważna jest wskazówka Herbarta, że *początkiem spekulacji jest oddanie się naturze problemów* (1887a, s. 235).

Poważną przeszkodę we właściwym zrozumieniu, czym jest spekulacja, stanowi według Herbarta formalizm pochodzący z logiki. Zgodnie z tym podejściem możliwe jest prowadzenie namysłu w całkowitym oderwaniu od rzeczy czy sprawy, którą się rozważa. Tak rozumiana spekulacja ma charakter abstrakcyjny, tzn. jest oderwana od przedmiotu namysłu. Przeciwstawiając się temu, Herbart proponował następujące określenie: *Spekulacja jest dążeniem do rozwiązania problemu* (1887a s. 267). Główny akcent pada w nim na termin „problem”, którego pojawienie się w umyśle studiującego dowodzi, że zrodziło się w nim *zainteresowanie spekulatywne* (Herbart, 1887a, s. 267), czyli dała o sobie znać wrażliwość na trudności powstające między pojęciami. Kolejnym krokiem jest wyjaśnienie, czym jest problem.

Żeby odpowiedzieć na powyższe pytanie, należy odwołać się do *naturalnego biegu ludzkiego myślenia* (Herbart, 1887a, s. 268), który według Herbarta jest przeciwieństwem spekulacji. Ów naturalny bieg opisał on następująco: *Każdemu, kto na początku spekulowania rzuci okiem sprawdzającym na swój krąg myśli i opinii, łatwo może się wydać, że całość dzieli się na dwie zasadnicze części – tylną, jeśli można tak powiedzieć, i przednią oraz że tę ma zaraz opuścić i udać się pośpiesznym krokiem do tamtej, która roztacza się przed nim niczym zachęcająca łąka, żeby wkrótce dotrzeć do jej centrum. Ta pierwsza [część – D. S.] wydaje się być rezultatem wcześniejszego uczenia się i naiwnego zakładania, że nie dojrzewało się wraz ze zwiększaniem się liczby lat i wiadomości. To właśnie stało się obecnie bodźcem, żeby pozbyć się tego, co zostało zahamowane, ale nie po to, żeby to zapomnieć, lecz żeby obalić i uczynić śmiesznym. Tym sposobem aktywność myślowa, która nie znajduje już więcej dla siebie pożywienia, może okazać się przynajmniej skuteczna przeciwko niemu [tj. dawnemu sposobowi myślenia – D. S.]. Przednia natomiast część, która dopiero się tworzy, wyprowadza siebie samą z nowych odkryć i wyższych idei obecnego czasu. Pozostawanie w tyle za nimi byłoby rzeczą wstydliwą, natomiast ze wszech miar chwalebne jest wspieranie ich rozprzestrzeniania się. [...] W późniejszych latach obie części kręgu myślowego mogą łatwo zmienić kolejność i odwrócić się. Rozwijanie nowych pomysłów, które ongiś były podchwytywane z entuzjazmem, spowalnia i całkowicie zahamowuje, natrafiając na naganę ze strony starszych rówieśników. Na próżno próbuje się znieść wszelkie sprzeczności i się dostosować. W tym usiłowaniu własne błędy pozostają ukryte lub odkrywa się je już za późno, gdyż wyczerpała się siła twórcza. Co może być wygodniejsze, co bardziej pocieszające niż stopniowe poddawanie się [tej tendencji – D. S.], żeby przynajmniej kultywować dawne przyzwyczajenia, jeśli nie da się już odnowić starej miłości?* (Herbart, 1887a, s. 268).

W powyższym, dość długim cytacie zwraca uwagę rotacja mająca miejsce w naturalnym biegu ludzkiego myślenia między przednią i tylną częścią kręgu

myślowego. Raz jedna część wysuwa się na czoło, raz druga. Pomijając to, z czego (z jakich przedstawień) zbudowane są obie części, zdaniem Herbarta proces rotacji nie ma żadnego „rzeczowego” uzasadnienia oprócz słabnięcia sił umysłu i ducha, co powoduje, że nie nadąża się za nowinkami i – chcąc nie chcąc – wraca do starych schematów myślowych.

Przeciwieństwem tego jest świadome budowanie kręgu myślowego z pomocą spekulacji. Gdy tak się dzieje, krąg myślowy będzie przypominał dom, w którym da się zamieszkać na stałe. W związku z tym Herbart daje jednak ważną przestrożę: *Ktokolwiek wybiera drogi cenny kruszec, żeby położyć go pod swój budynek naukowy jako kamień węgielny, nie wie, co robi. Kamień bowiem węgielny musi być przykryty budynkiem; w budynku zaś chcemy zamieszkać. Żeby był on niezachwiany, wymaga nie tylko fundamentu, lecz również struktury* (1887a, s. 255).

Mam nadzieję, że udało mi się wyjaśnić, że spekulacja jako drugi rodzaj aktywności należącej do studiowania filozofii polega na zmaganiu się studiującego z trudnościami, które jak grzyby po deszczu wyrastają na drodze *obróbki pojęć* (*Bearbeitung der Begriffe*), jak Herbart (1887a, s. 295) zwykł nazywać filozofowanie. Gdy uczący się mimo wszystko podejmie ten wysiłek, *zbliży się do rozwiązania wszystkich trudności znacznie pewniej, niż gdyby zamknął oczy na te trudności* (Herbart, 1887a s. 254). A zatem w trakcie studiów nie należy unikać dysonansów ani nawet sprzeczności, które ujawniają się przy okazji rozpatrywania problemów. I właśnie te ostatnie – sprzeczności – czynią niezbędny trzeci i ostatni rodzaj działania w ramach studiowania. Herbart nazywał go *filozofią jako nauką* (*Philosophie als Wissenschaft*).

Przez spekulację w studiującym powinna rozbudzić się świadomość problemów, które powstają ponad wszelką wątpliwość, jeśli tylko podejmie on wysiłek poszukiwania jedności we wprost nieskończonej ilości koncepcji myślowych. Herbart przestrzegał studiującego, że poszukiwana przez niego jedność *nie powinna być jakąkolwiek, dowolną jednością, tzn. tylko wymyśloną przez niego, lecz połączeniem tych jedności, które zostały już znalezione, punktem zbornym dla różnorodności ludzkiego kręgu myślowego* (1887a, s. 250).

Żeby studiujący mogli właściwie ocenić wartość istniejących już różnorodnych ujęć danego problemu, które wcale nie tak rzadko stoją ze sobą w sprzeczności, Herbart zachęcał ich: *Podziwiajcie je! Nie traktujcie ich jednak jako oczywiste, jakby były zrozumiałe same przez się! Przyznawajcie im tylko tyle słuszności, że każda z nich i wszystkie razem już dawno powinny nas dziwić w najwyższym stopniu* (1887a, s. 254). Taka postawa – można powiedzieć: badawcza – tworzy sedno trzeciej aktywności studiowania zwanej filozofią jako nauką.

Wyrażenie „filozofia jako nauka” może być mylnie odczytywane głównie dlatego, że sugeruje, jakoby Herbartowi chodziło o zapoznanie studiującego na końcu jego drogi uczenia się z filozofią naukową, czyli specjalistyczną wiedzą o charakterze akademickim. To przypuszczenie jest jednak całkowicie błędne. Żeby wyjaśnić to dokładniej, skoncentruję uwagę osobno na każdym z terminów składowych tego wyrażenia.

Według Herbartu wyraz „filozofia” należy rozważać w dwóch zakresach – wąskim i szerokim. Ten pierwszy oznacza dyscyplinę naukową, której *osobliwością jest to, że pojęcia stanowią przedmiot jej badania* (Herbart, 1887a, s. 275). Jak to zostało zasygnalizowane we wprowadzeniu, wszystkie dziedziny wiedzy potrzebują filozofii jako sztuki *obróbki pojęć* (Herbart, 1887a, s. 295).

„Filozofia” w szerokim rozumieniu utożsamia się z filozofowaniem (philosophieren). Herbart wyjaśnił to następująco: snucie myśli i konstruowanie wypowiedzi dokonuje się tylko w świecie myśli, o którym jesteśmy tym bardziej przekonani, gdy uznajemy te [czynności – D. S.] za prawdziwe i autentyczne filozofowanie (Herbart, 1887a, s. 276). Autorowi nie chodzi bynajmniej o dowolne snucie myśli i konstruowanie wypowiedzi, lecz o zagłębianie się w pojęcia (Herbart, 1887a, s. 276), którego potrzebuje każdy, kogo nie zadowala uzasadnianie stanowiska przez wskazanie na wewnętrzne przeświadczenie lub oczywistość. To bowiem, co dla jednego jest oczywiste, wcale nie musi być takie dla kogoś innego. Herbart pisał: *Filozofii, która szuka sławy między innymi z pomocą zuchwałości swojego spojrzenia psychologicznego, nie może nawet przyjść na myśl, że nie są w stanie jej chwalić ci, którzy nie mają jeszcze dowodu tej samej oczywistości* (1887a, s. 277). Tak więc z powodu dyskursywnego charakteru komunikacji międzyludzkiej konieczne jest poszukiwanie klarowności, którą można uzyskać dzięki uzasadnionym i spokojnym spekulacjom (Herbart, 1887a, s. 278).

Herbart zdawał sobie jednak sprawę, że taka postawa nie jest czymś powszechnym ani dominującym. Jego zdaniem wynikało to stąd, że: *Życie wewnętrzne człowieka jest sukcesem polegającym na [...] ścisłej samokontroli, samokontrola jednak zaczyna się od stanowczości myślenia. To tworzy podstawę dla solidnych rozważań. Te ostatnie i nic innego składają się na naukę, o której chcemy tutaj mówić* (Herbart, 1887a, s. 278).

W świetle powyższego fragmentu można stwierdzić, że mianem nauki Herbart opatrywał w pierwszym rzędzie pewną zdolność podmiotu, która polega na prowadzeniu myślenia w koherentny sposób (nie chodzi tu tylko o koherencję logiczną!). *Nie pochlelibyśmy sobie, gdybyśmy wierzyli, że solidną naukę można znaleźć tylko z pomocą zasad, które da się uchwycić w stanie szczególnej egzaltacji* (Herbart, 1887a, s. 278). Wprost przeciwnie, żeby wytworzyć w sobie naukę jako podstawę do budowania ciągów myślowych, studiujący powinien stronić od „gorących” tematów dnia i poświęcić się nabywaniu umiejętności refleksowania (*Besinnung*).

Nie tylko w czytelniku, lecz również w samym Herbarcie zrodziła się wątpliwość: *czy ten lub ów [student – D. S.] jest w ogóle w stanie tak się zdystansować? Przychodzi również na myśl różnica między wybranymi a zwykłymi [ludźmi – D. S.], „widzącymi” i „ślepyimi”* (1887a, s. 278). Na tę wątpliwość odpowiada analizowany autor, twierdząc, że każdy powinien stać się myślicielem (Herbart, 1887a, s. 279). Warto prześledzić jego argumentację odnośnie tej sprawy.

Byciem myślicielem należy utożsamiać z byciem osobą wykształconą (*Gebildeter*), do osiągnięcia czego ma prowadzić studiowanie filozofii. Jak wykazano powyżej,

tęgo ostatniego Herbart nie zawęził do uczenia się akademickiej dyscypliny naukowej, lecz interpretował szeroko jako prowadzenie krytycznego namysłu i budowanie własnego gmachu myślowego. Na tym tle atrybut bycia myślicielem przysługuje każdemu członkowi społeczeństwa, który ma obowiązek uczestniczenia w życiu publicznym³. Tak więc jednym z powodów, dla których konieczne było szeroko rozumiane studiowanie filozofii, był właśnie współdziałanie w publicznym rozwiązywaniu problemów. Herbart pisał o tym następująco: *konieczne jest, żeby mu [myślicielowi – D. S.] nie sprawiało trudności przechodzenie od zajęć zawodowych i życia codziennego na raz utorowaną ścieżkę nauki [...], w ten i żaden inny sposób będzie on potrafił stopniowo rozważać w myślach przekonania swoje i innych i nie pozwoli, żeby zakorzeniły się w nich jakieś błędy* (1887a, s. 279).

Zdawać by się mogło, że tak rozumiany myśliciel jest kimś, kto ma już z góry ustalone zdanie; kto jest przewidywalny i niezmienny. Nic bardziej błędnego! Nauka, którą rozwinął w sobie dzięki studiowaniu filozofii, nie oznacza wcale skostnienia, lecz *otwartość na lekcje udzielane przez dalsze doświadczenia* (Herbart, 1887a, s. 281). Wyróżniającą go cechą jest *równowaga [...], w której różne elementy naszego sposobu myślenia, zwłaszcza w przypadku właściwie wykształconych, są równomiernie uformowane i zespolone* (Herbart, 1887a, s. 283). To nie oznacza wcale, że myśliciel nie musi się zmagać z własną jednostronnością. Wręcz przeciwnie – właśnie dzięki konfrontacji z innymi punktami widzenia doświadcza nieustannie ograniczeń swojego sposobu myślenia i „stronniczości”, która w nim się ukrywa. Trzeba długich lat mozolnej pracy intelektualnej i czujności wobec siebie samego, żeby tę stronniczość odkryć i wyeliminować. W tym miejscu warto wyeksponować samodoskonalącą funkcję studiowania filozofii, pamiętając jednak, że *od samego początku studiowanie filozofii nie ogranicza się do filozofii jako nauki* (Herbart, 1887a, s. 289). Jego celem – równie ważnym, a być może nawet jeszcze ważniejszym niż poznawanie systemów myślowych – jest doskonalenie samego studiującego, czyli to, co zwykło się określać mianem kształcenia.

PO CO STUDIOWAĆ?

Na powyższe pytanie udzielono już właściwie odpowiedzi. Wydaje się jednak, że konieczne jest jej pogłębienie, gdyż przez to zostanie również wydobyte stanowisko Herbarta w sprawie związku między kształceniem i wiedzą naukową. Zachęca do tego sam autor, który ubiegając myśl czytelnika, pod koniec traktatu *O studiowaniu filozofii* pytał najpierw: *Dokąd dotarliśmy?*, a następnie odpowiadał: *Najwyraźniej do ideału republiki uczonych!* (Herbart, 1887a, s. 291).

O jaką republikę mu chodziło, Herbart przedstawił w *Ogólnej filozofii praktycznej*. Dla scharakteryzowania jej chciałbym przywołać z tego dzieła dwie idee

³ Oczywiście Herbart był człowiekiem swojej epoki i systemu politycznego, w którym żył. Nie mniej jednak swoimi poglądami nie utożsamiał się z monarchią absolutną (Benner, Stępkowski 2012, s. 76–77).

– ideę systemu kultury i ideę uduchowionego społeczeństwa. W obu, jak mi się wydaje, została uwydatniona potrzeba studiowania.

W odniesieniu do systemu kultury Herbart pisał m.in.: *Każdy w nim musi być w stanie rozumieć krąg myślowy pozostałych [członków społeczeństwa – D. S.] i do niego się ustosunkować. Nic wymagającego odrzucenia nie powinno się znajdować w myślach tak jednych, jak i drugich, a już zupełnie w ich dążeniach. [...] Każdy członek systemu kultury [...] oprócz swoich własnych uzdolnień powinien cechować się wrażliwością, która umożliwi mu dostrzeżenie i przyswojenie sobie doskonałości, jeżeli nie ogółu, to przynajmniej niektórych jego reprezentantów* (1887b, s. 403–404).

Mianem systemu kultury Herbart określał sumę wszystkich działań, przez które dane społeczeństwo utrzymuje się przy życiu i rozwija. To sformułowanie jest zbieżne z definicją kształcenia przedstawioną przez Humboldta w przywołanym powyżej traktacie pt. *Idee do próby określenia granic aktywności państwa*. Jego zdaniem kształcenie jest swobodnym oddziaływaniem zwrotnym między człowiekiem a światem oraz pomiędzy ludźmi. Celem tego oddziaływania jest wypracowanie przez każdą jednostkę własnej oryginalności i równocześnie nabycie umiejętności komunikowania się i współdziałania z innymi. W przywołanym traktacie Humboldt pisał, że *mocą powiązań [...], które wypływają z wnętrza istoty, każdy musi uczynić swoim własnym bogactwo duchowe innych* (1960, s. 64, cyt. za: Benner i in., 2018, s. 171). Do szeroko rozumianego systemu kultury, w którym Herbart rozróżniał rozmaite aktywności i profesje, odnosi się uwaga Humboldta na temat warunków, jakie muszą spełniać czynności kształcące. *Żeby uszlachetnić człowieka i nadać mu godną, przeznaczoną dla niego postać* (Humboldt, 1960, s. 78, cyt. za Benner i in., 2018, s. 171), muszą one być realizowane w sposób wolny, aktywny i zróżnicowany.

W idei społeczeństwa uduchowionego zawierał się podwójny sprzeciw Herbarta wobec Arystotelesowskiej hierarchii trzech sposobów życia społecznego – niewolników, dorastających i wolnych obywateli *polis*. W jego ujęciu idea społeczeństwa uduchowionego nie ma na celu zaprowadzenie we wszystkich rodzajach aktywności niezbędnego do istnienia nowoczesnego społeczeństwa porządku hierarchiczno-teleologicznego ani totalitarnego systemu politycznego skoncentrowanego na państwie, lecz jest ukierunkowana na umożliwienie prowadzenia otwartych dyskursów społecznych, których przedmiotem powinny być takie problemy, jak: sprawiedliwy podział dóbr, administracja równoważąca społeczne nierówności czy ład gospodarczy stymulujący kreowanie porządku społecznego opartego na swobodnych interakcjach. Na temat relacji między państwem a społeczeństwem uduchowionym Herbart pisał następująco: *Być może każdy organizm państwowy powinien stać się uduchowionym społeczeństwem. Ale to nas tutaj nie zajmuje. Państwo wyróżnia władza, która stosuje przymus. W przeciwieństwie do tego idee nie posiadają żadnej władzy. Jest przy tym bardzo ważne, aby chronić się przed myleniem [...] idei społecznych z państwem, gdyż swoją ważnością obejmują one nie tylko masy ludu, lecz także każdy, czy*

to mały czy nawet najmniejszy związek, zarówno domowy, jak i obywatelski. I odwrotnie: związek, jakiegokolwiek by nie był rodzaju, nie może sam sobie nadać żadnej wartości etycznej oprócz tej, którą zdobywa dzięki realizacji idei praktycznych (2008, s. 138).

Herbartowskie pojęcie społeczeństwa uduchowionego przedstawia nowoczesne przeformułowanie Arystotelesowskiego terminu *eudaimonia*, z tym zastrzeżeniem jednak, że wyszczególnione przez niego idee etyczne nie opisują cnót przysługujących najwyższemu sposobowi życia zbiorowego w *polis*, lecz – podobnie jak u Kanta – definiują fundamentalne zasady wspólnego życia wszystkich członków społeczności (Benner i in., 2018, s. 170–174).

Głównym motywem, który przemawia za studiowaniem filozofii, jest konstruowanie własnego myślenia jako domu. Herbart pisał na ten temat: *Z pewnością dla osoby, która nie rezygnuje z życia w świecie myśli, nic nie może być bardziej niewygodnego od tego, że nie ma w nim [tj. świecie myśli – D. S.] własnego mieszkania, nie ma zadaszania ani komory na zgromadzoną wiedzę, którą chciałaby zachować i która wymaga również ochrony wobec innych, nierzadko sprzecznych opinii* (1887a, s. 290). Jednak ów dom czy mieszkanie nie może być *pierwszą lepszą chatą skleconą z materiałów znajdujących się w zasięgu, nad której wejściem wywieszony zostanie napis: „Mój system!”* (Herbart, 1887a, s. 290). Żeby nie była to pierwsza lepsza chata, konieczne jest odwołanie się do nauki. Jak zostało już wyjaśnione, w pierwotnym rozumieniu pojęcie to oznacza dla Herbarta stan umysłu charakteryzujący się stałością, konsekwencją, przewidywalnością... Do jego ukształtowania ma służyć zgłębianie wiedzy naukowej. W tym miejscu warto przywołać omówione powyżej dwa modele zapośredniczenia między kształceniem i nauką – Humboldta i Webera. Wydaje mi się, że propozycja Herbarta, którą przedstawił w zakończeniu *O studiowaniu filozofii*, odstaje od obu tych modeli i może być uznana za trzeci.

Herbart był w pełni świadomy rozłamu, do którego doszło w nowożytności między filozofią a tzw. naukami szczegółowymi. O tym problemie pisał m.in.: *Całokształt nauki [tzn. filozofia i nauki szczegółowe – D. S.] musi wydawać się od poszukiwanej jedności raczej oddalający niż zbliżający się do niej. Ten stan rzeczy nie zmieni się tak długo, jak długo większość [naukowców – D. S.] nie będzie miała wspólnego filozoficznego sposobu myślenia [...] i jak długo nie będą oni w stanie sprawić, żeby zastosowanie filozofii w poszczególnych konkretnych przypadkach było akceptowane przez innych* (Herbart, 1887a, s. 292). W tych okolicznościach jedynym rozwiązaniem może być zdaniem Herbarta studiowanie filozofii zgodnie z opisanym powyżej modelem. Był on przekonany, że model ten zagwarantuje nauce jako całości odkrycie poszukiwanego wspólnego fundamentu. Na czym będzie polegało oddziaływanie tego fundamentu, Herbart wyjaśnił w ten sposób: *Gdy zacznie działać zespalająca siła filozofii [...] wszystkie nauki muszą z jednej strony rozpaść się [na poszczególne dyscypliny – D. S.], z drugiej natomiast cudownie się zjednoczyć. [...] Każda nauka powinna jednak sama z siebie pamiętać, że w dążeniu do powszechnego szacunku żadne z dwóch*

rozwiązań nie jest właściwe – ani izolowanie się, ani pozwolenie na zawłaszczenie sobą (1887a, s. 293).

Jak wspominałem, Herbartowski model różni się od rozwiązań przedstawionych przez Humboldta i Webera. W powyższym cytacie zabrzmiało wyraźnie, że Herbart za niepożądane w równym stopniu uważał oddzielanie filozofii i nauk szczegółowych (Weber), jak i ich unifikowanie (Humboldt). Jego zdaniem *nauka, która zwraca się do tego czy innego systemu filozoficznego [...], wyradza się ze swojej naturalnej formy. To zaś, że taka forma jej przynależy z natury, wynika stąd, że mogłaby prowadzić jej [tj. tej formy – D. S.] obróbkę niezależnie od jakichkolwiek maksym filozoficznych. Co i jak wiele da się zrealizować w tej niezależnej pracy, dostrzeżemy wówczas, gdy zbliżymy się do danej nauki i zechcemy ją poznać* (1887a, s. 293).

W świetle powyższego fragmentu linie rozwojowe filozofii i nauk szczegółowych przebiegają niezależnie od siebie i tak musi już pozostać. Nie wyklucza to jednak powstawania między owymi liniami punktów przecięcia i zbieżności. Bynajmniej nie są one skutkiem studiowania filozofii jako wiedzy uniwersalnej, lecz specyficznego podejścia, zgodnie z którym *uprawia się każdą naukę szczegółową z założeniem istnienia filozofii jako możliwego przyszłego rozjaśnienia tego, co w obecnych terminach pozostaje wciąż ciemne* (Herbart, 1887a, s. 293). Mimo że to stwierdzenie brzmi dość enigmatycznie, jest łatwe do wyjaśnienia. Nauka rozwijając się, nie wygładza sztucznie swoich pojęć ani nie wzbudza wrażenia, jakoby wszystko było już całkowicie i do końca wyjaśnione. Jeżeli hołduje zasadzie rzetelności, pozostawia miejsce na możliwe spotkanie z filozofią, która będąc *obróbką pojęć*, przychodzi nauce z pomocą nie tylko przy ujawnianiu tkwiących w jej przedmiocie trudności, sprzeczności i problemów, lecz również ich rozwiązywaniu. Przez studiowanie filozofii uczący się (studiujący) powinni nabyć umiejętności korzystania z tego wsparcia. Dzięki temu będą przygotowani zarówno do życia zawodowego, jak i naukowego. I w jednym, i w drugim przypadku chodzi właściwie o to samo – mądrość. W *Projekcie wykładów o wprowadzeniu do filozofii (Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie)* Herbart stwierdził: *Nie myślenie [...], ale nauka wydaje się prowadzić do mądrości, do mądrości, którą możemy sami osiągnąć i której sami również potrzebujemy* (1887c, s. 317). Tak więc wbrew pozorom studiowanie filozofii zawdzięcza swoje kształtujące znaczenie wcale nie temu, że udoskonala myślenie, lecz temu, że prowadzi do mądrości.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badanie skłania do wniosku, że według Herbarta edukacja akademicka ma uczyć studiujących określonych czynności, a mianowicie: (1) przechodzenia od poglądów obiegowych do filozoficznych, (2) spekulatywnego przetwarzania pojęć i (3) modelowania swojej własnej filozofii jako nauki. Warto zaznaczyć, że czynności te nie są ogólnymi kompetencjami, lecz aktywnościami,

dzięki którym studenci nabywają przygotowania zarówno do rozwiązywania problemów życiowych i zawodowych, jak i partycypowania w dyskursie społecznym. W przeciwieństwie do współczesnego przekonania, że studiowanie filozofii zawęża perspektywę patrzenia do jednej dyscypliny naukowej – właśnie filozofii akademickiej, według Herbarta tylko dzięki temu możliwe jest ukształtowanie w studiujących postawy myśliciela. I znowu wbrew obiegowemu rozumieniu nie chodzi w niej o oderwanego od rzeczywistości intelektualistę, który przebywanie w świecie idei przedkłada ponad zwykłą codzienność, lecz kogoś, kto myśli i działa racjonalnie i konsekwentnie na tym miejscu, które wyznaczył mu los. Patrząc z tej perspektywy, rozłam między filozofią i naukami szczegółowymi wydaje się możliwy do przezwyciężenia. W tym zakresie Herbart proponował pójście trzecią drogą, co nie oznaczało ani zunifikowania, ani odseparowywania różnych rodzajów ludzkiej wiedzy, lecz ich subsydiarne wspieranie się. Gdyby poszukiwać u Herbarta ostatecznego uzasadnienia dla tej współpracy, należałoby uznać, że miał on na myśli mądrość – zarówno tę starogrecką, jak i chrześcijańską.

BIBLIOGRAFIA

Asmus W. (1968), *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 1: *Der Denker (1776–1809)*, Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer.

Bazinek L. (2018), *Das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie: 1813–1821–1834–1837*, w: J. F. Goubert, R. Bolle (red.), *Herbart als Universitätslehrer*, Gera–Jena: Garamond.

Benner D. (1993), *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim–München: Juventa Verlag.

Benner D. (2006), *Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły*, w: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.), *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Benner D. (2007), *Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lehrens und Lernens heute*, w: B. Henningsen (red.), *Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität*, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Benner D. (2018), *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia*, w: J. Gołkowska, K. Sipiowicz I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Benner D., Stępkowski D. (2012), *Dlaczego w demokracjach nie można wychowania ugruntowywać politycznie*, w: E. Anhalt, D. Stępkowski (red.),

Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Benner D., Stępkowski D., von Oettingen A., Peng Zh. (2018), *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Goubert J. F. (2018), *Versuch einer Nachbildung der Lehrertätigkeit Herbarts an den Universitäten Göttingen und Königsbert*, w: J. F. Goubert, R. Bolle (red.), *Herbart als Universitätslehrer*, Gera–Jena: Garamond.

Herbart J. F. (1882), *Diktate zur Pädagogik*, w: O. Willmann, Th. Fritsch (red.), *J. F. Herbarts Pädagogische Schriften*, t. 1, Osterwieck–Leipzig: Zickfeldt.

Herbart J. F. (1887a), *Über philosophisches Studium*, w: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, Langensalza: Beyer und Söhne.

Herbart J. F. (1887b), *Allgemeine praktische Philosophie*, w: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, Langensalza: Beyer und Söhne.

Herbart J. F. (1887c), *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie*, w: K. Kehrbach (oprac.), *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*, t. 2, Langensalza: Beyer und Söhne.

Herbart J. F. (1912), *Replika na recenzję Jachmann'a o „Pedagogice ogólnej”*, w: J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Gebethner i Wolff.

Herbart J. F. (1993), *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Hamburg: Meiner Verlag.

Herbart J. F. (2007), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Herbart J. F. (2008), *Ogólna filozofia praktyczna*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” nr 3.

Herbart J. F. (2010), *Główne punkty metafizyki*, „Studia Philosophica Wratislaviensia” nr 1.

Herbart J. F. (2014), *O wiedzy filozoficznej i studiowaniu filozofii*, „Forum Pedagogiczne” nr 1.

Humboldt von W. (1960), *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, w: W. von Humboldt, *Werke in 5 Bänden*, t. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kędzierska J. (2003), *Kształcenie*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kwieciński Z., Śliwerski B. (2019), *Wstęp*, w: ciż (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Stępkowski D. (2007), *Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3.

Stępkowski D. (2016), *Filozofia doświadczenia osobistego Stefana Pawlickiego a pedagogika ogólna*, „Polska Myśl Pedagogiczna” nr 2.

Suchodolski B. (1959), *Przedmowa*, w: tenże (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 1, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Weber M. (1989), *Nauka jako zawód i powołanie*, w: tegoż, *Polityka jako zawód i powołanie*, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.

Herbart on ars studendi Summary

Aim: Based on Johann F. Herbart's writings on the studying of philosophy, an attempt was made to answer the question: what is the purpose of studying at the academy?

Methods: A historical and thematic analysis of archival sources.

Results: Studying philosophy according to Herbart is supposed to develop in academic students the ability to transgress from everyday points of view to philosophical, speculative processing of concepts and thinking theory in practice. The achievement of proficiency in these three areas prepares them for both professional work and participation in public discourses, in which they are involved as educated members of society.

Conclusions: Herbart presented a modern concept of academic studying, which is still valid and can serve as a basis for further development of education through scientific knowledge.

Keywords: studying, university, ars studendi, philosophy, wisdom, Herbart.

KATARZYNA PLUTECKA
ORCID: 0000-0001-7454-5052
Pedagogical University
Cracow

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.05

THE THOUGHT AND PRACTICE PEDAGOGICAL OF JAN SIESTRZYŃSKI

Jan Siestrzyński belongs to the group of pioneers of Polish pedagogy, as well as speech therapy and lithography. He was a theoretician and a practitioner who dealt with phonetics and phonology, issues regarding the speech mechanism and teaching to read a child with learning disabilities. He developed a holistic method of teaching to read as well as the basics of speech physiology and teaching methodology of deaf students. He was the author of a special system of mouth-hand signs for teaching proper articulation, developed for deaf-mute children. *It is worth mentioning that the period of pedagogical activity of Jan Siestrzyński coincides with the development of schools for deaf students, especially in Europe.* Education of deaf students started to be implemented in specially established institutions. This was the result of the movement to promote access to learning, as well as the scientific development of the scholars¹. Jan Siestrzyński, apart from his didactic work, conducted a scientific activity, which is expressed in two monographs, the first of 1820 is titled: *The Theory and Mechanism of Speech used for learning to read for all and for learning to speak for deaf-mute children, with additions and remarks on how to teach them, i.e. the Theory of the easiest way to teach both speaking and deaf-mute children how to write and read in the shortest possible time, with remarks about the most natural and simplest way of dealing with the latter observed by Jan Siestrzyński, the former and the first teacher of the Deaf-mute Institute in Warsaw, and another one written a year later On lithography.*

¹ Among the authors of theoretical foundations of deaf students' education, the following are worth mentioning: Girolamo Cardano (1501–1576), Juan Pablo Bonet (1579–1629), John Bulwer (1614–1684), John Wallis Savillian (1616–1703), William Holder (1616–1698), George Dalgarno (1626–1687), Jan Konrad Aman (1669–1724), cf. Mauersberg, 1990.

FACTS OF LIFE

Jan Siestrzyński was the youngest child of Kazimierz and Konstancja, née Zawadzka. He was born on June 23rd, 1788, in Szczebrzeszyn and was given names Łukasz Jan at baptism, but he only used the second one². His father was a widely respected writer at the Zamoyski Family Fee Tail and this profession allowed him to lease lands in Szczebrzeszyn. Unfortunately, a lack of management skills led to the collapse of this property, and grief also contributed to his earlier death. Kazimierz Siestrzyński left his wife and children in debt. John's childhood was a time of poverty for his family. Due to a difficult financial situation, the mother decided to settle in the estate of her half-sister Tekla Dziewulska, née Wiaruska, in Bzów. Using the financial support offered by his aunt, Jan began his education at the High School in Zamość. Furthermore, he earned extra money by tutoring. In 1809 he became a student of the Galician Economic Institute in Lviv, which he was unable to graduate due to a change in the political situation³. His willingness to learn further turned out to be so strong that he decided to leave his native region of Zamość and went to Vienna.

Jan Siestrzyński began another period of his life. In 1813 he graduated from Vienna Medical and Surgical Academy, and received a master's degree in surgery and obstetrics. Thanks to his qualifications and good reputation, he was able to take up apprenticeship as an assistant physician in the hospital in Vienna under the supervision of Prof. Jan Walenty Hildenbrand. At that time he taught the Polish language to foreigners and also became a teacher of the youngest daughter of Hildenbrand, about whom he writes as follows: *While teaching this girl for 5 years, my own method, different from the usual one, was so successful that I was also invited to other houses of great merchants and courtiers to teach their children in the same way* (Siestrzyński, 1820, part. 1, p. 4). Thanks to his hard work, he received references and applied for employment in Viennese noble families.

In 1815 in Vienna, Siestrzyński met Rev. Jakub Falkowski, who presented plans for establishing a school for deaf children in Warsaw and a potential possibility of employing him as a teacher⁴. Here is how Jakub Falkowski recalls their

² Some sources contain information that Łukasz Jan Siestrzyński was born on June 24th, 1788, and while enrolling to a junior high school in Zamość, misrepresented his age and subtracted 4 years, cf. Domański, 1997.

³ On October 14th, 1809, a peace treaty was signed at the Schönbrunn Palace in Vienna between the French Empire and the empire of Austria. The concluded agreement ended the war of France with the fifth coalition and the Polish-Austrian War being a part of it. Austria suffered heavy losses because it lost Tyrol, Salzburg, Trieste, Dalmatia, New Galicia and the Ternopil region in favour of the Duchy of Warsaw. In addition, financial penalties were imposed on it, and what's more, like Prussia 2 years earlier, it was brought under the French influence. As a result of the treaty, the Zamość administrative district was incorporated into the Duchy of Warsaw and Jan Siestrzyński became a foreigner who was expelled from the university and had to leave Lviv.

⁴ Jakub Falkowski (1775–1848) was given a task from the National Enlightenment Department of the Kingdom of Poland to organize the first school for deaf children in Poland. To this end, he travelled to *higher Austria and Bavaria* to inspect already existing foreign institutions for the deaf-mute. [...] *On arrival in Warsaw, he submitted to his authority a travel report, in which he emphasized the need to establish a department for the blind at the Deaf-mute Institute*, see Miłkuła, Turkowska, 2015, p. 29.

meeting: *At that time, there was a noble countryman, Jan Siestrzyński, who had been living in Vienna for several years. Attachment to the country, compassion for the disabled encouraged him to become a lithographer, so that as a teacher (for which he was predisposed) he would bring double benefit to the Institute through lithography* (Mikuła, Turkowska, 2015, p. 27). Their mutual talks made Siestrzyński decide to abandon his previous profession of a doctor and prepare for work related to educating deaf-mute children⁵. First, Siestrzyński went to Munich, where he learned the art of lithography from Franciszek Weishaupt, the then lithography master and subsequently made a business trip *from Warsaw through the Czech Republic, Saxony and Prussia to visit the institutes in Prague, Leipzig, Berlin and Wrocław* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 2) to learn the specifics of teaching deaf students, precisely in these already existing institutes. The observation of the effects of work in these institutes gave him the conviction that there was a need to teach oral speech to deaf-mute children. He decided that speech teaching should be the primary goal of deaf education, and he developed a speech teaching methodology based on the method of Samuel Heinicke⁶. He did not accept the method of teaching deaf students preferred by Jakub Falkowski, which he recalls as follows: *and since I did not like the hand alphabet, the basic foundation of this school, on which all absurdities were based, then I started to think about more practical one that would replace it in other respects, about a foundation on which it should be built quite differently. And that's how I started to have different opinion on this science. This foundation are mouth-hand signs, which I will talk about later* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 1). His vision of educating deaf children was based on the oral method. Despite the fact that he was a strong supporter of teaching “voice speech” to the deaf, he treated the views of Rev. Charles-Michel de L'Épée with respect⁷. *Father L'Épée gave you an example, after all, in his school we see the obvious application of art to nature* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 127) and added: *the method of Father de L'Épée should only be used where the deaf are unable to speak* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 145).

Since November 1817, Jan Siestrzyński officially started the next important stage in his professional life, taking the job of a teacher at the emerging Deaf Institute in Warsaw. In order to reliably carry out the tasks entrusted to him as part of the didactic work at the Institute, he took up arranging a lithographic

⁵ Jan Siestrzyński used the term deaf-mute, which he explained as follows: *mute because of hearing loss, they are called deaf-mute and they are more or less deaf at early age that they could not learn to speak because they couldn't hear; but their instinct and desire to speak persists*. J. Siestrzyński, 1820, part 2, p. 9.

⁶ Samuel Heinicke (1727–1790) was a German pedagogue. In 1778, he founded the deaf institute in Leipzig, the first in Germany. He was a supporter of using the voice method, also known as “German, Leipzig, oral”, to teach deaf students.

⁷ In 1770, Rev. Charles-Michel de L'Épée (1712–1789) established the Paris Deaf Institute, the first public school for the deaf in the world. He was also the author of the teaching method based on using the natural way of communication of deaf people, namely the sign language.

workshop. He already had some experience concerning this modern technique that he had gained a few years earlier in Munich⁸. He was so absorbed in organizing the workshop that he personally went to the mines in Chęciny, Przedborz or Zawichost to buy the proper lithography stones. In 1819, having received the ordered lithography press and a room at the Institute, he began his proper work. He gradually improved the lithography technique and not only portraits of outstanding contemporary Poles, but also maps and tables for the *History of Ancient* by Joachim Lelewel came out of his press. His involvement contributed to the fact that lithography became not only the school subject, but also a source of income for the school and pupils. Another dream of Jan Siestrzyński related to vocational education of deaf-mute students began to come true⁹. Unfortunately, the cooperation of Jan Siestrzyński with Jakub Falkowski, the then director of the Deaf Institute in Warsaw, did not work well. The conflict was growing, mainly due to the teaching methods of deaf students. Jan Siestrzyński did not find the opportunity to continue his didactic and scientific work, and for this reason he handed in his resignation for the first time on April 13th, 1820. Attempts to soothe the conflict by increasing the salary of Siestrzyński by the Government Commission of Religious Denominations and Public Enlightenment did not help. Finally, in March 1821, after handing in another resignation, he left the Institute. He decided to return to the medical profession and after passing the examinations in May 1821 at the Medical Council he again obtained the right to practice as a doctor and got Bachelor's degree in medicine and surgery. First, he was assigned to the 3rd rifle regiment in Warsaw, and then in June 1822 he was transferred to the 7th line infantry regiment in Końskie. During this period, he did not forget about his passion and pedagogical experience. In his free time he taught soldiers according to the Bell-Lancaster experimental system¹⁰. Eighty soldiers were educated in Siestrzyński's mutual teaching school. Jan Siestrzyński died on May 4th, 1824 of typhus, which did not bypass the garrison, where he performed his duties as a doctor.

⁸ Lithography was a graphic technique invented in 1798 by Aloys Senefelder and classified as flat printing. It consisted in making a special limestone slab, on which the drawing had to be applied. Twenty years later, the first lithographic studio was established in Poland in Warsaw at the Kazimierzowski Palace. Jan Siestrzyński was its founder.

⁹ His most talented students were worth mentioning: Jan Narewski, who made the lithography art famous in London, Ludwik Letronne, who later became the owner of the lithographic plant in Warsaw, as well as: Józef Jarocki, Onufry Melanowski, Waław Sierociński or Jan Syczewski.

¹⁰ The Bell-Lancaster system (also known as the monitorial system) was a way of organization of teaching developed by an English educator Andrew Bell, and since 1801 it was used by Joseph Lancaster at a school in Southwark, Great Britain. It consisted in the fact that the teacher directly taught a group of the most talented students (the so-called monitors), who subsequently transferred the acquired knowledge to smaller groups of peers, cf. Okoń, 2007, p. 45.

THE SCIENTIFIC AND DIDACTIC ACTIVITY

The monograph of Jan Sistrzyński *The Theory and the mechanism of speech...* with a theoretical and practical dimension *consists of two parts. In the first part titled Speech theory and reading he included the author's concept of learning to read, and Part Two About the mechanism of human speech with notes on how to teach deaf-mute people* presents detailed methods to work on developing articulation in deaf-mute people. This work has never been published in print. The manuscript was kept at the library of the Deaf Institute in Warsaw. In 1944, during the Warsaw Uprising, the manuscript burned down along with other valuable materials at the Institute. Fortunately, one copy kept now in the collections of the library of the Academy of Special Education in Warsaw and a monographic study of Tytus Bennie *Jan Sistrzyński's Theory and mechanism of speech*, published in 1917, survived.

Sistrzyński's work is a pioneering contribution to the development of pedagogy, speech therapy and phoniatics. The monograph contains not only rich knowledge of speech physiology as well as phonetics and phonology. In the part dedicated to teaching speech and reading, he presented accurate phonetic descriptions of sounds (in norm and pathology) and methods of their uttering. He also provided methods to use mouth-hand signs to support speech teaching. The theoretical foundations contained in this work were the result of not only the experience gained during his didactic work, but were also based on the assumptions of other authors¹¹. In his monograph, Sistrzyński often referred to the views of proponents of speech production teaching, as evidenced by the following passage: *Heinckie, Stock and Eschke acted this way. Ahlemann mentions that it was not Father de L'Épée, but one Portuguese named Pereira who was the first to teach the deaf-mute in France and that he did far more than Sicard and de L'Épée, because he really taught the deaf-mute to speak. The same did Eschke in Berlin. Ricard did not achieve half what Pereira and Eschke achieved* (Sistrzyński, 1820, part 2, p. 121).

Jan Sistrzyński was a proponent of language and auditory education of deaf-mute children. He believed that a deaf-mute child should start learning speech as soon as possible. *It will be most suitable for learning at an early age of about four or five years old, a little later or earlier, because not all children develop mental powers at the same age. Just then is the strongest instinct to use speech, and often the strongest desire to speak. But later when the child notices and convinces itself that its efforts bring no effect, it will doubt its abilities, and eventually desperate, instead of being guided by instinct it will feel disgust and reluctance* (Sistrzyński, 1820, part. 2, p. 11). He proposed his author's typology of five degrees of hearing damage, which he explained as follows: *the deepest degree*

¹¹ In his book collection Sistrzyński had works of Ahlemann and Eschke, which he brought from the institutes for deaf students in Germany.

of hearing would be when a child with an ear trumpet makes a distinction between the sound of a gunshot, the sound of bells, musical trumpets and a human voice, but all this sounds uniform to it without distinguishing tones. The second lower degree would be if a child knows how to distinguish musical sounds, the third- when it hears five vowels, the fourth-when it hears voiced consonants and the fifth- when it recognises voiceless consonants (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 27). As part of language education, he emphasized adapting specific phonation and articulation exercises to these five degrees of hearing damage. He emphasized to use the remnants of hearing while learning speech, because *hearing should also gain through exercise* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 28), and thanks to this type of activities, the reception of auditory stimuli will be improved. Speech teaching is possible and the results obtained depend on the degree of hearing loss. Even in the case of deep hearing damage, it is reasonable to carry out auditory exercises, because then the *eye should replace hearing* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 28). He wrote that one of the most noticeable consequences of hearing damage are phonation disorders in the form of the following voice defects: *pronunciation through the nose, a snoring voice, a muffled squeezed voice, too thin in a high tone, an uneven voice, i.e. lowering and raising tones, an unnatural voice* (Siestrzyński, 1820, part. 2. p. 14). Thanks to a detailed analysis of this problem, he explained the mechanisms of the above voice defects and suggested tips on how to remove or correct them. Siestrzyński emphasized a natural role of the sense of hearing for the child's functioning. *All nature, not being dead, is not silent. Indeed, by acting and constantly speaking to us, always and clearly reveals its existence and life to us with our ears* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 121). He emphasized the fact that it was the nature that equipped those children with the senses so that they could receive various stimuli. Information from the outside world also reaches it through the various sounds that are around us.

He devoted a separate chapter in the second part of his work to the parents of a deaf-mute child. He advised on the necessity of active involvement in the care and upbringing process of their child. He emphasized the importance of primary socialization by writing as follows: *Probably nobody can do this and no one can contribute to the deaf-mute child as much as its parents who raise it from the cradle* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 80). He criticized educational attitudes characterized by excessive concentration and care for the child, because *tender parents feel pity for the condition of their children and care for them too much, or consider themselves to be punished by God and leave them alone and neglect them* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 80). He provided a list of practical tips for parents of a deaf-mute child. *At first you do not know to what extent the child is deaf, because it can still hear a lot, although the hearing does not distinguish its speech. It never hurts to speak louder to its ear and make it hear something more often* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 81). He made parents aware that their acceptance, positive attitude towards the child are the factors determining the pedagogical success. The positive attitude of parents will allow them to approach

the problem of deafness of the child profoundly. *When the child is older, take it with you where music, where songs, where bells, kettledrums, shotguns and where the flock speak loudly, because the ear being in close connection with the speech organs, has a great influence on them, develops instincts and willingness to speak. Ask it more often if it heard? Let it imitate, teach it to imitate and help it do this. When you talk to it this way, put its hand on your neck on Adam's apple and its hand on your chest* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 81). He told parents how important sensory activation of touch and vibration is in teaching deaf-mute children. According to Siestrzyński, this disorder of the multi-sensory basis of perception of reality negatively affects the development of personality of deaf children. He encouraged the speech development in the child's natural social environment, surrounded by other people about which he writes as follows: *when a child is older, you need to interact with it as often as possible, bring among people and ask the child to tell what it saw, think* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 83).

He attributed a special role in didactic work with a deaf student to a teacher. In the initial stage, the teacher should get to know the student and understand the limitations due to hearing damage. A diagnosis should be the initial stage of teaching. *Therefore, if you have to deal with a deaf-mute student, you need to observe him for a few days, especially try to learn about his behaviour in the company of other people, and examine the degree of deafness. This is usually done with an ear trumpet, and then the student either hears the voice depending on his degree of deafness, or he cannot hear and his ears are only irritated by some unpleasant sensation, but it may be similar also when he hears* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 11). He saw the need to equip a deaf-mute child with a prosthesis, namely a two-tube trumpet to listen to what others are saying or the child itself. He mentioned his vision as follows: *I have not seen such a trumpet yet, but I think that it could be done and it would only serve the student, and for the teacher it would be better to use a voice amplifying tube, which is used during gymnastic exercises, because it irritates ears less than the one that touches them. In addition, with such a tube it would be possible to carry out experiments with several students at the same time affecting their organs, so that they could always practice their hearing to some extent* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 23). He knew that teaching a deaf child to speak is a process that requires considerable *work and patience* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 28). Therefore, one should influence the child to shape appropriate motivation, interests and independence.

He was the originator and author of many teaching aids and games. He detailed the possibilities of using games such as draughts, soldiers, cards, shepherds for children to read and write. During phonation exercises, he recommended the use of pronunciation exercises, wooden spatulas, as well as percussion instruments, e.g. a trumpet, a flute. As a physician and a physiologist, he knew that the condition for proper pronunciation of sounds is the smooth functioning of the articulation organs: a tongue, lips, cheeks, a lower jaw (mandible) and a soft palate. That is why he recommended breathing exercises and exercises to improve the

articulators' motility in a thoughtful manner and at the right time. *No one should work beyond his strength and risk one's health. I do not even deny that this can take place here, because in this case you need to work with your chest and lungs to affect the student's senses (...)* Even in this case it is not appropriate to force the teacher to work for a full hour without a break. Because if the teacher understands that the child's tongue was pressed for too long with a wooden spatula or the child was forced to look at the movements of the teacher's tongue, then further work is only a waste of time (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 73). He considered observation of facial movements while uttering speech as a matter of paramount importance, precisely when it is not possible to use residual hearing. His discoveries regarding the observation of articulator movements allowed him to develop the basics of visual phonetics.

Siestrzyński also emphasized the importance of play for the development of a child's speech, in particular in awakening the instinct and a natural willingness to speak. In addition, he showed that the child learns through play, so it is worth letting it do different types of activities. He recognized movement and hearing games as an important way of preparing the child for speaking skills. He wrote about it as follows: *The teacher takes students to a separate room, specially intended for their play, there children are allowed to mix and play with each other as long as the games require some movement and arouse their involvement. Soon the speaking instinct will activate with some of them and they will be able to speak again. In this situation you can also affect their ears with a loud instrument – a bell, a tool making a rumble or a voice amplifying tube – and observe if it creates any impression on them. And when the teacher makes some observations, he hits the drum as a sign that the children are to stop playing* (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 11).

He noticed the need to support speech development for social reasons, as therefore, despite hearing damage, the child can participate in life and establish social interactions. Siestrzyński wrote about it as follows: *It is so obvious that the nature did not exclude the deaf-mute from the possibility to speak, and gave them instinct and desire to do so like every human being. And he even calls them to learn not only to speak but also to understand those who speak* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 129), because as he added (...) *speech is indeed necessary and useful, but also because it frees us from unnatural, mechanical and oppressive learning, and shows us the natural, shortest and easiest way* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 144). That is why it is so important to create situations motivating them to make contact with the hearing people. He noticed that one of the factors that impedes teaching a deaf child to speak may be superstitions. The perception of deaf-mute people by society is full of harmful prejudices that build a false image of their capabilities, and deafness is treated as a defect limiting social functioning. Siestrzyński defended them by emphasizing the positive impact of the social environment, about which he wrote as follows: *The experience has shown us many times that deaf-mute people, without school education, have acquired refinement and good*

manners through examples and contact with people, and speak even better than people from lower social class. Others have learnt arts and crafts, and are outstanding at it. I even knew an uneducated deaf man who, as a shoemaker, supported his wife and family, and who with his seriousness and good manners even embarrassed some of his neighbours (Siestrzyński, 1820, part. 2, p. 157–158).

Jan Siestrzyński's innovative proposals include a special system for supporting speaking and reading speech from the mouth, so called "mouth-hand signs" system. He formally used seven hand and finger arrangements that are shown when articulating individual sounds to help to distinguish and recognize them from several visually similar ones. According to the author's description, there were also variants of individual sounds systems. It should be noted that Siestrzyński used the term: "a letter", not a phone, because as he explained: *letters are signs of human voices* (Siestrzyński, 1820, part 1, p. 24). The mouth-hand signs resembled the natural shape of the location of speech organs and were intended to help a deaf-mute child to learn proper articulation, read speech from the mouth, and support speech development. It was one of the first such support systems in the world, and it can be considered as an innovative system in alternative and supportive communication¹². In the 20th century, his concept of language education for a deaf child was implemented in the Cued Speech method, developed by Robert Orin Cornett, and widespread in Poland as a phonogesture method by Kazimiera Krakowiak (2015).

It is also worth emphasizing that Jan Siestrzyński noticed the need for vocational education of deaf-mute students, as he wrote about in his next work *On lithography. In his teaching* he used his lithography technique skills he had learnt in Munich. He designed a lithography workshop at the Deaf Institute in Warsaw. Learning the profession of lithographer gradually began to materialize in the conditions of school workshops. The training workshops at that time did not have the formal status of an institution preparing deaf-mute students for the profession. It was rather introduction to a lithography profession, and the effect of the training was an apprenticeship with a master craftsman in Warsaw. Siestrzyński's above actions resulted from his awareness and understanding of the real needs of deaf people. He wanted to organize the right conditions for them so that they could achieve economic independence. He knew that mastering practical skills was a chance for them to get a job, achieve professional success, but also to achieve a decent existence.

FINAL REFLECTIONS

To sum up, it should be emphasized that Jan Siestrzyński as a pedagogue was a very versatile, progressive and creative man. His didactic and scientific interests

¹² Jan Siestrzyński's mouth–hand signs were recognized as a unique, manual system for supporting speaking and reading speech from the mouth, see Szczepankowski, 2017, p. 114.

were extremely broad, focused on seeking an effective solution enabling deaf children to reach the basics of language communication. Therefore, in teaching deaf children he set the bar very high, because he wanted their social integration with the environment of hearing people, overcoming the barrier of interpersonal communication. He knew that society at the time treated deaf-mute people as unable to function independently and that their opinions were negative. That is why Siestrzyński exposed not only their real capabilities but also their development potential by writing as follows: *the deaf-mute is a skilful man and apart from that he cannot hear and therefore does not speak, he is all right. I do not even intend to prove it and I will sue anyone who opposes.* (Siestrzyński, 1820, part 2, p. 169). Thanks to the proposed actions aimed at auditory and language education, he provided deaf children with the opportunity to develop language communication. His vision of the methodology of teaching deaf students opened a scientific field for discussion on the effectiveness of choosing an alternative method of communication, namely sign or oral. In retrospect, it is worth appreciating the interdisciplinary nature of Siestrzyński's scientific considerations, especially care and concern for speech teaching.

BIBLIOGRAPHY

Domański M. (1997), *Siestrzyński Łukasz Jan*, „Polski Słownik Biograficzny” no. 154.

Kaczmarek B. (1969), *Jan Siestrzyński*, „Logopedia” no. 8/9.

Krakowiak K. (2015), *Metody wychowania językowego*, in: E. Muzyka-Furtak (ed.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Kulbaka J. (2012), *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

Kurkowski Z. M. (2016), *Dorobek i perspektywy polskiej surdologopedii*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N, Educatio Nova” vol. 1.

Mauersberg S. (red.) (1990), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Manteufflowa M. (1948), *Falkowski Jakub*, „Polski Słownik Biograficzny” vol. VI.

Mikuła E., Turkowska K. (red.) (2015), *Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z roku szkolnego 1871/72 (rok trzeci)*, Łódź: Wydawnictwo Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Nurowski E. (1983), *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademiczne „Żak”.

Siestrzyński J. (1820), *Teoria i Mechanizm mowy z zastosowaniem do Nauki czytania dla wszystkich, a do Nauki Wymawiania dla Głuchoniemych dzieci*,

z dodanemi oraz uwagami nad sposobem uczenia tychże, czyli Teorya z sposobem najłatwiejszym uczenia dzieci, tak mówiących, iako i Głuchoniemych, pisać i czytać razem w iak najkrótszym czasie, z uwagami oraz jakoby naturalna i najprościej sza droga w sposobie prowadzenia ostatnich wyśledzona bydź mogła przez Jana Siostrzyńskiego, byłego pierwszego Nauczyciela Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, part. 1, 2, maszynopis w bibliotece Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Głuchych im. Jana Siostrzyńskiego w Warszawie.

Szczepankowski B. (2017), *Znaki ręczno-ustne Jana Siostrzyńskiego jako początek komunikacji wspomagającej na ziemiach polskich*, in: J. J. Bleszyński, D. Baczała (ed.), *Spółeczeństwo włączające a komunikacja* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

The thought and practice pedagogical of Jan Siostrzyński

Summary

Aim: The purpose of the analysis was to describe the scientific and didactic proposals of Jan Siostrzyński. The scientific text analyzed was the monograph of Jan Siostrzyński *Theory and the Mechanism of Speech*.

Methods: A structural analysis of a pedagogical text.

Results: The analysis showed that Jan Siostrzyński was a spokesman for language education and auditory education of deaf children. He presented a list of practical tips for teachers and parents of a deaf child.

Conclusions: The article shows that Siostrzyński's work is a pioneering contribution to the development of pedagogy. He developed a holistic method of learning to read, and the basics of speech physiology and teaching methodology for deaf students. He was the author of a special system of hand-oral signs for teaching proper articulation developed for deaf children. Jan Siostrzyński as a teacher was a very versatile, progressive and creative man. His didactic and scientific interests were extremely broad, focused on seeking an effective solution enabling deaf children to reach the basics of language communication. His vision of the methodology of teaching deaf students opened a scientific field for discussion on the effectiveness of choosing an alternative communication method, namely sign or oral.

Keywords: deaf child, teaching methodology, speech.

MAREK BIAŁOKUR
ORCID: 0000-0002-8475-033X
Uniwersytet Opolski

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.06

NIE TYLKO PREZYDENT. SZKOLNE I STUDENCKIE LATA W BIOGRAFII GABRIELA NARUTOWICZA

Profesor Bolesław Orłowski, ceniony polski historyk techniki, zwrócił uwagę, że przeciętny Polak zna Gabriela Narutowicza jako pierwszego prezydenta Drugiej Rzeczypospolitej, zamordowanego w zamachu 16 grudnia 1922 roku w Zachęcie. I jeśli nawet wie, że był powszechnie szanowanym inżynierem, to już o jego dorobku ma mgliste pojęcie (Orłowski, 2012, s. 21; Orłowski, 2017, s. 77). Analogiczna sytuacja dotyczy także jego wykształcenia. A przecież lata spędzone w szkole i na uczelni miały równie duży wpływ na jego życie, co lata spędzone w rodzinnym domu. A urodził się w Telszach – będących kulturalno-politycznym centrum Żmudzi – 17 marca 1865 r., według kalendarza juliańskiego obowiązującego wówczas w imperium rosyjskim. Historycy zaliczają go do tzw. drugiej grupy pokoleniowej, określanej również „popowstaniową”, w której umieszczają osoby urodzone pomiędzy 1860 a 1882 rokiem (Wapiński, 1989, s. 24). Jako jego przedstawiciel, zarówno z uwagi na czas urodzenia, jak i okres wchodzenia w czynne życie polityczne, bądź też świadomego rozeznania w niuansach sytuacji politycznej, w jakiej znajdowali się Polacy pod zaborami, dorastał Narutowicz w klimacie klęski i martyrologii. *Czasy były ponure, murawjowskie. Od upadku powstania Litwa pogrążona była w postyczniowej żalobie* – czytamy w opisie czasów dzieciństwa Narutowicza w jednej z jego biografii (Pajewski, Łazuga, 1993, s. 8). Artur Śliwiński (rocznik 1877), historyk i polityk, w którego efemerycznym rządzie działającym na przełomie czerwca i lipca 1922 r. Narutowicz został ministrem spraw zagranicznych, oceniając przynależność do pokolenia popowstaniowego napisał: *Żadne pokolenie polskie nie przeżywało tak ogromnych przewrotów, tylu kolosalnych zmian, tylu społecznych nadziei i tylu okropnych zawodów, wreszcie tyle goryczy i cierpień, ile przeżyło pokolenie, do którego należą* (APAN, DAP, sygn. III-59, tecz. 196, k. 4). Czas, w którym Narutowicz osiągnął wiek młodzieńczy, stanowił nieśmiały przedsmak ideowego fermentu,

którego w pełni doświadczyło dopiero pokolenie urodzone w ostatnich dwóch dekadach XIX stulecia, nazywane „niepokornym”. Nie oznacza to, iż przeżycia związane z powstaniem styczniowym, którego uczestnikom pomocy udzielał ojciec Gabriela – Jan Narutowicz, osobiście zaangażowany w działania zbrojne, były już tylko pieśnią przeszłości. Można rzec, iż było dokładnie odwrotnie, gdyż to właśnie klęska ostatniej polskiej insurekcji z XIX wieku determinowała wiele zachowań młodego Narutowicza i wychowującej go w głębokim patriotyzmie matki. Zanim to jednak nastąpiło, pierwszy biograf Narutowicza, Tadeusz Hołówko, czas popowstaniowy nazwał okresem, w którym [...] *deptane zostały ostatnie iskry pożaru powstania, gdy zwątpili najsilniejsi duchem, gdy opuścili ręce i rzucili oręż najwytrwalsi* (Hołówko, 1924, s. 7).

Jak wspomniano, wychowaniu synów (drugim był starszy od Gabriela o trzy lata Stanisław), poczuciu kresowego patriotyzmu, poświęciła się matka Wiktoria ze Szczepkowskich (Andrzejewski, 2001, s. 43)¹. Zadaniu temu podołała dzięki wyjątkowo silnej osobowości. Rezygnując z literackich zamiłowań, stworzyła w domu atmosferę i warunki wychowawcze, które sprawiły, że w przyszłości jej synowie wyraźnie wzniesli się ponad przeciętność. Mając świadomość, że ich przyszłość będzie lepsza dzięki znajomości świata, zadbała o zatrudnienie w domu niemieckiej guwernantki, którą do Brewik sprowadziła z Dorpatu lub Windawy (Andrzejewski, 2012, s. 4). Dzięki temu już w młodym wieku obaj chłopcy opanowali podstawy języka niemieckiego i francuskiego.

Wiktoria Narutowicz, aby uchronić synów przed nauką w rosyjskim gimnazjum, postanowiła umieścić ich w klasycznym (niemieckim) gimnazjum w Lipawie². Wiedziała, jak ważne będzie to dla ich biografii, gdyż w polityce zaborców szkoła odgrywała szczególnie ważną rolę, a gimnazja miały wręcz niszczyć przyszłą polską elitę lub, w najlepszym razie, przerabiać ją na trzeciorzędą elitę rosyjską. W tym samym czasie podobnego wyboru dla swoich dzieci dokonało wielu innych Polaków. Naukę jako pierwszy rozpoczął starszy z braci – Stanisław. Gabriel próg szkoły przekroczył rok później, tj. jesienią 1873 r. (Andrzejewski, 2012, s. 4). Aby zrealizować ten cel i jednocześnie mieć nad synami kontrolę, matka wydzierżawiła majątek Brewiki i przeprowadziła się na kilka lat do wspomnianej Lipawy, która była wówczas jednym z większych polskich ognisk w Inflantach. Przybywały do niej polskie rodziny, aby tam właśnie kształcić i wychowywać dzieci. Szkolny kolega Narutowicza, Stanisław Rechniewski, wspominał, że gimnazjum, do którego uczęszczali, było naukowym zakładem z niemieckim językiem wykładowym, w którym obowiązywał

¹ W podobnym tonie, podkreślając rolę kobiet w wychowaniu polskiej młodzieży w czasach popowstaniowych na przykładzie Marii z Bilewiczów, matki Józefa Piłsudskiego, pisał ostatnio Bohdan Urbankowski (2014, s. 16). Wspomniany Stanisław Narutowicz po latach ukończył studia prawnicze, a do historii przeszedł jako członek Taryby i sygnatariusz aktu niepodległości Litwy w lutym 1918 r. (Buchowski, 2001, s. 41–51; Vaitekūnas, 2012). W okresie międzywojennym był gorącym zwolennikiem pokojowego rozwiązania polsko-litewskiego konfliktu z Wilnem w tle.

² Dawna pisownia Libawa, niemiecka – Libau, łotewska – Liepāja (Drozdowski, 2018, s. 147).

także niemiecki sposobu nauczania. W konsekwencji jego uczniowie [...] *nie doświadczali prześladowania polskości* (1925, s. 17). Dzięki temu Stanisław i Gabriel Narutowiczowie mogli uniknąć kontaktu z rosyjską szkołą. Dla wielu polskich rodzin stanowiło to nie tylko punkt honoru, ale wręcz dziejową konieczność, w sytuacji, gdy wyjątkowo bezwzględna rusyfikacja na Litwie w ogromnej mierze znalazła swoje ujście właśnie na gruncie oświaty.

Takiej możliwości nie miała jednak ogromna większość polskiej młodzieży w carskiej Rosji. Dlatego też opis ich szkolnych lat w cieniu rusyfikacji przedstawiony prozą, jak choćby przez Stefana Żeromskiego w *Szyzofowych pracach*, znajduje tak częste potwierdzenie we wspomnieniach przedstawicieli pokolenia, do którego należał Gabriel Narutowicz. Przykładowo cytowany już w pracy A. Śliwiński, uczeń warszawskiego progimnazjum przy ul. Złotej, napisał: *Nauczyciel Rosjanin był w oczach naszych przedstawicielem gwałtu, obmierzłym człowiekiem, którego należało oszukiwać, przed którym trzeba było kłamać. Prawosławie było traktowane jako jeden z największych wrogów wszystkiego, co polskie, a popi jako słudzy krwawego cara, jako kaci, równi żandarmom* (APAN, DAP, sygn. III-59, tecz. 196, k. 21).

Szkolne świadectwa Gabriela Narutowicza, do których w latach dwudziestych minionego stulecia miał wgląd jego pierwszy biograf, pokazują, że należał o do kategorii uczniów zdolnych, ale niecelujących. Taki wniosek T. Hołówko wyciągnął na podstawie stopni, wśród których przeważały oceny dobre, oraz przejawianym przez niego, już w wieku lat 13–14, szczególnym zainteresowaniu naukami przyrodniczymi. Było tak pomimo klasycznego charakteru szkoły, w której nauka greki, łaciny, języków nowożytnych oraz literatury, geografii i historii stanowiły edukacyjny fundament (Stembrowicz, 1992, s. 7; Hołówko, 1924, s. 12). Swoje zainteresowania Narutowicz już wówczas postanowił pogłębiać poza szkolnymi murami, do czego wykorzystywał urządzone w domu małe laboratorium. To w nim, wspólnie z kolegą Stanisławem Rechniewskim, przeprowadzał pierwsze doświadczenia fizyko-chemiczne (Krzywicki, 1959, s. 253). Rechniewski, który po studiach w Petersburgu oraz zuryskiej Politechnice Związkowej został inżynierem komunikacji, projektantem i wynalazcą, a po powrocie do Polski w 1922 r. podjął pracę w Wydziale Mostów Ministerstwa Robót Publicznych, zwracał po latach uwagę, że zdolności i zainteresowanie Narutowicza naukami ścisłymi/przyrodniczymi rozwinęły się samorzutnie i niezależnie od wpływów gimnazjalnych. To zaowocowało eksperymentami, które przeprowadzał, wywołując tym poważne obawy matki, która oczami wyobraźni widziała syna jako ofiarę eksplozji, a w najlepszym razie liczyła straty spowodowane wybuchem (Rechniewski, 1925, s. 17).

Kończąc okres nauki w niemieckim gimnazjum w Lipawie, Narutowicz był osobą dobrze wykształconą. Nie zamierzał jednak poprzestać na uzyskaniu świadectwa ukończenia gimnazjum. Choć nie przysparzał matce problemów natury wychowawczej, był jednak przede wszystkim normalnym chłopakiem, któremu przyszło płacić za błędy młodości. Jedną z takich sytuacji, która w istotny sposób

zaważyła na jego losach, był wypadek podczas przybrzeżnej morskiej wyprawy łodzią. A trzeba wiedzieć, że lata spędzone w Lipawie, będącej urokliwym nadmorskim miastem, wpłynęły na rozmiłowanie się przez niego w wodzie. Nie powinno więc dziwić jego upodobanie do pływania, żeglowania czy wiosłarstwa. Zamiłowanie to kosztowało go jednak bardzo drogo, gdy będąc uczniem szóstej klasy lipawskiego gimnazjum, wraz z grupą szkolnych kolegów wybrał się późną jesienią na przybrzeżną morską eskapadę niewielką żaglówką (Kodisowa, 1925, s. 37). Traf chciał, że podczas tej wyprawy rozszała się burza. W jej trakcie chłopcy, próbując przybić do brzegu, nie opanowali targanej falami łodzi i wpadli do wody. Zanim zostali uratowani przez znajdującego się w pobliżu rybaka, blisko godzinę spędzili w wodzie, trzymając się dryfującej dnem do góry żaglówki. Według Marka Andrzejewskiego, biografy Narutowicza, mógł on spędzić wówczas w wodzie nawet kilka godzin (2012, s. 5). Na całe szczęście żaden z nich się nie utopił, ale też po powrocie do domu nie mieli się czym chwalić. Pragnąc oszczędzić matce zmartwień, zataił przed nią całe zdarzenie i skutecznie ukrywał przeziębienie. Niestety poważne powikłania dały o sobie znać już wkrótce. Autor jednej z popularnych biografii Narutowicza napisał, że w wyniku opisanego wypadku nabawił się ostrego zapalenia płuc, a w jego następstwie gruźlicy (Bernas, 1979, s. 10). Jednak historia ta miała też pozytywne aspekty. Z jednej strony sprawiła, że przez poważne problemy z płucami Narutowicz zmuszony był wyjechać na leczenie do Davos w Szwajcarii. Z drugiej – zamiłowanie do wody, z którego dramatyczna kąpiel w morzu podczas burzy w żadnym wypadku go nie wyleczyła, było na gruncie państwa Helwetów przysłowiowym zrzędzeniem losu, gdyż ten pozbawiony surowców naturalnych kraj miał pod dostatkiem tylko „białego węgla”, czyli wody, w której ujarzmianiu, jako inżynier hydrotechnik Narutowicz został wybitnym europejskim specjalistą (Wojtowicz, 1976, s. 193). W tym miejscu odnotujmy tylko, że podobny wypadek przydarzył mu się także w Szwajcarii, a ściślej w St. Gallen. *Zwiedzając z pomocnikiem jezioro, utworzone przez siebie w górach* – utrwaliła we wspomnieniu tę sytuację Józefa Kodisowa – *wpadł z łodzi do wody. Pływając doskonale, mógł natychmiast wydobyć się na brzeg, ale towarzysz nie umiał pływać i trzymał się kurczowo. Pozostali więc obaj w lodowatej wodzie i dopiero po paru godzinach wydobyto ich stamtąd prawie nieprzytomnych* (Kodisowa, 1925, s. 47–48).

Minął rok od ukończenia gimnazjum, zanim Gabriel Narutowicz rozpoczął studia. Powodem zwłoki były powikłania po morskiej eskapadzie. Gdy wydolność jego płuc znacznie spadła i wdały się infekcje, sprawy nie można już było bagatelizować i studia należało odłożyć na lepsze czasy. Zapadła decyzja o powrocie do rodzinnego domu. Brak dokumentów nie pozwala niestety potwierdzić (ani też wykluczyć), że to tylko choroba była powodem odłożenia decyzji o rozpoczęciu studiów. Wydaje się jednak, że inne okoliczności, w tym np. konieczność zgromadzeniem środków na naukę czy też potrzeba uporządkowania spraw w rodzinnym majątku, nie miały większego znaczenia. Ostatecznie w 1884 r., czy, jak podaje część badaczy, w 1883 r. rozpoczął studia na Wydziale

Fizyko-Matematycznym Uniwersytetu w Petersburgu (Pajewski, Łazuga, 1993, s. 18; Nowak, 2019, s. 14–15; Andrzejewski, 2012, s. 5). W tym czasie wśród Polaków z Kresów Północno-Wschodnich szczególną popularnością cieszyła się Politechnika Ryska, gdzie ich liczba dochodziła do 50% ogółu studiujących. Popularny był także Uniwersytet w Dorpacie (Ihnatowicz, 1988, s. 58).

Wybór uczelni politechnicznej w przypadku Narutowicza był ściśle związany z jego zainteresowaniami, o których już wspomniano. Należy jednak pamiętać, że nie było przypadkiem, iż władze rosyjskie, szczególnie w drugiej połowie XIX w., wspierały studia na uczelniach politechnicznych. Polaków dotyczyło to w nie mniejszym stopniu niż Rosjan. Skierowanie, świadomą i celową polityką władz rosyjskich, sporej części potencjalnych studentów na studia politechniczne przynosić miało państwu carów korzyści w wielu wymiarach. Pierwszy, a dotyczący pozyskania inteligencji technicznej, był naturalny i zrozumiały. Bynajmniej nie był jednak jedynym. Sytuację, o której mowa, dobrze widać na przykładzie Politechniki w Warszawie, której założenie przynosiło władzom rosyjskim korzyści także w postaci rezygnacji części młodzieży z wyjazdów na uczelnie zagraniczne, a to oznaczało ograniczenie ich kontaktów z Zachodem oraz wchłonięcie tych, którzy zastanawiali się nad studiami humanistycznymi i społecznymi. Dzięki takim zabiegom w opinii części badaczy kultura polska pozbawiona została wielu potencjalnych historyków, prawników, badaczy literatury czy filozofów. A to z kolei oznaczało ograniczenie polskich elit mogących swoją postawą i pracą podburzać przeciwko Rosji, która przy realizacji opisanego scenariusza zyskiwała wysokokwalifikowanych techników, ale często o ograniczonym wyrobieniu narodowym (Urbankowski, 2014, s. 532, 808). Biografia Gabriela Narutowicza miała powyższą opinię potwierdzić w tym zakresie, że studia politechniczne, które ostatecznie ukończył w Szwajcarii, a więc poza granicami Rosji, skutecznie powstrzymały „podprogowy” proces wynaradawiania. W tym miejscu biografowi Narutowicza musi nasunąć się pytanie, czy miał on – w wieku niespełna dwudziestu lat – świadomość opisanych powyżej zabiegów rosyjskich władz. Wydaje się, że tak, choćby w kontekście nauki w niemieckim gimnazjum w Lipawie, a nie szkole rosyjskiej tego samego typu. Patriotyczna świadomość Narutowicza wynikała jednak przede wszystkim z atmosfery rodzinnego domu, w którym pamiętano, że śmierć ojca była następstwem jego pobytu w rosyjskim więzieniu, do którego trafił za udział w powstaniu. Nie wszędzie sytuacja wyglądała jednak tak samo, gdyż sposoby „kuszienia” Polaków przez zaborcę – do czego wykorzystywano różne metody i środki – niejednokrotnie okazywały się skuteczne.

Decyzja o wyborze Petersburga na miejsce studiów wydaje się być jednak nie do końca nieprzemyślaną z uwagi na jego problemy zdrowotne, a w szczególności osłabione płuca. Petersburg – kaprys cara Piotra I Romanowa z początku XVIII w., o którym od początku było wiadomo, że powstawał jako miasto wilgoci, mgieł i nieustannych opadów, był chyba ostatnim ośrodkiem akademickim w Rosji, w którym po przebytych zapaleniu płuc i podejrzeniu gruźlicy powinien studiować Gabriel Narutowicz. W tej sytuacji trudno się dziwić,

że studia w Petersburgu okazały się krótkim, gdyż zaledwie rocznym epizodem. To z kolei sprawiło, iż pomimo organizowanych w tym czasie „rozruchów studenckich”, do których dochodziło w rosyjskich miastach uniwersyteckich (jak choćby w Charkowie, gdzie w lutym (marcu) 1886 r. w takich rozruchach uczestniczył m.in. student medycyny Józef Piłsudski), nic nie wiemy o udziale w nich Narutowicza. Złożony chorobą musiał jednak na wiadomość o ich przebiegu i konsekwencjach solidaryzować się z ich organizatorami. Tak więc niecały rok wystarczył, aby w nieprzyjaznym klimacie „Wenecji Północy” stan jego zdrowia uległ takiemu pogorszeniu, że lekarze zgodnie orzekli, że nie tylko jego zdrowie, ale i życie jest poważnie zagrożone. Na wiadomość o tym Wiktoria Narutowicz nie zastanawiając się długo, zabrała syna ze stolicy i przywiozła do Wilna. Jednak także wileńscy specjaliści uznali, że nie mogą pomóc, a jako jedyny ratunek zalecili szybki wyjazd do zagranicznego sanatorium, położonego w klimacie sprzyjającym leczeniu chorób płuc³.

W tamtym czasie miano dobrego ośrodka, w którym skutecznie leczono choroby płuc, zyskiwało szwajcarskie uzdrowisko Davos w kantonie Graubünden, które było położone w nasłonecznionej dolinie na wysokości 1500–1600 m. n.p.m. Graubünden, którego Davos-Platz było główną miejscowością, zamieszkiwało wówczas kilkanaście tysięcy mówiących po włosku Szwajcarów. Swoją sławę Davos zyskało dzięki doktorowi Alexandrowi Spenglerowi, który odkrył, że w wysokich Alpach niewielu ludzi cierpi na gruźlicę. Od tego był już tylko krok do założenia sanatorium. Największą sławę spośród nich zyskało „Berghof”, opisane przez Tomasza Manna w *Czarodziejskiej górze*. Romantycznie rzecz ujmując, nie bez znaczenia były także późnogotyckie, smukłe gmachy ratusza i kościoła wpisane górski krajobraz, które tchnęły spokojem i miały mieć dla kuracjuszy nie mniejsze znaczenie niż klimat. Pierwszy etap kuracji Narutowicz miał jednak odbyć w szwajcarskim uzdrowisku Montreaux (Bernaś, 1979, s. 11). W tym czasie Szwajcaria, a przede wszystkim położona w jej południowo-wschodniej części górską miejscowość St. Moritz zaczynała walczyć o zimowych turystów, co dało początek turystyce na całym kontynencie.

Przed opuszczeniem Rosji i wyjazdem do Szwajcarii, co wiązało się z koniecznością uzyskania zagranicznego paszportu, Narutowicz jako poborowy musiał stanąć przed komisją wojskową. Jej członkowie, po zapoznaniu się z medyczną dokumentacją jego choroby oraz przeprowadzonym na miejscu badaniu, zgodnie uznali, że jest całkowicie niezdolny do służby. A trzeba przypomnieć, że uniknięcie poboru w XIX w. Rosji było rzeczą trudną. Skutecznie odroczenie służby lub też całkowite zwolnienie pomagały załatwić tylko odpowiednie urodzenie

³ Po śmierci Narutowicza pojawiły się publikacje, których autorzy sugerowali, że był inny powód jego wyjazdu do Szwajcarii. W gronie tych autorów zwraca uwagę wspomnienie Jerzego Moraczewskiego, który napisał, że podczas studiów politechnicznych w Petersburgu [...] jego [Narutowicza – red.] radykalne poglądy doprowadziły szybko do konfliktu z rządem carskim. Ścigany, jako przestępca polityczny, musiał drogą wszystkich wielkich i prawych ludzi, którym los zdarzył urodzić się pod jarzmem rosyjskiego despotyzmu, uchodzić za granicę (Moraczewski, 1925, s. 22).

albo też – co było powszechne – pieniądze (Chwalba, 1995). Z Rosji wraz z matką, która towarzyszyła mu w podróży, Narutowicz wyjechał ostatecznie wiosną 1886 r. Jego przyjaciel Stanisław Rechniewski podaje, że już w 1885 r. wspólnie rozpoczęli studia w Zurychu. Wydaje się jednak, iż zawiodła go w tej kwestii pamięć, na co wpływ mógł mieć fakt, że wspomnienie, w którym zawarta została ta informacja, pochodzi z lat dwudziestych XX wieku (Rechniewski, 1925, s. 18). Zaś sam Narutowicz nie przypuszczał wówczas zapewne, że do carskiej Rosji, a co gorsza w rodzinne strony nie będzie mu dane przyjechać przez kolejnych kilkanaście lat. Osłabiony częstymi krwotokami, podróż do uzdrowiska położonego w Alpach Retyckich, Narutowicz zniósł jednak dość dobrze. Nie mógł wówczas zapewne przypuszczać, że do historii szwajcarskiej Polonii dopisze jedną z najważniejszych jej kart. Wiosną 1886 r. musiał jednak myśleć tylko o jednym – własnym zdrowiu. I tu stał się niemal cud. Kroki podjęte przez lekarzy pozwoliły zwalczyć chorobę. Według Marka Andrzejewskiego leczenie Narutowicza prowadzone było także w innym szwajcarskim kurorcie Montreaux (Andrzejewski, 2012, s. 5). Nie bez znaczenia w procesie zdrowienia, obok poziomu medycyny, okazał się także młody wiek pacjenta, który liczył wówczas 21 lat, oraz wspomniany wyjątkowy alpejski klimat (Stembrowicz, 1992, s. 7). Lekarze orzekli, że jeszcze w tym samym roku może wrócić na studia, czego medycy w Rosji w ogóle nie brali pod uwagę, przekreślając szanse Narutowicza nie tylko na kontynuację nauki, ale nawet na przeżycie.

Z szansy, którą otrzymał, postanowił niezwłocznie skorzystać. A skoro Szwajcaria ze swoim doskonałym górskim klimatem już raz mu pomogła, to dlaczego nie spróbować i nie skorzystać z gościnności Szwajcarów, podejmując studia w jednej z uczelni działających w ich kraju. Argumentem, który przeważał był – obok zgody matki mającej świadomość, że powrót do Petersburga mógł się skończyć tragicznie dla jej syna – fakt, iż po dziesięciu latach spędzonych w lipawskim gimnazjum władał biegle językiem niemieckim, w którym wykładano na kilku szwajcarskich uczelniach. Ostatecznie po przeanalizowaniu różnych wariantów podjął decyzję. Wybór padł na Politechnikę Związkową w Zurychu (Eidgenössischen Polytechnikums), na której jesienią 1886 r. został studentem Wydziału Inżynierii Budowlanej. Z czasem uczelnia ta zyskała miano jednej z najlepszych politechnicznych szkół wyższych w Europie. Ignacy Daszyński, który poznał Narutowicza w Zurychu, zapamiętał, że była to wówczas jedna z najlepszych szkół wyższych na świecie, do której młodzi ludzie zjeżdżali na studia z całego świata, a [...] *praca od rana do nocy była koniecznym obowiązkiem* (1925, s. 59). Część badaczy podaje, że naukę rozpoczął jednak rok później, tj. jesienią 1887 r. (Pajewski, Łazuga, 1993, s. 21). Skądinąd wiemy, że na studia przyjęto go bez egzaminów wstępnych, gdyż uznano mu dwa semestry, które zaliczył na rosyjskiej uczelni. Prawdopodobnie przerwał jednak studia, gdyż w kolejnym roku akademickim (1887/1888) jego nazwisko ponownie figuruje na liście studentów pierwszego roku. Według M. Andrzejewskiego mogło być to spowodowane nawrotem problemów zdrowotnych (2012, s. 5). Przy

braku jednoznacznych dowodów nie można jednak wykluczyć, że wpływ na opisaną sytuację mogły mieć także inne okoliczności. Wydaje się jednak, iż to właśnie nawroty choroby płuc były głównym powodem jego problemów na studiach w początkowym okresie.

Studia w Szwajcarii czy Francji były dla młodych Polaków nie tylko okazją do zdobycia wyższego wykształcenia, ale także okazją do prowadzenia bujnego życia kulturalnego, a nawet politycznego. *Kolonia polska* – jak podaje Marek Andrzejewski – *była wówczas w Zurychu i innych szwajcarskich miastach uniwersyteckich stosunkowo liczna. Szacuje się, że liczba polskich studentów i studentek, którzy w latach 1872–1918 kształcili się na uczelniach szwajcarskich, wynosiła blisko 5 tys., przy czym wielu z nich odegrało znaczącą rolę w życiu naukowym, kulturalnym, politycznym i społecznym w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym* (2012, s. 6). Kontrast z sytuacją w Rosji był ogromny. W Europie Zachodniej Polacy mieli okazję do swobodnej wymiany myśli, prowadzenia dysput nad zagadnieniami, o których pod zaborami nie mogło być mowy. Mieli świadomość, że to od ich postawy będzie zależała przyszłość zniewolonej ojczyzny. Dla wielu spośród nich był to czas poszukiwania drogi, którą później podążali.

W towarzyskich rozmowach i na bardziej formalnych spotkaniach ścierały się różne poglądy – od rewolucyjnych po zachowawcze. *Znaleźliśmy się* – wspominał wspólne studia z Narutowiczem w Zurychu Stanisław Rechniewski – *w liczonym i ożywionym środowisku studentów polskich tamtejszego uniwersytetu i politechniki, pozostających w ożywionych stosunkach z mniejszymi liczebnie środowiskami studentów Polaków w Bernie, Lozannie i Genewie, oraz z emigracją polską, która licznie osiadła w większych miastach Szwajcarii. Ogół studentów polskich w Zurychu prowadził życie ruchliwe i był ze sobą w ścisłych stosunkach koleżeńskich, głównymi zaś ich ogniskami były – lokal Związku Studentów Polskich i niektóre popularne wśród młodzieży polskiej Bierhalle w Zurychu. W lokalach tych odbywały się liczne dyskusje, wieczory towarzyskie i obchody uroczystości narodowych* (1925, s. 19). W młodych głowach, którym Szwajcaria otwierała pole do dyskusji, tworzyły się grupy i kółka, których członkowie w przyszłości dołączyli do obozów, partii i stronnictw politycznych wolnej Polski. Narutowicz biorąc udział w polskim życiu studenckim Zurychu, wyróżniał się jednak – jak wspominał Rechniewski – odrębnym stosunkiem do partyjnych sporów i konfliktów. Narutowicz, który ukończył klasyczne gimnazjum w Lipawie, gdzie historii poświęcano wiele uwagi, musiał mieć świadomość, że rewolucje mają do wyboru ekspansję albo autodestrukcję. W szczególności charakteryzowała go wielka niechęć do ekskluzywnej partyjności i doktrynerstwa. *Ścierające się w studenckim środowisku poglądy i hasła interesowały go w wysokim stopniu, jednakże nie pamiętam, aby przyłączył się on bezwarunkowo do tego, czy innego poglądu, czy hasła* (Rechniewski, 1925, s. 19). W dyskusje włączał się rzadko, a i to najczęściej w sytuacjach, gdy był proszony o zabranie głosu. Józefa Kodisowa, która poznała go już w pierwszych miesiącach studiów w Zurychu, wspominała, że był wówczas [...] *nieśmiałym, milczącym młodzieńcem, o nieco sennym wyrazie twarzy, który*

wśród rozpolitykowanej młodzieży nigdy nie dyskutował. Głosu publicznie nie zabierał i w ogóle do jej przewodników duchowych nie należał, chociaż ogólnie był lubiany i uważany za rozumnego i wyjątkowo porządnego człowieka. [...] Zapewne, dlatego, iż nie przebywał nigdy w rosyjskich szkołach średnich, nie miał w swojej psychice nic z tej neurastenii, tego niepokoju i miotania się uczuciowego, ani egzaltacji, właściwej polskiej młodzieży (Kodisowa, 1925, s. 34). Wybierając odpowiednio dla siebie środowisko, kierował się nie tyle pokrewieństwem przekonania, co poziomem intelektualnym grupy, naukowymi aspiracjami i wykształceniem jej członków oraz osobistymi relacjami. Jerzy Moraczewski, autor poświęconego Narutowiczowi pośmiertnego wspomnienia, napisał, że studia w Zurychu, szczególnie w pierwszym okresie, były dla niego czasami ubóstwa i wygnańczej niedoli. Ale zaraz dodał, że *Narutowicz nie należał do tego osławionego typu emigrantów, których jedyną treścią życia, jedyną racją bytu było wygnanie, których zajęciem była tęsknota za krajem* (Moraczewski, 1925, s. 23). W tym ostatnim kontekście szczególne znaczenie miały przyjaźnie wyniesione z lat dzieciństwa i młodości (Kodisowa, 1925, s. 35). Nawet najbliższe znajomości nie mogły jednak sprawić, by jakakolwiek „klasowość” zwyciężyła w jego hierarchii z patriotyzmem. Czemu, niestety, w XX w. uległa część polskiego społeczeństwa.

Narutowicz zdawał sobie sprawę, że dystansowanie się od zagadnień politycznych nie pozwala człowiekowi żyć w zupełnym oderwaniu od nich. Najistotniejsze znaczenie przy analizie ówczesnej sytuacji miał dla niego oczywisty fakt – Polacy nie posiadali własnej, suwerennej ojczyzny. Na przełomie lat 80. i 90. XIX wieku perspektywa odzyskania niepodległości była jednak – z czego musiał zdawać sobie sprawę – bardzo odległa. I tu odezwały się w nim wspomnienia lat gimnazjalnych, a więc okres, gdy pozostawał pod silnym wpływem braci Rechniewskich. Znamienne, że choć nie aprobował radykalizmu wielu ich działań, to jednak rozumiał ich motywy. Dlatego tak bardzo przeżył informację o aresztowaniu i skazaniu na 14 lat katorgi starszego z braci – Tadeusza. Potwierdza to fakt, że do końca życia przechowywał jego fotografię z zesłania, na której widać go z kajdanami na nogach. Fotografię otrzymał od młodszego brata skazańca, Stanisława, który, tak jak on, znalazł się w Szwajcarii (Kodisowa, 1925, s. 35).

Mając w pamięci poglądy wyniesione z rodzinnego domu oraz to, co słyszał i chłonał od Rechniewskich, Narutowicz w szwajcarskim okresie studiów zbliżył się do grupy skupionej wokół Aleksandra Dębskiego (Dębski, 1925, s. 50). W jej skład wchodziła m.in. Hanna Bilewiczówna, późniejsza żona jego brata Stanisława (stąd też powiązania rodzinne Narutowiczów z Józefem Piłsudskim), Feliks i Ignacy Daszyńscy, Teodor Kodis i jego przyszła żona Józefa, z domu Krzyżanowska, Barbara Burbo oraz wspomniany Aleksander Dębski. Szczególnie bliskie relacje łączyły go w tym czasie z przyjacielem z Lipawy, bratem wspomnianego Tadeusza Rechniewskiego – Stanisławem. W gronie ideowo mu bliskich osób czuł się wówczas bardzo dobrze. Nie oznacza to jednak, że podzielał wszystkie głoszone przez nich poglądy, a tym bardziej akceptował formy i środki prowadzenia działalności. I tak bardzo wyraźny i powszechnie znany był jego sprzeciw wobec stosowania terroru.

Romantyczna interpretacja tej postawy przedstawiona w biografii Narutowicza wydanej w 1924 r. głosi, że terror uważał za nieetyczną i nierycerską metodę walki, która stała w sprzeczności z duchem kultury polskiej. W tym stanowisku miał być do tego stopnia konsekwentny, że nawet czując ogromną niechęć do carskiej rodziny Romanowów, potępiał zamachy na jej członków (Stembrowicz, 1992, s. 8). Spiski, terror, morderstwa skrytobójcze były według niego narzędziami walki niewolników [...] *za jakich uważał Rosjan, których psychika niespokojna, pogmatwana, była mu całkiem obcą i niesympatyczną i której wpływom nigdy nie ulegał, nie mając zresztą sposobności, jako wychowaniec gimnazjum niemieckiego, bliższego zetknięcia się z kulturą i umysłowością rosyjską* (Hołówko, 1924, s. 24). Z kolei w życiorysie zamieszczonym pamiątkowej publikacji z 1925 r. Hołówko napisał, że [...] *w psychice tego człowieka godziły się harmonijnie dwa pierwiastki: uczucie romantyczne z realistycznym, niemal pozytywistycznym, ujęciem życia* (Hołówko, 1924, s. 4). Przytoczoną opinię biograf Narutowicza oparł na relacjach kręgu przyjaciół Narutowicza z czasów studenckich. I jak się wydaje, w pełni zasadnie, gdyż ich wiarygodność podnosi fakt, że nie mieli powodu, by fałszować obraz, który pokazywał, że przyszły profesor Politechniki w Zurychu oraz prezydent niepodległej Polski w wielu kwestiach miał od nich odmienne poglądy, a swojej stanowisko artykułował otwarcie. Można w związku z tym pokusić się o stwierdzenie, że pasował do postawy *romantyka celów – pozytywisty środków*. Przytoczone słowa stanowią nawiązanie do fragmentu tekstu Józefa Piłsudskiego pt. *Walka rewolucyjna w zaborze rosyjskim*, opublikowanego na łamach socjalistycznego „Naprzodu” w 1903 r. Czytamy w nim, że *Nowym czasem potrzebni byli nowi ludzie: romantycy, co do planów, pozytywiści, co do środków* (Piłsudski, 1937, s. 125).

W towarzyskich rozmowach podkreślał, że efekty może przynieść tylko kolejne powstanie, w którym Polacy z bronią w rękę i otwartej walce pokonają swojego głównego ciemniźcyela. W tej roli bez wahania wymieniał Rosję. W takiej postawie widoczne były zastraszane w dzieciństwie i często wyidealizowane wspomnienia z insurekcji 1863 r. Dlatego też powtarzał, że „Gdyby było powstanie, to bym z radością poszedł”, choć musiał zdawać sobie sprawę, że wiedza i umiejętności, które zdobył w Szwajcarii, będą zapewne nie mniej potrzebne, gdy nastanie wolna Polska. Taką postawą zapracował sobie nawet na rzucane pod jego adresem określenie „nowy Kościuszko”. Nie zrażając się tym, zapisał się na kurs wojskowy prowadzony na Wydziale Nauk Wojennych Politechniki w Zurychu. Kurs obejmował zajęcia teoretyczne ze strategii, taktyki i fortyfikacji oraz praktyczne, które prowadziły szwajcarskie organizacje wojenno-strzeleckie. Ignacy Daszyński, który Narutowicza poznał w 1890 r. w Zurychu i przez kilka miesięcy mieszkał z nim pod jednym dachem, zapamiętał, że ten bardzo poważnie traktował studia wojskowe. *Tak jak każdy obowiązany do służby Szwajcar, miał karabin i tornister w domu, a na Politechnice przechodził kurs oficerski* (Daszyński, 1925, s. 59). *Szwajcarzy bowiem mają całą służbę wojskową w ten sposób zorganizowaną – wspominał Aleksander Dębski, który na zajęcia uczęszczał wraz z Narutowiczem – aby na czas możliwie najkrótszy odrywać obywatela od jego zajęć, jednakże wyszkolić*

go możliwie najlepiej. Szkoła oficerska przy politechnice była więc w ten sposób prowadzona, że każdy student Szwajcar mógł w godzinach, wolnych od zajęć obowiązkowych, przestudiować teoretyczny kurs nauk potrzebnych dla oficera (Dębski, 1925, s. 52). Jako powód zaliczenia zajęć podkreślał miał, iż będą mu niezbędne w działaniach na rzecz odbudowy państwa polskiego. A tym, którzy się podśmiewali, nazywając go przyszłym Kościuszką, odpowiadać miał z właściwymi sobie dobrodusznym uśmiechem litewskim uporem: *Zobaczmy, kto będzie miał rację. Jeszcze mi podziękujecie, bo będę potrzebny* (Kodisowa, s. 33–34). Bardzo poważne podejście Narutowicza do wspomnianych zajęć zapamiętał także Ignacy Daszyński, który odnotował, że było to w czasie, kiedy tzw. postępowcy uważali podobne zajęcia za anachronizm: *Ale Narutowicz nie należał do ludzi, którzy zrażają się czymkolwiek, skoro rzecz, jaką uznał za dobrą* (Daszyński, 1925, s. 59–60). Okazało się jednak, że zdobytej wówczas wiedzy oraz nabytych umiejętności w praktyce nigdy nie wykorzystał. Przywołany w publikacji Dębski zapamiętał, że gdy spotkał się z Narutowiczem w 1914 r., tuż po wybuchu wojny, wspominali odbyty przeszło ćwierć wieku wcześniej kurs. Narutowicz miał mu wówczas z żalem powiedzieć, że za późno przyszła ta wojna dla nich, gdyż *Za starzy jesteśmy już do okopów* (Dębski, 1925, s. 53).

Wracając do zajęć, które zaliczył w ramach kursu wojskowego, należy odnotować, że kierownikiem studium wojskowego był życzliwy Polakom pułkownik Rothplaetz, którego sympatia dla naszej nacji wynikała zapewne z faktu, że walczył u boku Giuseppe Garibaldiego i wiele słyszał na temat polskich aspiracji niepodległościowych. Prowadząc zajęcia, dzielił się z polskimi studentami nie tylko wiedzą teoretyczną, ale także wskazówkami niezbędnymi do prowadzenia działań o charakterze powstańczym. Słuchający jego wykładów wspólnie z Narutowiczem, Dębski zapamiętał, że Rothplaetz często podkreślał konieczność pozyskania przez Polaków sojuszników, w tym wśród narodów podbitych jak oni przez zaborców. Po wielu latach, gdy Polska odzyskała już niepodległość, Dębski napisał, że ten poczciwy Szwajcar bardzo idealizował Polaków, znając ich z walk o wolność swego narodu, Europy, Ameryki i widząc w nich tylko szczerych demokratów oraz romantyków wolności. *Nie wiedział jednak, że takich Polaków, jakich znał, niewiele było i jest w Polsce* (Dębski, 1925, s. 53). Kończąc wątek kursu wojskowego, w którym uczestniczył Narutowicz, nie można pominąć faktu, że studenci politechniki mieli obowiązek uczęszczania przynajmniej na dwa kursy poza obowiązkowymi przedmiotami. Do grupy tych kursów, tzw. *Frei Che*, należały zajęcia wojskowe. Tak więc Narutowicz wybierając kurs wojskowy, nie tylko realizował swoje młodzieńcze fascynacje, ale też spełniał jeden z wymogów narzuconych przez uczelnię. W tej sytuacji trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy zapisałby się na kurs, gdyby nie było konieczności ukończenia zajęć dodatkowych.

W tym miejscu dłuższy fragment tekstu poświęcić musimy cytowanemu powyżej Dębskiemu, gdyż związane z nim wydarzenia okazały się mieć istotny wpływ na biografię Narutowicza. O Dębskim Narutowicz po raz pierwszy

usłyszał od brata Stanisława, który poznał go podczas studiów w Petersburgu. Jego zaangażowanie w działalność polityczną, a de facto konspiracyjną, sprawiło, że studia przerywał wielokrotnie. W 1887 r., a więc rok po Gabrielu Narutowiczu, postanowił kontynuować je na Politechnice w Zurychu (Pobóg-Malinowski, 1939–1946, s. 146). Miał wówczas trzydzieści dwa lata i bogate *doszsier*, które pobyt w Zurychu miał uzupełnić o kolejny ważny wątek. Otóż Dębski, nie mogąc „dosięgnąć” władcy znieawidzonej monarchii Romanowów, próbował dokonać zamachu na innego „tyrana”. On sam tłumaczył swoje postępowanie koniecznością zmanifestowania przez polski ruch socjalistyczny odrębności od ruchu rosyjskiego i obalenia w ten sposób zarzutów, że jest filią Narodnej Woli (Dębski, 1925, s. 53). Dlatego też celem przygotowywanego w Szwajcarii zamachu miał być niemiecki cesarz Wilhelm II Hohenzollern. Wśród emigrantów krążyły także, trudne do zweryfikowania, informacje, że celem zamachu miał być car Aleksander III (Najdus, 1988, s. 41–42). W ten sposób miał zostać zmanifestowany fakt posługiwania się przez polskich socjalistów terrorem ze względów taktycznych. Nie bez znaczenia miało być również zaprotestowanie przeciwko prześladowaniu Polaków w Wielkopolsce, które w tym czasie narastało za sprawą polityki władz niemieckich. Znająca dość dobrze Dębskiego J. Kodisowa napisała, że był to człowiek [...] *z natury swej butny i awanturniczy szlachcic, przedzierżgnięty w spiskowca przez jakąś pomyłkę losów, był najjaskrawszą postacią rewolucyjną w kółku, do którego należał Narutowicz. Ciągłe spiskował, coś organizował, znosił się z Paryżem i – rzec można – grał ciągle wśród młodzieży pobudkę rewolucyjną. Takiego fachowego rewolucjonisty nigdy już później w życiu nie widziałam. Człowiek ten przeżył wiele przeżyć strasznych, żył w biedzie, prawie w nędzy. Mimo to, humoru nie brakło mu nigdy. Do Narutowicza odnosił się z wielkim zaufaniem, ceniąc go za rozum i charakter, nie za działalność partyjną, bo czynnego udziału w organizacji „Walki klas” Narutowicz nie brał* (Kodisowa, 1925, s. 35–36).

Zamach – przy logistycznej pomocy niemieckich studentów, którzy mieli rozpoznać teren i tuż przed atakiem wynająć zamachowcom mieszkania – wraz z Dębskim wykonać miała grupa w składzie Stanisław i Maria Mendelsonowie oraz Teodor Kodis. Akcję poprzedzały przygotowania, które Dębski prowadził na przedmieściach Zurychu. Jedna z takich prób zakończyła się tragicznym wypadkiem, do którego doszło 6 marca 1889 r. na zboczu Züricherbergu – polanie zwanej Peterstobel. Testowane bomby miały kształt kul bilardowych wypełnionych wewnątrz mieszaniną kwasu podazotowego z benzyną, czyli tzw. panklastytem⁴. Nieostrożnie położone na spadzistym zboczu, podczas próby przeprowadzanej ze względów bezpieczeństwa w nocy, potoczyły się po śniegu i wybuchły bezpośrednio po zderzeniu. W wyniku wybuchu Dębski został ciężko ranny,

⁴ Według Edwarda Radzińskiego wynalazcą tej substancji był Nikołaj Kibalczyk, a jedną z jego ofiar był car Aleksander II Romanow, który zginął 1 (13) marca 1881 r., gdy Ignacy Hryniewiecki rzucił pod jego nogi bombę (Radziński, 2005, s. 339–340).

a towarzyszący mu wileński Żyd Izaak Dembo (Birnsztajn) zmarł. Był on członkiem kółka sympatyków Narodnej Woli w Wilnie, którego podczas pogrzebu na zuryskim cmentarzu płomienną mową wygłoszoną w językach polskim i niemieckim pożegnał Feliks Daszyński (Urbankowski, 2014, s. 50). Trzecią osobą, która brała udział w tych przygotowaniach, ale w feralnym dniu nie była obecna podczas prób, był Antoni (Aleksander) Gnatowski. Natowski, podobnie jak Dembo, był zaangażowany w nieudany zamach na cara Aleksandra III Romanowa (Pobóg-Malinowski, 1934, s. 21–35), a także należał do koła sympatyków Narodnej Woli w Wilnie.

Dębski, pomimo poważnych obrażeń, o własnych siłach dowlókł się do miasta, gdzie o pomoc poprosił m.in. Narutowicza. Odniesione przez niego obrażenia były na tyle poważne, że leczenie trwało blisko pół roku. W tym czasie przeszedł trzy poważne operacje. Po zakończeniu leczenia Dębski, prosto z zuryskiego szpitala, w którym nie dopuszczano do niego nikogo, odstawiony został do granicy z Francją. W Paryżu, gdzie zamieszkał podjął studia humanistyczno-społeczne i przez pewien czas gościł pod swoim dachem Ignacego Daszyńskiego (Najdus, 1988, s. 41, 51). Zanim jednak trafił pod opiekę lekarzy poprosił Narutowicza, aby usunął z jego mieszkania kompromitujące go materiały polityczne i w ten sposób zatarł ślady przed szwajcarską policją. Sam Dębski całą sytuację i wciągnięcie w nią Narutowicza, po latach wspominał w następujący sposób: *O sobie myślałem, że uda mi się konspiracyjnie wylizać z ran, nie podejrzewając bynajmniej, że jestem tak ciężko ranny. Kiedy jednak znajomi studenci medycyny stanowczo przeciwko temu zaprotestowali, postanawiając przewieźć mnie natychmiast do szpitala, poprosiłem Narutowicza, aby przedtem oczyścił moje mieszkanie. W Zurychu koncentrowało się wtedy sporo naszej konspiracyjnej roboty. Przez moje ręce przechodziły kontrabandą wysyłki naszej biblioty do Niemiec i do Austrii. [...] Wyprawialiśmy też walizki o podwójnym dnie, które zabierali odjeżdżający do Rosji studenci. W dodatku w moim mieszkaniu znajdował się spory zapas epruwetek, flaszki z płynami do panklastytu, trochę listów prywatnych i nieprywatnych. Wszystko to trzeba było sprzątnąć. Chodziło również o „dyplomatyczne” przygotowanie mojej gospodyni, jak się ma zachować, gdy przyjdzie z wizytą policja. Gospodyni moja, żona robotnika Szwajcarka знаła dobrze Narutowicza, i to ułatwiło mu znacznie zadanie. „Oczyścił” mieszkanie bez zarzutu, usunął wszystko, co było do usunięcia i nauczył Szwajcarkę, co miała mówić policji (1925, s. 55).* Tak więc Narutowicz spełnił prośbę przyjaciela, co jednak – z uwagi na stanowczą interwencję rosyjskiego poselstwa w Szwajcarii, która doprowadziła m.in. do usunięcia z kraju wielu emigrantów, w tym także i Dębskiego – rzuciło na niego podejrzenie o współpracę z polskimi radykalnymi socjalistami. Należy pamiętać, że w tym czasie obca polskiej kulturze koncepcja carobójstwa/królobójstwa była bardzo niepopularna w Europie Zachodniej. Świadome tego były władze neutralnego alpejskiego kraju i dlatego padające na Polaków podejrzenia o udział w organizowaniu tego rodzaju akcji sprawiały, że byli oni bacznie obserwowani. Policja szwajcarska przez kilka dni

przetrzywała Narutowicza w areszcie (Stembrowicz, 1992, s. 8). Rosyjskie służby zażądały jednak jego wydalenia z kraju i odesłania do Rosji (Nałęcz, Nałęcz, 1992, s. 36). W tym czasie zarekwirowano mu paszport, ale żądania wydalenia z kraju władze szwajcarskie nie spełniły⁵. Miało to swoją oczywistą korzyść, choć jednocześnie zamykało mu możliwość odwiedzenia Rosji, a więc także rodzinnych stron, które państwo carów okupowało (Andrzejewski, 2012, s. 6). Chyba, że zamierzałby spędzić kilka miesięcy w więzieniu, które w *Rosji są – niczym katedry w Europie – najokazalszymi budowlami wielu miast i miasteczek*, a następnie kilka lat na katordze (Urbankowski, 2014, s. 53). A to oznaczało niemal pewny wyrok dla osoby, która zdrowie odzyskała głównie dzięki szwajcarskiemu górskiemu klimatowi (Kodisowa, 1925, s. 38).

Jak już powyżej wspomniano, w 1890 r. los zetknął Narutowicza z Ignacym Daszyńskim. Był to kontakt bardzo bliski, gdyż Narutowicz zaproponował przyszłemu liderowi Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej i Polskiej Partii Socjalistycznej, aby zamieszkał z nim w mieszkaniu, które wynajmował. Daszyński do Zurychu przyjechał na studia przyrodnicze, które mógł tu kontynuować dzięki stypendium przyznanemu z własnych funduszy przez Stanisława Mendelsoona (Najdus, 1988, s. 52). Oddajmy w tym miejscu głos Daszyńskiemu: *Przez kilka miesięcy miałem sposobność zbliżenia się duchowego do mego milego gospodarza. Zbliżywszy się nauczyłem się go kochać i szanować. Była to bowiem postać na wskroś oryginalna. Pod pozorami ociężałości i rubasznosci żmudzkiej, kryło się serce tak tkliwe i dobre, rozum tak głęboki i rycerskość tak czysta, że kto Gabriela Narutowicza bliżej poznał, musiał go pokochać* (Daszyński, 1925, s. 59). Daszyński zapamiętał Narutowicza także jako osobę odważną, która nie lękała się śmierci. *Przeżyłem z nim chwilę, – wspominał – która to jasno okazywała. Szliśmy kąpać się do jeziora. Narutowicz mówił do mnie – »Panie Ignacy, ja mam nie całkiem zagojone płuca; nie niepokójcie się zatem, gdyby tak jaka tętnica pękła. Można sobie wyobrazić, z jakim uczuciem płynąłem za Narutowiczem, mając go ciągle na oku. Bo jezioro zurychskie ma kilkaset stóp głębokości* (Daszyński, 1925, s. 60). O tym, że nie były to tylko kurtuazyjne słowa, skreślone po tragicznej śmierci prezydenta, świadczy jego prywatna korespondencja, w której gdy tylko wiedział, że ktoś może mieć informacje o Narutowiczu, zawsze o niego dopytywał. W listach nazywał go „Narutkiem” (Najdus, s. 53).

Na politechnice Narutowicz od pierwszych dni studiów rzucił się w wir ćwiczeń i wykładów. Zofia Moraczewska, która poznała Narutowicza w tym czasie, wspominała, że inni polscy studenci *Mówili o nim, że jest bardzo zdolnym matematykiem i odnosili się do niego z wielkim respektem, uważając go zawsze za starszego, niż był rzeczywiście. Spotykałam go często na Plattenstrasse.*

⁵ Nie było to postępowanie standardowe, o czym świadczy przykład rewolucjonisty Siergieja Nieczajewa (1847–1882), który uznawany jest za zwolennika terroryzmu i prekursora „czerezwyczajki”. Jego ucieczka do Szwajcarii nie na wiele się zdała, gdyż został z niej wydalony i przekazany bezpośrednio władzom rosyjskim. A te umieściły go w twierdzy Pietropawłowskiej, gdzie zmarł po 10 latach.

W lecie chodził w białej jedwabnej bluzie i kapeluszu panama, z nieodłącznymi skryptami pod pachą (Moraczewska, 1925, s. 30). Podobną opinię skreślił Aleksander Dębski. W jego wspomnieniu o studenckich latach Narutowicza czytamy, że: *Był to człowiek nadzwyczaj zdolny, przy tym systematyczny i pracowity z wychowania w gimnazjum niemieckim, które ukończył w Libawie. Człowiek z usposobienia raczej pracy organicznej w dobrym znaczeniu tego słowa, niż rewolucjonista. Do nauki i do systematycznej pracy szczególne czuł zamiłowanie* (Dębski, 1925, s. 51–52). Podobnych mu studentów było wówczas wielu, którzy pod wpływem teorii Herberta Spencera oraz Karola Darwina ze szczególną atencją odnosili się do nauki. Charakteryzował ich jej swoisty kult. Ulec mu miał także Narutowicz, który – jak napisał jeden z jego biografów – [...] *traktował studia nie tylko, jako ciężką powinność, mierzoną ilością byle prędkiej, byle jak zepchniętych egzaminów, lecz jako wielką radość, wypływającą z możliwości przebywania w sferze dorobku myśli ludzkiej i badania praw natury* (Hołówko, 1924, s. 20). Bardzo szybko zaczęły go interesować zajęcia dotyczące budownictwa kolejowego i wodnego (Andrzejewski, 2012, s. 6). W mniejszym zakresie pochłaniały zagadnienia dotyczące budownictwa mieszkaniowego oraz konstrukcji mostów, którym na Wydziale Inżynierii Wodnej poświęcano sporo uwagi. Narutowicz należał do grupy studentów, która fascynację techniką łączyła z zamiłowaniem do nauk humanistycznych. *W ciągu całego swego pobytu na Politechnice – wspominał jego przyjaciel S. Rechniewski – był pilnym słuchaczem wieczornych wykładów na Wydziale Filozoficznym, a mianowicie historii, literatury i ekonomii politycznej* (1925, s. 19). Na zajęciach z historii w sposób szczególny interesowało go wszystko to, co dotyczyło postaci Napoleona Bonaparte. Obserwująca z bliska jego zainteresowanie cesarzem J. Kodisowa napisała, że wprost go „uwielbiał”, co z kolei prowadziło do sporów w gronie jego przyjaciół, wśród których nie brakowało osób uznających cesarza Francuzów za zbrodniarza. Przeciwno takiemu traktowaniu Napoleona zawsze protestował i swojej bardzo pozytywnej oceny „boga wojny” nie zmienił do końca życia (Komisowa, 1925, s. 33).

Miejsca studiów Narutowicz nie mógł wybrać lepiej nie tylko ze względów naukowych, ale także krajobrazowych. Zurych był miastem, które leżało u podnóża Zürichbergu i *spuszczającego się do niego lasu*. Zaledwie kilka minut wystarczyło, by po opuszczeniu murów politechniki znaleźć się niemal w środku lasu. Spokojne i ciche miasto sprawiało wrażenie niemal potężnej wsi, na co wpływała zabudowa, w ogromnej większości tworzona przez kolonie jednorodzinnych domków otoczonych pięknymi ogrodami. Taki opis miasta odnaleźć można w wielu wspomnieniach Polaków studiujących w Zurychu. *W dziewiątej dekadzie ubiegłego stulecia Zurich był zupełnie innym miastem niż obecnie. Było to szczęśliwe połączenie miasta i wsi. Zamiast wielkich wspaniałych gmachów dzisiejszych, ulice były pokryte skromnymi szaletami szwajcarskimi, tonącymi w ślicznych ogródkach. Las Zurichbergu spuszczał się tak nisko do miasta, że w pięć minut po wyjściu z uniwersytetu można było znaleźć się w głębi leśnej. To też młodzież polska, nawykła bardziej, niż jaka bądź inna do obcowania z przyrodą, każda*

wolną chwilę spędzała w lesie. Sosny, świerki i buki, cudowne polany leśne, widoki otwierające się na błękitny Seutis lub olbrzymie pasmo Alp za Zurychskim jeziorem, dalekimi migotami fali jezior Zurychskiego i Greifensu – robiły pobyt w Zurychu zachwycającym (Kodisowa, 1925, s. 34).

Narutowicz od lat zamiłowany w przyrodzie, pamiętający z lat dziecińczych rodzinne Brewiki, musiał czuć się tam bardzo dobrze. Na Żmudzi nie poznał gór. W Szwajcarii zakochał się w nich do tego stopnia, że został zapalonym alpinistą. Trudno wręcz zliczyć godziny, które spędził na szwajcarskich górskich szlakach. Z uwagi na fakt, iż Szwajcaria nie należy do szczególnie dużych państw (nieco ponad 40 tys. km²), podczas kolejnych pieszych wędrówek zwiedził ją niemal w całości. W ten sposób poznawał kraj, w którym z każdym kolejnym rokiem czuł się coraz lepiej. Poznawał jego historię, zwyczaje, specyfikę oraz doskonalił znajomość lokalnych dialektów. Jak wspomniał cytowany już Ignacy Daszyński, *Narutowicz mówił po „chajbsku” – tak w kołach polskich i rosyjskich w Szwajcarii, miano nazywać wówczas jej rodowitych mieszkańców ze względu na ich niezgrabność i ograniczoność – tak dobrze, że Szwajcarzy uważali go za urodzonego „chajba”. Nieraz robiliśmy próby przy kupnie owoców; ta sama przekupka sprzedawała Narutowiczowi o połowę taniej niż nam, bo w jej oczach był Narutowicz «swoim»* (Daszyński, 1925, s. 15).

W Szwajcarii przyszły prezydent miał także wiele okazji do obcowania z wodą, która była jedną z jego pasji. Dlatego równie często jak na górskich szlakach można go było spotkać również w łodzi czy podczas kąpieli (Kodisowa, 1925, s. 34). Nie stronił także od innych rozrywek, co pokazuje, że był studentem zamierzającym korzystać z wielu atrakcji kończącej się powoli młodości, którą jego biograf określił mianem „rzeźbiarki życia” (Hołówko, 1924, s. 25). Obok wymienionych już górskich wędrówek czy wypraw łodzią można go było zobaczyć na koncertach symfonicznych, przy kuflu piwa w gronie znajomych, wreszcie w sali szermierki, gdzie oddawał się bardzo lubianemu fechtunkowi. Pokazuje to, iż pomimo szacunku dla powstańców 1863 r. i świadomości położenia, w jakim znajdowała się jego ojczyzna, nie był typem „narodowego cierpiętnika”. Stanisław Rechniewski podkreślał, że pociągał ku sobie innych [...] *żywym usposobieniem, serdecznością i rzadko opuszczającym go dobrym humorem o pogodnym, nieco rubasznym odcieniu* (1925, s. 20). Cechy te nie pozostały bez wpływu na fakt, iż często powoływany był przez innych polskich studentów na rozjemcę i sędziego w sporach i sprawach honorowych (Moraczewski, 1925, s. 23). Nie inaczej było także w późniejszym okresie, który wspominała matka przywołanego Jerzego Moraczewskiego. *Biorąc czynny udział w życiu kolonii polskiej w Zurychu spokojnie i dobroduszenie kwalifikował niejedno groźne zamieszanie, które w niej czasem powstało. Pies szczeka, – szlachcic jedzie, – mówił w takich wypadkach, nie zwracając na nie większej uwagi* (Moraczewska, 1925, s. 32).

Pieszne wycieczki po Szwajcarii były dla Narutowicza także okazją do prowadzenia studiów geologicznych, które notabene pomogły mu w przyszłości w karierze zawodowej (Andrzejewski, 2012, s. 6). Poznając geologię kraju Helwetów,

mógł znacznie dokładniej projektować wykorzystanie ich naturalnego i bardzo ważnego wówczas źródła energii, jakim była woda. Dzięki wspomnieniom osób, które poznał na studiach, a spisanim w większości po jego tragicznej śmierci w 1922 r., dowiadujemy się, że zamiłowanie do geologii zaszczeplił w nim wykładowca Politechniki w Zurychu, profesor geologii Albert Heim. To z nim Narutowicz odbył wiele wypraw w góry (Kodisowa, 1925, s. 34; Andrzejewski, 2012, s. 6). Z perspektywy młodego studenta każda z takich wypraw była nie tylko naukowym, ale też i towarzyskim przeżyciem.

Obok profesora Heima innym wykładowcą, który cieszył się szczególnym szacunkiem Narutowicza, był matematyk prof. Fiedler (Kodisowa, 1925, s. 35). Z jego osobą wiąże się ciekawa historia, w której Narutowicz odegrał istotną rolę. Otóż Fiedler był przez studentów powszechnie nielubianym wykładowcą, dlatego „tradycją” na uczelni stało się organizowanie mu przez studentów, także podczas wykładów, koncertów tzw. „kociej muzyki”. Dla Narutowicza, zafascynowanego nauką, znacznie ważniejszy od specyficznych zachowań wykładowcy był poziom, na jakim prowadził swój przedmiot. A ten był bardzo wysoki, podobnie jak wymagania Friedla względem studentów. W efekcie, gdy przyszedł czas „kociego koncertu” na roku Narutowicza, ten stanowczo odmówił wzięcia udziału w tym przedsięwzięciu. Jakby tego było mało, do swojego stanowiska zdołał namówić grupę innych polskich studentów, a ci z kolei wpłynęli na resztę roku i pierwszy raz od dłuższego czasu oszczędzono Fiedlerowi upokorzenia. Całą sytuacją najbardziej zaskoczony był sam wykładowca. I gdy tylko dowiedział się, komu zawdzięcza odejście od przykrej tradycji, z szacunkiem i wdzięcznością odniósł się do prawości Narutowicza. Przytoczoną sytuację z prof. Fiedlerem uwiarygodnia inna historia opisana przez Jerzego Moraczewskiego. *Utkwił mi w pamięci – czytamy w jego wspomnieniowym artykule – epizod z czasów studenckich Narutowicza, ilustrujący doskonale jego wielką sprawiedliwość i poszanowanie praw każdego człowieka. Na jakimś zebraniu akademickim jeden z mówców przemawiał tak nieudolnie, że znudzone i zniecierpliwione audytorium burzliwie domagało się, aby mu odebrano głos. Jeden Narutowicz oparł się temu, stanąwszy w obronie wolności słowa, choć sam, odznaczający się ogromną błyskotliwością umysłu, musiał bardziej niecierpliwić się niedołęstwem przemawiającego. [...] Mówca dokończył swoich wywodów bez przeszkód* (Moraczewski, 1925, s. 24). Musiało być to dla Narutowicza szczególnym wyzwaniem, gdyż znany był z tego, że nienawidził marudzenia, które uważał za polską przypadłość, co zapamiętała między innymi Zofia Moraczewska (1925, s. 32). Styl i skuteczność, z jaką Narutowicz osiągnął zamierzony cel, wiele mówią o jego klasie oraz sposobie działania i myślenia.

Studia w Zurychu były dla Narutowicza okresem, w którym zaszczeplony przez matkę indyferentny stosunek do religii jeszcze bardziej pogłębił się, a nawet przybrał formę zdecydowanego odrzucenia kościelnych dogmatów. Nie bez wpływu na taką postawę miały okoliczności, w których sacrum wielu ludziom zastępowała nauka, a zabobon – racjonalna interpretacja otoczenia. Budując skutecznie

jego wręcz hagiograficzny obraz, T. Hołówko napisał, że za swoją niezależność, prawość i szczerłość był wówczas powszechnie szanowany (Stembrowicz, 1992, s. 8). Wiązało się to także z łatwością [...] *oswajania się z każdym otoczeniem obcej narodowości, z którą wchodził w bliższą styczność* przy jednoczesnym pozostawianiu przy swoich narodowościowych cechach i uczuciach (Rechniewski, 1925, s. 20). Obok niewątpliwych sukcesów zawodowych, które miał odnieść w przyszłości, był to kolejny czynnik wpływający na jego pozycję w Szwajcarii. Ignacy Daszyński zapamiętał, że już w trakcie studiów był w gronie tych polskich studentów, którzy bronili Szwajcarów przed pogardliwymi określeniami w rodzaju „chajby” czy wyśmiewaniem ich ograniczonych horyzontów myślowych.

Wiele spraw absorbowało Narutowicza w trakcie studiów, ale z całą pewnością nauka była tą rzeczą, która niepodzielnie i nieprzerwanie dzierżyła wśród nich palmę pierwszeństwa. Motywację do niej wzmocniły opisane powyżej problemy, których początek stanowił tragiczny wypadek Dębskiego i Dembo z 6 marca 1889 r. Narutowicz miał świadomość, że będąc zidentyfikowanym przez carskich agentów oraz dyskretnie obserwowanym przez szwajcarską policję, przynajmniej częściowo mógł odwrócić od siebie ich uwagę, pokazując, jak bardzo poświęca się nauce. A tu faktycznie miał się czym pochwalić, gdyż już w marcu 1891 r. z bardzo dobrymi wynikami ukończył studia politechniczne. Według życiorysu zamieszczonego w *Księdze pamiątkowej* studia na Politechnice w Zurychu ukończył w 1890 r. (Hołówko, 1925, s. 6). Jego prace dyplomowe, brnione u profesorów Dechera i Pestalozziego, zostały ocenione odpowiednio na bardzo dobry i celujący, co – biorąc pod uwagę wysokie wymagania stawiane wówczas studentom – było znaczącym osiągnięciem (Andrzejewski, 2012, s. 6). Po ukończeniu studiów przed Narutowiczem stanęło pytanie: Co dalej? Pytanie, na które potrafił udzielić wyczerpującej odpowiedzi pracą zawodową i działalnością na rzecz innych osób. Niestety tragiczna śmierć na urzędzie Prezydenta RP w grudniu 1922 r. przekreśliła szanse na ich utrwalenie w formie autobiografii czy pamiętnika.

Nam winno jednak przyświecać zadanie prezentowanie jego biografii w sposób wykraczający poza wydarzenia z grudnia 1922 r. A tak było w wielu poświęconych mu publikacjach i nielicznych produkcjach filmowych. Janusz Pajewski i Waldemar Łazuga zwrócili uwagę, że wpływ na tę sytuację miał fakt, iż nie pozostało po Narutowiczu zbyt wiele materiałów źródłowych. Niestety, on sam, jak podkreślili [...] *niewiele pisał, nie pozostawił po sobie pamiętników ani korespondencji, nie zachowały się archiwalia rodzinne, a rozmaite wspomnienia o nim, spisane w większości pod wrażeniem jego tragicznej śmierci, dają obraz płaski i jednostronny* (Pajewski, Łazuga, 1993, s. 6). Innym powodem, który sprawił, że od burzliwych wydarzeń grudnia 1922 r. trudno było na dłużej „uciec”, był fakt, iż zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami Narutowicz kojarzony jest właściwie tylko z nimi. Dlatego też mamy nadzieję, że tekst, w którym przywołane zostały lata jego szkolnej nauki w Lipawie oraz studiów w Petersburgu i Zurychu, należące do mniej znanych wątków w jego biografii, pozwolą spojrzeć na Gabriela Narutowicza nie tylko przez pryzmat jego krótkiej prezydentury.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Polskiej Akademii Nauk (APN), Dokumenty Artura Śliwińskiego (DAŚ), sygn. III-59,teczka 196, Notatki do moich pamiętników.

Opracowania:

Andrzejewski M. (2001), *Kilka uwag o Gabrielu Narutowiczu*, w: M. Mroczko (red.), *Polska i Polacy. Studia z dziejów polskiej myśli i kultury politycznej XIX i XX wieku*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Andrzejewski M. (2012), *Gabriel Narutowicz*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

Barlicki N. (1937), *Aleksander Dębski. Życie i działalność*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Byłych Więźniów Politycznych.

Bernaś F. (1979), *Gabriel Narutowicz*, Warszawa: Iskry.

Buchowski K. (2001), *Stanisław Narutowicz – szkic do portretu idealisty*, „Biuletyn Historii Pogranicza” nr 2.

Chwalba A. (1995), *Imperium korupcji w Rosji i Królestwie Polskim 1861–1917*, Kraków: Universitas.

Daszyński I. (1925). *Kartka z młodych lat. Wspomnienie o Gabrielu Narutowiczu*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Dębski A. (1925), *Gabryel Narutowicz, jako student Politechniki w Zurychu*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Drozdowski M. M. (2018), *Gabriel Narutowicz. Europejski ekspert hydrotechniki, pierwszy prezydent II RP*, w: A. Dragan i T. Skoczek (red.), *Budowniczości II Rzeczypospolitej. Na przywitanie stulecia odzyskania niepodległości*, Warszawa: Grupa M-D-M.

Hołówko T. (1924), *Prezydent Gabryel Narutowicz. (Życie i działalność)*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś. P. Gabrjela Narutowicza.

Hołówko T. (1925), *Życiorys*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Ihnatowicz I. (1988), *Spółeczeństwo polskie 1864–1914*, Warszawa: KAW.

Kodisowa J. (1925), *Ze wspomnień osobistych*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Krzywicki L. (1959), *Wspomnienia*, t. III, Warszawa: Czytelnik.

Moraczewska Z. (1925), *O Gabrielu Narutowiczu*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Moraczewski J. (1925), *Gabrjel Narutowicz jako profesor*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Najdus W. (1988), *Ignacy Daszyński 1866–1936*, Warszawa: Czytelnik.

Nałęcz D., Nałęcz T. (1992), *Gabriel Narutowicz prezydent Rzeczypospolitej 14 XII–16 XII 1922*, w: A Chojnowski, P. Wróbel (red.), *Prezydenci i premierzy Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław: Ossolineum.

Narutowicz K. (1990), *Próba naszkicowania sylwety mojego ojca, Stanisława Narutowicza, jakim go pamiętam*, „Lituanos-Slavica Studia Historica” nr 4.

Nowak M. J. (2019), *Narutowicz i Niewiadomski. Biografie równoległe*, Warszawa: Iskry.

Orłowski B. (2012), *Wielka kariera polskiego inżyniera*, „Mówią Wieki” nr 12.

Orłowski B. (2017), *Szwajcarska kariera polskiego inżyniera*, „Mówią Wieki” nr 9.

Pajewski J., Łazuga W. (1993), *Gabriel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej*, Warszawa: Książka i Wiedza.

Piłsudski J. (1937), *Pisma zbiorowe*, Tom II, Warszawa: Instytut Józefa Piłsudskiego.

Pobóg-Malinowski W. (1939–1946), *Dębski Aleksander (1857–1935)*, w: „Polski Słownik Biograficzny” tom V.

Pobóg-Malinowski W. (1934), *Niedoszły zamach 13 marca 1887 roku i udział w nim Polaków*, „Niepodległość” z. 24.

Radziński E. (2005), *Aleksander II. Ostatni wielki car*, Warszawa: Magnum.

Rechniewski S. (1925), *Z czasów gimnazjalnych i studenckich*, w: *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa: Komitet Uczczenia Pamięci Pierwszego Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Ś.P. Gabrjela Narutowicza.

Stembrowicz K. (1992), *Nota biograficzna*, w: *Gabriel Narutowicz we wspomnieniach współczesnych polityków*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

Urbankowski B. (2014), *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań: Zysk i S-ka.

Vaitekūnas S. (2012), *Stanislovas Narutavičius. Signataras ir jo laikai*, Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

Wapiński R. (1989), *Świadomość polityczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.

Wojtowicz J. (1976), *Historia Szwajcarii*, Wrocław: Ossolineum.

Not only the president. School and student years in the biography of Gabriel Narutowicz

Summary

Aim: Historians often point out that an average Pole knows Gabriel Narutowicz as the first president of the Second Republic, murdered in the assassination attempt on December 16th, 1922 in Zachęta. Unfortunately, Poles have little information about his education and professional achievements. That is why his education was presented in the article.

Methods: A descriptive and explanatory method.

Results: The analysis of biographical materials carried out for the purposes of the article indicates that Gabriel Narutowicz was a person who obtained a very good education. In a great deal it was the crew of his mother – Wiktoria, née Szczepkowski, who initially guaranteed him home schooling and then sent him to a good gymnasium in Liepaja. One study in Switzerland turned out to be crucial for the career of Gabriel Narutowicz. There, at the Faculty of Civil Engineering at the Zurich University of Technology, he gained a solid foundation of knowledge and practical skills which, combined with a talent and diligence, allowed him to achieve great successes. Especially in the field of water engineering.

Conclusions: The life story of Gabriel Narutowicz clearly shows that he was a very well educated person. Attention is drawn to the fact that Narutowicz managed to cope in a foreign country. He was also an independent person who was able to defend his social and political views. The following years of his biography, which were no longer the purpose of the article, showed that he used the period of school and academic study well. This was confirmed by several years of his career as an academic lecturer at the Zurich Polytechnic.

Keywords: Gabriel Narutowicz, education, studies, russification, Switzerland.

ALEKSANDRA FELINIAK
ORCID: 0000-0001-8589-002X
University of Łódź

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.07

POPULARISATION OF THE FROEBELIAN APPROACH TO KINDERGARTEN EDUCATION IN “WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”¹ (1925–1939)

I. “WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE” AND ITS EDUCATIONAL FUNCTION

After Poland regained its independence, the country’s national preschool system underwent a period of extremely dynamic development. For nursery schools, the innovative direction of didactic and educational operation was established on the basis of major advances in developmental psychology, and new educational concepts. The output of Polish and international pedagogy was propagated by education journals. In terms of substantive content, “Wychowanie Przedszkolne” stood out as one of the most prominent specialist Polish titles. Issued by the Society of Preschool Education² and aimed at nursery teachers, the journal was established and run by a prominent educator and social activist – Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa. Published between 1925–1939, “Wychowanie Przedszkolne” was initially a monthly, and after 1931 it became a bimonthly, with its Warsaw headquarters at 16/6 Aleja 3 Maja, which was actually a private apartment that Maria, the long-time editor-in-chief, shared with her husband Rafał Radziwiłłowicz (Sosnowska, 2016, pp. 34–36; Wira-Świątkowska, 2010, p. 258).

In the foreword to the first issue, Maria outlined the scope of issues to be discussed in the journal, listing the following items: ‘academic articles of substantive content related to pedagogy; pointers on how to use talks, stories, games, sense-training techniques, practical tasks and other forms of education so that they were enjoyable and useful; updates on the latest developments in the realm

¹ The title of the periodical can be translated as *Kindergarten Education* (translator’s note).

² Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego (translator’s note).

of Polish and international preschool education; the development of close-knit professional cooperation between teachers and editors, which included posting readers' questions and experts' answers; the publication of reports and reviews of specialist books and children's literature' (Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1925, p. 2).

"Wychowanie Przedszkolne" could boast an impressive list of contributors, including numerous prominent Polish scientists, pedagogues, psychologists, medical doctors, and social activists, whose essays and articles enabled the journal to maintain the highest standards of publication. The actual popularisation of educational patterns applied in preschool education and innovative methods of working with children was, to a large extent, based on translated articles written by foreign authors. Broadly speaking, the journal consisted of two major parts. A section devoted to the theory of education contained texts concerning pedagogy, psychology, and medicine, while a methodological section featured examples of the practical application of solutions aimed at educating small children. Interestingly, the inner layout of the magazine and its subheadings were subject to frequent changes and modifications.

The main priority of the editorial board – and Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa's in particular – had always been for the reader not only to comprehend the content, but also to identify emotionally and motivationally with the propagated ideas, since the main purpose of the journal was to promote educational knowledge among preschool teachers, guardians, form tutors, and people without any teaching credentials. The educational and popularising function of the periodical was also apparent in the way it encouraged teachers to broaden their knowledge. To this end, "Wychowanie Przedszkolne" regularly published articles devoted to various pedagogical systems developed by Friedrich Froebel, Maria Montessori, and Jean-Ovide Decroly.

Starting from 1860's, Froebelianism was received with a growing interest on the partitioned Polish lands. Although initially it was only discussed theoretically, it then gradually gained certain institutional forms. Froebel's pedagogical ideas were first introduced in the year 1867 at the reorganized Warsaw-based 9th Rev. Baudouin Children's Home. Also, in May 1870 Teresa Mleczkowa opened the first private kindergarten in Warsaw (Wróbel, 1967, p. 17). In Galicia, which received considerable autonomy in terms of education from the Vienna government, kindergartens were established preliminarily as part of women's teacher colleges, such as those founded in 1874 in Lviv and Przemyśl, and one year later in Cracow (Sandler, 1959, p. 199, 205; Wróbel, 1967, p. 22). However, due to social and political conditionalities, Froebel's ideas did not find fertile grounds in Galicia in contrast to the industrialized Congress Poland (see Sandler, 1959, pp. 205–223; Wróbel, 1967, pp. 21–23). It was Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa who played a vital role in the popularisation of Froebelianism. In 1880's she completed a two-year course for Froebelian teachers in Petersburg, after which she went to Germany and Switzerland. There, she learnt the methodology of work for kindergartens. After

her return to Congress Poland in 1887, she opened her own Froebelian institution in Warsaw at Chmielna 12. Not only was it an educational facility for children; the institution was also the first to implement a program of practical training for kindergarten teachers (Wróbel, 1967, pp. 20–21, 124 footnote 41; Sandler, 1968, pp. 80–81, 85–93; Leżańska 2008, pp. 59–63. see Bilewicz-Kuźnia, 2013, p. 52; Michalski, 2016, p. 95; Wira-Świątkowska, 2004, p. 155 et al.). Despite numerous restrictions and obstructions imposed by the tsarist authorities, the courses proved a successful training form for female educators. In 1888, Maria Weryho started editing a supplement to “Przegląd Pedagogiczny” entitled *Zabawy i zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym* (in English: “Games and activities for children at a pre-school age”) which, after three years was incorporated into the journal as a permanent section bearing an evocative name “Ogródek Dziecięcy” (in English: “Kindergarten”); in 1897, Jadwiga Chrzęszczewska replaced her as the editor of the section. “Przegląd Pedagogiczny” supported the training of teachers and educators, provided methodological advice and informed on the latest accomplishments in pedagogy. Apart from Weryho, its authors included such Froebelian teachers – at the same time active as lecturers of courses for preschool teachers – as, among others, Strzemeska, Chrzęszczewska, Unslichtówna, and Roszkowska. The “Kindergarten” section familiarized the readers with Froebelian kindergartens, advocating most valuable aspects of Froebel’s method among teachers and mothers. At the same time, it left out more abstract, mystical ideas of the thinker. The section featured information notes on the latest publications and advancement of sciences, provided examples of games and plays, published reading material and stories, discussed methods of conducting talks and various activities with children (Sandler, 1968, pp. 84–86, 89–93; Bobrowska-Nowak, 1978, pp. 263–264; Michalski, 2016, pp. 95–98). The long-term cooperation of Maria Weryho with Justyna Strzemeska, who she met back in the days of her stay in Petersburg, resulted in the first Polish methodology textbook for kindergarten teachers; the book was based on the Froebelian system, critically analysed and modified, completed with pedagogical experiences of both authors and psychological knowledge (Strzemeska, Weryho, 1895. On the textbook see also Jakubiak, 2015, p. 111; Bilewicz-Kuźnia, 2018a, p. 68 et al.). Throughout the first quarter of 20th century, Weryho-Radziwiłłowiczowa remained the main representative of the Polish pedagogy; this school of thought was characterized by adaptation and novel modification of Froebel’s ideas to the needs of preschool education. Hence, in their theoretical and methodological works, Polish Froebelians would select the most crucial and useful elements of the system.

Probably at the initiative of Weryho-Radziwiłłowiczowa, in 1926 “Wychowanie Przedszkolne”, which she edited, published four articles under the collective title *Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska* Fr. Froebela, in which Froebelianism was propagated by Janina Krasuska-Bużycka (1926a, pp. 1–9; 1926b, pp. 4–8; 1926c, pp. 5–8; 1926d, pp. 1–4). Another opportunity to present Froebel’s life story and professional activities was the 150th anniversary of his birth, commemorated with two texts authored by Wanda Bobkowska (1932a, pp. 65–69;

1932a, pp. 98–104) and a report regarding lectures on Froebel held on April 29th, 1932 during a celebratory event organised by the Society of Preschool Education (*Report on Lectures on Froebel*³, 1932, pp. 104–108).

II. FRIEDRICH WILHELM FROEBEL AND HIS ROAD TO PEDAGOGY FOR KINDERGARTENS

Friedrich Froebel's pedagogical system was deeply related to his experiences in early childhood and youth, which left their imprint on his sensitivity, spiritual outlook and pedagogical ideas. For this reason, Janina Krasuska-Bużycka and Wanda Bobkowska (Krasuska-Bużycka 1926a, pp. 1–9. Cf. Bobkowska 1932a, pp. 65–69) devoted so much attention to the biography of this remarkable pedagogue, just like other successive researchers of Froebelism⁴.

Froebel's personality was greatly influenced by the premature death of his mother, who passed away when he was only eight months old. At the age of four, he found himself under the custody of his stepmother, who initially went to great lengths to endear herself to her stepson, showing him great care and tenderness. As a consequence, little Friedrich developed a strong emotional bond with her. Sadly this was later broken by the birth of his stepbrother, an event that left him feeling isolated and marginalised. His stepmother's attitude towards him changed, and she became more likely to scold him, criticising his obstinacy and malevolence, which made him suspicious and withdrawn. He found consolation in their small yard, which aroused his interest in nature and gardening, and became the only form of entertainment for a child who was deprived of any contact with his peers. As a pastor's son, Froebel was often seen in the local church, where he listened to his father's sermons and accompanied him during visits to parishioners. This was when Friedrich first came into contact with poverty and suffering, and he learnt that one should love his neighbour and help those in need. Therefore, Christian ethics would become one of the foundations of his future pedagogy (Krasuska-Bużycka, 1926a, p. 2; Bobkowska, 1932a, p. 65. Por. Heiland, 2000, p. 34).

At the age of ten, Froebel moved to live with his uncle Hoffmann in Stadtilm, where he attended the town school. After leaving, he returned to his family home and began to study maths and biology. Having obtained his father's consent, he then joined the University of Jena. Despite a keen interest in lectures on biology, maths, forestry and architecture, he did not manage to complete his studies due to lack

³ *Sprawozdanie z odczytów o Froebli*

⁴ As for the most recent Polish and foreign publications on the subject, noteworthy titles include a monographic article written by a prominent German expert in Froebelism – Helmut Heiland, 2000, pp. 33–55, and the works of Barbara Bilewicz-Kuźnia, a contemporary propagator of Froebelian educational methods, 2013, pp. 39–55; 2014; 2018a, pp. 67–75; 2018b, pp. 47–57. A short synthesis on Froebel and his pedagogical system can be found in an entry within the *Pedagogical Encyclopaedia of the 21st Century* – Leżańska, 2003, pp. 1189–1191. The following older published studies should also be taken into consideration: Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1931, pp. 11–63; Wąsik, 1932, pp. 229–249; Schuffenhauer, 1958, pp. 330–353; Lewin, 1969, pp. 11–38; Bobrowska-Nowak, 1978, pp. 142–154

of funds, as his father refused to pay him the remaining sum of money he had inherited from his mother. This meant that, at the age of eighteen, Friedrich was completely unaided and left to fend for himself financially. As a result, he had to accept a number of unsatisfying jobs: he worked in agriculture, as an office clerk, a secretary and a librarian. At the age of twenty-three, he came into a small sum of money after uncle Hoffmann's death, which allowed him to move to Frankfurt am Main, where he met Gottlieb Anton Gruner, the manager of the city school. Recognising Froebel's exceptional pedagogical potential and his love for tuition, Gruner hired him as a teacher, which made Friedrich realise he had finally found his path in life, and enabled him to devote himself entirely to the art of teaching. At around this time, he also met Johann Heinrich Pestalozzi and learnt about his educational method, which later became a source of inspiration for his further pedagogical research. Quite soon, however, Froebel became aware that the traditional formula of school did not allow for a comprehensive application of Pestalozzi's concepts, so he resigned his post and became a private tutor in the house of the rich Holzhausen family, where he began to home-school three boys. As he was given complete leeway in the matter, in the summer his pupils would learn about nature, working in the fields and doing gardening, while in the winter they would focus on modelling, cutting out geometric figures from cardboard, sculpting and drawing. An avid supporter of Pestalozzi, Froebel took the boys to Yverdon-les-Bains, where he conducted an in-depth study of his pedagogical approach (Bobkowska, 1932a, p. 67; Krasuska-Bużycka, 1926a, pp. 3–4).

At that time, Froebel propounded that school education should be obligatory and recommended introducing preparatory classes (*Kinderklassen*), in which children would be given the opportunity to make up any deficiencies originating from home or nursery schooling. What he also proposed was his own curriculum, with a division of pupils into *Untere Schülerklassen* for those under eleven, and *Obere Schülerklassen* for those between eleven and school leaving age. Lessons were to be held on a daily basis and to last for seven teaching hours with two recess afternoons. The curriculum was to include learning about:

- nature and crops (*Naturbeschreibung*) – two hours a week;
- works of art (*Kunstproduktenbeschreibung*) – two hours a week;
- technology – three hours a week for older children;
- geography (*Erdebeschreibung*) – two hours a week for younger children, and the geography of the fatherland for older children (*Länderkunde*);
- arithmetic for *Untere Schülerklassen* – six hours of spoken lessons a week, and *Obere Schülerklassen* – two hours of spoken and written lessons a week;
- geometry (*Formenlehre*) and drawing – two hours a week for younger children;
- stereometry and drawing (*Größenlehre*) – four hours a week for older children.

Early lessons in the mother tongue were supposed to commence with grammar exercises and mechanical reading of content that became progressively more

difficult over time. On top of that, Froebel also postulated the introduction of singing, religion and calligraphy classes (Krasuska-Bużycka, 1926a, p. 5). A dedicated committee examined his project for elementary school reform – based on Pestalozzi's ideas – for a period of two years, only to reject nearly all its elements (Krasuska-Bużycka, 1926a, p. 5).

Having become more familiar with Pestalozzi's school, Froebel began to notice its numerous shortcomings. Despite the application of the demonstrative teaching method, the quality of tuition left a lot to be desired, particularly with reference to natural science. And yet, Froebel experienced worse problems when it came to matters related to economy, management and nurture, as Pestalozzi was incapable of coordinating all his duties and had to assign some to his assistants. In 1810, Froebel's growing frustration made him leave Yverdon-les-Bains, taking his three pupils along with him. He also changed his opinion on certain matters; he began to recognise the importance and the indispensable role of the father, and he abandoned his former belief that children should be temporarily taken away from their parents in order to enable the educator to exert a greater impact on their upbringing. He started to consider some subjects (drawing, learning about shapes and sizes, mental arithmetic, singing) to be unsuitable for children below eight in the form applied by Pestalozzi. According to Froebel, the preschool period required a more lively and less artificial teaching method, based on observation of natural phenomena, and in which experience would constitute the background of consolidated knowledge. This realisation led him to come up with a thought which he later developed and transformed into a scientific phenomenon: 'Let children use the simplest means to copy what they see'. His stay in Yverdon-les-Bains made him aware that pedagogical flair was not enough to accomplish a thorough school reform. He realised that an in-depth knowledge was a must there, and he and Pestalozzi both lacked it. As a result, he joined the universities in Göttingen and Berlin, where he focused on physics, chemistry, mineralogy, the history of natural sciences, and political studies. His main purpose was to find a unifying set of rules and regulations that governed a man and the world of nature (Krasuska-Bużycka, 1926a, p. 6).

At the outbreak of the 1813 war against Napoleon's France, Friedrich Froebel followed his patriotic impulse and moral duty by joining the army in order to defend 'the spirit and everything else that is sublime and lofty in the German nation'. After the war, he was hired as an assistant at the Weiss Mineralogical Museum in Berlin, and he could continue his education and research work, which he later had to abandon, due to the sudden death of his brother. Froebel moved to Griesheim to look after his three orphaned nephews. When they were joined by his other brother's sons and by another boy, Friedrich formed the very first Froebelian school, which was transferred to Keilhau in 1816. Despite numerous financial issues and problems with premises, Froebel showed a great drive and inexhaustible energy, quite often neglecting his own personal needs. In about 1825, the number of pupils rose to almost 60 children. The school was characterised by a spirit of freedom and respect for pupils, and teaching was based on the children's own interests, and autonomy.

The most important subjects included regional and cultural studies, sports, games and fun activities. Pupils paid visits to industrial plants and craftsmen's workshops, and gained hands-on knowledge of construction, gardening and agriculture. Froebel introduced the so-called Flying Classes (*Fliegende Klassen*), which enabled highly individualised teaching. Pupils did not have to study all subjects with their classmates. Instead, they could join lessons at other – higher and lower – grades, depending on their educational progress. All classes were taught the same subjects, and pupils were not only expected to learn, but also to teach their younger colleagues. The innovative methods implemented by Froebel were frowned upon by proponents of the traditional model of education, and rumours were spread about the anti-religious nature of his school. At that time in Germany, people who opted for reforms and liberties were labelled as troublemakers, and persecuted. And thus, complaints were made about Froebel, who was accused of democratism, and there were demands for the authorities to shut down his school. The government appointed a revisory committee whose aim was to investigate the quality of education and the moods dominating in the facility. Additionally, opponents of Froebel's methods turned most parents of children attending his school against him. As a result, he was left with just seven pupils in 1827 – only a year after he published his first book entitled *The Education of Man (Menschenerziehung)*, a collection of conclusions and observations gathered by the author during a decade of his pedagogical activity (Krasuska-Bużycka, 1926a, pp. 7–9).

The pedagogical views presented in the book interested Georg II, Duke of Saxe-Meiningen, who commissioned Froebel to develop an educational facilities design. The pedagogue prepared an expanded system that incorporated both younger children and teenagers. His previous pedagogical experiences made him pay significantly more attention to preschool education, since he believed that parents often sent children to school who are 'inadequately developed'. As a result, he divided the preschool period into four parts (units) and introduced an extremely detailed timetable, which he later developed when organising kindergartens. He also prepared designs for special-purpose schools (for craftsmen and artists), where pupils could pursue their talents and interests. Even though Froebel's proposals were favourably assessed, they were never truly implemented (Krasuska-Bużycka, 1926a, pp. 6–7). In 1831, he left for Switzerland, where he initially opened schools in Wartensee and Willisau; then he became principal of an orphanage, and later ran an elementary school in Burgdorf (For more information on the Swiss period of Froebel's pedagogical activities, see Krasuska-Bużycka, 1926a, pp. 7–8).

In time, Friedrich Froebel became increasingly more interested in preschool education. In 1832, he arrived in Berlin to survey local orphanages, children's homes, and homeless shelters, which were institutions managed by people without pedagogical credentials who enforced obedience through strict discipline and loud verbal reprimands. Froebel noticed that the existing care and educational facilities were not to the benefit of children, and in 1837 he established his very first

institution for small kids (*Kleinkinderschule*) in Bad Blankenburg. Three years later, he renamed it *kindergarten*, which most aptly reflected the essence of his pedagogical views and ideas (Krasuska-Bużycka, 1926c, p. 5).

Kindergartens gained widespread publicity, which Froebel propagated by touring Germany, giving lectures and sending out informative documentation. In this way he educated society on the importance of preschool education. He also founded more 'school-gardens' in Dresden, Hamburg, Frankfurt, Berlin, Keilhau, and many other provincial towns and municipalities, where such facilities were usually poorly furnished and frequently located in sheds and barns. While touring Saxony, he established a course for future well-qualified nursery teachers in Dresden (Krasuska-Bużycka, 1926d, pp. 1–2).

In 1848, Froebel convened a mass meeting in Frankfurt, where he held lectures and demonstrated his system in practice, with the participation of children. Unfortunately, the philosophical basis of his theory remained poorly understood, and some even considered it to be an uncalled-for nuisance. A number of changes and improvements were advanced, which Froebel found utterly unacceptable. In 1849, he established an educational facility for women in Bad Liebenstein, and the German Women's Association in Hamburg began to issue a journal entitled *Froebel's Wochenschrift*. His ideas began to have a more widespread impact and the number of his supporters grew regularly. Alas, the publication of his nephew Karl's book, entitled *Female Colleges and Kindergartens (Hochschulen für Mädchen und Kindergärten)*, resulted in an official ministerial ban imposed on all kindergartens in 1850. The book was said to have a harmful social effect, and due to confusion with their shared surname (Friedrich was mistaken for Karl), it was also assumed that Friedrich's system was based on socialist foundations which promoted atheism among the youth. Even though Friedrich clarified the misunderstanding in the journal *Dorfzeitung* and delivered all his scientific and pedagogical works to the ministries, the ban remained in force, since it was adjudged that his method did not comply with the fundamental principles of national edification. He felt deeply frustrated and began to question the sense of taking any further teaching initiatives in his fatherland. Paradoxically, however, he was given an extremely warm welcome at the convention of the Union of German Teachers, which left him unimpressed as he had already made a decision to move to America. Sadly, he never made the journey, as he died in June 1852 and was buried in a small cemetery near Bad Liebenstein (Krasuska-Bużycka, 1926d, pp. 2–3).

III. THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF FROEBELIAN PEDAGOGY

Froebelian pedagogy was developed under the influence of the 19th century German idealism, a philosophical movement whose main foundation was a pantheist thesis on the existence of a divine element that is omnipresent in nature and in all man's activities. Froebel identified the divine element as having four

human instincts: labour and knowledge, and artistic and religious inclinations. He believed them to be the major factors determining a child's development at the very first stage of his/her life, which were manifested in the form of fun and playing. A child was expected to grow just like a plant, autonomously externalising his/her intrinsic predispositions and abilities (Bobrowska-Nowak, 1978, p. 144).

The initial chapters of Froebel's works entitled *Raising Children (Kindererziehung)* and *Pedagogics of the Kindergarten (Pädagogik des Kindergartens)* contain the philosophical foundations of his pedagogical activity. Janina Krasuska-Bużycka (1926b, p. 4) quoted the exact wording of its most illustrative extract: *An eternal law pervades and rules all things. It is clearly expressed in external phenomena, and in the inner world of nature and spirit. Underlying this universal law is a living, wise and ever-lasting Unity – God. Everything originates from this unity, and its existence shows this divine element. This is the purpose and the destiny of everything, and as a perceptive and rational being, man has a special purpose* (Krasuska-Bużycka, 1926b, p. 4). For Froebel, the main task of raising human beings was to evoke the divine element in them in order to direct them towards free and conscious pursuit of their earthly vocation, and to show them the path and means leading to this goal. At the same time, a specific objective of raising children consists in the formation of useful members of the society; such members, based on their mental and moral development, will be able to rise up to brotherly love, leading human beings to implement the idea advocated by the Savior (Krasuska-Bużycka, 1926b, p. 4). According to Froebel, the divine plan can be learnt by an analysis of how the human body develops. He believed that every human being must develop from within, individually and freely, in accordance with the eternal law as the divine element that is present in all things is also present here. It is the destiny and vocation of all things to develop their own essence and thus, demonstrate divinity in external and fleeting shapes. Therefore, one should discover the true essence to be developed in every child. A kindergarten teacher should be particularly reserved, and the education process – more passive. Even when teaching, one must remember that the task of a teacher is to extract from human beings rather than put anything into them. (Krasuska-Bużycka, 1926b, s. 4). A child is part of nature and humankind, and thus, his/her development is conducted by the same laws that rule nature and humankind. One must study and learn these laws, and then make them the basis of education. An individual is part of the whole, and at the same time, he or she constitutes an autonomous element that is governed by its own laws and requirements. Therefore, one must pay special attention to the individuality of each child. Froebel emphasised the significance of the triad of life, activity and cognition. In comparison with Pestalozzi, he most definitely restricted the educator's role, assuming that the starting point of education and nurture should lie in the child's activity, in which he saw the divine beginning (Krasuska-Bużycka, 1926b, p. 4).

IV. THE PICTURE OF FROEBELIAN KINDERGARTEN PEDAGOGY IN “WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”

One of the main propagators of Froebelian kindergarten pedagogy was Janina Krasuska-Bużycka, who presented the fundamental principles of Froebelism in her first article on the subject. She commenced her elaborations with the Froebel's thesis that an instinct for creation and shaping is typical in children and manifested in their desire to touch and turn everything and to change their surroundings. When autonomous activities are not suppressed but appropriately channelled, children are more than happy to contemplate the effects of work reflecting their thoughts. This way the child satisfies his/her own creative instinct, and trains his/her physical and mental abilities. Therefore, nurture should involve *the protection of the inherent development of the elevated personality, bring to life the child's inborn germs and facilitate their growth, and it must also be based on a profound knowledge of the child's nature* (Krasuska-Bużycka, 1926b, p. 5). According to the author, the Froebelian model of education leaves no space for routine and discretion. The educator's role is to perceive the child as a self-contained creature that is capable of self-development and self-improvement, and drives at a sublime ideal. Educational measures should be adjusted to the individual personality, and pedagogical activity must be based on recognising an individual's developmental level at various stages of their life (Krasuska-Bużycka, 1926b, pp. 4–6).

Krasuska-Bużycka emphasised that – according to Froebel – the child's most primal need is freedom of movement, so when we restrain his/her body, we also restrain his/her mind and spirit. He wrote 50 songs with illustrations that gave practical hints for games and exercises, and were aimed at children under four. The collection was given the title of *The Songs and Music of Friedrich Froebel's Mother Play (Mutter und Koselider)*. Making rhythmical movements in step with songs is very pleasant for the child, whose natural activeness and mobility is extremely beneficial for the harmonious development of his/her body. Gradually, the child's movements become more conscious and autonomous, and the increase in awareness is accompanied by the development of his/her own will. Mobility is always related to mental curiosity and the desire to touch and examine each unknown object. Froebel noticed that not only are children eager to touch items, but they also try to change their appearance. Through drawing or by means of pliable materials, they strive to reflect shapes which they already know (Krasuska-Bużycka, 1926c, pp. 5–6).

Krasuska-Bużycka devoted a great deal of attention to that inseparable part of each orphanage and nursery – the garden, in which children could maintain regular contact with nature. She explicitly indicated that the name of the Froebelian educational facility represented a deeper and more symbolic thought, namely that a child requires nurture, just like a plant. In kindergartens, children were to be given an upbringing that was concordant with their own character, and with God and nature. Krasuska-Bużycka also emphasised that Froebel believed

that in the earliest stages of his/her life, a man is a creature that absorbs food for flesh and spirit, and thus, he or she should not be exposed to anything that is sick or filthy. Not only did this cleanliness refer to the premises, facilities and equipment, but also to fresh air and gentle light. Anything in children's surroundings was supposed to be bright and pleasant, just like a mother's face, radiating with warmth and love (Krasuska-Bużycka, 1926c, p. 5).

While recounting the foundations of Froebel's pedagogy, Krasuska-Bużycka extensively discussed his educational methods. Since children will also begin to display moral feelings, passions and self-awareness, they need attention and nurturing. The essence of education is to direct spontaneous activities so that they would not lead to selfishness. The growth of strength is accompanied by a thirst for knowledge and eagerness to visit a garden, a field, a meadow and a forest. From these places, the child returns with various discoveries and questions: What is it? What is it called? Where does it come from? Why is it there? And he or she uses the answers to consolidate and preserve terms, concepts and images. Games and fun are essential in the child's life, as they represent his/her work, a serious activity, an intellectual and creative effort. Thanks to games and fun, children gain specific information, train their willpower, feelings and character, and build an attitude towards other people. One of the major objectives that Froebel set for kindergartens was the application of games and fun for educational purposes through the appropriate provision of measures (materials for play). Children can play with almost anything that they find on their way, giving an object an appropriate meaning. And since play materials cannot be coincidental and one-dimensional, Froebel systematised those that are suitable for having fun, on the basis of the demonstrative teaching method and children's passion for activity and mobility. He used their most favourite toys: balls and pellets, pebbles, sand, sawdust, clay, paper and yarn. Such play materials were supposed to develop intellect through improving sight, hearing and touch. Apart from pencils and paints traditionally used in art lessons, Froebel introduced needles and scissors, which had previously been considered too dangerous. What is more, he added some activities that enabled children to release their creative and recreative energy and abilities, i.e. shaping, cutting out, carving, drawing, and weaving, which meant that a child could – as far as possible – make his/her own toys.

Activities taken by children have a deep meaning and foundation. In their eyes, everything is alive, and their mind is strongly attracted by what shapes and colours might resemble. Therefore, Froebel tried to channel children's attention to specific things, and at the same time, he protected the world of a child's imagination. He attributed great importance to an artistic talent, so he introduced music and poetry into his games. The initiation and organisation of such games was often left to children, as Froebel realised that play is the realisation of willpower, and can improve firmness, agility and lucidity. Physical exercises conducted in kindergartens were divided into procession games and marching that required a sense of rhythm. Krasuska-Bużycka noticed that some of the games

were connected with the so-called 'Froebel gifts', i.e. play materials that children could freely use to satisfy their natural desire for activity and creation. Thus, she devoted a substantial amount of attention to these materials as devices that shaped constructive abilities. Froebel created a system of gifts that were strictly related to the individual stages of children's development. He commenced with non-complex elements, e.g., with a ball which was supposed to represent such external sensations as light, colour, sound, movement and shape. Spheres, cylinders, and cubes formed children's notion of variety and the properties of shapes. During the next developmental stage, the child would attempt to learn about the properties of object, and thus, Froebel provided him/her with toys that could be taken apart into pieces: a box of cube-shaped wooden blocks. From then on, the child would become a builder, and the building material would be gradually expended. The third gift was a wooden cube divided into eight smaller cubes which allowed for numerous new possibilities for play and construction. The fourth gift was a cube consisting of eight bricks, and the fifth one – of twenty-seven cubes (all together thirty nine pieces). The sixth gift was as another cube consisting of twenty-seven bricks (eighteen solid cubes, six columns, and twelve flat square blocks). Construction classes were always accompanied by story-telling, e.g., interesting tales that influenced children's imaginations. Froebel provided a number of model tales, but he left a great deal of space for a teacher's initiative. What children want to hear about in such a story is anything that they feel, live and breathe but cannot express. A tale and a story presents other people, other relationships, times and dimensions in which listeners want to find themselves. The ability to tell stories in an interesting way was a talent that Froebel held in high regard (Krasuska-Bużycka, 1926c, pp. 6–8).

Krasuska-Bużycka also accounted that during construction classes children were given a great deal of autonomy, but teachers made sure that their work was meticulous, careful and based on the implementation of one specific order, i.e. that they created rather than destroyed things. Not limiting his operations to kindergartens only, Froebel opened shops selling his toys and gifts, and he also began to issue the journal *Sonntagsblatt*, where he demonstrated his educational ideas. The main motto of the periodical was his best known dictum: 'Let us live for our children' ('Kommt, lasst uns den Kindern leben') (Krasuska-Bużycka, 1926d, p. 1).

Krasuska-Bużycka evaluated the Froebelian system from the perspective of the preschool pedagogy developed in the 1920's. She noticed no discrepancies between Froebel's teachings and the pedagogical ideals of this New Education. She emphasised the fact that Froebel had based his educational system on his knowledge of a child's character, gained through intelligent observation of children. For him, the starting point of nurture was interest, as he considered it to be a subconscious voice of nature and a manifestation of child's deepest needs. And it was the teacher's role to assist nature by providing the child with circumstances that were most favourable for the transformation of the external world. Following nature, the educator was supposed to base education on innate aspirations and to develop

and improve new skills and activities. Froebel believed that games and fun were the first link that connected action with life, and thus, he skilfully used and developed children's passion for games and manual work. Froebel's gifts were an educational means that led to the harmonisation of internal and external needs, while an active cooperation increased the sense of camaraderie among children and was their initiation into social life (Krasuska-Bużycka, 1926d, pp. 3–4).

In the celebratory lecture held to commemorate the 150th anniversary of Froebel's birth, Krasuska-Bużycka presented his achievements against the background of the 19th century knowledge of educating children. She pointed out that until the 1850's, preschool facilities were mainly institutions that supported mothers who worked outside home. More often than not, their personnel had no pedagogical credentials, children were expected to behave passively, quietly, and to sit in one place, and corporal punishment was the most commonly applied correctional measure (*Report on Lectures on Froebel*, 1932, pp. 104–105).

Froebel was first to transform kindergartens into genuinely educational institutions that boasted a clearly stipulated code of practice, based on expertise in child psychology. A warm and cordial attitude towards children replaced the previously applied system of punishments and rules. Pupils were allowed to follow their instincts and satisfy their natural need for action and mobility. Under the watchful eye of competent teachers, they could expand their conceptual knowledge and develop social feelings (*Report on Lectures on Froebel*, 1932, pp. 104–105).

Friedrich Froebel used children's most beloved toys as educational props: balls, pebbles, clay, paper and yarn. He selected play materials that enabled pupils to develop their creative abilities (sawdust, sand, clay, lead pencils for writing on small slates, pencils, paper and paints). He did his best to provide children with appropriate conditions that would facilitate the development of positive traits and shape their aesthetic inclinations under the influence of the surrounding nature. However, it was not until he devised the kindergarten that he gained the deserved fame as a pedagogue. Froebel believed that a child – just like a plant – required suitable and skilful nurture. He perceived a child as a future adult, and as such he wished to protect and develop the noble traits and features of the child's character. He believed that unfavourable social circumstances could have a negative impact on a child's character, but he argued that even those children that seemed stubborn, unkind and wilful were noble by nature. Among such social unfavourable social circumstances he listed excessive hostility, frequently applied punishments, naive indulgence, neglect and extreme poverty. Therefore, he strongly emphasised the necessity to cooperate with the child's family home. The educator should be a role model, offer advice and provide useful hints, which could improve the atmosphere in the family. At his times, Froebel was accused of atheism and spreading subversive ideas, and yet his philosophy was based on Christian beliefs, as he perceived the Creator as the highest ideal and discerned the divine element in all human beings, which he advised to nurture. The allegation of his subversive activity must be considered through the prism of suspicion and

anxiety that characterised German authorities after the Spring of Nations (*Report on Lectures on Froebel*, 1932, pp. 104–105).

Summarising her lecture, Krasuska-Bużycka stated that the Froebelian system prevailed despite all the attacks, persecutions, and even the ban on kindergartens. Opponents reproached Froebel for becoming fixed in his ideas, and his pedagogical methods and tools, especially the gifts, were considered excessively artificial. According to Krasuska-Bużycka, however, historical sources clearly indicate that he was an excellent pedagogue, who could raise children's interest, and that his educational toys aroused their enthusiasm. Even if Froebel's philosophical views did not gain popularity, the educational system based on love and understanding of children received approval in the modern educational psychology. The lecturer also remarked that Froebel's method had been continually modified and expanded with new ideas. Its core, however, has remained untouched, still focusing on love for children and knowledge, which is reflected by what Froebel himself was alleged to have said: *Follow the idea, not the form!* (*Report on Lectures on Froebel*, 1932, pp. 105–106).

A noticeably more critical approach to Froebel's pedagogical concepts was adopted by Wanda Bobkowska, who described the prominent pedagogue as a peculiar figure: an enthusiast, but also an eccentric and a maniac, who relentlessly looked for new realms of activity and some deeper meaning of life (Bobkowska 1932a, pp. 65–69). She emphasised the fact that the changing fortunes of his youth and his early passions had pushed him towards natural and philosophical studies. Combined with a somewhat pantheistic religious mysticism, his keen interest in nature and philosophy predisposed his mind for fantastical philosophical concepts, to which he remained faithful for the rest of his life. A philosophical issue that he found particularly absorbing was Plato's idea of unity. Froebel wanted to confirm its presence both in the spiritual sphere and in the world of natural phenomena. The sphericity of globose phenomena provided him with the argumentation to prove that the globe was the proto-shape of unity (Bobkowska 1932a, p. 66). Bobkowska was also critical about Froebel's theoretical deliberations, which she often described as vague, convoluted and fantastical. On the other hand, she valued the conclusions and practical activities that he based on these deliberations (Bobkowska 1932b, pp. 98–104). She believed that the psychological views on which Froebel constructed his system of preschool education were noticeably tinged with emotions and quite idealistic, since *he loved and believed in the child*. Quoting Jean-Jacques Rousseau, he claimed that everything that a child is to become is hidden within the child and it must develop from the inside. Just like Rousseau, he argued that children are more prone to do good than evil, and even those who seem stubborn, unkind and wilful have inner inclinations for everything that is good. Froebel believed that children are most often victims of boring educational and pedagogical activities, which are based on punishment, and that it is negative external factors that most commonly harm and distort children.

According to Bobkowska, Froebel had an idealistic and overly intellectualised outlook on the psyche of children, which made him perceive children as ‘small philosophers’ who discover the divine element in themselves and recognise the unity of their life with the life of nature. Basing his deliberations on the assumption of unity, Froebel found individuality and an exceptional nature in every child, and he stipulated that these traits should be favoured and respected. For him, the main feature of the child-like nature was developmental impulses – mobility, and an eagerness to act and develop freely. It was the role of parents and educators to support this innate drive towards activity and creation, which Froebel attributed to religious matters – the child was created in the image and likeness of God, and thus, he or she had the divine spark of God’s creative force. On the other hand, labour was a man’s innate ability – a repetition of the Creator’s actions. In children, the creative power was mainly manifested when they played and had fun, and, therefore, it was the most essential factor of their development (Bobkowska, 1932b, pp. 99–101).

Bobkowska stressed the relationship between children’s creativity and nature, so typical of Froebelian philosophy, which was also related to a passion for travelling and having fun in the bosom of nature. In the backyard and in the garden, among flowerbeds, children create their own world, full of cognitive and educational moments. They watch how plants grow and develop, they learn how to look after them, and they become aware that the beauty of blossoming flowers is their reward for their gardening effort. In Froebelian pedagogy, the drive to respecting children’s individuality did not exclude the need for evoking their social feelings. Therefore, each school garden consisted of small plots owned by individual pupils and a shared area that they all cultivated together. Groupwork generated a sense of community, collaboration and mutual assistance. And when the weather was not favourable enough for children to work outside, the Froebelian system allowed them to do some manual labour inside, using paper, cardboard, or doing modelling, etc., which was the essential constituent of the whole philosophy. A colourful chalk, brushes and pencils would introduce children to the world of written signs, while their natural mobility could be released through more dynamic activities combined with singing, since songs were also a crucial educational factor. At the same time, linguistic and moral development were taught through stories, tales and rhymes (Bobkowska, 1932b, pp. 101–102).

Bobkowska devoted a considerable amount of her attention to the toys that Froebel called ‘gifts’. Firstly, she discussed rainbow-coloured balls, stating that Froebel was fascinated with mysticism and attributed various magical properties to the ball, and above all, emphasised its value in training sight and its usefulness in miscellaneous games and sports. Cylinders, cubes consisting of a growing number of smaller bricks and blocks, colourful squares and triangles to make stars, rosettes and other patterns, as well as plaiting and embroidery sets were other ‘Froebel gifts’ that allowed children to train their senses and muscles, to learn about various shapes, properties and features of matter. Above all, these were

a source of aesthetic development, which helped children to explore their own artistic talents. Somewhat by the bye, the play materials would also enable children to learn the basics of geometry and arithmetic. Despite his idealistic outlook on child and his/her inner developmental power, Froebel did not believe, however, that autonomous play could develop all children's innate forces and abilities (Bobkowska, 1932b, pp. 102–103).

Recapping her deliberations, Bobkowska made an attempt to address the issue of what elements of the Froebelian system had stood the test of time, and which ones already had become relics of the past by the early 1930's. The idea of kindergarten as such survived and prevailed in the interwar period. Other aspects that were still valued in 20th century pedagogy were the kind-hearted, warm and friendly attitude of the educator towards pupils, a belief in the child's good-natured instincts and the fact that sources of evil should be looked for elsewhere, respect for a child's individuality and his/her creative initiative, recognition of creative elements as the starting point of education, and the pedagogue's intuition as the foundation of his work. What is more, structural psychology in the interwar period credited Froebel for perceiving the child's psyche as a unique entity, and fully confirmed the educational and pedagogical value of his games and play. The child's close contact with nature and exposure to its beneficial effects still remains an ideal solution for all who love their children dearly, while more modern pedagogical systems have taken Froebel's belief in children's creative intuition further, by eliminating compulsion and offering children the autonomy to choose their activities.

The fiercest criticism centred on the 'Froebel gifts', since balls, cubes, cylinders, squares and triangles are geometric figures that are not observed in nature in their purest form, which makes them unfamiliar to the child and relatively unrelated to its life and surroundings (Bobkowska 1932b, pp. 103–104).

During her anniversary lecture held on the premises of the Society of Preschool Education, Maria Uklejska recapitulated and evaluated Friedrich Froebel's activities from the perspective of the 1930's pedagogy. She argued that his educational system was marked by the spirit of the epoch, and yet it also contained solid and lasting elements, and views which remained legitimate and prevailed some 100 years later, as some were even confirmed by modern science. The typically 19th century components were the name of 'kindergarten', an admiration for geometric figures, and the romantic call for children's rights to freedom and an autonomous education, with the proviso that Froebel's attitude still remained a permanent contribution to modern pedagogy. On the other hand, a definite novelty was his educational objective described as 'comprehensive development of the child's innate predispositions and abilities, concordant with the principles of education and nurture'. In that matter, Froebel was well ahead of his time, as an indisputable forerunner of educational work that 'originated from the child', i.e. based on his/her natural traits and abilities (*Report on Lectures on Froebel*, 1932, pp. 106–107).

Uklejska considered the following Froebelian educational measures as modern:

- a) the application of physical exercises, games and activities, the use of variously shaped and coloured play materials for training the senses, and learning songs and melodies;
- b) satisfying the child's eagerness to be active (procession games, playing with balls and 'gifts');
- c) evoking social and religious feelings in the child, the development of his/her emotional sphere through appropriate talks and stories, and the teacher's personal influence;
- d) the elimination of undesired habits and behaviours, and generating appropriate traits and features for social interaction.

Among the enduring values of Froebelism related to preschool education, Uklejska listed the following phenomena:

- a) his attitude to children – full of love, kindness and intuition;
- b) the conviction that early childhood is an extremely important stage of our development, requiring rational and purposeful care;
- c) the recognition of children's fun, play and creativity (*Report on Lectures on Froebel*, 1932, pp. 107–108).

Thanks to the texts published in “Wychowanie Przedszkolne”, readers would have a profound insight into the life and professional activities of Friedrich Froebel. Their authors did not confine themselves exclusively to the popularisation of his educational ideas, but they also made attempts to make a substantive evaluation of his output and achievements, analysed through the prism of the 1920's and 1930's preschool pedagogy. Despite the relatively common criticism of his pantheistic conceptions and the resulting theoretical deliberations, Janina Krasuska-Bużycka, Wanda Bobkowska and Maria Uklejska argued that Froebelism – as a system based on a love for and an understanding of children – lost none of its value, but did undergo some creative modifications. Similarly, the concept of *kindergarten* never became outdated, either, and it revolutionised the standards of 19th century preschool education, based on the knowledge of child psychology. All the authors agreed that the Froebel's most tremendous achievements were laying the foundations for modern nursery pedagogy, and the accentuation of the significance of childhood, which requires rational and purposeful care. Articles published in “Wychowanie Przedszkolne” perfectly matched the ground-breaking Froebelian school of thought represented by Weryho-Radziwiłłowiczowa, its editor-in-chief, involving a creative modification of Froebel's concepts and adjusting them to the needs of modern kindergarten education.

BIBLIOGRAPHY

Source material:

Bobkowska W. (1932a), *August Wilhelm Fryderyk Froebel. W sto pięćdziesiątą rocznicę urodzin*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 8, no. 3.

Bobkowska W. (1932b), *W czym leży wartość dzieła Froebela (Dokończenie)*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 8, no. 4.

Krasuska-Bużycka J. (1926a), *Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska Fr. Froebela*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 2, no. 1.

Krasuska-Bużycka J. (1926b), *Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska Fr. Froebela*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 2, no. 2.

Krasuska-Bużycka J. (1926c), *Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska Fr. Froebela*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 2, no. 3.

Krasuska-Bużycka J. (1926d), *Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska Fr. Froebela (dokończenie)*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 2, no. 4.

Sprawozdanie z odczytów o Froebelu (1932), „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 8, no. 4.

Supplementary literature:

Bilewicz-Kuźnia B. (2013), *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji Friedricha Wilhelma Fröbela*, in: T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (ed.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Bilewicz-Kuźnia B. (2014), *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*, Lublin: Froebel.pl.

Bilewicz-Kuźnia B. (2018a), *Universal Values of Friedrich Froebel's Pedagogy in the Views of Polish Froebelians*, „Prima Educatione” yearbook 2.

Bilewicz-Kuźnia B. (2018b), *Zabawa życiem dziecka – aplikacja teorii Froebela do praktyki przedszkolnej XXI wieku*, „Forum Pedagogiczne” yearbook 8, no. 2.

Bobrowska-Nowak W. (1978), *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, part. 1, *Teorie pedagogiczne i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Heiland H. (2000), *Friedrich Fröbel (1782–1852)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” yearbook 45, no. 1–2.

Jakubiak K. (2015), *Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” vol. 10, no. 38/4.

Leżańska W. (2003), *Fröbel Fryderyk Wilhelm August (1782–1852)*, in: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1, A–F, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Leżańska W. (2008), *Weryho-Radziwillowiczowa Maria (1858–1944)*, in: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 7, V–Ż, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Michalski G. (2016), *Propagowanie pedagogiki Fryderyka Froebela w warszawskim piśmiennictwie periodycznym drugiej połowy XIX i początków XX wieku*, in: H. Markiewiczowa, I. Czarnecka (ed.), *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę*

niepodległości 1815–1918, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Sandler B. (1959), *System Froebela w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” vol. 2.

Sandler B. (1968), *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, „Monografie z Dziejów Oświaty” vol. 10.

Schuffenhauer H. (1958), *Fryderyk Fröbel*, in: B. Suchodolski, W. Okoń (introduction and ed.), *Materiały do studiów pedagogicznych*, vol. 4, *Z dziejów myśli pedagogicznej. Materiały do studiów*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Sosnowska J. (2016), *Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej*, in: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Strzemeska J., Weryho M. (1895), *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa: Księgarnia Teodora Paprockiego.

Wąsik W. (1932), *Znaczenie Froebela w historii pedagogiki i czasach obecnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” yearbook 4, no. 3–4.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1925), *Słowo wstępne*, „Wychowanie Przedszkolne” yearbook 1, no. 1.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931), *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna” no. 7.

Wira-Świątkowska K. (2004), *Kształcenie wychowawczyń przedszkoli w działalności Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej*, in: W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi.

Wira-Świątkowska K. (2010), *Powstanie polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego przeznaczonego dla wychowawczyń przedszkoli*, in: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wróbel M. (1967), *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, „Monografie Pedagogiczne” vol. 21.

Popularisation of the froebelian approach to kindergarten education in “Wychowanie Przedszkolne” (1925–1939)

Summary

Aim: The article discusses popularisation of Friedrich W. Froebel’s approach to kindergarten education in the “Wychowanie przedszkolne” journal. The paper is composed of four parts. In the first one, the author presents “Wychowanie Przedszkolne”, including the issues it dealt with, education and popularization function of the journal as well as the most important initial signs of how the idea of Froebelianism was received on Polish lands, focusing in particular on the

role played by Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa. The second part of the article is a biographical outline of Friedrich Froebel, depicting his life experience and choices that shaped him as a human being and a pedagogue. In the third part of the article, philosophical foundations of Froebelianism have been presented. And finally, the fourth part, which is most significant for the issue under discussion, contains a description and analysis of Froebel's pedagogy based on the articles published in "Wychowanie Przedszkolne".

Methods: a critical analysis of the source material.

Results: an analysis of the source material, i.e. articles promoting pedagogical methods of Friedrich Froebel in "Wychowanie Przedszkolne" (1925–1939), whose founder and editor-in-chief for the whole period of its publication was Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, an eminent advocate of Froebelianism.

Conclusions: in the years 1925–1939, "Wychowanie Przedszkolne" published several articles devoted to Friedrich Froebel, his pedagogical activity and organization of kindergartens. The texts authored by J. Krasuska-Bużycka, W. Bobkowska and M. Uklejska not only familiarized the readers in depth with the views of this prominent pedagogue but also presented contemporary evaluation of his pedagogical ideas. The authors appreciated in particular the love for children and understanding their needs, emphasis on children's age and the novel idea of kindergartens. The papers published by "Wychowanie Przedszkolne" perfectly matched the Froebelian school of thought represented by its editor-in-chief M. Weryho-Radziwiłłowiczowa.

Keywords: "Wychowanie Przedszkolne"; Polish pedagogical journals (1918–1939); Friedrich Froebel's biography; Froebelian pedagogy; propagation of Froebelian concepts in Poland (1918–1939).

KINGA LISOWSKA
ORCID: 0000-0002-8404-4363
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
Olsztyn

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.08

GIMNAZJUM IM. KS. JANA DŁUGOSZA WE WŁOCLAWKU (1916–1939). WYBRANE ASPEKTY DZIAŁALNOŚCI

WPROWADZENIE

Włocławek oraz diecezja włocławska po II rozbiorze Polski zostały przyłączone do zaboru pruskiego, a po Kongresie Wiedeńskim miasto wraz z częścią Kujaw weszło w skład Królestwa Polskiego (Gruszczyńska, 1999, s. 393). W wyniku zabiegów władz rosyjskich w 1818 roku na mocy bulli *Ex imposita Nobis* diecezję włocławską połączono z diecezją kujawsko-kaliską, tworząc tym samym największe biskupstwo w Królestwie Polskim. Następnie podczas I wojny światowej tereny te znalazły się pod okupacją niemiecką. W 1918 roku powróciły w granice II Rzeczypospolitej Polskiej, wówczas Włocławek był największym ośrodkiem województwa warszawskiego. Jednocześnie – w myśl konkordatu zawartego w 1925 roku między Stolicą Apostolską a Polską – doszło do nowego podziału metropolii i diecezji polskich. Na mocy bulli *Vixdum Poloniae unitas* przywrócono nazwę diecezji włocławskiej (Frątczak, 1999, s. 570–571).

W takiej rzeczywistości politycznej rozwijało się także szkolnictwo polskie, w tym katolickie prywatne placówki oświatowe. Wśród nich znalazło się Gimnazjum im. ks. Jana Długosza we Włocławku, które w 20-leciu międzywojennym stało się jedną z najlepszych szkół prywatnych, odznaczającą się wysokim poziomem nauczania, kształcącą polską młodzież katolicką przede wszystkim z terenu diecezji kujawsko-kaliskiej (włocławskiej). Gimnazjum działało w latach 1916–1939 i wznowiło pracę po II wojnie światowej, prowadząc edukację młodzieży męskiej do 1949 roku.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych aspektów funkcjonowania Gimnazjum im. ks. J. Długosza we Włocławku w latach 1916–1939,

z uwzględnieniem przemian instytucjonalnych oraz charakterystyki kadry i społeczności uczniowskiej. Przedstawiono podstawowe działania w zakresie wychowawczym, w tym obraz życia religijnego uczniów oraz specyfikę współpracy placówki z rodzicami i opiekunami. Do opracowania tak przyjętej problematyki wykorzystano materiały archiwalne zgromadzone w Archiwum Diecezjalnym we Włocławku i w Archiwum Państwowym w Bydgoszczy oraz opracowania naukowe traktujące o dziejach szkoły w latach 1916–1949.

Artykuł stanowi uzupełnienie dotychczasowego stanu badań nad dziejami Gimnazjum o nieanalizowane treści znajdujące się w: a) dokumentach przekazanych w formie spuścizn archiwalnych przez kadrę placówki i ich spadkobierców oraz Kurię Diecezji Włocławskiej po 2000 roku do Archiwum Diecezjalnego we Włocławku; b) dokumentach do tej pory stanowiących *luzy w teczkach*¹ (Ryszewski, 1997, s. 9) w zespole *Akta Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego* w Archiwum Państwowym w Bydgoszczy.

GIMNAZJUM – INSTYTUCJA

Inicjatorem i pomysłodawcą założenia Gimnazjum im. ks. J. Długosza we Włocławku był biskup kujawsko-kaliski (włocławski) Stanisław Zdzitowiecki. Jego zdaniem tego typu placówka miała pomóc w walce z laicyzacją i ateizacją życia społecznego diecezji (Morawski, 1933, s. 323). Wzór programowy i organizacyjny dla planowanej szkoły widział on w gimnazjum wyznaniowym św. Katarzyny w Petersburgu, prowadzonym przez Stefana Cybulskiego. Władze rosyjskie były jednak przeciwnie powstaniu szkoły. Jej działalność umożliwiły dopiero – podczas I wojny światowej – okupacyjne władze niemieckie. Mimo dużego nacisku gospodarczego Niemcy stosowali liberalizację życia kulturalnego i społecznego, w tym oświatowego, dążąc do uzyskania poparcia Polaków stanowiącego jeden z czynników prowadzących do stałego opanowania ziemi włocławskiej. Wydane 24 sierpnia 1915 roku *Rozporządzenie o organizacji szkolnictwa polskiego* podporządkowywało im: działalność edukacyjną, zatrudnianie nauczycieli i funkcjonowanie placówek edukacyjnych (Mietz i in., 1995, s. 16).

Dzięki dalszym staraniom biskupa włocławskiego 2 września 1916 roku swoją działalność rozpoczęło Gimnazjum im. ks. Jana Długosza. Na początku nauczano w nim w klasie wstępnej oraz w czterech kolejnych klasach. Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę i przyłączeniu terenów Włocławka do Polski co roku dodawano po jednej klasie wyższej, a w 1920 roku w siedmiu klasach uczyło się 400 uczniów, natomiast trzy klasy młodsze miały oddziały równoległe. Przy gimnazjum funkcjonowała dodatkowo bursa z przeznaczeniem na 30 osób. Niestety podczas najazdu bolszewickiego na Włocławek w 1920 roku pałac został

¹ Termin odnosi się do materiałów archiwalnych nieuporządkowanych zgodnie z przyjętą zasadą organiczności zespołu archiwalnego, stanowiącego całość dokumentacji zgromadzonej przez jednego, ustrojowo odrębnego twórcę lub osobę fizyczną.

spalony, a wraz z nim wszystkie pomieszczenia i sprzęty szkolne. Wówczas placówkę przeniesiono do budynku po dawnej sufraganii. Od 1923 roku gimnazjum stanowiło ośrodek kształcący na prawach państwowych. W związku z tym już w 1925 roku dziesięciu wychowanków przystąpiło do egzaminu maturalnego. W 1928 roku siedzibę szkoły przeniesiono do nowego gmachu przy ul. Łęskiej. Gimnazjum było wówczas szkołą katolicką prywatną o kierunku humanistycznym, opłacaną z funduszu Kurii Diecezjalnej we Włocławku i wpłat uczniowskich (Morawski, 1933, s. 323).

Na mocy ustawy *O ustroju szkolnym* z dnia 11 marca 1932 roku oraz orzeczenia z dnia 12 kwietnia 1933 roku klasy niższe gimnazjum przemianowano na trzy placówki: 6-klasową Męską Szkołę Powszechną im. ks. Jana Długosza, Prywatne Gimnazjum Męskie im. ks. Jana Długosza i Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. ks. Jana Długosza (ADW, AGJDług d, sygn. 52, s. 2; ADW, AGJDług, sygn. 6, s. 1). W ten sposób zakład funkcjonował pod nadzorem Kurii Diecezji Włocławskiej w niezmienionej formie do wybuchu II wojny światowej w 1939 roku. Wychowankom udostępniono nowoczesny jak tamte czasy internat z kanalizacją i centralnym ogrzewaniem, sale rekreacyjne z pijalnicami artezjejskimi, kort tenisowy, boisko szkolne oraz bibliotekę z czytelnią. Ponadto władze szkoły szczyły się harmonijnie zaplanowanym układem pomieszczeń, sal lekcyjnych, rozplanowaniem klatek schodowych oraz doborem odpowiedniego sprzętu i malowideł ściennych. Założenia organizacyjne i urbanistyczne miały pomóc w *wychowaniu sprawnego fizycznie i umysłowo, kulturalnego i społecznego Polaka-chrześcijanina* (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 4).

KADRA PEDAGOGICZNA

W omawianym okresie w skład kadry pedagogicznej szkoły wchodził: dyrektor, inspektor, prefekt, nauczyciele przedmiotowi, wychowawcy, kierownik internatu oraz wychowawcy w internacie. W gimnazjum nauczało około 17–20 nauczycieli, w tym zawsze trzech księży. Na stałe zatrudniano również dentystę i lekarza (APB, KOSzP, sygn. 3230/261). O wyborze grona pedagogicznego w pierwszej kolejności decydował biskup S. Zdzitowiecki, a następnie, po jego śmierci, Kuria Diecezjalna we Włocławku (będąca właścicielem szkoły), w imieniu której występował dyrektor gimnazjum.

Pierwszym dyrektorem szkoły został Seweryn Stanisław Brzozowski, a następnie w 1919 roku ks. dr Wacław Kwarciański. W 1920 roku powołano także zarząd placówki złożony z dyrektora ks. Rudolfa Filipskiego i inspektora ks. Karola Makowskiego. W roku szkolnym 1923/1924 skład zarządu uległ zmianie – wówczas na czele gimnazjum stanął ks. Franciszek Zieliński, a inspektorem mianowano ks. Piotra Zwierza. W latach 1926–1931 dyrektorem był ks. Apolinary Leśniewski, a do wybuchu II wojny światowej szkołą zarządzali ks. Mieczysław Chwiłowicz wraz z inspektorem Ignacym Duczmalem (APB, KOSzP sygn. 6/456/5).

Dużą część pedagogów zakładu stanowili absolwenci uniwersytetów: Jagiellońskiego, Sorbony, Dorpatu, Liege i w późniejszym okresie 20-lecia międzywojennego – Warszawskiego. W roku szkolnym 1926/1927 ich liczba wynosiła 13, a w 1936/1937 – 16. W omawianym okresie pracowali także nauczyciele z wyższym wykształceniem politechnicznym i artystycznym. W latach 1926–1939 nauczało jedynie dwóch pedagogów po seminarium duchownym oraz po jednym po: seminarium nauczycielskim, konwersatorium i kursie przygotowawczym (APB, KOSzP sygn. 6/456/5).

Kadra szkoły tworzyła Radę Pedagogiczną, która decydowała o warunkach naboru chłopców oraz oceniała postępy i zachowanie uczniów i promowała ich do następnych klas. Od 1931 roku funkcjonowały przy niej trzy stałe komisje: humanistyczna, matematyczno-przyrodnicza i wychowania fizycznego, odpowiadające za realizację planu dydaktycznego. W kolejnym roku wprowadzono także komisję finansową nadzorującą budżet placówki, w tym udzielanie ulg w opłatach chesnego. Rada powoływała także komisje doraźne, zajmujące się określonymi zadaniami jak: opracowaniem regulaminu dla wychowawców, zorganizowaniem sklepiku szkolnego, projektem mundurków szkolnych, organizacją wychowania społecznego (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 19). Po reorganizacji placówki w 1933 roku każda ze szkół zakładu powołała własną radę (*Zakład im. K. J. Długosza we Włocławku. Sprawozdania w XXII rocznicę*, 1938, s. 189).

CHARAKTERYSTYKA GRUPY UCZNIOWSKIEJ

Wychowankami placówki w 20-leciu międzywojennym byli uczniowie pochodzenia polskiego, wyznania katolickiego, choć w roku szkolnym 1918/1919 zdarzył się wyjątek, kiedy to do szkoły przyjęto dwóch uczniów wyznania protestanckiego (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 9), a w 1926/1927 takich uczniów było już pięciu (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 64). Społeczność stanowili chłopcy w wieku od 7 do 23 lat, którzy zamieszkiwali w: domach rodzinnych, u krewnych, na stancjach i w internacie/bursie szkolnej. Do 1926 roku w zasadzie tyle samo podopiecznych przebywało w domach rodzinnych co na stancjach. Po 1926 przeważała liczba wychowanków pozostających u rodziców. W roku szkolnym 1926/1927 aż 121 uczniów jako miejsce urodzenia wskazywało województwo warszawskie, a tylko 68 uczniów Włocławek. Zdarzali się też wychowankowie urodzeni za granicą, np. w Ameryce oraz nierzadko na terenie Rosji (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 65).

Status ekonomiczny podopiecznych zależny był od profesji ich rodziców czy też opiekunów prawnych. W pierwszych latach powojennych większość uczniów stanowili synowie drobnych gospodarzy rolnych, a drugą co do wielkości grupą byli chłopcy z rodzin rzemieślniczych. Wśród wychowanków znajdowała się także młodzież z rodzin: kupieckich, robotniczych, urzędników państwowych, oficjalistów, wolnych zawodów (lekarze i adwokaci) oraz

w niewielkim stopniu z rodzin właścicieli dóbr ziemskich i nieruchomości miejskich (*Zakład...*, 1938, s. 177). Po 1926 roku znacznie wzrosła liczba synów urzędników państwowych, podczas gdy główny trzon społeczności stanowili chłopcy, których rodzice trudnili się rolnictwem lub rzemiosłem (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 60).

Statystyka Gimnazjum im. ks. Jana Długosza we Włocławku. Zawód rodziców uczniów w latach 1918–1937

Lp.	Rodzaj profesji rodziców	Okres 1918–1926	Okres 1926–1937
1.	właściciele dóbr ziemskich	7	16
2.	drobni rolnicy	86	64
3.	właściciele nieruchomości miejskich	6	7
4.	zawody wolne	10	9
5.	urzędnicy państwowi	22	49
6.	oficjaliści	22	25
7.	przemysłowcy i kupcy	21	18
8.	rzemieślnicy	67	43
9.	robotnicy	15	15

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: ADW, AGJDług a, sygn. 52.

Po 1937 roku wśród społeczności uczniowskiej wyróżniano już synów: dzierżawców powyżej 50 ha, poniżej 50 ha, przedsiębiorców mniejszych: przedsiębiorców większych, robotników zróżnicowanych ze względu na przedsiębiorstwa sektora prywatnego i państwowego oraz w ten sam sposób sklasyfikowanych urzędników. W gimnazjum stosunek procentowy przedstawiał się następująco: 21% synów mieszczan, 9% – bogatych chłopów i aż 16% dzieci przedsiębiorców. Do liceum uczęszczali też synowie ziemian (27%) oraz urzędników (22%) (*Zakład...*, 1938, s. 177).

ŻYCIE RELIGIJNE WYCHOWANKÓW

Nad całokształtem procesu wychowania religijnego w placówce czuwali ojcowie prefekci. Wyznaniowy charakter szkoły określał statut szkolny, na mocy którego właściciel – Kuria Diecezjalna we Włocławku dążyła do wychowania Polaka-katolika. Wychowanie religijne korespondowało z edukacją religijną, w ramach której podejmowano współpracę na polu takich przedmiotów, jak: religia, historia, geografia i język polski. Świadczą o tym słowa zapisane w jednym z roczników szkolnych *Gimnazjum biskupie im. Długosza nie przyjmując wcale Żydów, posiada z wyjątkiem paru protestantów młodzież wyłącznie katolicką. Ponieważ szkoła ma kierunek nie tylko narodowy, ale i wybitnie katolicki*,

uczniowie urabiają się stopniowo na wiernych synów Kościoła i Ojczyzny (ADW, AGJDług d, sygn. 52, s. 78).

Wychowanie religijne wnikało we wszystkie sfery życia podopiecznych gimnazjum. Życie duchowe uczniów ułatwiało funkcjonowanie w placówce kaplicy, która pozwalała przede wszystkim na częstą adorację Najświętszego Sakramentu (ADW, AGJDług, sygn. 8). W każdą niedzielę i święta wychowankowie wraz z nauczycielami uczestniczyli we mszach św. odprawianych w katedrze wrocławskiej lub w kościele farnym św. Jana Chrzciciela. Kazania opracowywali księża prefekci, biorąc pod uwagę trzy dziedziny: dogmatyczną, moralną i liturgiczną (ADW, AGJDług d, sygn. 52, s. 84–85) oraz podstawowe wytyczne planu wychowawczego szkoły (ADW, AGJDług, sygn. 13).

Wychowankowie zobowiązani byli do przystępowania cztery razy w roku do sakramentu spowiedzi: w pierwszym miesiącu po wakacjach; przed feriami Bożego Narodzenia; w okresie Wielkanocnym po rekolekcjach oraz przed wakacjami w miesiącu czerwcu. Powinność tą wykonywała większość młodzieży (aż 70% społeczności uczniowskiej), która przystępowała także do komunii św. w każdy pierwszy piątek miesiąca (ADW, AGJDług d, sygn. 52, s. 83–85).

Co roku organizowano dla podopiecznych także rekolekcje, które prowadzili księża prefekci. Zwyczajowo stosowano ten sam układ treści i form pracy duchowo-moralnej. Uczniowie przed każdym dniem rekolekcyjnym zbierali się na placu pod budynkiem gimnazjum i wspólnie udawali się do miejsca, w którym w danym momencie odbywały się nauczania. W 20-leciu międzywojennym realizowano rekolekcje 4-dniowe (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 30–32).

Do rytuałów rocznych należało również uczestnictwo wychowanków gimnazjum w obchodach dnia patrona młodzieży – św. Stanisława Kostki, dnia 16 listopada. W tym dniu przedstawiciele wszystkich szkół wrocławskich uczestniczyli we mszy św. odprawianej w katedrze we Wrocławku. W roku szkolnym 1926/1927 odbyły się też uroczystości z okazji 200-lecia kanonizacji św. S. Kostki. W związku z tym uczniowie wzięli udział w tygodniowych nabożeństwach z kazaniem ku czci świętego. Msze te składały się z: pieśni do św. Stanisława, kazania ks. prefekta, tzw. cyklu 8 błogosławieństw, modlitwy do św. Stanisława, suplikacji *Święty Boże* oraz błogosławieństwa Przenajświętszym Sakramentem. Zwieńczeniem uroczystości jubileuszowych była msza św. odprawiona w katedrze wrocławskiej przez biskupa Wojciecha Stanisława Owczarka oraz akademii urządzona wspólnie przez wszystkie szkoły średnie działające we Wrocławku (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 47–48).

Wychowankowie placówki odbywali także pielgrzymki do miejsc świętych. Szczególne znaczenie miało to dla maturzystów, którzy w trakcie peregrynacji modlili się o pomyślne zakończenie nauki bądź też dziękowali za pozytywne wyniki matur. Najczęściej udawano się na Jasną Górę i do Skąpego. W rytuałach religijnych mieścił się także obowiązek uczestnictwa we wszystkich świętach kościelnych, w tym procesji Bożego Ciała oraz w pogrzebach księży diecezji wrocławskiej i profesorów gimnazjum (ADW, AGJDług a, sygn. 52).

ODCZYTY DLA UCZNIÓW

Odczyty organizowano w sali gimnastycznej placówki lub w sali należącej do Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Udział młodzieży w tego typu przedsięwzięciach formalnie nie był obowiązkowy, jednak kadra pedagogiczna stale podkreślała potrzebę rozwoju intelektualnego młodego człowieka poprzez różnego rodzaju zajęcia, w tym właśnie aktywne uczestnictwo w prelekcjach tematycznych. Wśród tematów wystąpień można wymienić następujące grupy tematyczne: zdrowotne, bieżące kwestie społeczne, polityczne, gospodarcze, historyczne, moralne oraz wiedza i nauka.

W trakcie odczytów o problematyce zdrowotnej poruszano przede wszystkim kwestie chorób, które ówczesnie dotykały dużą część populacji, jak wspomniana już gruźlica, którą odkryto pod koniec XIX w. Uświadamiano uczniów na temat sposobów przenoszenia zarazków oraz o potrzebie przestrzegania prawidłowej higieny zapobiegającej rozprzestrzenianiu się choroby. Relacjonowano także wychowankom proces leczenia gruźlicy, podejmowany w tym czasie w sanatoriach. Władze placówki nakazywały co roku szczegółowe sprawdzania uczniów pod kątem zagrożenia chorobą gruźlicy. Starano się również w jak największym stopniu zniechęcić młodzież do palenia papierosów, przedstawiając negatywne skutki tego procederu, zwłaszcza w rozwoju młodych organizmów (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 27).

W kwestiach bieżących skupiano się na przemianach społecznych, politycznych i ustrojowych, jakie przyniosła I wojna światowa oraz kolejne lata okresu 20-lecia międzywojennego. Referowano o doktrynie *socjalistycznej Żyda Marksa, która rozwinęła się w bolszewickiej Rosji i krzyżackich Niemczech, a ostatnio przenosi się do odradzającej Polski* (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 25–26). Podkreślano przy tym potrzebę pielęgnowania ideałów katolickich i narodowych w myśl hasła: *Bóg, Wiara i Ojczyzna*, kojarzonego z insurekcją kościuszkowską. Odnoszono się także do wydarzeń I wojny światowej i jej skutków. Podkreślano ucisk ze strony *krzyżackich Niemców* oraz wskazywano na łamanie przez nich konwencji genewskiej i konferencji w Hadze (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 25–26). Przy tematach, które dotyczyły wiedzy specjalistycznej, jak np. uzbrojenie wojsk, strategię działań wojennych oraz znaczenie lotnictwa w czasie poszczególnych okresów kampanii zbrojnych, decydowano się na zapraszanie osób posiadających umiejętności praktyczne – pilotów czy dowódców jednostek wojskowych (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 26). Korzystano także z uprzejmości członków Towarzystwa Krajoznawczego i zapraszano do placówki geografów, botaników i podróżników. Goście opowiadali o swoich podróżach, faunie, florze i zwyczajach panujących w egzotycznych krajach (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 28).

Wydarzenia historyczne (np. powstanie kościuszkowskie, tło uchwalenia Konstytucji 3 maja) relacjonowano z wielkim zapałem i podkreślano ich ogromne znaczenie dla funkcjonowania ówczesnego państwa polskiego doby 20-lecia międzywojennego. Zwracano również uwagę na wątki filozoficzne

związane z Grecją, Chinami i Egiptem (ADW, AGJDług b, sygn. 20, s. 60; ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 30).

W zakresie moralnym w wygłaszanych referatach dominowało podejście chrystocentryczne. Zakładano bowiem, że młodzież powinna podążać za czynami Chrystusa i na ich przykładzie manifestować własne przekonania katolicko-narodowe. Uczeń miał być wzorem do naśladowania, jako Polak-katolik dążący do samokształcenia i samorealizacji poprzez wyrobienie silnej woli i charakteru. Warto podkreślić, że etyka – zdaniem zapraszanych prelegentów – miała ścisły związek z religią (ADW, AGJDług d, sygn. 52, s. 5).

W aspekcie wiedzy i nauki wspomniani prelegenci, związani przede wszystkim ze środowiskiem pedagogów wrocławskich, podkreślali szczególną potrzebę dbania o język polski, który w wyniku wojen i zaborów uległ nieodpowiednim przekształceniom lub/i został zniekształcony przez inne języki. W kontekście dbania o poprawną polszczyznę upatrywano także motywowania młodzieży do ciągłego rozwoju umysłowego i dbania o równowagę psychiczną (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 27).

ORGANIZACJE UCZNIOWSKIE

W latach 1917–1939 w szkole funkcjonowało 11 organizacji uczniowskich, które – na podstawie przygotowanych przez wychowanków statutów – powołała Rada Pedagogiczna. Pracę każdej z nich nadzorował wyznaczony przez Radę opiekun-kurator (ADW, AGJDług, sygn. 13).

Do końca roku 1918 swoją działalność rozpoczęła Sodaliczka Mariańska (42–50 osób), której członkowie pielęgnowali w sobie miłość do Matki Bożej. Natomiast w trakcie cyklicznych *wieczornic mariańskich* zajmowali się zbieraniem datków na różnego rodzaju cele szkolne, np. doposażenie biblioteki i czytelnicy (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 50).

W tym samym okresie tzw. *Niezłomni* prowadzili bibliotekę, organizowali odczyty tematyczne wygłaszane przez uczniów oraz dyskusje, w których brali udział wychowankowie i profesorowie placówki. Mówiono o zagadnieniach dotyczących pilności i wytrwałości w nauce, o potrzebie ciągłej pracy nad własną moralnością i samokształceniem.

Organizacja *Niezłomnych* skupiała w swych szeregach przede wszystkim wychowanków najstarszych klas interesujących się rozwojem naukowym w różnych dziedzinach oraz propagujących potrzebę ciągłego doskonalenia umysłu. *Niezłomni* swoje rozważania nad edukacją młodego człowieka prowadzili w myśl hasła: *Bóg, Ojczyzna, Nauka* (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 51).

Jednocześnie uczniowie utworzyli kasę oszczędnościową, propagując tym samym odpowiednie gospodarowanie środkami finansowymi, oraz sklepik uczniowski, w którym sprzedawano i kupowano używane książki, a uzyskany w ten sposób dochód przeznaczano na pomoc koleżeńską (APB, KOSzP, sygn. 3230/387; APB, KOSzP, sygn. 3230/646).

Od 1918 do 1926 roku w placówce wydawano pismo szkolne *Wici* prowadzone przez członków koła filaretów, którzy organizowali także dyskusje na temat przeczytanych dzieł oraz bieżących wydarzeń szkolnych, narodowych i ogólnoludzkich. Podejmowane zagadnienia oscylowały wokół podstawowych haseł filareckich: *Ojczyzna, Nauka, Cnota* (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 43).

Natomiast w roku szkolnym 1918/1919 założono koło sportowe, kółko literackie, chór szkolny oraz trzy orkiestry: dętą, smyczkową i mandolinistów. Chór oraz orkiestry brały czynny udział w uroczystościach narodowych, kościelnych, szkolnych oraz pogrzebach osób związanych z gimnazjum. Do najczęściej wykonywanych przez nich utworów należały m.in.: *Ave Maria, Hymn do Bogarodzicy, ofertorium Dobry Jezu, Boże coś Polskę, Z dymem pożarów, Jeszcze Polska nie zginęła, Rota, marsze Strzelców z 1863 r., Biskupiaków i Bieliniaków, walc Młodzieży; mazur Hu, ha* oraz *Wojenka*. Na przełomie lat 1926/1927 dołączyła do nich również orkiestra symfonistów (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 43).

W szkole działało także Koło Historyczno-Krajoznawcze im. Wincentego Pola (od 1925 roku), którego członkowie zajmowali się organizacją uroczystości historycznych, odczytów z zakresu historii i gospodarki Polski, a od 1933 roku prowadzili Szkolną Izbę Pamięci. Uczestniczyli także w życiu centralnej siedziby Towarzystwa Krajoznawczego w Warszawie i krzewili miłość do kraju, regionu, najbliższej okolicy oraz folkloru. Za ich pośrednictwem szkoła prenumerowała: *Orli lot, Kwartalnik historyczny* oraz *Z otchłani wieków* (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 43–44).

KONFERENCJE Z RODZICAMI

Spotkania z rodzicami lub z opiekunami wychowanków gimnazjum odbywały się trzy razy w roku. Po 1925 roku zapraszano na nie również właściciele stacji, na których zamieszkiwali podopieczni placówki. Konferencjom organizowanym po sumie przewodniczył dyrektor szkoły bądź inspektor, wspierany przez nauczycieli wychowawców. Na koniec 1925 roku dyrekcja gimnazjum wprowadziła obowiązek ściślejszego kontaktu rodziców ze szkołą. Częściej niż do tej pory informowano ich o postępach w kształceniu, a także o zachowaniu podopiecznych. W tym celu wprowadzono bardziej złożone (nowoczesne) dzienniki lekcyjne. Władze placówki wychodziły bowiem z założenia, że tylko i wyłącznie poprzez zbieżne cele szkoły i domu rodzinnego można doprowadzić do pożądanego efektu wychowania – wykształcenia inteligencji katolickiej. W roku szkolnym 1926/1927 zdecydowano się na konferencje Rady Pedagogicznej organizowane w każdą niedzielę, po nabożeństwie szkolnym. Wraz z przemianami ustrojowymi szkolnictwa (1930 roku) wprowadzono również spotkania półkresowe i okresowe.

W latach 1933–1939 dążono do współodpowiedzialności wychowawczej rodziców w realizacji planu rozwoju moralnego oraz do podejmowania przez nich konkretnych zadań. Od 1936 roku w placówce organizowano tzw. konferencje

klasowe. Rodzice zobowiązani byli do uczestnictwa w tego typu przedsięwzięciach co 6 tygodni (*Zakład...*, 1938, s. 108).

W tym samym czasie większy nacisk położono także na zadania wychowawcze rodziców i podejmowanie przez nich wspólnego wysiłku w procesie wychowania przyszłej inteligencji. Dlatego też w ramach półokresowych i okresowych zebrań zajęto się przede wszystkim następującą problematyką: rolą pamięci w postępowaniu i nauce, fazami rozwoju psychicznego dziecka, higieną życia codziennego, propagowaniem czytelnictwa wśród młodzieży szkolnej, zagadnieniami seksualnymi związanymi z uświadomieniem płciowym, wychowaniem obywatelsko-państwowym, rolą matki w rozwoju uczuć religijnych dziecka, wychowania duchowego, wskazaniem do kąpielii rzecznych i morskich, organizacją kolonii wakacyjnych i przystosowaniem placówki do nowego ustroju szkolnictwa (*Zakład...*, 1938, s. 108).

UROCZYSTE OBCHODY I SPOTKANIA TOWARZYSKIE SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

W placówce cyklicznie organizowano akademie szkolne, koncerty religijne, popisy na zakończenie roku szkolnego oraz wielkie loterie fantowe. Zapraszano na nie biskupów, biskupów sufraganów, prezydenta miasta, prezesa rady miejskiej, starostę oraz innych oficjeli świeckich i przedstawicieli środowiska duchownego, rodziców, właścicieli stancji i uczniów innych placówek szkolnych. Pieniądze zebrane z biletów przeznaczano najczęściej na pomoc dla potrzebującej Polonii, np. we Lwowie, oraz na doposażenie placówki i uczniów o niskim statusie materialnym (ADW, AGJDług b, sygn. 52; ADW, AGJDług c, sygn. 52).

Do typowych przedsięwzięć w 20-leciu międzywojennym należała *Wieczornica ku czci Jana Długosza* – patrona szkoły. Organizowano ją zazwyczaj w grudniu każdego roku szkolnego. Uroczystości towarzyszyły występy chóru oraz orkiestr funkcjonujących w gimnazjum (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 27).

W latach 1918–1926 w placówce odbywały się tzw. wieczory patriotyczne, które upamiętniały wydarzenia powstania listopadowego. Uświetniały je występy chóru gimnazjalnego, orkiestry, deklamacje uczniów oraz odczyty historyczne. Bardzo często wieczornica taka kończyła się pochodem, w trakcie którego wszyscy uczestnicy spotkania odśpiewywali nad godłem i flagą Polski *Rotę Marii Konopnickiej* (ADW, AGJDług a, sygn. 52).

POMOC DLA NIEZAMOŻNYCH UCZNIÓW

W okresie 20-lecia międzywojennego w gimnazjum realizowano też pomoc dla niezamożnych uczniów. We wrześniu 1918 roku utworzono komisję aprowizacyjną – krótkotrwałą formę wsparcia. Jej zadaniem było zniwelowanie skutków I wojny światowej odczuwanych wśród społeczności nauczycieli i wychowanków placówki. Przedstawiciele komisji dostarczali potrzebującym

podstawowe produkty spożywcze (cukier i herbatę) oraz opał, węgiel i drzewo (APB, KOSzP sygn. 6/456/5).

Na stałe w placówce funkcjonowała pomoc koleżeńska, w ramach której ustanowiono fundusz zbierany ze składek uczniowskich w poszczególnych klasach oraz innych datków zewnętrznych, a także dochodów z odczytów, popisów i wystąpień. W ten sposób zgromadzone pieniądze pozwoliły na stworzenie kasy zapomogowo-pożyczkowej dla biednych uczniów, a wydatkowane były na: ubrania dla potrzebujących wychowanków, tanią kuchnię, książki do sklepiku, dofinansowanie wycieczek, zakup pomocy szkolnych i materiałów papierniczych oraz doposażenie kółek szkolnych. W taniej kuchni ubodzy uczniowie otrzymywali w okresie zimowym darmowe drugie śniadanie złożone z: herbaty lub żuru oraz bułki. Z bezpłatnej oferty kuchni korzystało w każdym roku szkolnym ok. 30 podopiecznych (ADW, AGJDług b, sygn. 52; ADW, AGJDług d, sygn. 52).

Na przełomie lat 1917/1918 założono Koło Wpisów, które gromadziło środki wpłacane przez prywatnych darczyńców, przede wszystkim związanych z środowiskiem kościelnym, ale również przez Towarzystwo Akcyjne fabryki zapalek i Radę Narodową w Poznaniu. Pieniądze przeznaczano na dofinansowanie wszelkich form funkcjonowania wychowanków w gimnazjum (ADW, AGJDług d, sygn. 52, s. 53).

WYCIECZKI SZKOLNE

Jeden z ważnych punktów w życiu uczniowskiej społeczności szkolnej stanowiła organizacja i uczestnictwo w edukacyjnych wyprawach historyczno-krajoznawczych. Wycieczki miejscowe odbywały się popołudniami i polegały na zwiedzaniu muzeów włocławskich i innych instytucji. Wycieczki pozamiejskie zaś planowano na wigilię świąt albo w samo święto, po nabożeństwie, na cały dzień. W pierwszych trzech latach istnienia placówki dyrektor szkoły realizował tego typu przedsięwzięcia bardzo często, gdyż dawało to możliwość ochrony uczniów m.in. *przed zgubnym wpływem kinematografii albo bezcelowego włóczenia się po ulicach miejskich* (ADW, AGJDług b, sygn. 52, s. 44). Kierunki zwiedzania nakreślane były przez rodziców wychowanków oraz lekarza, w trakcie cyklicznych konferencji szkolnych. Z młodzieżą zatem wybierano się przede wszystkim w takie miejsca, jak: Zarzeczewo, Las Szpetalski, Jezioro Wikaryjskie, Górny Szpetal, Łuba, za Wisłę, Brześć Kujawski, Nieszawa, Ciechocinek, Chełmica, Brzeziny, Warszawa (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 55–57). W wyprawach tych uczestniczyło od 80 do 200 uczniów i około trzech do pięciu wykładowców. Wycieczki starano się w miarę możliwości dokumentować na fotografiach. Do miejsc znajdujących się w niewielkiej odległości organizowano piesze defilady, ze sztandarem i werblami na czele. Od końca 1919 roku wychowankom towarzyszyła nowo utworzona orkiestra dęta. Wymarsze zamiejskie skupiały się przede wszystkim na zabawach

leśnych i sportowych. Uczniowie jeździli konno, pływali łodziami i łowili ryby (ADW, AGJDług c, sygn. 52, s. 44–49).

Nie brakowało także okazji do zwiedzania okolicznych świątyń, w których modlono się i śpiewano hymn chadecji *My chcemy Boga* oraz *Rotę*. W trakcie wypraw turystycznych poznawano historię okolicznych miejscowości podczas wykładów tematycznych lokalnych działaczy pedagogicznych, księży i historyków. Młodzież szkolna uczestniczyła też w przedstawieniach teatralnych, zwiedzała Zamek Królewski i Łazienki, a podczas wypraw miejskich odwiedzano Muzeum Diecezjalne we Włocławku, Muzeum Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, klasztor o.o. Reformatów i siedzibę Związku Katolickiej Młodzieży Pracującej *Spójnia* (ADW, AGJDług a, sygn. 52).

WNIOSKI

W 20-leciu międzywojennym w diecezji włocławskiej Gimnazjum im. ks. J. Długosza we Włocławku było jedną z najlepszych szkół prywatnych, kształcących na prawach państwowych. Stanowiło także ważny ośrodek w procesie odbudowy szkolnictwa polskiego po I wojnie światowej oraz rozwoju idei wychowania w duchu chrześcijańskim i patriotycznym. Gimnazjum przez polskie władze oświatowe oraz społeczeństwo było uznawane za placówkę o wysokim poziomie nauczania i wartościowych kierunkach wychowawczych. Dzieje szkoły na stałe wpisały się do historii szkolnictwa katolickiego w Polsce oraz oświaty w diecezji włocławskiej, w tym miasta Włocławka.

W kolejnych latach będą podejmowane dalsze prace badawcze w celu poszerzenia materiału źródłowego oraz zakresu informacji o dziejach gimnazjum w latach 1945–1949. Dociekania naukowe powinny zostać pogłębione o materiały archiwalne stanowiące *luzy w teczkach* zespołów poszczególnych instytucji diecezjalnych zarchiwizowanych w Archiwum Diecezji Włocławskiej oraz zespoły akt szkolnych i okręgów kuratorskich w Archiwum Państwowym w Bydgoszczy, a także Archiwum Państwowego we Włocławku.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Diecezjalne we Włocławku (ADW), Zespół: Akta Gimnazjum i Liceum im. ks. Jana Długosza (AGJDług), sygn. 6, Statut Liceum z lat 1945–1949.

Archiwum Diecezjalne we Włocławku (ADW), Zespół: Akta Gimnazjum i Liceum im. ks. Jana Długosza (AGJDług), sygn. 8, Księga Pamiątkowa poświęcona kaplicy im. ks. Jana Długosza w dniu 11 kwietnia 1948 roku.

Archiwum Diecezjalne we Włocławku (ADW), Zespół: Akta Gimnazjum i Liceum im. ks. Jana Długosza (AGJDług), sygn. 13, Protokoły zebrań „Koła Wychowawców” Gimnazjum im. ks. Jana Długosza we Włocławku z lat 1923–1933.

Archiwum Diecezjalne we Włocławku (ADW), Zespół: Akta Gimnazjum i Liceum im. ks. Jana Długosza (AGJDług), sygn. 52: (a) Materiały do dziejów Liceum i Szkoły Powszechnej im. ks. Jana Długosza we Włocławku w latach 1945–1949 zebrane przez Romana Kadzińskiego; (b) Rocznik 1919 Gimnazjum im. ks. Jana Długosza we Włocławku; (c) Rocznik 1927 Gimnazjum im. ks. Jana Długosza we Włocławku; (d) Rocznik 1933. Zakład Naukowo-Wychowawczy z Internatem. Męska 6-klasowa Szkoła Powszechna i Gimnazjum męskie im. ks. Jana Długosza we Włocławku.

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (APB), Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (KOSzP), sygn. 3230/261, Sprawozdanie finansowe za lata 1916–1922.

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (APB), Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (KOSzP), sygn. 3230/387, Sprawozdanie finansowe za lata 1937–1939.

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (APB), Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (KOSzP), sygn. 3230/646, Sprawozdanie finansowe za lata 1937–1939.

Archiwum Państwowe w Bydgoszczy (APB), Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego (KOSzP), sygn. 6/456/5, Wizytacje Gimnazjum i Liceum im. ks. Jana Długosza we Włocławku w latach 1920–1939.

Źródła drukowane:

(1938), *Zakład im. K. J. Długosza we Włocławku. Sprawozdania w XXII rocznicę*, Włocławek: nakład własny.

Opracowania:

Frątczak W. (1999), *Włocławskie środowisko kościelne w latach 1793–1918*, w: J. Staszewski (red.), *Włocławek. Dzieje miasta*, t. 1, Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe.

Gruszczyńska M. (2001), *Organizacja władz miejskich Włocławka w latach 1793–1914*, w: J. Staszewski (red.), *Włocławek. Dzieje miasta*, t. 2, Włocławek: Włocławskie Towarzystwo Naukowe.

Mietz A. i in. (1995), *Gimnazjum i Liceum im. ks. Jana Długosza we Włocławku 1916–1949*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Morawski M. (1933), *Monografia Włocławka (Włocławia)*, Włocławek: Czcionkami Drukarni Diecezjalnej.

Ryszewski B. (1997), *Problem zespołowości w archiwistyce i praktyce archiwów*, „Komputeryzacja archiwów” t. 3.

Rev. Jan Długosz lower secondary school in Włocławek (1916–1939) – selected aspects of its activity

Summary

Aim: The aim of the article is to present selected aspects of the functioning of Rev. Jan Długosz Lower Secondary School in Włocławek in the years 1916–1939. Particular attention was paid to the characteristics of institutional changes, the working staff and the student community, as well as basic educational activities, including the specificity of the institution's cooperation with parents and guardians.

Methods: The method of analysis of historical sources and documents was used to develop the issues presented in the article.

Results: Establishment of Rev. Jan Długosz Lower Secondary School in Włocławek depended on the Russian authorities – in the first half of the 20th century and the German authorities – during the First World War. After Poland regained its independence, Włocławek and the diocese of Kuyavian-Kalisz found themselves within the borders of Poland, so the development of the school, between 1918–1939, was associated with the formation of the Polish education system. From 1923, the Lower Secondary School was a private institution which was controlled by the Polish System of education with a humanistic profile. In 1933, as a result of the Jędrzejewicz reform, the school was divided into three units: Rev. Jan Długosz; Rev. Jan Długosz Private Male Lower Secondary School; Rev. Jan Długosz Private High School, it was functioning in this shape until the Second World War.

The school was characterized by specific and professional teaching staff and student community, including student organizations, as well as religious, family life and patriotic upbringing.

Conclusions: Rev. Jan Długosz Lower Secondary School in Włocławek is an example of a dynamically developing private Polish Catholic school in the interwar period, educating on state rights, constituting an important centre in the process of rebuilding Polish education and the development of Polish culture and Christian education after the First World War. The results of the research presented herein should be supplemented with an analysis of historical sources and documents from the period: 1945–1949, i.e. the period of the institution's functioning after the Second World War.

Keywords: confessional education, Włocławek diocese, Christian education, interwar years.

KATARZYNA ZALAS
ORCID: 0000-0001-7351-4449
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza
Częstochowa

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.09

ORGANIZACJA, STRUKTURA I FUNKCJONOWANIE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO W CZĘSTOCHOWIE W LATACH 1918–1939

Po odzyskaniu niepodległości naród polski, uciskany przez blisko półtora wieku, odzyskał własną państwowość umożliwiającą unifikację i integrację polityczną, ekonomiczną i kulturalną (Ruta, 1980, s. 17). Jednocześnie państwo polskie stanęło wobec konieczności całkowitej przebudowy systemu szkolnictwa odziedziczonego po zaborcach. Proces ten dokonywał się w skomplikowanych warunkach zniszczeń, zacofania kraju oraz walk stronnictw i ugrupowań politycznych o władzę, ustrój państwowy oraz oblicze ideowe szkolnictwa (Trzebiatowski, 1970, s. 37). Przedmiotem szczególnego zainteresowania polityki oświatowej uczyniono szkolnictwo powszechne, ponieważ w jego zakresie miała być realizowana powszechna i obowiązkowa edukacja (Araszkiewicz, 1978, s. 53; Mauersberg, 1980, s. 139). To właśnie w sektorze szkolnictwa początkowego u progu niepodległości ujawniały się największe i najbardziej istotne różnice pod względem organizacyjnym, programowym i dydaktycznym, wynikające z odrębności ekonomicznych, politycznych, społecznych i prawnych państw zaborczych (Walasek, 2002, s. 13).

Stworzenie podstaw prawnych i organizacyjnych szkolnictwa powszechnego, odpowiadających potrzebom młodego, niepodległego państwa, wymagało usunięcia z odziedziczonych systemów szkolnych wszelkich znamion polityki państw zaborczych oraz oparcia go na kluczowych dla Polski wartościach. Konieczne było więc zjednoczenie szkolnictwa na terenie całego państwa,

a także wprowadzenie jednolitych zasad organizacyjnych i systemu zarządzania¹ (Garbowska, 1976, s. 13). Odbudowie systemu szkolnictwa towarzyszyły niekorzystne warunki ekonomiczne, społeczne oraz zacofanie kulturalne (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 60–61).

W pierwszych latach istnienia niepodległego państwa Częstochowa, administracyjnie przynależąca do województwa kieleckiego, rozpoczęła etap organizowania życia społecznego, politycznego i gospodarczego, nie odbiegając w tym zakresie od innych miast niepodległej Polski. Trudna sytuacja ekonomiczno-społeczna miejscowości w pierwszych latach po wojnie oraz związane z tym niekorzystne warunki życia mieszkańców wpłynęły na kształt działań podejmowanych przez władze miejskie (Palus, 1994, s. 119; Nowak, 1994, s. 31, 45; Sitek, 1976, s. 165–166). Koncentrowały się one wówczas przede wszystkim na odbudowie przemysłu miejskiego, obniżaniu poziomu bezrobocia, a także zapewnieniu możliwości realizacji elementarnych potrzeb egzystencjalnych częstochowian². Równoległe postępy gospodarczy, poszerzenie granic administracyjnych miasta³ (Dz.U. 1928, nr 40, poz. 391; Dz.U. 1930, nr 59, poz. 474; Dominiczak, 2006, s. 31), a także wzrost liczby ludności⁴ (Dominiczak, 2006, s. 46), dokonu-

¹ Skuteczne wdrażanie polityki oświatowej wymagało unifikacji administracji szkolnej. Województwo kieleckie wraz z przynależną mu administracyjnie w całym okresie międzywojennym Częstochową zostało początkowo wcielone do Okręgu Szkolnego Warszawskiego (OSW) utworzonego rozporządzeniem Ministra WRiOP z dnia 3 maja 1922 roku. OSW jako jednostka administracyjna obejmował miasto stołeczne Warszawę oraz województwa: warszawskie, kieleckie i lubelskie, z ustanowioną siedzibą kuratora w Warszawie. Kuratorem OSW mianowany został Grzegorz Zawadzki, sprawujący urząd od dnia wejścia w życie rozporządzenia, tj. 16 maja 1922 roku do 22 stycznia 1931 roku. W dniu 10 sierpnia 1927 roku, zgodnie z rozporządzeniem Ministra WRiOP, nastąpiła zmiana granic okręgów szkolnych warszawskiego i krakowskiego. Na jego mocy wyłączono województwo kieleckie z obszaru OSW i przyłączono go do Okręgu Szkolnego Krakowskiego (OSK). Ponowna zmiana w organizacji administracji szkolnej w Polsce nastąpiła w związku z wdrażaniem reformy szkolnictwa z 1932 roku. Struktura i zasięg terytorialny Kuratorium OSK nie zmieniły się jednak, obejmując województwo krakowskie i kieleckie z siedzibą kuratora ustanowioną w Krakowie (Dz. U. 1922, nr 34, poz. 282; Dz.U. 1926, nr 36, poz. 234; Mizgalski, 1994, s. 84).

² Dominującym składnikiem życia gospodarczego miasta do 1914 roku był przemysł fabryczny. Od jego rozwoju uzależnione były: stopa życia częstochowian, handel, rzemiosło i miejskie dochody. W konsekwencji wszystkie jego dysfunkcje odbijały się także na oświacie. Pierwsza wojna światowa i związane z nią zniszczenia wojenne, konfiskaty materiałów, surowców i maszyn spowodowały zahamowanie przemysłu częstochowskiego. Zamknięcie większych zakładów przemysłowych spowodowało spadek zatrudnienia, co radykalnie zmieniło położenie ekonomiczne mieszkańców miasta. Częstochowa została odcięta od dostaw artykułów żywnościowych, odzieżowych i higienicznych, a ustawiczny deficyt towarów powodował wzrost ich cen.

³ Poszerzenie granic administracyjnych miasta miało miejsce dwukrotnie. W 1928 roku, na mocy uchwały Rady Ministrów z dnia 13 marca, do granic miasta przyłączono następujące tereny: osadę młynarską Bór Kazimierzów, garbarnię Rotsztajna, grunty majątku Błeszno pod nazwą Ostatni Grosz, osadę fabryczną „Raków”, Lisiniec Stary, Nowy i folwark, Kamień, Stradom, Kazimierzów, Józefów, cegielnię Stradom, koszarę na Stradomiu, farbiarnię Heiningera oraz osadę Mirów. Kolejno, rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 2 lipca 1930 roku, włączono w struktury miasta następujące grunty: folwark Kamień, osadę Błeszno, osadę młynarską Dąbie, grunty wsi Błeszno, grunty folwarku Błeszno-Brzeziny oraz las z majątku Wrzosowa. W wyniku dokonanych zmian administracyjnych obszar miasta powiększył się z 33 do 44 km², czyli o ponad 33%.

⁴ Wzrost terytorialny spowodował zmiany w strukturze zaludnienia. Liczba ludności w roku 1918/1919 wynosiła 86 723. Począwszy od 1921 roku rozpoczął się systematyczny wzrost liczby częstochowian, która tuż przed wybuchem drugiej wojny światowej wynosiła 137 623, co dawało miastu 12 miejsce w Polsce pod względem liczby mieszkańców.

jące się w kolejnych latach, zdeterminowały władze miejskie do podjęcia zadań związanych z koniecznością upowszechnienia miejskiego szkolnictwa oraz objęcia obowiązkową edukacją wszystkich dzieci w wieku szkolnym.

Częstochowskie szkolnictwo powszechne podlegało procesom dokonywanym się w całym państwie, wynikającym z centralnej polityki w zakresie oświaty. Odnosiły się one do podstawowych zadań samorządów w zakresie organizacji i upowszechniania obowiązkowej edukacji, jak również określały wysokość subwencji oświatowej, stanowiącej o ilościowym rozwoju szkół powszechnych.

STRUKTURA I ORGANIZACJA MIEJSKIEGO SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO

Po odzyskaniu niepodległości oświata stała się kwestią, która wymagała natychmiastowych regulacji prawnych i organizacyjnych. Było to jedno z kluczowych zadań i kompetencji Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Troska o realizację powyższych zadań była również podstawą działalności samorządu oświatowego Częstochowy, który współpracował z organami ministerialnymi⁵ (Dz.U. Departamentu WRiOP Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego 1917, nr 1, poz. 1; Dz.U. 1920, nr 50, poz. 304). Kluczowe zadania samorządu odnosiły się do kwestii zapewnienia warunków realizacji obowiązku szkolnego, kwestii budownictwa szkolnego, a także pozyskania kadry nauczycielskiej i zaplecza materialnego dla szkół powszechnych (Mizgalski, 1992, s. 36–37).

Istotną rolę dla szkolnictwa powszechnego pełnili inspektorzy szkolni, których kompetencje wykorzystywano do intensyfikacji przedsięwzięć organizacyjnych szkolnictwa. Odnosiły się one do zarządzania szkołami i zakładami wychowawczymi przynależnymi do podległego im regionu. Do ich szczegółowych zadań w zakresie szkolnictwa powszechnego należało m.in.: administrowanie szkołami, opracowywanie planów budżetowych podległych okręgów szkolnych oraz asygnowanie funduszy na ich realizację. Ponadto inspektor opiniował decyzje o zakładaniu, przekształcaniu i likwidacji szkół powszechnych (Miłkowski, 1928, s. 3–9; Pollak, 1929, s. 112–113; Borzęcki, 1932, s. 1–7).

Wspólnym i głównym celem lokalnych organów administracji oświatowej było dostosowanie szkolnictwa powszechnego w mieście do standardów obowiązujących w całym państwie, wynikających z przepisów *Dekretu o obowiązku szkolnym* z dnia 7 lutego 1919 roku (Dz.U. 1919, nr 14, poz. 147). Dekret wprowadzał 7-letni obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci między 7 a 14 rokiem

⁵ Podstawę prawną jego funkcjonowania stanowiły: Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim (Dziennik Urzędowy Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego 1917, nr 1, poz. 1) oraz Ustawa dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych (Dz.U. 1920, nr 50, poz. 304).

życia, realizowany w 7-klasowych szkołach powszechnych⁶ przewidywanych w przyszłości we wszystkich miejscowościach, w których liczba dzieci w wieku szkolnym wynosiła minimum 40 osób. Wprowadzał również obwody szkolne o promieniu nieprzekraczającym 3 km i nakładał na gminy obowiązek zakładania szkół powszechnych. Natomiast rodziców zobowiązywał do zapisania dziecka do szkoły. Konieczność objęcia obowiązkową nauką wszystkich dzieci w wieku od 7 do 14 roku życia włącznie stała się w Częstochowie kwestią priorytetową. Wynikało to z faktu, że do 1919 roku na terenie miasta obowiązek szkolny nie był realizowany. Przyczyny tego leżały w braku jednolitej organizacji szkolnictwa oraz prawidłowo opracowanej sieci szkolnej, a także przepisów ściśle określających czas i wymiar nauki (Snoch, 2008, s. 50; Trzebiatowski, 1970, s. 27; Ruta, 1980, s. 15).

Pierwsza wojna światowa, towarzyszące jej zniszczenia, przemarsze wojsk, przejmowanie lokali szkolnych na cele wojskowe oraz postępujące zubożenie mieszkańców, wynikające z braku zatrudnienia, doprowadziły do obniżenia stanu liczbowego szkół początkowych oraz liczby uczniów korzystających z edukacji. W konsekwencji w 1914 roku część szkół przerwała swoją działalność (Prüffer, 1916, s. 6; Lipiec, 1990, s. 212). Szkolnictwo elementarne tworzyły wówczas placówki przeznaczone dla dzieci chrześcijańskich i żydowskich oraz szkoły fabryczne, prywatne i Towarzystwa Opieki Szkolnej (Lipiec, 1990, s. 224). Ich liczba zaczęła spadać w drugim roku wojny i wynosiła 64, natomiast wyraźny regres przypadł na rok 1917. Wówczas funkcjonowało jedynie 15 placówek edukacyjnych. Pierwsze próby i projekty mające na celu wprowadzenie obowiązku szkolnego miały miejsce w okresie pierwszej wojny światowej. Ich realizacja została jednak wstrzymana do odzyskania niepodległości, z uwagi na sytuację polityczną i społeczno-ekonomiczną (Prüffer, 1916, s. 3).

Niekorzystne warunki społeczne i gospodarcze w pierwszych latach niepodległości uniemożliwiły podjęcie przez władze oświatowe intensywnych działań na rzecz rozbudowy sieci szkolnej. Po wojnie działalność edukacyjna była realizowana w 7 szkołach powszechnych, w tym w 3 dla uczniów wyznania mojżeszowego oraz 4 dla uczniów wyznania rzymskokatolickiego (APCz, AMCz, sygn. 8131, k. 69). Z ogólnej liczby 13 300 uczniów, których obejmował obowiązek szkolny, naukę pobierało 6908, a więc zaledwie 51,9% (APCz, AMCz sygn. 7652, k. 10). Objęcie powszechną edukacją wszystkich dzieci w wieku szkolnym było niemożliwe z uwagi na brak lokali szkolnych, które w większości zostały zajęte przez wojsko (APCz, AMCz, sygn. 6234, k. 35).

Stopniowy wzrost realizacji obowiązku szkolnego w mieście zaznaczył się w latach 1920 i 1921 i wynosił odpowiednio 57,3% oraz 63,3%.

⁶ Założenia Dekretu, uwzględniając trudną sytuację oświatową na terenie całego państwa, traktowały 7-letnią szkołę powszechną jako rozwojową. Obowiązek szkolny docelowo miał trwać 7 lat, jednak w okresie przejściowym dopuszczono możliwość tworzenia szkół początkowych 4- lub 5-letnich z odpowiednią 3- lub 2-letnią nauką uzupełniającą.

Wówczas zwiększyła się liczba szkół powszechnych, która w 1921 roku wynosiła 14 (APCz, AMCz, sygn. 7891, k. 6). Podkreślić należy, że nadal nie objęto obowiązkową edukacją wszystkich dzieci w wieku szkolnym zamieszkujących na terenie miasta.

Podstawowym warunkiem zwiększenia zasięgu edukacyjnego szkolnictwa powszechnego w Częstochowie był prawidłowo opracowany projekt sieci szkolnej oraz konieczność podniesienia poziomu organizacyjnego szkół. Działania te zostały podjęte dopiero w 1921 roku (Falski, 1921, s. 5 i nast.), a ich wdrożenie nastąpiło w roku 1923/1924 (Falski, 1964, s. 427). Jednak wydane wówczas formalne zarządzenie, na podstawie którego bezwzględny obowiązek szkolnym należało objąć wszystkie dzieci rocznika 1916 (Dz.U. MWRiOP 1922, nr 26, poz. 292), nie rozwiązały w całości tego zagadnienia. Zgodnie z wydanymi w 1922 roku ustawami (Dz.U. 1922, nr 18, poz. 143; Dz.U. 1922, nr 18, poz. 144) regulującymi kwestie budownictwa i utrzymania szkół powszechnych ciężar finansowy tych zadań spoczywał w dużej części na samorządach lokalnych, które miały otrzymać wsparcie z budżetu państwa. Było ono konieczne, ponieważ niekorzystna kondycja ekonomiczna samorządów uniemożliwiała podjęcie efektywnych rozwiązań w kwestii budownictwa szkolnego, utrzymania i wyposażenia szkół w oparciu tylko o własne środki. Czynniki, które mogły sprzyjać wprowadzeniu obowiązku szkolnego w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej samorządu lokalnego, był niż demograficzny i wejście w wiek obowiązkowej edukacji nielicznych roczników z okresu wojny (Ruta, 1980, s. 61). Zdaniem Mariana Falskiego (Falski, 1921, s. 148) najkorzystniejsze warunki wdrożenia i realizacji obowiązku szkolnego przypadają na lata 1922/1923–1928/29.

We wskazanym okresie liczba uczniów objętych obowiązkową nauką powoli, lecz systematycznie wzrastała. W roku szkolnym 1923/1924, a więc w początkowym okresie sprzyjających warunków realizacji powszechności nauczania, odsetek uczniów objętych obowiązkowym nauczaniem w zakresie szkolnictwa powszechnego wynosił w skali całego kraju 72,4% (Trzebiatowski, 1970, s. 151), a w skali województwa kieleckiego 76,4% (Ruta, 1980, s. 61). W Częstochowie funkcjonowało wówczas 15 szkół powszechnych, w tym: 4 szkoły 7-klasowe, 4 6-klasowe, 6 5-klasowych oraz jedna 4-klasowa (APCz, AMCz, sygn. 7718, k. 27). Warto podkreślić, że mimo wzrostu liczby szkół w mieście w 1927 roku odsetek uczniów w wieku 7–14 lat, którzy nie realizowali obowiązkowej edukacji, wynosił 19,7% (APCz, sygn. 7955, k. 9). Stan szkolnictwa powszechnego w Częstochowie w latach 1922–1927 ilustruje tabela 1.

Tabela 1.
Stan szkolnictwa powszechnego w latach 1922–1927

Lp.	Rok	Ogólna liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego	Liczba dzieci kształconych w szkołach	Stosunek procentowy dzieci uczęszczających do szkoły	Liczba nauczycieli	Liczba oddziałów szkolnych
1.	1922	12 413	8 433	67,9	172	170
2.	1923	12 191	9 363	76,8	179	180
3.	1924	11 645	9 179	78,8	188	187
4.	1925	11 881	9 504	79,8	196	193
5.	1926	12 384	9 850	77,8	199	188
6.	1927	12 483	10 026	80,3	198	206

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 7955, k. 9.

Powyższe dane wskazują, że pomimo ogólnego kryzysu gospodarczego w latach 1923–1926 liczba uczniów poddanych powszechnemu nauczaniu w mieście systematycznie rosła. W 1922 roku ich odsetek wynosił 67,9%, a w 1927 roku osiągnął 80,3%. Jednak pomimo konsekwentnej realizacji planu rozbudowy sieci szkolnej, zwiększonej liczby oddziałów szkolnych oraz liczby nauczycieli nadal poza obowiązkową edukacją pozostawało 19,7% dzieci w wieku szkolnym (APCz, AMCz, sygn. 7955, k. 9).

W 1928 i 1930 roku nastąpiła reorganizacja częstochowskiego szkolnictwa, która wymagała ponownego opracowania sieci szkolnej i planów budownictwa szkolnego. W wyniku dokonanych zmian administracyjnych w granicach miasta znalazły się podczęstochowskie miejscowości: Zawodzie, Zacisze, Ostatni Grosz, Aniołów, Raków i Stradom (Grządzielski, 2000, s. 93–94). W wyniku połączenia liczba szkół powszechnych w mieście wzrosła i w roku 1928/1929 wynosiła 20 (APCz, AMCz, sygn. 7923, k. 493). Kształciło się w nich 11 369 uczniów, z czego 5572 stanowili chłopcy, natomiast 5824 dziewczęta (APCz, AMCz, sygn. 7923, k. 495). W roku tym funkcjonowały także oddziały szkoły specjalnej, w których naukę pobierało wówczas 332 uczniów (Zalas, 2014, s. 339 i nast.). Liczba szkół powszechnych nie uległa zmianie do 1932 roku.

W wyniku wprowadzenia do praktyki oświatowej założeń Ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa (Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389) szkolnictwo powszechne zostało ponownie przeorganizowane. W myśl regulacji za podstawę organizacyjną i programową przyjęto 7-letnią szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego, a więc szkołę III stopnia (Garbowska, 1969, s. 126). Zasadniczym zadaniem władz oświatowych i samorządów terytorialnych w całym Okręgu Szkolnym Krakowskim stało się podniesienie poziomu organizacyjnego szkół oraz stanu powszechności nauczania, czyli objęcie nauką szkolną jak największej liczby dzieci (Garbowska, 1976, s. 139; Ruta, 1980, s. 159).

W roku szkolnym 1932/1933 wskaźnik realizacji obowiązkowego kształcenia wynosił 91,8% w skali całego państwa oraz 96,1% w Okręgu Szkolnym Krakowskim (Ruta, 1980, s. 163). W tym samym czasie w Częstochowie szkolnictwo początkowe obejmowało 20 szkół powszechnych oraz oddziały szkoły specjalnej (APCz, AMCz a, sygn. 8086, k. 119). Liczba uczniów korzystających z obowiązkowej edukacji wynosiła 14 138, w tym 11 722 uczniów wyznania chrześcijańskiego oraz 2377 wyznania mojżeszowego (APCz, AMCz, sygn. 7890, k. 29). Zarówno liczba placówek szkolnych, sal lekcyjnych, jak i stan kadry nauczycielskiej w dalszym ciągu uniemożliwiały objęcie obowiązkiem szkolnym wszystkich dzieci w wieku 7–14 lat. Proces dydaktyczny i wychowawczy realizowało 223 nauczycieli, co oznacza, że na jednego nauczyciela przypadała jedna klasa szkolna z przeciętną liczbą 63 uczniów. Obciążenie to powodowało trudności w prowadzeniu procesu edukacyjnego, który z powodu niedostatecznej liczby lokali szkolnych był prowadzony w trybie dwu-, a niekiedy nawet trójmianowym.

Wkład w upowszechnianie obowiązkowej edukacji należy przypisać szkolnictwu powszechnemu o charakterze prywatnym. Podstawę prawną jego działalności stanowiła wydana w dniu 11 marca 1932 roku *Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych* (Dz.U. RP 1932, nr 33, poz. 343) oraz *Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 7 czerwca 1932 roku o prywatnych szkołach i zakładach wychowawczych* (Dz.U. RP, 1932, nr 50, poz. 473). W myśl regulacji ten sektor szkolnictwa był ściśle nadzorowany przez władze oświatowe w zakresie dydaktyki, wychowania oraz kadry nauczycielskiej (Sadowska, 2000, s. 66).

Prywatne szkoły powszechne w Częstochowie odgrywały skromniejszą rolę w całościowej strukturze szkolnictwa początkowego, jednakże ich działalność była istotnym wsparciem w realizacji obowiązkowej edukacji. W roku szkolnym 1932/1933 w Częstochowie funkcjonowało 11 szkół powszechnych prywatnych (6 polskich, 5 żydowskich), przeznaczonych dla 775 uczniów, kształcących się w 45 klasach (APCz, AMCz, sygn. 7980, k. 29; Grządzielski, 2006, s. 288). Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie wyznania rzymskokatolickiego i mojżeszowego, których liczba wynosiła odpowiednio 410 i 257 (APCz, AMCz, sygn. 7980, k. 29).

Warunki pracy dydaktycznej szkół prywatnych odbiegały zasadniczo od realiów szkół powszechnych publicznych, co wynikało z korzystnej bazy materialnej placówek oraz niewielkiego obciążenia nauczyciela uczniami. We wskazanym roku liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela szkoły prywatnej wynosiła 12, podczas gdy w szkole publicznej, jak wykazano, liczba ta odnosiła się do 63 osób (APCz, AMCz, sygn. 7980, k. 29).

Biorąc pod uwagę całokształt struktury szkolnictwa powszechnego (publicznego i prywatnego), w roku 1932/1933 funkcjonowało w Częstochowie 30 placówek oraz oddziały szkoły specjalnej. W ich strukturach zorganizowanych zostało 267 klas szkolnych, a pracę dydaktyczno-wychowawczą realizowało 291 nauczycieli. Ogólna liczba uczniów uczęszczających do szkół powszechnych publicznych

wynosiła 14 913, z czego 12 132 stanowili uczniowie wyznania rzymskokatolickiego, 2694 – mojżeszowego, 61 – ewangelickiego oraz 28 uczniów należących do innych wyznań (APCz, AMCz, sygn. 7980, k. 29).

Działania miejskich władz oświatowych, zgodnie z prawnymi regulacjami, ogniskowały się w wokół możliwości zapewnienia sieci szkół o możliwie najwyższym stopniu organizacyjnym. W roku szkolnym 1933/1934, a więc w roku następującym po wprowadzeniu ustawy z 11 marca 1932 roku, w Częstochowie funkcjonowało 12 publicznych szkół powszechnych III stopnia, składających się z 7 pełnych klas, realizujących trzy szczeble programowe (APCz, AMCz, sygn. 8098, b. pag.). W roku kolejnym liczba publicznych szkół powszechnych i ich poziom organizacyjny nie uległy zmianie. W 19 publicznych placówkach szkolnych, w których utworzono 276 oddziałów, pobierało naukę 16 395 uczniów: 8103 chłopców oraz 8292 dziewcząt (APCz, AMCz, sygn. 5971, k. 98). Z obowiązkowej nauki korzystało 52% młodzieży pochodzenia robotniczego, 30,5% dzieci miejscowej burżuazji i drobnomieszczaństwa, 8% pochodzenia rzemieślniczego, 7% dzieci z rodzin bezrobotnych, 2% z rodzin kupieckich oraz 0,5% dzieci chłopskich (Bąkowski, 1978, s. 40).

Rok szkolny 1935/1936 był okresem najgłębszego załamania się stanu szkolnictwa w kraju (Załęski, 1938, s. 347). Na terenie województwa kieleckiego 60,3% wszystkich szkół powszechnych stanowiły placówki najniżej zorganizowane, które realizowały program nauczania w zakresie szkoły 4-klasowej. Szkoły powszechne 5-, 6-, i 7-klasowe stanowiły zaledwie 18,9% ogółu (Ruta, 1980, s. 165). Tendencja ta nie znalazła odzwierciedlenia w częstochowskim szkolnictwie powszechnym, ponieważ we wskazanym okresie liczba publicznych szkół powszechnych funkcjonujących w Częstochowie wzrosła i wynosiła 21 (w tym oddziały szkoły specjalnej). Dane uwzględnione w zestawieniach inspektoratu szkolnego wskazują, że w omawianym czasie z nauki szkolnej korzystało 16 602 uczniów, natomiast 2636 dzieci pozostawało poza systemem kształcenia. Wskaźnik realizacji obowiązkowego kształcenia w zakresie szkoły powszechnej w 1936 roku w Częstochowie wynosił 84,2% (APCz, AMCz, sygn. 5971, k. 226, 263) oraz 95,2% w Okręgu Szkolnym Krakowskim (Ruta, 1980, s. 176).

W ostatnich latach poprzedzających wybuch drugiej wojny światowej w Częstochowie następowały przeobrażenia demograficzne i strukturalne. Miasto, w 1910 roku zajmujące obszar 32 km² i liczące 73 000 mieszkańców w 1938 roku było już aglomeracją o powierzchni 47 km², w której mieszkało 135 000 częstochowian (APCz, AMCz, sygn. 6028, k. 41). Zmiany te determinowały konieczność dostosowania szkolnictwa powszechnego do ówczesnych potrzeb społecznych, które jednak wymagały znacznych nakładów finansowych ze strony samorządów lokalnych.

W 1938 roku w Częstochowie funkcjonowały już 23 publiczne szkoły powszechne, w których naukę pobierało 16 672 uczniów (APCz, AMCz, sygn. 6017, k. 78-114). Dane odnoszące się do liczby szkół, oddziałów i nauczycieli w publicznych szkołach powszechnych w roku 1938/1939 w Częstochowie zawiera tabela 2.

Tabela 2.
Publiczne szkolnictwo powszechne w roku 1938/1939

Lp.	Nazwa publicznej szkoły powszechnej	Adres	Liczba klas	Liczba uczniów					Liczba nauczycieli
				chłopcy	dziewczęta	łącznie	liczba uczniów zapisanych	liczba uczniów kończących szkołę w roku 1938/1939	
1.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 1	ul. Chłopskiego 178 ul. Wręczycka 98	20	555	500	1055	216	48	17
2.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 2	ul. Dąbrowskiego 14	10	–	450	450	95	50	8
3.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 3	ul. NMP 35 ul. Św. Barbary 32	9	348	107	455	93	93	11
4.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 4	ul. Dąbrowskiego 17 ul. Wilsona 15 ul. Kiedrzyńska 15	17	486	381	867	133	48	18
5.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 5	ul. Prosta 18	10	279	240	519	58	43	10
6.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 6 im. Prezydenta I. Mościckiego	ul. Narutowicza 29	17	513	424	937	214	82	15
7.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 7 im. Ks. W. Bandurskiego	ul. Narutowicza 29	19	556	476	1032	143	147	19
8.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 8	ul. Równoległa 12	10	253	291	544	138	51	11
9.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 9	ul. Sobieskiego 11/18	13	372	282	654	120	47	9
10.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 10	ul. Olsztyńska 28	12	382	329	711	128	38	12

Lp.	Nazwa publicznej szkoły powszechnej	Adres	Liczba klas	Liczba uczniów					Liczba nauczycieli
				chłopcy	dziewczęta	łącznie	liczba uczniów zapisanych	liczba uczniów kończących szkołę w roku 1938/1939	
11.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 11 im. A. Mickiewicza	ul. Sobieskiego 11/13	16	464	406	870	168	85	14
12.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 12 im. E. Orzeszkowej	ul. Przemysłowa 10 ul. Przemysłowa 14	14	449	297	746	97	37	15
13.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 13 im. M. Konopnickiej	ul. Narutowicza 19/23	14	211	556	767	143	72	14
14.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 14 im. H. Sienkiewicza	ul. Waszyngtona 62	16	508	344	852	99	76	15
15.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 15	ul. Narutowicza 19/23	13	496	207	703	114	29	13
16.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 16	ul. Piastowska 194 ul. Sabinowska	12	344	311	655	181	39	10
17.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 17 im. Marszałka J. Piłsudskiego	ul. Narutowicza 185	16	430	409	839	117	56	15
18.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 18	ul. Barbary 32	12	337	293	630	630	–	11
19.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 19	brak danych	14	344	431	775	106	79	13
20.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 20	ul. Łukasińskiego 4	12	330	324	654	103	47	11
21.	Publiczna Szkoła Powszechna nr 21	ul. Sabinowska 7/5	13	361	362	723	64	41	11

Lp.	Nazwa publicznej szkoły powszechnej	Adres	Liczba klas	Liczba uczniów					Liczba nauczycieli
				chłopcy	dziewczeta	łącznie	liczba uczniów zapisanych	liczba uczniów kończących szkołę w roku 1938/1939	
22.	Publiczna Szkoła Powszechna III stopnia nr 22 im. G. Narutowicza	ul. Żabia 1	19	488	537	1025	172	51	17
23.	Publiczna Szkoła Powszechna Specjalna nr 23	ul. Narutowicza 16	8	69	140	209	60	–	7
Razem:			316	8575	8097	16 672	3392	1259	296

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 6017, k. 78–100.

W strukturach publicznych szkół powszechnych, jak wynika z tabeli, w roku szkolnym 1938/1939 zorganizowano 316 klas szkolnych, w których uczyło się 8575 chłopców i 8097 dziewcząt. Liczba uczniów, którzy ukończyli naukę, wynosiła 1259 i – co wymaga szczególnego podkreślenia – była ponad dwukrotnie niższa niż liczba dzieci przyjętych do klas I. W praktyce szkolnej oznaczało to przepełnienie pomieszczeń lekcyjnych oraz obciążenie nauczyciela pracą dydaktyczno-wychowawczą.

W omawianym roku na terenie miasta funkcjonowało także 15 szkół powszechnych o charakterze prywatnym, w których naukę podjęło i realizowało 1228 uczniów (APCz, AMCz a, sygn. 6028, k. 12; APCz, AMCz b, sygn. 6017, k. 102–114).

Należy podkreślić, że mimo rozwoju częstochowskiej infrastruktury szkolnej nadal w roku 1938/1939 obowiązek szkolny nie był w pełni realizowany. Kwestia objęcia nauczaniem szkolnym wszystkich dzieci nie została rozwiązana również w kraju oraz województwie. Wskaźnik jego realizacji wynosił w Polsce 90,6% (Garbowska, 1976, s. 166), natomiast w województwie kieleckim 95% (Smolarczyk, 2014, s. 170). Na terenie Częstochowy odsetek ten był niższy i wynosił w omawianym roku 88%. Oszacowano więc, że do szkół powszechnych nie przyjęto 12% uczniów w wieku szkolnym (Snoch, 1998, s. 81). Warto podkreślić, że liczba uczniów, którzy nie zostali objęci formalnym obowiązkiem szkolnym, była trudna do określenia, co wynika z faktu, iż władze miejskie nie prowadziły systematycznej ewidencji dzieci w wieku szkolnym i nie kontrolowały realizacji obowiązku szkolnego (Snoch, 1998, s. 83).

Konieczność upowszechnienia obowiązkowej edukacji stanowiła wyzwanie dla władz oświatowych województwa i miasta w całym okresie międzywojennym. Planowaną działalność mającą na celu rozbudowę sieci szkolnej i dalsze podnoszenie poziomu organizacyjnego szkolnictwa powszechnego przerwał jednak wybuch drugiej wojny światowej.

SPECYFIKA FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA Powszechnego w Częstochowie

Funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego w Częstochowie uzależnione było od kilku powiązanych ze sobą czynników. Zaliczyć do nich należy przede wszystkim kwestie odnoszące się do finansowania oświaty, budownictwa szkolnego, a także utrzymania i wyposażenia placówek szkolnych w sprzęt i pomoce dydaktyczne.

Potencjał lokalowy i materialny częstochowskiego szkolnictwa powszechnego był uzależniony od subwencji oświatowej, którą na jego rzecz miało ponosić państwo. Sytuacja ekonomiczna państwa polskiego, w którym dochody krajowe w latach 1919–1923 pokrywały jedynie 30% ogólnych wydatków (Kempner, 1924, s. 328; Landau, Tomaszewski, 1981, s. 83; Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 61), była przyczyną niskich kwot preliminowanych w budżecie państwa na cele szkolnictwa powszechnego (Schoenbrenner, 1963, s. 221). Należy podkreślić, że budżet Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wykazywał tendencję wzrostową z 5,4% w roku 1919 do 8,7% w roku 1922, jednakże nie pokrywał potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa powszechnego (Ruta, 1980, s. 38). Kwestia stworzenia odpowiedniej bazy materialnej stała się niezwykle pilna. Wobec powyższego młode państwo polskie przerzuciło część odpowiedzialności finansowej w zakresie szkolnictwa powszechnego na samorządy lokalne (Schoenbrenner, 1963, s. 214–215). Zgodnie z *Ustawami o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych oraz o budowie publicznych szkół powszechnych* (Dz.U. 1922, nr 18, poz. 143; Dz.U. 1922, nr 18, poz. 144) obowiązki budowy oraz utrzymania szkół powszechnych zostały rozdzielone pomiędzy państwo a samorządy terytorialne. Stosownie do zawartych w nich regulacji władze państwa i samorządy lokalne zostały zobowiązane do zakładania szkół zgodnie z planem sieci szkolnej, której opracowanie leżało w gestii inspektora szkolnego. Skarb państwa ponosił koszty wynagradzania nauczycieli, zaopatrywania placówek w pomoce dydaktyczne i naukowe oraz książki stanowiące wyposażenie bibliotek szkolnych. Gmina miała zapewnić prawidłowe funkcjonowanie placówek szkolnych. Ponadto ustawy regulowały kwestie budownictwa szkolnego. Gminy zobligowano do zapewnienia szkołom i nauczycielom odpowiednich pomieszczeń oraz ich wyposażenia, a także dokonywania niezbędnych modernizacji budynków już istniejących. Na inwestycje w dziedzinie budownictwa szkolnego państwo przyznawało subwencje w wysokości 50% poniesionych kosztów, jak również udzielało długoterminowych pożyczek.

Samorządy lokalne w opracowywanych corocznie budżetach preliminowały kwoty przeznaczone na oświatę, określając udział sektora szkolnictwa powszechnego w ogólnej subwencji oświatowej. W kontekście niekorzystnej sytuacji ekonomicznej kraju kwestia samowystarczalności finansowej samorządów stała się nierealna. W takiej sytuacji znalazł się także samorząd Częstochowy, który uwzględniając istniejące wówczas regulacje prawne w corocznych budżetach, preliminował określone kwoty pieniężne przeznaczone na oświatę, w tym na cele szkolnictwa powszechnego. Najniższa wartość budżetu miejskiego została przyznana na cele szkolnictwa powszechnego w 1925 roku i wynosiła 154 360,00 zł (APK, UWK I, sygn. 4687, k. 3). Z kolei najwyższa wartość budżetu miejskiego w drugiej połowie lat 20. XX wieku przeznaczona na edukację początkową została osiągnięta w 1929 roku i wynosiła 339 794,00 zł (APK, UWK I, sygn. 4691, k. 14), po czym rozpoczął się systematyczny spadek dotacji na szkolnictwo. Był on niewątpliwie wynikiem trudności ekonomicznych całego kraju i miasta, pozostających w związku z kryzysem gospodarczym.

Wartość subwencji oświatowych tylko w podstawowym zakresie pokrywała koszty funkcjonowania tego sektora miejskiej edukacji, co znalazło swoje odzwierciedlenie w kwestii budownictwa szkolnego oraz jakości wyposażenia szkół w sprzęty i pomoce dydaktyczne. Ponadto z przyczyn finansowych w opracowanym przez władze oświatowe projekcie sieci szkolnej nie zostały uwzględnione odgórne standardy budynków szkolnych, ich wyposażenia oraz warunków higienicznych i sanitarnych (Kopczyński, 1918, s. 24–26). Oznaczało to, że w 1919 roku sektor szkolnictwa powszechnego nie dysponował ani jednym budynkiem szkolnym odpowiadającym formalnym wymogom. Zarząd Miejski przekazał na cele szkolne jedynie 68 pomieszczeń lekcyjnych (APCz, AMCz a, sygn. 7652, k. 10) i liczba ta uniemożliwiała praktyczną realizację obowiązkowej nauki wprowadzonej *Dekretem o obowiązku szkolnym*. W 1921 roku liczba sal lekcyjnych, którymi dysponowały szkoły powszechne w mieście, wynosiła 73, jednak tylko nieliczne z nich posiadały pomieszczenia sanitarne i gospodarcze: toalety, szatnie, kuchnie (APCz, AMCz, sygn. 7652, k. 10). Podkreślenia wymaga fakt, że na cele edukacyjne przekazywano pomieszczenia, które wcześniej spełniały funkcje koszar wojskowych, stajen czy karczm (APCz, AMCz, sygn. 7588, k. 40–41).

Sytuacja lokalowa miejskiego szkolnictwa powszechnego uległa niewielkiej poprawie dopiero w latach 1925–1926, kiedy do użytku szkolnego Zarząd Miejski oddał 3 budynki szkolne względniące standardy budownictwa. Co istotne, koszt inwestycji poniósł w całości samorząd miasta, nie otrzymując dotacji z budżetu państwa. W praktyce budynki te oferowały łącznie 1800 miejsc dla dzieci w wieku szkolnym, a także możliwość nauki w budynkach wyposażonych w salę gimnastyczną, z przestronnym boiskiem, ogródkiem i podwórzem (APCz, AMCz a, sygn. 8086, k. 13, 28). Jednak ich liczba w stosunku do potrzeb nadal była niewystarczająca, dlatego władze miejskie zastosowały wynajem pomieszczeń jako mechanizm zaradczy i próbę objęcia obowiązkiem kształcenia wszystkich dzieci.

W konsekwencji w roku szkolnym 1926/1927 miejskie szkoły powszechne działały w 33 budynkach, z których tylko 7 stanowiło własność miasta. Pozostałe pomieszczenia Zarząd Miejski wynajmował całkowicie lub częściowo (APCz, AMCz, sygn. 7923, k. 90). Oznaczało to, że placówki szkolne funkcjonowały w domach prywatnych, w sąsiedztwie fabryk czy skrzyżowań o natężonym ruchu ulicznym.

Reorganizacja szkolnictwa, będąca wynikiem dwukrotnych zmian administracyjnych (rok 1928 i 1930), wymusiła konieczność ponownego opracowania sieci szkolnej. Na jej podstawie w 1930 roku oddano do użytku dwupiętrowy gmach charakteryzujący się w omawianym czasie funkcjonalnością i spełnianiem kryteriów budownictwa i higieny (APCz, AMCz, sygn. 6028, k. 200). Budynek wyposażono w 13 sal lekcyjnych, szatnię, nowoczesną salę gimnastyczną, kuchnię oraz pomieszczenie dla kierownika (APCz, AMCz, sygn. 7879, k. 417–419). W obliczu wzrastających potrzeb szkolnictwa powszechnego lokalne władze oświatowe zaplanowały na lata 1934–1939 kolejne inwestycje budowlane. Powolna, lecz konsekwentna realizacja projektu zaowocowała oddaniem do użytku w 1938 roku dwóch nowoczesnych gmachów szkolnych.

Niewątpliwym sukcesem Zarządu Miasta, władz oświatowych, kierowników poszczególnych placówek szkolnych oraz lokalnej społeczności był fakt, że mimo niekorzystnej sytuacji ekonomicznej w 1938 roku Częstochowa zajmowała pierwsze miejsce w Okręgu Szkolnym Krakowskim w kwestii budownictwa szkolnego. Prognozowano wówczas, że utrzymująca się tendencja w zakresie inwestycji w budownictwo przy jednoczesnym wsparciu finansowych TPBPSP umożliwi pokrycie zapotrzebowania lokalowego tego sektora szkolnictwa, a tym samym pełną realizację obowiązku szkolnego. Plany te zostały przerwane wybuchem drugiej wojny światowej, a kwestia powszechności nauczania nie została rozwiązana w całym okresie międzywojennym.

Sytuacja lokalowa szkolnictwa powszechnego łączyła się bezpośrednio z deficytem funduszy na cele modernizacji, remontów oraz utrzymania czystości w budynkach i pomieszczeniach szkolnych. Czynniki te bezpośrednio wpływały na funkcjonowanie tego sektora szkolnictwa. Coroczne naprawy miały charakter powierzchniowy i nie podnosiły dostatecznie standardów technicznych pomieszczeń dydaktycznych (APCz, AMCz a, sygn. 8038, k. 649–651).

Miejskie szkoły powszechne wymagały ciągłych nakładów finansowych nie tylko na przebudowę i adaptację budynków szkolnych, ale przede wszystkim na bieżące utrzymanie budynków – opał, ogrzewanie, oświetlenie oraz utrzymanie czystości. Koszty te, w rozumieniu regulacji prawnych z 1922 roku, miały pokrywać samorządy lokalne.

Jednym z kluczowych czynników, które zasadniczo zaburzały prawidłowe funkcjonowanie placówek szkolnych, był brak opału, który powodował przerwy w nauce szkolnej, tzw. wakacje węglowe lub opałowe. Powzięte przez władze szkolne środki oszczędnościowe, nakazujące brak ogrzewania sal podczas dni wolnych od nauki szkolnej, nie przyniosły zamierzonych rezultatów,

a jedynie obniżały temperaturę pomieszczeń (APCz, AMCz, sygn. 7551, b. pag). Wyczerpanie środków opałowych było równoznaczne ze wstrzymaniem działalności dydaktycznej szkoły (APCz, AMCz a, 7708, k.1).

Prawidłową pracę szkół powszechnych utrudniał ponadto stan higieniczny i sanitarny poszczególnych lokali, ponieważ realizację odgórnych ministerialnych rozporządzeń dotyczących utrzymania czystości w pomieszczeniach szkolnych uniemożliwił czynnik finansowy (Dz.U. MWRiOP 1927, nr 8, poz. 118). Także wydane w kolejnych latach rozporządzenia (Dz. U. MWRiOP 1929, nr 13, poz. 189; Dz.U. MWRiOP 1929, nr 4, poz. 47), odnoszące się do kwestii higienicznych i sanitarnych, nie znalazły swojego odzwierciedlenia w praktyce oświatowej.

Jakość procesu dydaktycznego realizowanego w miejskich szkołach powszechnych była zdeterminowana wyposażeniem placówek w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe. Miejskie szkolnictwo wykazywało braki w tym zakresie, które wynikały z całkowitego zniszczenia gmachów szkolnych i pomocy naukowych na skutek działań wojennych. Analogiczna sytuacja występowała w całym województwie kieleckim (Ruta, 1980, s. 39; Zawadzki, 1971, s. 70).

Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi odpowiedzialność finansową za zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe ponosiło państwo. Jednak ministerstwo WRiOP przeznaczało na ten cel niewielkie sumy (Trzebiatowski, 1970, s. 158)⁷, powodując konieczność przejęcia odpowiedzialności finansowej w zakresie zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe przez władze samorządowe. Niska wartość środków finansowych samorządu ograniczała możliwość dostatecznego wyposażenia szkół. Nie mniej ważny był stosunek do tej kwestii władz miejskich i lokalnej społeczności. W sytuacji, kiedy niezaspokojone zostały potrzeby lokalowe szkół powszechnych, sprawa ich wewnętrznego wyposażenia stała się drugorzędna. W tej sytuacji środki finansowe preliminowane na zakup pomocy naukowych przeznaczano na pokrycie bieżących potrzeb szkół, związanych z utrzymaniem placówki (opał, oświetlenie, utrzymanie czystości) oraz względną poprawą jej stanu technicznego.

Szczupłość środków finansowych powodowała, że miejskie szkoły powszechne wykazywały stały deficyt sprzętu szkolnego. Prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego utrudniał brak odpowiedniej liczby ławek, krzeseł, szaf i tablic oraz ich niewłaściwy stan techniczny (APCz, AMCz, sygn. 7708, k. 72, 76–77, 110–112). Dobór mebli był z reguły przypadkowy. Szkoły doposażano sprzętami, których pozbywały się inne placówki. Dokonywano wówczas ich powierzchniowych modernizacji i oddawano do użytku szkolnego. W konsekwencji w jednej sali lekcyjnej znajdowały się stoliki i ławki różnych rozmiarów i kształtów, co obniżało komfort procesu edukacyjnego zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

⁷ W 1925 roku wysokość subwencji przyznanej przez MWRiOP na pomoce dydaktyczne wyniosła 26,4 zł na jeden oddział w szkole powszechnej. Dla porównania w tym samym roku kwota dla szkoły średniej wynosiła 466,6 zł, co powodowało znaczne dysproporcje w kwestii wyposażenia placówek wspomnianych typów kształcenia.

Dotkliwy był też niedostatek pomieszczeń i przyrządów do ćwiczeń fizycznych, a także boisk szkolnych i miejskich przeznaczonych do realizacji zajęć wychowania fizycznego oraz rekreacyjnych. W 1937 roku częstochowskie szkoły powszechne posiadały zaledwie 5 sal gimnastycznych w nowych budynkach własnych, 5 w budynkach wynajętych, 5 boisk przy budynkach własnych oraz 3 przy budynkach wynajętych (APCz, AMCz, sygn. 5768, b. pag). Brak podstawowego wyposażenia, tj. drabinek, materaców i ławek, powodował, że jeszcze w 1938 roku szkoły nie kładły odpowiedniego nacisku na realizację wychowania fizycznego wśród dzieci szkolnych (APCz, AMCz, sygn. 5768, b. pag).

Efektywność procesu kształcenia w częstochowskich szkołach powszechnych determinował również stan zaopatrzenia w pomoce naukowe. Bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości funkcjonujące placówki nauczania początkowego nie dysponowały właściwie żadnym wyposażeniem w tym zakresie (APCz, AMCz, sygn. 7481, k. 2–3). Od 1919 roku sukcesywnie, przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego, inwentarz szkół powszechnych był uzupełniany w miarę możliwości finansowych. Szkoły dysponowały podstawowymi pomocami naukowymi do realizacji treści dydaktycznych z zakresu matematyki, historii, geografii, nauk przyrodniczych oraz religii. Wśród nich znalazły się m.in.: liczydła, termometry, tarcze zegarowe, komplety brył geometrycznych (drewnianych i kartonowych), mapy Europy, obrazy historyczne, geograficzne, przyrodnicze i zoologiczne, tablice botaniczne, portrety znamiennych Polaków, herby państwowe oraz atlasy biblijne (APCz, AMCz, sygn. 7481, k. 10, 11).

Niewątpliwym sukcesem miejskich władz szkolnych – mającym wpływ na podniesienie atrakcyjności i efektywność procesu kształcenia w szkołach powszechnych – było utworzenie w Częstochowie pracowni naukowej, która była jedną z 15 funkcjonujących w całym OSK (Ruta, 1980, s. 124) i pierwszą w województwie kieleckim (APCz, AMCz, sygn. 7926, b. pag.). Decyzją KOSK miejska pracownia przyrodnicza została uruchomiona 20 stycznia 1928 roku (APCz, AMCz, sygn. 7926, b. pag.), a jej koordynatorem mianowano kierownika szkoły powszechnej Stanisława Chołyka (APCz, AMCz, sygn. 7926, b. pag.). Pracownia była przeznaczona głównie dla starszych uczniów publicznych szkół powszechnych, w dalszej kolejności udostępniano jej zaplecze Miejskiemu Seminarium Nauczycielskiemu Żeńskiemu oraz publicznym i prywatnym średnim szkołom ogólnokształcącym (APCz, AMCz, sygn. 7926, b. pag.). Jednak subwencje przeznaczane przez Zarząd Miejski na cele działalności dydaktycznej pracowni były zbyt niskie, a jej obciążenie zajęciami wymagało codziennej pracy w godzinach 8.00–15.00. Dlatego część kosztów utrzymania pracowni pokrywały Rady Rodzicielskie szkół powszechnych (APCz, AMCz, sygn. 7926, b. pag.), których zaangażowanie w kwestie szkolnictwa powszechnego w całym okresie międzywojnia uznać należy za wysokie.

PODSUMOWANIE

Funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego w Częstochowie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej było zdeterminowane czynnikami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi. Rozwój infrastruktury i zaplecza materialnego szkół był uzależniony od subwencji władz centralnych i lokalnych. W tym kontekście kluczowe było zrozumienie roli i rangi szkolnictwa powszechnego przez samorządy miejskie i środowisko lokalne.

W przypadku samorządu częstochowskiego kluczowymi zadaniami uczyniono kwestie budownictwa szkolnego, podniesienia poziomu organizacyjnego szkół oraz upowszechnienia obowiązkowej edukacji. Zadania te miały dostosować miejskie szkolnictwo do regulacji prawnych obowiązujących w całym państwie, jak również objąć obowiązkiem nauki wszystkie dzieci w wieku szkolnym, zamieszkałe na terenach przynależących do miasta.

Odpowiedzialność za realizację wskazanych zadań została rozdzielona pomiędzy państwo i samorządy lokalne. Jednak niestabilne pod względem finansowym samorządy terytorialne nie były w stanie ponieść kosztów budowy i utrzymania szkół powszechnych. W związku z powyższym sytuacja lokalowa szkolnictwa powszechnego w Częstochowie, podobnie jak w całym województwie kieleckim, była niekorzystna w całym okresie międzywojennym. Mimo zaangażowania władz miejskich, szkolnych, a także lokalnej społeczności w kwestie ulepszenia infrastruktury szkolnej nie udało się rozwiązać problemów lokalowych szkolnictwa początkowego. Podkreślenia jednak wymaga fakt, że w kwestii budownictwa szkolnego największą aktywność w województwie kieleckim wykazał właśnie powiat częstochowski. W 1922 roku wybudowano 2 szkoły, w latach 1923–1925 oddano do użytku 20 szkół, natomiast w 1925 roku rozpoczęto budowę 21 nowych placówek, w tym 7 szkół siedmioklasowych (Ruta, 1980, s. 73). Choć trzeba podkreślić, że oddane do użytku szkolnego kolejne nowoczesne budynki, powstałe w latach 1924–1938, nie zagwarantowały dostatecznej liczby miejsc dla wszystkich dzieci w wieku 7–14 lat.

Potrzeby w tym zakresie wzrastały ustawicznie w całym okresie Drugiej Rzeczypospolitej, dlatego decyzją władz miejskich wynajmowano pomieszczenia, adaptując je minimalnym nakładem finansowym na cele szkolne. Rozwiązanie to wdrożono do praktyki oświatowej w całym kraju i na ogół akcja ta dała pozytywne rezultaty. Podkreślenia wymaga fakt, że lokale te nie odpowiadały w żadnym stopniu ustalonym centralnie standardom budownictwa szkolnego. Wybór pomieszczenia dyktowały względy finansowe, a warunki higieniczno-sanitarne, jak: powierzchnia, oświetlenie, temperatura, dostęp do powietrza i światła dziennego, stały się kwestią drugoplanową. Stan wielu z nich był niepokojący, liczne stanowiły zagrożenie zdrowia dla uczniów i nauczycieli szkół powszechnych. Dla zobrazowania sytuacji wskazać należy, że liczba uczniów przypadających na jedną salę lekcyjną w roku szkolnym 1920/1921 w województwie kieleckim wynosiła 72. Dla porównania warto dodać, że w województwie białostockim

wskaźnik ten wynosił 51,8 uczniów, łódzkim – 64,7, warszawskim – 58, krakowskim – 65,5 i lwowskim – 68,7 (Ruta, 1980, s. 39). Oznacza to, że warunki lokalowe, w jakich odbywał się proces nauczania w województwie kieleckim, były bardzo trudne.

Mimo systematycznie podejmowanych inicjatyw przez władze wojewódzkie, miejskie i szkolne nie zaspokoiono również kwestii zapotrzebowania na pomoce naukowe, sprzęty szkolne czy biblioteki. W województwie kieleckim w roku szkolnym 1927/1928 bibliotek szkolnych nie posiadało 91,2% szkół powszechnych. Z uwagi na niskie nakłady finansowe na ten cel odsetek ten zmniejszył się bardzo powoli i w roku 1929/1930 wynosił 87,6% (Ruta, 1980, s. 123). Niewielkie środki przeznaczane na wyposażenie szkół powszechnych w pomoce dydaktyczne i naukowe systematycznie, lecz bardzo powoli wpływały z funduszy pozyskanych od nauczycieli, kierowników szkół, a także z imprez o charakterze okolicznościowym, przedstawień, kwest ulicznych czy od Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Jednak do polepszenia bazy materialnej i dydaktycznej miejskich szkół powszechnych przyczyniały się one minimalnie. Należy stwierdzić, że w całym omawianym okresie (1918–1939) stan zaopatrzenia szkół w sprzęty i pomoce naukowe – nie tylko w Częstochowie, ale w całym państwie – był daleki od zadowalającego.

Uwarunkowania lokalne częstochowskiej polityki oświatowej oraz sytuacja ekonomiczna szkół powszechnych kierowały inicjatywy oświatowe w stronę zapewnienia wszystkim dzieciom dostępu do edukacji. Punkt ciężkości został położony na kwestie upowszechnienia oświaty, pomijając niejako jej wartość dydaktyczną i wychowawczą. Pomyślna realizacja programów nauczania oraz urzeczywistnienie założeń wychowawczych w praktyce oświatowej napotykały wiele trudności natury finansowej, z którymi częstochowskie szkolnictwo powszechne borykało się do wybuchu drugiej wojny światowej.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Państwowe w Częstochowie (APCz), Zespół: Akta miasta Częstochowa (AMCz), sygn. 5768, Projekt planu inwestycyjnego urządzeń w.f.; sygn. 5971: (a) Dane dotyczące działalności oświatowej. Publiczne szkoły powszechne; (b) Dane dotyczące szkół i przedszkoli miejskich; sygn. 6017, (a) Wykaz danych statystycznych dotyczących funkcjonowania szkół powszechnych; (b) Wykaz remontów w szkołach powszechnych; sygn. 6028, (a) Wykaz danych statystycznych dotyczących prywatnych szkół powszechnych; (b) Podział na rejony szkolne w roku 1938/1939; sygn. 7481, (a) Uchwała Magistratu z dnia 11 lutego 1919 roku; (b) Wykaz pomocy naukowych dostarczonych do publicznych szkół powszechnych miasta Częstochowy w lutym 1919 roku; sygn. 7551; sygn. 7588, Pismo do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie

w sprawie sytuacji lokalowej miejskiego szkolnictwa powszechnego; sygn. 7652; sygn. 7708, (a) Spis inwentarza na rok szkolny 1924/1925 przy szkole powszechnej nr 2 przy ul. Dąbrowskiego nr 10; (b) Zapotrzebowanie na wyposażenie i remont szkoły nr 10; (c) Zapotrzebowanie na wyposażenie i remont szkoły nr 15; (d) Zapotrzebowanie na wyposażenie i remont szkoły nr 3; (e) Zapotrzebowanie na wyposażenie i remont szkoły nr 4; sygn. 7718, Oświata początkowa w roku szkolnym 1923/24 (stan z grudnia 1923 roku); sygn. 7879, Protokół z posiedzenia Rady Miejskiej miasta Częstochowy z dnia 30 czerwca 1930 r.; sygn. 7891, (a) Protokół z zebrania Komitetu Opiek Rodzicielskich i Kierowników Szkół miasta Częstochowy odbytego w dniu 21.12.1933 roku; (b) Sprawozdanie ze szkolnictwa w mieście; sygn. 7923, (a) Gmachy i lokale szkół powszechnych; (b) Szkolnictwo na terenie miasta Częstochowy; sygn. 7926, (a) Sprawozdanie z pracowni przyrodniczych dla szkół powszechnych Okręgu Szkolnego Krakowskiego za rok 1927/1928; (b) Wniosek do Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie o utworzenie miejskiej pracowni naukowo-doświadczalnej; sygn. 7955, Ilość dzieci, oddziałów i sił nauczycielskich; sygn. 7980, Szkolnictwo powszechne w roku 1932/33; sygn. 8038, Protokół z posiedzenia Rady Szkolnej Miejskiej miasta Częstochowy z dnia 4 czerwca 1932 roku; sygn. sygn. 8086.

Archiwum Państwowe w Kielcach (APK), Zespół: Urząd Wojewódzki Kielecki I (UWK I): sygn. 4687, Sprawozdanie rachunkowe z wykonania budżetu Magistratu miasta Częstochowy i bilans za 1925 rok; sygn. 4691, Sprawozdanie rachunkowe za rok budżetowy 1929/30 (od 1 kwietnia 1929 do 31 marca 1930).

Źródła publikowane:

Dekret o obowiązkach szkolnym, Dz.U. 1919, nr 14, poz. 147.

Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych, dyrekcji i kierownictw szkół tudzież do całego nauczycielstwa w sprawie utrzymania czystości w lokalach szkolnych, Dz.U. MWRiOP 1927, nr 8, poz. 118.

Okólnik MWRiOP w sprawie przechowywania okryć wierzchnich w klasach, Dz.U. MWRiOP 1929, nr 13, poz. 189.

Okólnik w sprawie zmiany obuwia w szkołach, Dz.U. MWRiOP 1929, nr 4, poz. 47.

Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim, Dz.U. Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego 1917, nr 1, poz. 1.

Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, Łódzkiego i Białostockiego w sprawie stopniowej realizacji powszechnego nauczania, Dz.U. MWRiOP 1922, nr 26, poz. 292.

Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 7 czerwca 1932 roku o prywatnych szkołach i zakładach naukowych, Dz.U. RP, 1932, nr 50, poz. 473.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 3 maja 1922 r. o utworzeniu okręgu szkolnego warszawskiego, Dz.U. 1922, nr 34, poz. 282.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 19 marca 1926 r. o zmianie granic okręgów szkolnych warszawskiego i krakowskiego, Dz.U. 1926, nr 36, poz. 234.

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 20 stycznia 1924 r. w przedmiocie systemu monetarnego, Dz.U. 1924, nr 7, poz. 65.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 sierpnia 1930 r. o zmianie granic miasta Częstochowy w powiecie częstochowskim, województwie kieleckim, Dz.U. 1930, nr 59, poz. 474.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 marca 1928 r. o zmianie granic miasta Częstochowy w powiecie częstochowskim, województwie kieleckim, Dz.U. 1928, nr 40, poz. 391.

Ustawa o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych, Dz.U. RP 1932, nr 33, poz. 343.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389.

Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o budowie publicznych szkół powszechnych, Dz.U. 1922, nr 18, poz. 144.

Ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, Dz.U. 1922, nr 18, poz. 143.

Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych, Dz.U. 1920, nr 50, poz. 304.

Opracowania:

Araszkiewicz F. W. (1978), *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Bąkowski E. (1978), *Z dziejów walk klasowych proletariatu okręgu częstochowskiego w latach 1918–1932*, Częstochowa: Wojewódzki Ośrodek Kształcenia Ideologicznego KW PZPR.

Borzęcki J. (1932), *Nadzór pedagogiczny i administracyjny nad szkołami powszechnymi*, „Nowa Szkoła” nr 4.

Dominiczak H. (2006), *Częstochowa i jej mieszkańcy 1919–39*, w: R. Szwed (red.), *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, t. 3, Częstochowa: Urząd Miasta Częstochowa.

Falski M. (1921), *Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania na obszarze województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego i białostockiego oraz m. st. Warszawy*, Warszawa: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Falski M. (1964), *Wprowadzenie powszechnego nauczania na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego po pierwszej wojnie światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 4.

Garbowska W. (1969), *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XII.

Garbowska W. (1976), *Szkolnictwo powszechne w latach 1932–1939*, Wrocław: Wydawnictwo PAN.

Grzędziński Z. (2000), *Z problemów międzywojennej Częstochowy*, „Almanach Częstochowy”.

Grzędziński Z. (2006), *Oświata w Częstochowie w latach 1919–1939*, w: R. Szwed (red.), *Częstochowa: dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego. W czasach Polski odrodzonej i drugiej wojny światowej: 1918–1945*, t. 3, Częstochowa: Urząd Miasta Częstochowa.

Hejnicka-Bezwińska T. (2015), *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kempner S. A. (1924), *Rozwój gospodarczy Polski od rozbiorów do niepodległości*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”.

Kopczyński S. (1918), *Co samorzady miejskie dla spraw higieny szkolnej zrobiły, a co zrobić powinny (referat odczytany na Zjeździe przedstawicieli Związku miast w dn. 14 kwietnia 1918 r. na podstawie ankiety, przeprowadzonej przez Dyрекcyę Służby Zdrowia Publicznego M. S. W.)*, Warszawa: dr. K. Kowalewskiego.

Landau Z., Tomaszewski J. (1981), *Zarys historii gospodarczej Polski 1918–1939*, Warszawa: Książka i Wiedza.

Lipiec J. (1990), *Oświata w Częstochowie i w regionie w latach pierwszej wojny światowej*, „Ziemia Częstochowska” t. XVII.

Mauersberg S. (1980), *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XXIII.

Miłkowski J. (1928), *Inspektor szkolny, jego kwalifikacje, zakres działania, kompetencje i warunki pracy*, „Sprawy Szkolne” nr 1.

Mizgalski J. (1992), *Częstochowski samorząd oświatowy w latach II Rzeczypospolitej*, „Almanach Częstochowy”.

Mizgalski J. (1994) *Samorząd oświatowy okresu II Rzeczypospolitej w świetle podstawowych aktów prawnych*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Pedagogika” z. V.

Nowak S. (1994), *Z moich wspomnień*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

Palus W. (1994), *Uwarunkowania rozwoju gospodarczego Częstochowy po I wojnie światowej*, w: R. Szwed i in. (red.), *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

Pollak M. (1964), *Powstanie i pierwsze lata istnienia Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego (od 1 I 1922 do 31 VIII 1925)*, „Małopolskie Studia Historyczne” z. 3/4.

Prüffer J. (1916), *Szkolnictwo w Częstochowie w okresie wojny*, Częstochowa: Towarzystwo Opieki Szkolnej.

Ruta Z. (1980), *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sadowska J. (2000), *Reforma szkolnictwa prywatnego w 1932 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Schoenbrenner J. (1963), *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918–1922*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Sitek E. (1976), *Położenie ekonomiczne Częstochowy i jej mieszkańców w latach pierwszej wojny światowej*, „Ziemia Częstochowska” t. XII.

Smolarczyk A. (2014), *Szkolnictwo powszechne i oświata pozaszkolna w województwie poleskim w latach 1919–1939*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Snoch B. (1998), *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i regionie częstochowskim w latach 1918–1939*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

Snoch B. (2008), *Częstochowa w pierwszych latach wojny światowej*, „Almanach Częstochowy”.

Trzebiatowski K. (1970), *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Walasek S. (2002), *Szkolnictwo i oświata na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku*, w: A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek (red.), *Edukacja – Państwo – Naród w Europie Środkowej i Wschodniej w XIX i XX w.*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Zalas K. (2014), *Szkolnictwo specjalne w Częstochowie w okresie międzywojennym. Zarys problematyki*, „Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” t. XVI.

Załęski Z. (1938), *Ostatnie dwulecie w szkolnictwie powszechnym*, „Oświata i Wychowanie” z. 4.

Zawadzki A. W. (1971), *Finanse samorządu terytorialnego w latach 1918–1939*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

The organization, structure and operation of primary education in Częstochowa in the years 1918–1939

Summary

Aim: This article aims at the presentation of the organization, structure and factors that influenced the functioning of primary education in Częstochowa between 1918–1939.

Methods: In the article a method of the analysis of historical sources was used.

Results: The analysis of source materials made it possible to determine the dependence of primary education in Częstochowa in the period 1918–1939 on political, social and economic factors. These conditions resulted from both the political and condition of the state as well as urban realities. They referred to the issue of school construction, organizational level, housing situation, as well as the maintenance and equipment of school facilities with the necessary equipment and teaching aids. These factors determined the level of dissemination of compulsory education, i.e. the compulsory education of all school-aged children.

Conclusions: The functioning of universal education in Częstochowa between 1918–1939 depended on central principles and local conditions, including political, social and economic factors that determine educational initiatives. The number of school establishments, their organizational level as well as the local and material situation were „money-related”. The young Polish state, as well as the municipal government, did not have available supplies of funds for universal education. In educational practice, this meant insufficient investments in the school construction, an obligation to rent additional units, as well as difficulties in maintaining and equipping them. As a result, it was impossible to spread compulsory education and to include all children aged 7–14. The general school situation in Częstochowa throughout the interwar period should be described as difficult.

Keywords: primary schools, Częstochowa, interwar period, organization of primary school, structure of primary school.

ANNA SIEKIERSKA
ORCID: 0000-0003-2444-8099
University of Gdańsk

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.10

THE RESEARCH OVER THE DEVELOPMENT OF THE GROUP OF TEACHERS IN GDYNIA'S PRIMARY SCHOOLS IN THE YEARS 1945–1956¹

INTRODUCTION

After the end of World War II, the Polish administration faced many challenges, the only one of which was to rebuild the school system, with the teaching staff as an indispensable element thereof. However, after 1945, schools started to operate in completely different political and social conditions, which significantly influenced their functioning and the formation of a professional group of teachers. The ideological and socio-economic assumptions of the governing parties after 1945 implied directly and indirectly on the teaching system, as well as on the work of teachers. The way to change the educational reality was also a properly conducted educational policy, the main goal of which to be pursued by educational institutions in the post-war reality of Polish People's Republic was to build a socialist society – the Polish version of *homo sovieticus*.

The detailed principles of the functioning of education in the Polish People's Republic were to be worked out by the Ministry of Education of PKWN, established on July 27th, 1944, and headed by Stanisław Skrzyszewski². On August 1st, 1944, he issued *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego (a Call to Polish Teachers)*. It did not specify the principles of functioning of the educational

¹ This article is based on materials from the Master Thesis prepared under supervision of dr hab. Arnold Kłonceński, prof. UG.

² The composition of the Management of the PKWN Educational Department was as follows: the manager – Stanisław Skrzyszewski, the deputy manager – Bronisław Biedowicz, the head of the general department – Eustachy Kuruczko, the head of the school reform department – Żanna Kormanowa. The group of the PKWN Ministry of Education during World War II worked in Polish education in the USSR; see: Mauersberg, Walczak, 2005, p. 23.

system in any way, but encouraged teachers to start work as soon as possible and act independently to rebuild their schools (Dz. Urz. Resortu Oświaty 1944, no 1–4). Avoiding formulations concerning the shape of the educational reform was in a way a deliberate action of the Ministry, which wanted to involve the widest possible group of teachers in work to rebuild schools. Thus, the first schools were established *spontaneously*, thanks to the effort and commitment of teachers who undertook to work in very difficult conditions.

The activity of the educational system in the first post-war years was based on the still valid *Jędrzejewicz Act*, which was modified by the new authorities by means of appropriate guidelines, circulars and decrees, which were to give it a character in line with the policy adopted by the Communist authorities.

From the very beginning, the new authorities were striving to *educate young people* in the right direction, in accordance with the communist ideology. However, convincing young people and teachers to the new system was not an easy task. Therefore, organisations associating the school youth and teachers were subjected to full control. One such organization was *Związek Harcerstwa Polskiego* (Polish Scouting Association), which after the war started functioning under the control of the authorities (Dz. Urz. Resortu Oświaty 1944, no. 1–4, items 13–14). There were also other youth organisations in a similar situation, i.e. *Związek Harcerstwa Polskiego*, which was controlled by the authorities after the war (Dz. Urz. of the Ministry of Education 1944, no. 1–4, item 13–14); *Organizacja Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego*, *Związek Młodzieży Wiejskiej RP Wici*, *Związek Walki Młodych czy Związek Młodzieży Demokratycznej*. In 1948, the above-mentioned organisations were incorporated into a newly established, centrally controlled and fully subordinated organisation – *Związek Młodzieży Polskiej* (Association of Polish Youth, ZMP) (Mauersberg, Walczak, 2005, p. 117–120).

On January 19th, 1947, the first parliamentary elections after the war took place. As a result of blatant forgery, the election was won by the so-called *Democratic Block*, i.e. the PPR and the parties subordinated to it. The fiction of a government of national unity with the participation of the legal opposition (PSL) ceased to exist³. At that time, persecution of activists of political groups not connected with *the Democratic Bloc* began. For example, teachers associated with *Tajna*

³ Formally multiparty elections were attended by the electoral list of the so-called *Democratic Block*, created by *Polska Partia Robotnicza* (Polish Workers' Party, PPR) and other licensed or satellite parties – *Polska Partia Socjalistyczna* (Polish Socialist Party, PPS), *Stronnictwo Demokratyczne* (Democratic Alliance, SD) and *Polskie Stronnictwo Ludowe* (Polish People's Party, PSL). *Stronnictwo Pracy* (Labor Party) and *Polskie Stronnictwo Ludowe Nowe Wyzwolenie* (Polish Peasant Party *Nowe Wyzwolenie*, meaning: New Liberation) which started separately, were also subordinated to the PPR. The opposition to the PPR and dependent groups was PSL – the only opposition platform of society tolerated to a limited extent by the communist authorities. As a result of blatant forgery, the election was won by the so-called Democratic Bloc, which allegedly won 80.1% of the votes and thus, 327 seats in the Sejm. Then the persecution of the opposition activists began. The newly elected Sejm appointed Bolesław Bierut as President, while Józef Cyrankiewicz became Prime Minister; see: Friszke, 2003, p. 127–129, 152–161.

Organizacja Nauczycielska (Secret Teaching Organization) were removed from schools (Szuba, 2002, p. 127–129).

At the beginning of 1948, the Central Committee of the PPR started to develop a new education reform. Its main author was Władysław Bieńkowski. Unlike in 1945, the draft of this reform was developed at the initiative of the party rather than the ministerial authorities, who opted for maintaining the postulates of the Łódź Assembly (Jakubowski, 1975, p. 250). The new reform was to change the structure of education by introducing an 11-year period of teaching in general education schools. Teaching at the first level was to last seven years, while at secondary school – four years. The reform also contributed to renaming *the common school* as *the primary school*. A new type of school was also introduced – a uniform general school of primary and secondary education (classes 1–11) (Dz. Urz. MO 1948, no. 5, item 86). This structure survived until 1961, when it was replaced with a new reform.

In December 1948, PPR and PPS were united into *Polska Zjednoczona Partia Robotnicza* (the Polish United Workers' Party – PZPR). With the establishment of the system, the politicization, secularization and *sovietization* of schools began (Krynska, Mauersberg, 2003, p. 68–75). The aim of education was to activate young builders of socialism, as Bolesław Bierut announced during his speech at the United Congress of PPR and PPS: *The period of wandering astray of rotten ideological liberalism in the field of pedagogy is coming to an end. Since then, the only philosophical and methodological basis of the new education is Marxism-Leninism* (Szuba, 2002, p. 164).

In the years 1950–1955, schools faced a new task – the implementation of a 6-year plan, which assumed increasing the number of graduates from 7-year primary schools to three hundred and fifty thousand (i.e. by 61%) and transforming incomplete primary schools into full schools, where 87% of pupils were to study until 1955 (Dz. U. 1950 no. 37, item 344). The new, educated generation was to take an active part in building socialism.

The hope of improving the situation in education came in October 1956. In December 1956, the new Minister of Education, Władysław Bieńkowski⁴, issued an ordinance which made it possible to study religion in secondary and primary schools (Dz. U. MO 1956 no. 16, item 156). However, this did not mean a complete abandonment of secularisation of teaching⁵. The 1956 thaw contributed to some positive changes in education, e.g. the removal of the most blatant

⁴ Władysław Bieńkowski was Minister of Education from November 1956 to October 1959, see: Dąbek, 2020.

⁵ Religion was taught for students whose parents gave their written consent, and already on December 11th, 1956, a circular was published, which allowed schools to be run without religious education if the majority of parents did not wish their children to receive religious education in school. On the other hand, children wishing to attend religion lessons were then to be transferred to another nearby school; see: Dz. U. MO 1956 no. 16, item 157; despite this, during the term of office of Minister Bieńkowski (1956–1959) religion lessons were conducted in schools on a fairly large scale, but already in 1961 they were withdrawn again; see: Dz. U. 1961 no. 32, item 160.

propaganda content from curricula or the weakening of Soviet influence, which in turn made it possible to develop the Polish pedagogical thought (although still limited).

The changes introduced in the school system and the degree of indoctrination of young people and teachers took different forms and were of varying intensity. In the years 1944–1956, there were three sub-periods with different characteristics:

– 1944–1947 – this was a period of building the socialist state and the foundations of the new school system. It was then that the tasks and goals of educational policy were shaped. Indoctrination was not yet extensive. The new authorities tried to preserve the appearances of the democratic system, e.g. by appointing Czesław Wycech, a member of the PSL, as Minister of Education.

– 1947–1948 – the period in which the system *stabilised* (the opposition was crushed, parliamentary elections were held in 1947). It was then that the *ideological offensive* and personal repressions against teachers began.

– 1949–1956 – the period of the apogee of the indoctrination of education (after the establishment of PZPR through the saturation with political content of curricula, textbooks, school readings and the activity of politically oriented youth organisations, i.e. ZMP or ZHP).

THE DEVELOPMENT OF GDYNIA'S TEACHERS GROUP OF PRIMARY (GENERAL) SCHOOLS IN THE YEARS 1945-1956

The time of war and occupation had a significant impact on inhibiting the dynamic demographic development of Gdynia from the pre-war period, mainly related to the influx of people taking up employment in the port and developing related industries (Adrianowska, 1990, p. 72–73). As a result of warfare, the occupier's extermination policy and forced displacement, which were carried out on a massive scale in Gdynia, many of its inhabitants did not return home after the war. There was also a small group of teachers remaining in the city. Some of them left Pomerania after the outbreak of the war, seeking refuge in other regions of the country or abroad. Still others – on military service, left their native areas with the moving army or died in battle.

After the end of the war, large-scale migratory movements began. People from different parts of Poland started to come to Gdynia, as well as its pre-war inhabitants returned. Among the group of migrants there were also teachers. Among the teachers working in Gdynia after the war there are three main groups:

– teachers who came from the former Eastern Borderlands (repatriates), mostly born in the big cities of Vilnius or Lviv. They were well educated people with pedagogical background. Among them was the Ładoński couple, Piotr and Maria, who came to Gdynia from Nowogródek (now Belarus) in June 1945. The Ładońskis took up a job at the primary school No. 12 in Witomino district. As Maria Ładońska recalls, *the headmaster of that school was a man without any pedagogical qualifications, he was a tax clerk by profession, so after a few days my husband Piotr*

Ladoński, a long-time pedagogue and knowing his managerial duties as he was in Nowogródek, took up the position of headmaster of school no. 12 (Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego Oddziału w Gdyni (ZNPoG), Oryginały i pierwodruki wspomnień nauczycieli, sygn. 1/27a). Among the repatriates from the former Eastern Borderlands was also Jadwiga Linkiel, a graduate of the Queen Hedwig Teachers' Seminar in Vilnius, who started working as a teacher in 1928. After the war she came to Gdynia, where she took up a job in the primary school no. 5 and no. 14 (Archiwum Państwowe w Gdańsku Oddział w Gdyni (APGoG), Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1330),

– teachers who came to Gdynia from smaller towns in the Gdańsk Province and some neighbouring provinces. These were mostly people from the regions of Kashubia and Kociewie,

– teachers who came from central Poland (e.g. Warsaw Province) and south-eastern Poland (e.g. Rzeszów or Kraków Province),

The professional group of Gdynia's teachers also included people coming from abroad. Among them was Ludwik Szura who came to Gdynia from Chicago, Illinois, USA. In addition, there were six people born in Germany and one born in the coastal city in Russia. These people belong to the group of re-emigrants.

A very small group among teachers in Gdynia included, understandably, people from the so-called Regained Territories. These were people born mainly in the area of today's Lower Silesia Province. Most of them, however, were people who had left the area before World War II. They included Alfons Flis, born in 1907 in Przemków, who took up a job at a school in Gdynia in 1928 and resumed it in 1947 after the war (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1299). Maria Beynowa, the first post-war headmistress of the school no. 1, born in Osy near Wrocław, also came from the Western Lands region. Before arriving in Gdynia, she had worked in the Poznań area and taught secretly in Tomaszów Mazowiecki (ZNPoG, Oryginały i pierwodruki wspomnień nauczycieli, sygn. 1/27a).

Most of the teachers working in Gdynia in the discussed period came to the city after 1945 with the wave of post-war migration. However, the available sources do not allow for a clear exclusion that some of the teachers came to Gdynia even before the end of the warfare or even before 1939. However, this uncertainty concerns only a small group of teachers whose life stories are not fully known.

The resumption of the activity of common schools in Gdynia after the end of warfare would not be possible without the participation of people coming to the city from other regions of the country. Among the teachers employed in common schools there were also native inhabitants of Gdynia, but their percentage share was small (in the discussed period it did not exceed 10%). These were relatively young people, because they were born in the early 1930's, probably children of people who emigrated to Gdynia in the previous decade in search of employment in a young developing city.

Table 1.
Birthplace of teachers employed in primary schools in Gdynia in the years 1945–1956

Place of birth of teachers employed in Gdynia's primary schools in the years 1945–1956	The number of teachers
Wrocław Voivodeship	7
Pomeranian Voivodeship	9
Poznań Voivodeship	5
Łódź Voivodeship	9
Kraków Voivodeship	16
Warszawa and Kielce Voivodeship	14
Rzeszów Voivodeship	13
Białystok Voivodeship	5
Gdańsk Voivodeship	43
Silesian and Opole voivodeships	2
Kielce Voivodeship	3
Olsztyn Voivodeship	5
Poznań Voivodeship	6
Eastern Borderlands	25
Germany	6
Russia	1
USA	1

Source: own calculations based on the data contained in the archival materials of the school inspectorate in Gdynia (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745), Educational Department of the Presidium of the Municipal National Council in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22) and materials from Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka in Gdańsk (Eng. the Pedagogical Provincial Library in Gdańsk), Lista nauczycieli szkół gdyńskich 1945, sygn. R541/1.

The settlement of teachers from different regions of Poland in Gdynia was a multi-faceted phenomenon. Some of them came to the city of their own choice. Such a decision was often motivated by the prospect of better housing conditions, faster career advancement, as well as a social or wider access to education for teachers themselves and their children. An additional advantage of living in Gdynia was probably its attractive location at the Baltic sea. Some of the teachers, however, found themselves in a seaside town for reasons beyond their control, such as repatriation from the East or transfer of their spouse⁶. It is likely that some of the people who came to Gdynia decided to leave their home town for political

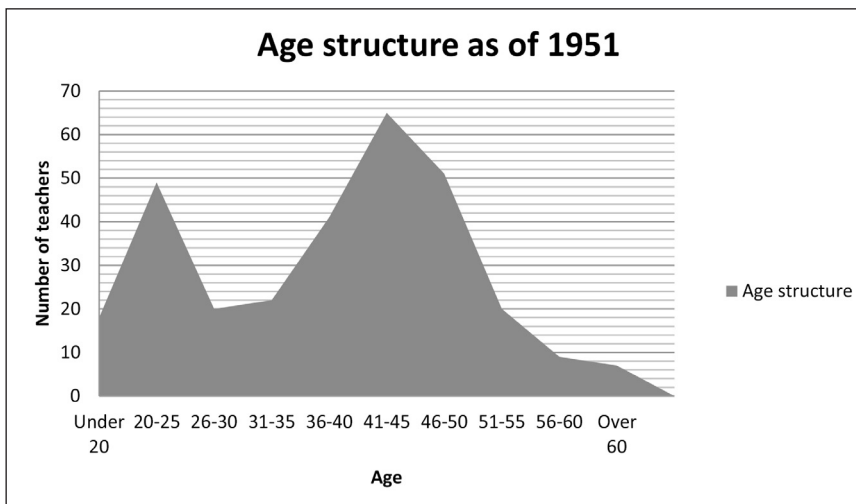
⁶ An example of a family that came to Gdynia after the war as part of a business transfer was the Beyns. In 1945, Artur Beyna – an educator with many years of experience – was ordered to go to Pomerania in order to rebuild the school network in the area. Then, after arriving at the Education Office in Gdańsk, he was delegated to the position of School Inspector in Gdynia, where he started working alone. Artur Beyna was followed by his wife, Maria Beynowa, and her two children. Maria Beynowa, who was also an experienced teacher, took up a job as the headmistress of the primary school no. 1; on the basis of an interview with Jerzy Beyn (son) conducted on 16.07.2019.

reasons. The persecution by the communist authorities of people connected with the London government or the Home Army forced many of them to hide their wartime activities, which seemed to be easier in the new environment.

World War II also influenced the changes in the population structure in terms of age. The graph on the age of teachers in general schools in Gdynia depicts a significant decrease in the number of teachers between twenty-five and thirty-five years of age. The low percentage of people of that age is to a large extent a consequence, not only of World War II but also of World War I. The least numerous age group consisted of teachers born during the demographic decline caused by the war of 1914-1918. In 1939, these people entered adulthood and a significant proportion of them were involved in warfare, and thus, at risk of losing their lives and health, as well as being deprived of a chance to complete their education or take their first job in the profession.

Chart 1.

Age structure of teachers employed in Gdynia's primary schools in 1945–1956, as of 1951



Source: own calculations based on the data contained in the archives of the school inspectorate in Gdynia (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745) and Educational Department of the Presidium of the City National Council in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22).

The percentage of young teachers between twenty and twenty-five years of age was different. These were people born in the 1920's, i.e. in the period of the post-war baby boomers, who in the 1940's and early 1950's reached adult age and started their professional career.

The most numerous group among teachers in Gdynia were people born between 1905 and 1910. These were people who were born during the period of the *demographic explosion* caused by an increase in the number of births with

a simultaneous decrease in mortality, which caused an increase in the population on the then Polish territory from 1815 to 1914 by 21 million (Eberhardt, 2014, p. 139). These teachers were mostly graduates of pre-war teacher seminars.

Until the middle of the nineteenth century, the teaching profession was almost exclusively pursued by men. It was only the advancing industrialisation, which created many attractive jobs for men outside education that contributed to the abandonment of the teaching profession by men who started to take up better paid jobs and were offered promotion opportunities. The multiplication of the number of women employed in education also contributed to the spread of education, which has led to an increase in the number of children attending school and a demand for more posts.

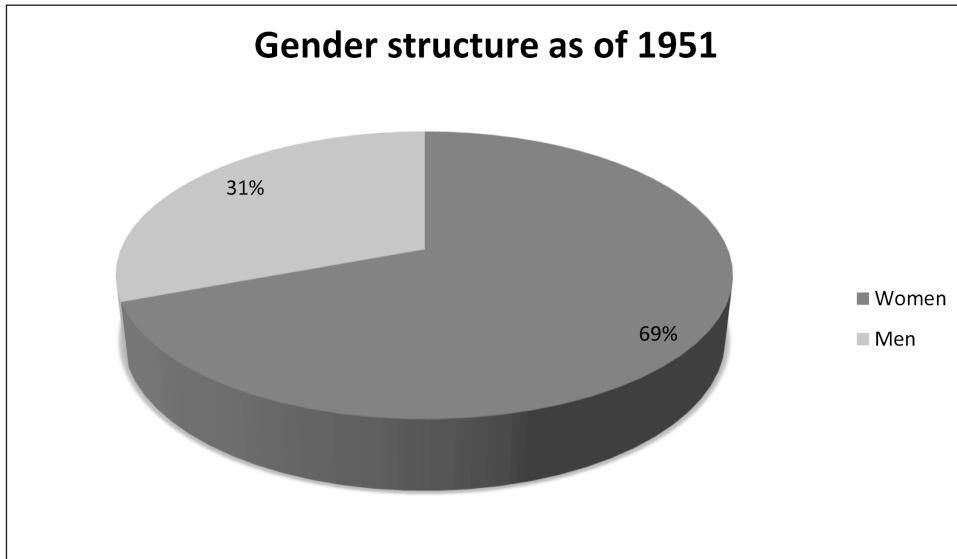
After the end of World War II, Poland also underwent rapid and deep social changes. This was particularly evident in the first decade of the Polish People's Republic, when the effects of the just ended war and the influence of the new authorities on society were felt most strongly. One of the visible changes was the widespread employment of women, especially in industry and services. This was due to the need to make up for the shortage of personnel caused by the death or disability of men fighting during the war. In 1950, there were one hundred and eighteen women per hundred men in cities (Jarosz, 2000, p. 120–121). Without enriching their staff with women, many institutions and plants could not begin to function, hence the *working woman* became one of the heroines of the communist propaganda.

In the post-war period, the professional work of married women and mothers began to spread. Before the war, only three out of one hundred married women worked (Żarnowska, Szwarc, 2000, p. 190), while at the beginning of the 1950's the percentage of married women working was already 18% (Duchen, 1994, p. 154). This process was only halted after 1968, when the right to unpaid child care leave was introduced (Żarnowska, Szwarc, 2000, p. 196).

In the post-war period, there was still, although a less clear division into *male* and *female* professions. It is therefore worth considering the causes of this state of affairs and their social consequences in a historical context. The definitely feminized professions included a teaching job. The statistical dominance of women in the teaching profession, after World War II, increased in relation to the number before 1939, which amounted to 55.7% (Smołalski, 1994, p. 52) nationwide and 47% in Gdynia (Mielczarska, 2013, p. 101). The above thesis is confirmed by the percentage of women employed in Gdynia's primary schools between 1945 and 1956, which amounted to 69.24% (see Figure 1). However, it was relatively low in comparison to Poland. For example, in 1945, 75% of women were employed in the district of Stalowa Wola, while in the cities of the Olsztyn district as many as 92% of teachers worked (Radziszewska, 2011, p. 83), while two years later in Włocławek 71% of the teaching staff were women (Moraczewska, 2010, p. 280).

However, there is no statistical data on the gender structure of the teaching profession in the period 1945–1956 from all over Poland. The available data comes

Figure 2.
A gender structure of teachers in primary schools in Gdynia employed in 1945–1956. As of 1951



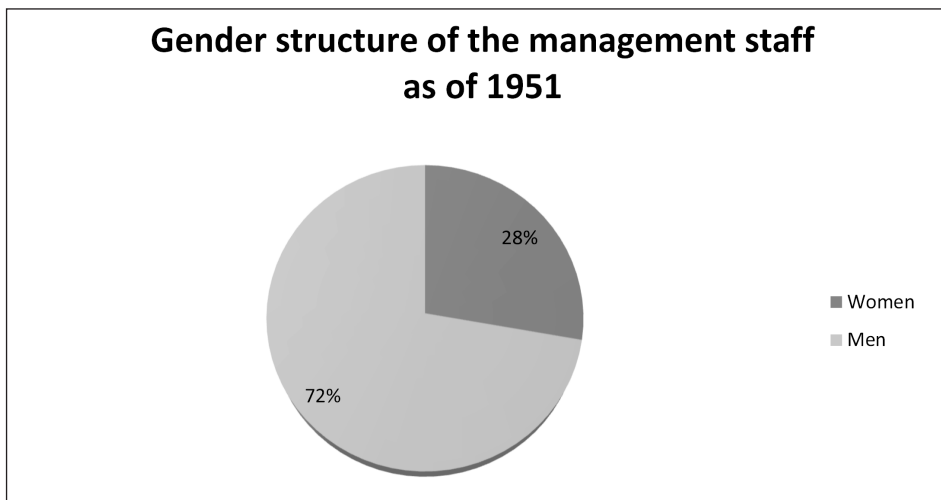
Source: own calculations based on the data contained in the archives of the school inspectorate in Gdynia (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745) and the Education Department of the Presidium of the City National Council in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22).

only from 1970, when, according to the report on the state of education, 80% of women were employed in schools (*Raport...*, 1973, p. 132). It should be stressed that primary schools were characterised by the highest degree of feminisation of the teaching staff. Only in the period just after the end of World War II the number of women and men working in common schools was comparable. At the beginning of August 1945, 53.2% of men were employed in Gdańsk Voivodship, while in Gdynia – 47.73% (Tomkiel, 2013, p. 161).

The percentage distribution of the management staff of Gdynia's general schools by gender was completely different, 72.23% of which were men (see Figure 3). This was to some extent due to the fact that many women combined their official duties with household duties and raising children, which meant that they could devote less time to matters related to the workplace, as well as the higher social position of men at that time. As one of the teachers working in the Gdańsk region in the 1950's mentioned: *If there was a man in the teaching staff, he was immediately entrusted with a managerial position, even if he had no predisposition to do so* (Kubaś, 1997, p. 201).

The main task faced by the educational authorities in the first period of the school's operation after the end of World War II was to recruit a sufficient number of teaching staff, without whom it was impossible to open schools. Due to the

Figure 3.
A gender structure of the management staff employed in primary schools in Gdynia in 1945–1956, as of 1951



Source: own calculations based on the data contained in the archives of the school inspectorate in Gdynia (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745) and the Education Department of the Presidium of the City National Council in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22).

shortage of staff it was decided to employ people without pedagogical qualifications⁷ in schools as well. These were often teachers who had completed only a few weeks' course to prepare them for working at school⁸ (Jarowiecki et al., 1983, p. 54–56).

⁷ In the period after the end of World War II, the Ordinance of the President of the Republic of Poland of March 6th, 1928, on professional qualifications of teachers in common schools was still in force, according to which a person holding a diploma of the state institution for the education of teachers in common schools or an equivalent examination passed on the basis of the regulations specified by the Minister of Religious Denominations and Public Enlightenment in the Ordinance of March 6th, 1928, was qualified to perform the teaching profession.

⁸ On November 27th, 1944, the Minister of Education recommended organizing 3-month preliminary pedagogical courses for graduates of 8-grade gymnasiums, general secondary schools or equivalent vocational schools under 30 years of age. A few months later, on May 22nd, 1945, the Ministry of Education ordered the launch of 6-week preliminary pedagogical courses for graduates of general secondary schools or equivalent vocational schools aged between 18 and 30 years. At the same time, the Minister of Education allowed for the organisation of 3-months introductory courses for graduates of general and vocational secondary schools or students who had certificates of completion of the 6th grade of the former gymnasium. The instruction on the organisation of the school year 1945/1946 provided for the organisation of annual state teaching courses for secondary school graduates in addition to permanent forms of education. In 1951, special pedagogical courses started to be organised in the 11th class of general secondary schools the so called pedagogical classes. Such courses were introduced from the half-year of the eleventh class, and their graduates received a general secondary school certificate of maturity and full qualifications to teach in primary schools. Soon the organization of pedagogical courses for students of the tenth class began. Upon completion of the pedagogical course and the tenth class, students were referred to primary schools as non-qualified teachers, see: Jarowiecki, Nowecki, Ruta, 1983, p. 54–56.

The professional qualifications of the teachers employed in Gdynia's general schools in the years 1945–1956 were high against the national background. The percentage of people without pedagogical qualifications was only 10.12% (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745; APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22)⁹. While in the whole Gdańsk Province there were 28.2% of unqualified teachers (Tomkiel, 2013, p. 164). Moreover, it should be mentioned that in the first post-war school year, only teachers with pedagogical qualifications (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, Sprawozdania statystyczne 1947–1952, sygn. 22) started working in educational institutions in Gdynia. These were mainly graduates of pre-war teacher seminars (PBW, Lista nauczycieli szkół gdyńskich 1945, sygn. R541/1). According to the sources, it was not until the end of the 1940's that non-qualified teachers started to be employed in Gdynia's schools.

This was partly due to the growing number of pupils and school establishments. The following schools were established during this period: no. 5, no.

Chart 4.

Professional qualifications of teachers in general schools in Gdynia employed in the years 1945–1956



Source: own calculations based on the data contained in the archives of the school inspectorate in Gdynia (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745) and Educational Department of the Presidium of the City National Council in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22).

⁹ Own calculations based on the data contained in archival materials.

14 and no. 26 (Sokołowska, 2006, p. 793–801)¹⁰. The second reason why schools in Gdynia started to employ people without pedagogical qualifications was the outflow of teachers to other better paid professions. It should also be noted that after 1947, the authorities began to select teachers based on ideological criteria, and not on the level of education. This caused teachers (often with many years of professional experience) who did not meet the requirements set by the party authorities to be replaced by people *loyal to the party*, although often not prepared for the teaching profession. An example of this is teacher Helena Gustowska, a member of the Polish United Workers' Party, employed in the primary school no. 27 (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1342).

The group of teachers with professional qualifications included people with very diverse education. The highest percentage were graduates of teacher seminars – 39.79%. The second largest group in terms of numbers included teachers with secondary pedagogical education – 13.5%.

Teachers' work was not only limited to providing lessons. In the period under discussion, an important element of this work was their activity in social and educational organisations operating at schools, which were to shape the

Photo 1.

The class of the PCK school circle operating in the primary school no. 10, 1956



Source: Chronicle of the Primary School No. 10 in Gdynia p. 1 (Kronika Szkoły Podstawowej nr 10 w Gdyni, cz. 1).

¹⁰ The Primary School No. 5 was established in 1948 and its building was located at 1 Gospodarska Street in Gdynia. The Primary School No. 14 started its activity in 1947, and its building was located at Władysław IV Street. The Primary School No. 26 was established in 1949 and was located at Daszyńskiego Street.

attitudes and views of young people. As early as in 1944, new educational authorities indicated which organizations should be established in schools. The circular of December 1944 listed ZHP, PCK or LOPP (Dz. U. Resortu Oświaty PKWN 1944 no. 1–4 item 40). The activity of these circles was particularly desired by the authorities, especially in the first post-war months due to their practical character. For example, the PCK school circles, carrying out charitable activities, distributed fish oil, vitamins or necessary hygienic measures among children (Gorloff, 2015, p. 569). In addition, as part of their extracurricular activities, teachers also organised sports, artistic and subject-related interest groups.

The youth organisations run by teachers from Gdynia's primary schools included: *Liga Morska* (League of the Sea), *Polski Czerwony Krzyż* (Polish Red Cross – PCK), *Towarzystwo Przyjaźni Polsko Radzieckiej* (Polish-Soviet Friendship Society – TPPR), *Towarzystwo Przyjaciół Żołnierza* (Society of Soldier Friends – TPŻ), *Liga Kobiet* (Women's League), student cooperatives, school self-government or schools of the Warsaw Reconstruction Club. The activities of the above organizations were of various character, e.g. the youth from the school no. 16 associated in the PCK circle under the care of teacher Ludwika Bandych took care of the cleanliness of classrooms, helped in the action of nutrition and organized sanitary courses (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1359).

TPPR played a leading role in the process of indoctrination of school children and teachers. The Polish-Soviet friendship circles did not enter schools until after 1948, when the Second Congress of the Society formulated its ideological programme. The aim of TPPR was to promote knowledge about the USSR (Gorloff, 2015, p. 575–576). The popularisation of TPPR activities in the late 1940's was therefore part of the process of ideologization of education. In 1953, the Society was active in all the primary schools in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1409). The most intense period of TPPR's activity was the *month of deepening the Polish-Soviet friendship*, lasting from October 8th to November 7th. During this period, academies, lectures, actions to clean the graves of Soviet soldiers and talks for students were organized. For example, their subject matter in the school year 1952/1953 was as follows: Stalin – a teacher and an educator of children and young people, the Soviet Army and its role in the world, The Life of Soviet Pioneers (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1409)¹¹. After the CIS, TPPR was the second organisation in terms of¹² the number of members to which Gdynia's teachers belonged.

¹¹ The topics of talks held in Gdynia's common schools during the month of Polish-Soviet friendship in the school year 1952/1953.

¹² Own calculations based on the data contained in the archives of the school inspectorate in Gdynia.

As mentioned above, the main organization in which Gdynia's teachers were involved was *Związek Nauczycielstwa Polskiego* (Polish Teachers' Association – ZNP), which after 1945 became the only trade union of educational workers. After the German army left the city, the first meeting was organized in order to rebuild the pre-war structures of the Association. Eugeniusz Brach, headmaster of the Primary School No. 10 in Gdynia was elected as the chairman of the Gdynia branch of ZNP and held this position until 1947. For the next three years, the Union was headed by Józef Bodziński, who was replaced by Helena Bojarska in 1950. For the next two terms of office, which fell between 1952 and 1955, ZNP was headed by teachers from primary schools: Stanisław Streer (1952–1953) and Alfons Kosik (1953–1955). The activity of trade unionists over the years 1945–1956 took various forms, from striving to satisfy the basic needs of teachers (assistance in obtaining housing or material support for the poorest) to artistic activity (e.g. choir) (Wojno, 2013, p. 13–26; Wiśniewska, Biernacka, 2018, p. 9–13).

Moreover, teachers of primary schools in Gdynia were the guardians of numerous circles of interest. In addition to classical subject circles, schools also organized artistic groups – choirs, theatres. These groups under the care of teachers usually prepared performances during school celebrations marking national holidays (e.g. the First of May) and anniversaries of various events, i.e. the October Revolution. Although the performances of school art groups had propaganda overtones, they allowed students to develop their artistic passions. In some schools there were also other, unusual circles of interest, such as the gardener's circle established in the primary school No. 6. During the meetings, students under the care of teacher Lidia Ksinto arranged the school garden (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1303). However, under the guise of developing students' interests and carrying out various activities, the activities of all youth organisations focused on preparing young people for the role of socialist builders in Poland – such a role was entrusted to teachers in the Polish People's Republic.

In addition, an extremely important task assigned to teachers in the first post-war years included feeding school children. Almost in each of Gdynia's common schools one person or several others designated carried out nutrition actions. These were teachers, often simultaneously leading the Polish Red Cross school circles or members of parental groups. Meals for young people were prepared and distributed in school canteens, which were often built with the work of the teaching staff and parents. Such a situation took place e.g. in the primary school no. 3 on Witomin. In the report published in 1945 in *Dziennik Bałtycki* it was written: *We leave the main school building and move on to the provisionally vaulted barrack, where the kitchen and canteen are located. The headmaster of the school introduces us to Józefowiczowa, who, on behalf of the Parents' Circle, deals with the action of feeding children. [...] This whole barrack was built with the joint effort of the teachers and parents. The headmaster of the*

school brought the boards and the material needed to build it himself (Dziennik Bałtycki, 1945, no. 189, p. 4).

However, a lack of food, mainly meat, was more of a problem than the difficult situation of the premises. Schools were given little variety and modest food rations: mainly bread, flour, sugar, sometimes a small amount of vegetables or meat. Various types of charitable organizations provided invaluable assistance in supplying food to schools (and not only). These included UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration). In addition, the Swedish government provided enormous support to the war-ravaged Poland by donating necessary medical equipment, medicines and food. The activity of Swedish charities in Gdynia focused mainly on support for school children, young people and the city hospital (Kłonczyński, 2017, p. 39–42).

The working conditions of teachers, especially just after the war, were very difficult. Some of them did not receive any financial remuneration at all during the first months of work. The teachers of the primary school No. 8 in Orłowo until June 1945 received half a loaf of bread for each member of the family, as well as sugar and some fat, and clothes donated by UNRRA for their work. By virtue of the ordinance of the Council of Ministers of May 1945, new rules of classifying teachers into particular groups of emoluments were introduced. Pedagogues with the longest seniority, amounting to at least twenty-seven years of work in the profession were assigned to group No. 6, while teachers were assigned to group No. 10 just after being appointed (Dz.U. 1945 no. 21 item 126). During this period, teachers were granted a special service allowance of PLN 300 per month, as well as a war allowance of varying value (from PLN 325 to 490) (Radziszewska, 2011, p. 193). However, this did not significantly improve the material situation of teachers. The memoirs of the headmaster of the Primary School No. 8 (a teacher with 16 years of experience) show that in the middle of 1945 he received a salary of PLN 800, which was an equivalent of a pair of shoes and trousers (PBW, Szkoła podstawowa nr 8 w Gdyni Orłowie w latach 1945–1948, sygn. R 447).

In the school year 1946/1947 teachers were granted increases, at which the teachers' salaries ranged from PLN 830 to 1470, depending on their seniority. Despite the nominal increase in salaries, the material situation of teachers did not improve significantly, as the granted increase was rather an attempt to adjust teachers' salaries to the then prices (Radziszewska, 2011, p. 200).

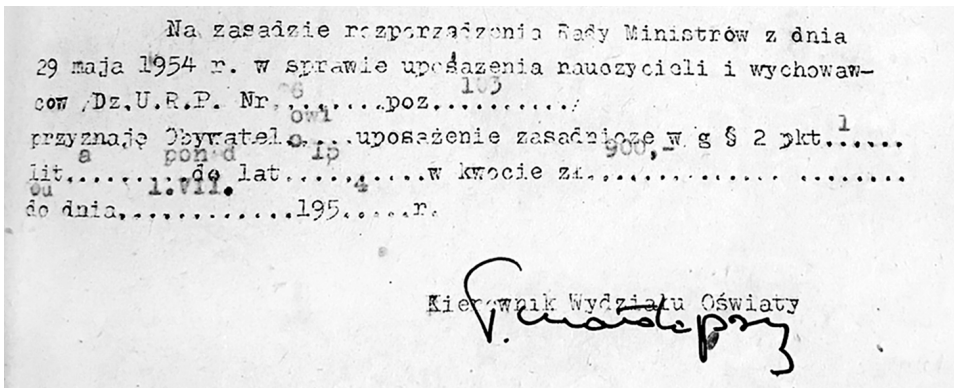
Further changes in the amount of teachers' salaries were made in 1948. At that time, a new division into salary groups was introduced, from 1 to 7. Pedagogues qualified for the first group received a basic salary of 11,000, while those from the seventh group received 6,000. Moreover, teachers were exempt from state tax on salaries and social security charges. However, the teachers' allowance was abolished (Dz. U. 1948 no. 44 item 313). A significant increase in the basic salary of teachers in comparison to previous years led to some improvement in the living conditions of teachers. Unfortunately, the change

in currency and the increase in the prices of food products at the beginning of the 1950's had a negative impact on the wealth of teachers (Szulc, Mruk, 1984, p. 39–58). The average teacher's salary in 1953 was PLN 838 (Smołalski, 2006, p. 11).

Subsequent changes in teachers' emoluments were made in 1954 by virtue of the Regulation of the Council of Ministers on the emoluments of teachers and tutors. A novelty introduced in the above act was the dependence of the amount of earnings not only on the length of service, but also on qualifications possessed by teachers (Dz. U. 1954 no. 26 item 103). The last regulations concerning teachers' salaries in the discussed period were introduced in the middle of 1956. At that time, both the basic salary and function allowances were increased (Dz.U. 1956 no. 37 item 168). It is worth mentioning, however, that the low remuneration of teachers was a weakness of this profession almost throughout the entire history of education and has remained so to this day. While analysing the teachers' lounge throughout history, Antoni Smołalski (2006, p. 12) indicated only two short periods in history in which the material position of teachers was relatively good: the years of activity of the National Education Commission (1773–1794) and the years 1933–1939. The wealth of teachers in Gdynia did not differ from the national average, however, due to the fact that they lived in a city with a quite specific social composition, where a significant percentage of the population were employees of better paid occupations, i.e. seafarers or ship-builders, their material status was quite low. The commitment and dedication of teachers to their profession should therefore be appreciated.

Photo 2.

The letter from the Department of Education of the Presidium of the Gdynia City National Council to Edward Nowacki, head of the school No. 3, with information about the salary granted, 1954



Source: The archive of Gdynia City Hall, Personal files of Edward Nowacki sign. 2/112, (Archiwum Urzędu Miasta Gdynia, Akta osobowe Edward Nowacki, sygn. 2/112).

In addition, the difficult living conditions during the war caused many people – including teachers – to face numerous health problems. In the first post-war weeks, however, they could not count on medical care. Despite this, even sick teachers did not give up their work. For example, Sabina Łoposzko, a Russian language teacher suffering from bone tuberculosis, taught lessons (PBW, Szkoła podstawowa nr 8 w Gdyni Orłowie w latach 1945–1948, sygn. R 447).

The accommodation of teachers was also a serious problem. Schools did not have a sufficient number of suitable premises or did not have them at all. This problem was noticed in the July issue of *the Baltic Journal*, where it was written: *a huge percentage of teachers do not have adequate housing conditions. Such a response to the needs of today's undoubtedly valuable people is a grave mistake for the future. After all, a teacher is also a man and he will one day wave his hand at school and his mission and find a place in some other more fattening ministry* (Dziennik Bałtycki, 1945, no. 54, p. 3). In some cases this was the case, the outflow of teachers to other professions made it difficult for many schools to fill their posts. In 1950, there were five vacancies in the primary school no. 13, which meant that teachers working in the school had to teach more hours. It should be emphasized that first of all, flats were allocated to employees of more prominent occupations. The flats for teachers from the school no. 13 in Mały Kack were not obtained until after they were left by workers who had moved into the newly built housing estate (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1325).

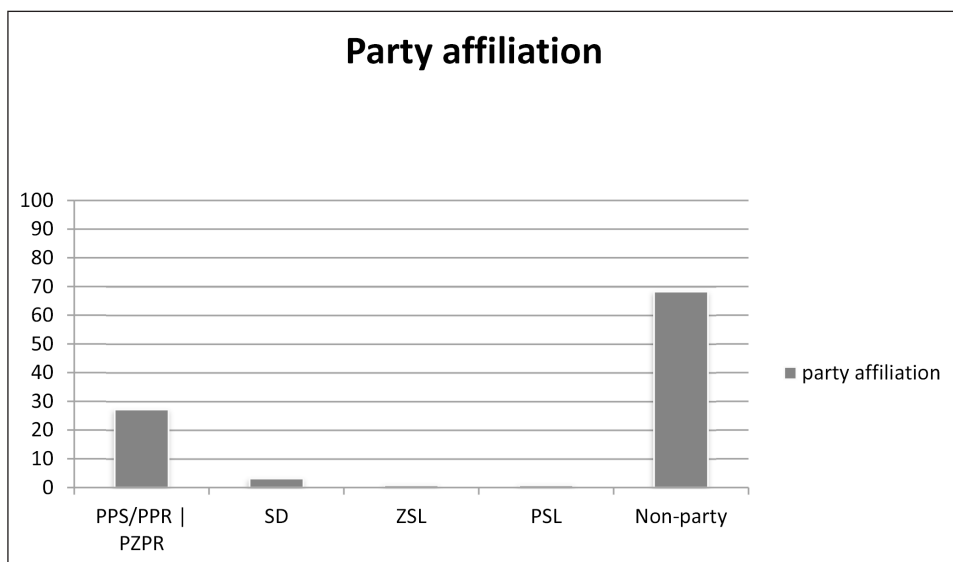
During World War II many teachers were involved in the activities of the Polish Underground State. Some of them fought for independence by joining the ranks of the Home Army or conducting secret teaching. In the period after the end of the war many teachers were distrustful of the new power. However, due to the terror and repression introduced by the security apparatus, few decided to put up an open resistance. In the initial period after the end of the war, most teachers adopted rather politically neutral attitudes. In 1945, only one of Gdynia's primary school teachers belonged to PPR. However, from the whole Gdańsk Province, only five teachers joined the ranks of the workers' party. Also other parties did not enjoy a significant interest among teachers. An increase in the number of teachers involved in political activity took place in 1947, and after the establishment of the PZPR it intensified even more. The then Minister of Education, Stanisław Skrzeszewski, announced in his article of 1947: *The period when the teacher was afraid to join progressive political parties must end, and was afraid to become a pepper. We must make it clear that we will clearly support stubborn elements* (Skrzeszewski, 1947/1948, p. 6).

Thus, the teachers' entry into the party was motivated by the fear of losing their job and top-down pressure exerted by the authorities rather than by an actual interest in a political activity. However, despite the party's personnel policy and indoctrination in schools, a vast number of Gdynia's teachers did not join any political party. For example, in the school year 1950/1951, only two out

of sixteen teachers of the primary school no. 8 belonged to the PZPR (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1311). However, this did not mean that a completely ideologically neutral attitude was maintained. For example, none of the teachers employed in the primary school No. 4 in Oksywie belonged to the PZPR or the party of the so-called democratic bloc, and despite this, during an inspection carried out by the members of the Department of Education of the Presidium of the Gdynia City National Council, it was noted that: *Judging by the external appearance of the school /a large number of slogans, newspapers, ideological pictures/ and attempts to implement socialist teaching and education, it must be stated that the teaching staff makes a lot of effort to keep up with the contemporary reality* (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22/1363).

The level of stubbornness of people employed in common schools in Gdynia, as compared to other cities in the Gdańsk Province, was quite high, as it amounted to over 20% (see graph). The lowest percentage of teachers – the members of the PZPR was in Gdańsk and Sopot, as it did not exceed 10%.

Figure 5.
Party membership of teachers employed in Gdynia's primary schools in the years 1945–1956



Source: own calculations based on the data contained in the archives of the school inspectorate in Gdynia (APGoG, Inspektorat szkolny w Gdyni, sygn. 745) and Educational Department of the Presidium of the City National Council in Gdynia (APGoG, Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22).

CONCLUSION

The environment of Gdynia's primary school teachers was shaped almost anew in the first post-war years. A significant part of teachers working in the city before 1939, during the war left, was displaced or did not return to Gdynia for other reasons. Some of them managed to arrange their lives in the place of resettlement, some of them had nothing to come back to, because their flats had been destroyed or assigned to other – usually new residents of the city, and still others, for political reasons, could not return to the city, of fear of e.g. being arrested.

Therefore, the group of teachers from Gdynia was mostly made up of people coming to the city after the end of the warfare, mainly from the former Eastern Borderlands, provinces of central Poland and smaller towns in the Gdańsk Province. Gdynia was an attractive destination – often chosen by post-war migrants due to its large employment opportunities and quite good housing conditions according to the then standards. As a result, there was no large-scale problem of shortage of educational staff in the city, which was visible in most other regions of Poland, especially the less affluent ones e.g. Warmia and Mazury.

The research undertaken has also shown some regularities concerning the age of teachers employed in Gdynia's primary schools in the years 1945–1956. The age structure of teachers clearly shows the demographic changes taking place in Poland over the years – especially the population growth taking place at the beginning of the 20th century (up to 1914), as well as the demographic decline caused by the outbreak of World War I and the increase in the number of births after its completion. The most numerous group among teachers in Gdynia comprised people between forty and fifty years old.

In the post-war period, the process of feminisation of the teaching profession, which deepened in comparison to the period before 1939, was also apparent in Gdynia's public schools. Almost $\frac{3}{4}$ of the teaching staff of Gdynia's primary schools in the years 1945–1956 were women. This phenomenon was mainly related to the increase in women's professional activity after World War II. Moreover, men were rather reluctant to take up work in schools due to its low profitability and social conditions – recognition of caring and educational duties as a female domain.

A characteristic phenomenon for the post-war period was the employment in schools of non-qualified teachers who did not have any pedagogical education, but completed only several weeks' courses preparing for teaching at school. This situation was caused by significant staff shortages. However, as the research carried out in this work shows, Gdynia was a city where the level of teachers' qualifications was high, as in the years 1945–1956 only one in ten teachers employed in a common school had no professional qualifications, while in some regions of the country almost half of the teaching staff working in schools did not have adequate pedagogical education. On the other hand, in the first post-war school year, all teachers working in Gdynia's schools had pedagogical qualifications,

which was a rare phenomenon in Poland. A specific phenomenon in Gdynia was also the employment of teachers who were not qualified usually for ideological reasons, and not because of staff shortages, as they were usually young, subject to party ideology.

After 1945, an important element of teachers' work became an activity in social and educational organisations operating at schools. Most of the students of Gdynia's schools belonged to ZHP, PCK, TPPR or LOPP. This was not a phenomenon deviating from national trends. Although various forms of extracurricular activities conducted in schools in the years 1945–1956 (especially after 1948) contained ideological content, they were an integrating element of the environment, and most of them allowed for the development of students' passions and interests.

The working conditions, and the social and living conditions were an important element influencing the development of Gdynia's teacher community in the post-war period. The main problems faced by teachers in the period in question were a lack of didactic aids and appropriate equipment in the classrooms, as well as a poor housing situation and low salaries, often inadequate to the hardship they put into work. However, it should be noted that the social and living conditions of teachers working in Gdynia were good in comparison with the realities in other parts of the country and did not differ from the living standards of the other inhabitants of the city.

Throughout the whole discussed period, the party authorities were striving to recruit teachers into their ranks, these activities intensified especially after 1948, when large-scale activities aimed at indoctrinating society were undertaken. Teachers were to become their direct executors for children and the youth. In the first post-war years, the teachers employed in Gdynia's common schools approached the new authorities with a certain suspicion and distance, and it was only after 1947 that the number of teachers joining the party ranks increased, which was mostly due to social and political pressure rather than actual ideological beliefs. The level of the party's dependency of teachers in general schools in Gdynia, as compared to other larger cities in the Gdańsk Province, was quite high, as it amounted to almost 20%.

BIBLIOGRAPHY

Archival sources:

Archiwum Państwowe w Gdańsku Oddział w Gdyni (APGoG), Zespół: Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Gdyni, sygn. 22, (a) *Szkoła podstawowa nr 5 /sprawozdania, protokoły, zestawienia/*, (b) *Szkoła podstawowa nr 6 / sprawozdania, plany/*, (c) *Szkoła Podstawowa nr 13 / protokoły, zestawienia/*, (d) *Szkoła podstawowa nr 14 /sprawozdania, zestawienia/*, (e) *Szkoła podstawowa nr 27 / sprawozdania, protokoły, zestawienia*, (f) *Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej*, (g) *Zestawienia sprawozdawcze*.

Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego Oddział w Gdyni (ZNPoG), Zespół: Komisja ds. historii ZNP w Gdyni, sygn. 1/27; Zespół: Oryginały i pierwodruki wspomnień nauczycieli, sygn. 1/27a: (a) *Wspomnienia Marii Ładońskiej, nauczycieli szkoły powszechnej nr 12 na Witominie*, (b) *Kwestionariusz Marii Beynowej dotyczący tajnego nauczania i walki z okupantem w latach 1939–1945, życiorys Marii Beynowej*, (c) *Sprawozdania statystyczne 1947–1952*, (d) *Sprawozdania szkół*.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Gdańsku Oddział Muzeum (PBW), (a) *Lista nauczycieli szkół gdyńskich 1945*, sygn. R541/1; (b) *Szkoła podstawowa nr 8 w Gdyni Orłowie w latach 1945–1948*, sygn. R 447.

The daily press:

Dzieci przy nauce i posiłku. Reportaż ze szkoły nr 3 w Gdyni, „Dziennik Bałtycki”, 1945, no. 189.

Nauczyciel nie może być pariasem. Szczytne posłannictwo wymaga i chleba i dachu nad głową, „Dziennik Bałtycki”, 1945, no. 54.

Legal acts (in chronological order):

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 6 marca 1928 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz.U. 1928 no. 28, item 258).

Wezwanie Kierownika Resortu Oświaty dr. Stanisława Skrzyszewskiego do nauczycielstwa polskiego z dnia 1 sierpnia 1944 roku, p. 3–4 (Dz. Urz. Resortu Oświaty z 30 grudnia 1944 roku, no. 1–4).

Okólnik z dnia 20 grudnia 1944 r. w sprawie organizacji młodzieży na terenie szkół (Dz. U. Resortu Oświaty PKWN 1944 no. 1–4 item 40).

Zarządzenie Kierowników Resortów Administracji Publicznej i Oświaty z dnia 30 grudnia 1944 roku o przywróceniu do życia Związku Harcerstwa Polskiego, stowarzyszenia wyższej użyteczności, s. 15 (Dz. Urz. Resortu Oświaty z 30 grudnia 1944 roku, no. 1–4, item 13).

Zarządzenie Kierownika Resortu Oświaty z dnia 30 grudnia 1944 roku o ustaleniu liczby członków Tymczasowej Naczelnej Rady Harcerskiej i powołaniu jej składu osobowego, s. 16 (Dz. Urz. Resortu Oświaty z 30 grudnia 1944 roku, no. 1–4, item 14).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 22 maja 1945 roku w sprawie organizacji 6-tygodniowych Wstępnych Kursów Pedagogicznych dla absolwentów liceów oraz 3-miesięcznych kursów wprowadzających do zawodu nauczycielskiego dla absolwentów gimnazjów, s. 13 (Dz. U. MO 1945 no. 1 item 13).

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 22 maja 1945 roku w sprawie organizacji Wstępnych Kursów Pedagogicznych dla kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych bez cenzusu gimnazjalnego, s. 17 (Dz. U. MO 1945 no. 1 item 14).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 maja 1945 r. w sprawie zmiany rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 grudnia 1933 r. o zasadach zaszeregowania

funkcjonariuszów państwowych do grup uposażenia i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia, o dodatkach lokalnych, funkcyjnych i służbowych oraz o umundurowaniu niższych funkcjonariuszów państwowych (Dz.U. 1945 no. 21 item 126).

Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie ogólnokształcącym (Dz. Urz. MO 1948, no. 5, item 86).

Dekret z 15 września 1948 r. o uposażeniu nauczycieli szkół podstawowych i publicznych (Dz. U. 1948 no. 44 item 313).

Ustawa z dnia 21 lipca 1950 roku o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955 (Dz. U. 1950 no. 37, item 344).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 maja 1954 r. w sprawie uposażenia nauczycieli i wychowawców (Dz. U. 1954 no. 26 item 103).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 sierpnia 1956 r. w sprawie uposażenia nauczycieli i wychowawców (Dz. U. 1956 no. 37 item 168).

Zarządzenie Ministra Oświaty z 8 grudnia 1956 roku w sprawie nauczania religii w szkołach (Dz. U. MO 1956 no. 16, item 156).

Okólnik nr 32 z 11 grudnia 1956 roku w sprawie wykonania zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 8 grudnia 1956 roku o nauczaniu religii w szkołach (Dz.U. MO 1956 no. 16, item 157).

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. 1961 no. 32, item 160).

Studies:

Chmielewski W. (2006), *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Chmielewski W. (2007), *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych po II wojnie światowej*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Chmielewski W., Mauersberg S., Walczak M. (wybr. i oprac.) (2012), *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciele emeryta*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.

Dąbek K., Władysław Bieńkowski, http://www.encycol.pl/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw_Bie%C5%84kowski (access: 11.03.2020).

Duchen C. (1994), *Women's rights and women's lives in France 1944–1968*, London–New York: Taylor & Francis Ltd.

Eberhardt P. (2014), *Fazy rozwoju demograficznego Polski*, „Roczniki Nauk Społecznych” vol. 6, no. 2.

Friszke A. (2003), *Polska. Losy państwa i narodu 1939–1989*, Warszawa: Iskry.

Gorloff E. (2015), *Organizacje społeczne i ideowo-wychowawcze w życiu codziennym szkół podstawowych województwa gdańskiego (1945–1956)*, „Zeszyty naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” vol. XXIV.

Grzybowski R. (2013), *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły: wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grzybowski R. (red.) (2004), *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Grzybowski R. (red.) (2013), *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic portretu nauczyciela w latach PRL-u*, vol. IV, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jarosz D. (2000), *Polacy a stalinizm 1948–1956*, Warszawa: Instytut Historii PAN.

Jarowiecki J., B. Nowecki B., Ruta Z. (red.) (1983), *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945–1975)*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Kłoczyński A. (2017), *Pomoc szwedzka dla powojennej Gdyni*, „Rocznik Gdyni” no. 29.

Kubaś I. (1997), *Od szkoły do szkoły, w: ...ocalić od zapomnienia, Półwiecze Elbląga (1945–1995) w pamiętnikach, notatkach i materiałach wspomnieniowych ludzi Elbląga*, Elbląg: Wydawnictwo Novel.

Kurzynowski A. (2000), *Przemiany wzorów karier zawodowych kobiet w latach 1950–1989*, w: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX. Zbiór studiów*, vol. VI, Warszawa: Wydawnictwo DIG.

Mauersberg S. (2004), *Nauczyciele wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1976*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” no. 3–4.

Mielczarska M. (2013), *Gdyniscy nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych w okresie międzywojennym*, praca magisterska, promotor T. Stegner, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Moraczewska B. (2010), *Szkolnictwo Polskie w latach 1945–1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*, Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Pęcherski M. (1970), *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Piotrzykowska M. (1990), *Rozwój liczby ludności i przekształcenia struktur demograficznych*, w: E. Adrjanowska (red.), *Gdynia. Środowisko, przestrzeń, gospodarka*, Gdynia: Towarzystwo Miłośników Gdyni.

Potyrała B. (1987), *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984: uwarunkowania społeczno-polityczne*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Potyrała B. (1992), *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Radziszewska M.J. (2011), *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurkach*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Raport o stanie oświaty w PRL (1973), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rojkowska E., Tomkiewicz M. (2009), *Gdynia 1939–1945 w świetle źródeł niemieckich i polskich: aresztowania – egzekucje – wysiedlenia ludności cywilnej narodowości polskiej*, Gdynia: Wydawnictwo Róża Wiatrów.

Skrzeszewski S. (1947/48), *Nasza polityka oświatowa*, „Nowa Szkoła” no. 1–10.

Smolański A. (1994), *Stosunki służbowe i warunki pracy nauczycieli w Polsce do 1939 r.*, Opole: WSP.

Smolański A. (2006), *Z dziejów salariaty nauczycielskiej w Polsce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” no. 3–4.

Sokołowska M. (red.) (2006), *Encyklopedia Gdyni*, Gdynia: Wydawnictwo Verbi Causa.

Świecki A. (1968), *Oświata i szkolnictwo w Polsce Ludowej*, Warszawa: Książka i Wiedza.

Szuba L. (2002), *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Szulc H., Mruk H. (1984), *Kształtowanie się cen detalicznych w Polsce Ludowej*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny” sj. 4.

Tomkiel A. (2013), *Szkolnictwo podstawowe w województwie gdańskim w latach 1945–1975*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Trzebiatowski K. (1972), *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wagner B. (2019), *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Wiśniewska M., Biernacka E. (red.) (2018), *Kalendarium Oddziału ZNP w Gdyni*, Gdynia: Zarząd Oddziału ZNP w Gdyni.

Wojno W. (oprac.) (2013), *Dzieje Związku Nauczycielstwa Polskiego w Gdyni. Część I 1928–1981*, Gdynia: Komisja Historyczna ZO ZNP w Gdyni.

The research over the development of the group of teachers in Gdynia's primary schools in the years 1945–1956

Summary

Aim: The purpose of this article is to characterize the group of Gdynia's teachers in the first post-war decade).

Methods: The following research methods have been used in this article: induction, deduction, statistical and comparative methods (with reference to the whole Poland, as well as the Gdansk Province). The geographical method was also used to a small extent.

Results: The main result of the research is to show the characteristics of the group of teachers from Gdynia's primary schools employed in the years 1945–1956, with particular emphasis on the differences in the work of teachers in Gdynia compared to the nationwide reality).

Conclusions: One of the challenges that the Polish administration had to face after the end of World War II was the reconstruction of education, especially

general education. A significant role in this process was played by teachers, who after 1945 were entrusted with the task of educating young people as *socialist builders*. The social and political changes taking place in Poland after 1945 had a significant impact on the group of Gdynia's primary school teachers.

Keywords: the education system, Education, primary school, Gdynia city.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
ORCID: 0000-0001-6181-2414
Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.11

MIĘDZY WSPÓLNOTĄ A KORPORACJĄ. AKADEMICKA WOLNOŚĆ UNIwersYTETU

*Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego,
co mogłoby go zepchnąć z drogi sztandarem tym wskazywanej.
Musi więc przede wszystkim usilnie pracować
nad wyrzeczeniem się wszelkich uprzedzeń,
które mogą mu zagrozić drogę, wiodącą ku wiedzy obiektywnej,
a które mają swe źródło w tradycjach, w zwyczajach, we wpływach otoczenia,
w osobistych zamiłowaniach i wstrętach
(Twardowski, 1933, s. 10).*

WPROWADZENIE

Niewątpliwie wiek XXI przyniósł ogromne zmiany w naszej rzeczywistości kulturowej, powodując, że także edukacja stanęła przed nowymi wyzwaniami.

Pod wpływem różnego rodzaju procesów globalnych, politycznych i społecznych, a także wskutek pojawienia się nowych technologii informatycznych ukształtował się nowy model uczestnictwa w kulturze i doszło do zmiany kontekstu działania szkół wyższych. Poniekąd jest to spowodowane „mediatyzacją” życia codziennego. Jak twierdzi Zbigniew Kwieciński, świat jawi się jako upozorowany, zanika granica pomiędzy rzeczywistością a jej migotliwymi obrazami. Wojna, polityka zdają się być grą, bluffem, które można przełączyć pilotem, gdy stają się nudne (Kwieciński, 2004, s. 87). Ta łatwość panowania nad „znikającą rzeczywistością” sprzyja przyswojeniu propagowanej ideologii i usposabia do „porzucenia myślenia”, powodując, iż postrzegany obraz istniejącego świata społecznego i kultury jest fantasmagorią. W efekcie tego „migotliwego” widzenia świata jednostka doświadcza zachwiania poczucia bezpieczeństwa i *nie jest w stanie [go – E. J. K.] kontrolować, ale nawet zrozumieć* (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 39).

Odpowiedzią na to antyintelektualne postrzeganie świata miała być „korzystna zmiana” i „odpowiednia edukacja”, w tym akademicka.

Tymczasem szkoły wyższe – od momentu podpisania *Deklaracji Bolońskiej* (przez 29 krajów, w tym Polskę, 19 czerwca 1999 roku) – i kultura akademicka są kolonizowane pod hasłem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, tzn. tworzenia *wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej, ale też wspólnej przestrzeni naukowej, prowadzącej do tworzenia społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy* (Szulc, 2007, s. 25).

Zaś fundamentalne dla tej kultury wartości, czyli *apoteoza rozumu, racjonalności, dobrze uzasadnionej prawdy, odpowiedzialności za słowo, wolności poszukiwań badawczych. A [także – E. J. K.] najważniejsze imperatywy moralne [...] : zaufanie, lojalność, solidarność, wzajemność, prawdomówność, bezinteresowność, godność i honor* (Sztompka, 2014c, s. 19), tracą na znaczeniu. Mimo że coraz to nowe reformy i związane z nimi kolejne nowe ograniczenia i zakazy prawne czy administracyjne wymuszające organizację życia uniwersyteckiego powodują, że uczelnie są instytucjami coraz bardziej restrykcyjnymi. Ta nowa forma zniewolenia społeczności akademickiej prowadzi do ukształtowania hybrydy kulturowej, podstawą której jest *zmiana tradycji i źródeł naszej wiedzy opartej na głębokim namyśle i refleksji w doraźną karierę wytworu* (Nalaskowski, 2013, s. 55–56). Stąd też *otwartość uniwersytetu jako jego niezbywalna cecha* (Nalaskowski, 2013, s. 68) jest nadzwyczaj pożądana. Przestrzeń uniwersytetu jest bowiem od zawsze niezależna, a przez swą niezależność wyjątkowa i dlatego powinna być *symbolicznie chroniona przez pewien rodzaj immunitetu absolutnego, tak jakby jej wnętrze było nietykalne* (Nalaskowski, 2013, s. 55).

Można więc uznać, że podstawowym wymogiem właściwej realizacji „idei uniwersytetu” jest jego niezależność duchowa oraz wolność od wszelkich ideologicznych (politycznych, partyjnych) wpływów, które mogłyby krępować jego działania (Braun, Łobacz, Rynio, 2010, s. 349–350; Śliwerski, 2015, s. 349–350).

Ponieważ istotą „idei uniwersytetu” jest wolność akademicka, stąd inspiracją do napisania artykułu były rozważania Zbyszko Melosika związane z tożsamością uniwersytetu. Zdaniem profesora wolność uniwersytetu to *klucz do zrozumienia zarówno istoty, jak funkcjonowania zachodniego uniwersytetu* (Melosik, 2015, s. 13). Równocześnie autor dodaje za Louisem Menandem (Menand, 1996), że: *Wolność akademicka nie jest rodzajem »premi« dla pracowników systemu, luksusem filozoficznym. Uniwersytety mogłyby funkcjonować bez niej równie efektywnie i na pewno znacznie wydajniej. Stanowi ona pojęcie fundamentalne, uprawomocniające całe przedsięwzięcie* (Melosik, 2015, s. 13). Z tego względu jest to wartość, której należy bronić i kłaść *nacisk na wolność w zakresie badań naukowych i upowszechniania ich wyników oraz wolność w sferze nauczania* (Melosik, 2015, s. 13).

Drugim źródłem inspiracji do przygotowania tego artykułu był wykład *O dostojństwie uniwersytetu* Kazimierza Twardowskiego (Twardowski, 1933), profesora Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, wygłoszony na Uniwersytecie

Jana Kazimierza 21 listopada 1932 r. z okazji nadania mu przez Uniwersytet Poznański w 1930 r. tytułu doktora honoris causa. Jest to najpewniej jeden z najpiękniejszych tekstów na temat misji uniwersytetu i jego miejsca w społeczeństwie.

Poza tym zawarte w eseju przemyślenia Kazimierza Twardowskiego do dziś nie straciły swej aktualności. Wartości takie, jak: prawda, rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość, twórczość, godność, są ponadczasowe, szczególnie cenne i niezwykle ważne w sferze naukowej oraz w życiu społecznym, niezależnie od pojawiających się trendów i lansowanej mody, co też dobitnie podkreśla profesor Urszula Ostrowska (Ostrowska, 2014, s. 96).

PRZECIW POZBAWIENIU UNIWERSYTETÓW ICH „DOSTOJEŃSTWA”

Kazimierz Twardowski upominając się o dostojęstwo uniwersytetu, piął słowo uniwersytet przez duże „U”, aby w ten sposób podkreślić jego doniosłość. Ilekroć wymawiał wyraz „Uniwersytet”, czynił to – jak twierdził – z *pewnym namaszczeniem [...] przez prawie pół wieku mogłem się z nią oswoić [...] mimo to po dziś dzień odczuwam tak żywo wielkie dostojęstwo Uniwersytetu* (Twardowski, 1933, s. 6).

W mowie promocyjnej Kazimierz Twardowski podkreślił, że dostojęstwo uniwersytetu *płynie nie tylko z sędziwego wieku i chlubnych tradycji uczelni noszących tę nazwę, ma ono swe źródło w samej idei Uniwersytetu [...] zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak pod względem metodycznym* (Twardowski, 1933, s. 6). Ma to być zgodne z misją uniwersytetu powstałego w średniowieczu, kiedy to *universitas* oznaczało pierwotnie *wspólnotę zawodową ludzi nauczających i uczących się, swego rodzaju zrzeszenie, korporację, cech [...] powszechność nauk, a więc wszechnicy ogarniającej całość, ogół wiedzy* (Kiryk, 2002, s. 211). Jest to posłannictwo uniwersytetu, dzięki któremu zdaniem Kazimierza Twardowskiego *Uniwersytet istotnie promienieje dostojęstwem, spływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jedynym słowem największe wartości intelektualne, które przypaść mogą człowiekowi w udziale* (Twardowski, 1933, s. 6).

Jednocześnie profesor wykazywał, że *Możliwość spełniania właściwych Uniwersytetowi zadań jest uwarunkowana jego bezwzględną duchową niezależnością. Duchową, bo materialnie Uniwersytet, o ile nie stoi o własnych siłach, będzie zawsze zależny od tego czynnika, który mu daje finansowe podstawy istnienia i wyposaża go w środki do pracy. Ale ci, co Uniwersytety fundują i utrzymują, dowiedliby zupełnego niezrozumienia istoty Uniwersytetu, gdyby chcieli w czemkolwiek krępować jego pracę, z góry zastrzegać się przeciw pewnym jej*

wynikom, wskazywać, jakie rezultaty byłyby pożądane. [...] Albowiem badania naukowe rozwijać się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczym krępowane ani zagrożone (Twardowski, 1933, s. 9).

Kazimierz Twardowski dowodząc, iż uniwersytet, mając pełne prawo domagania się *niezawisłości duchowej*, w tym do przeciwstawiania się [...] *wszelkim jawnym lub podstępnyom zakusom poddawania jego pracy naukowej czyjejkolwiek kontroli lub komendzie*, [...] *ma zarazem obowiązkiem unikania [...] wszystkiego, co mogłoby tę niezawisłość nadwyręzać lub nawet stwarzać chociażby pozory ulegania jakimkolwiek wpływom lub dążnościom, nie mającym nic wspólnego z badaniem naukowym i jego celem* (Twardowski, 1933, s. 9–10). Podkreślił też, że uniwersytet *Musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych* (Twardowski, 1933, s. 10).

Kazimierz Twardowski swoje stanowisko wyraził, używając metafory – porównał uniwersytet do latarni morskiej, stwierdzając że *winien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje swem światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczyniła, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej* (Twardowski, 1933, s. 10).

Profesor usilnie upominał się o „dostojeństwo” uniwersytetu, ponieważ uważał, że jest ono zagrożone z powodu wprowadzanej w tamtym czasie tzw. reformy jędrzejewiczowskiej, będącej pretekstem do *pozbawienia uniwersytetów ich dostojnego stanowiska i zdegradowania ich do roli szkół zwykłych* (zapis z 23 kwietnia 1932) (Hübner, 2006, s. 80).

Przypomnę, że w związku z przygotowywaną przez Ministra WRiOP reformą całego ustroju szkolnictwa, włącznie ze szkołami akademickimi, już w końcu grudnia 1931 roku zaczęły rozchodzić się w środowisku akademickim pogłoski świadczące o dużym niepokoju o zachowanie samorządności i wolności szkolnictwa wyższego (*Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich*, s. 2). Mimo to 19 grudnia 1932 roku Janusz Jędrzejewicz wniósł projekt ustawy o szkolnictwie wyższym na radę ministrów i tam go przeprowadził (*Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich*, s. 4). „Niefortunny” projekt – jak go określano – zjednoczył profesorów *pod sztandarem obrony autonomii szkół akademickich, oraz obudzenia troski o tę sprawę szerokich warstw społecznych* (Glixelli, 1936, s. 5). Również Polska Akademia Umiejętności, powołując się na dobro nauki polskiej, 11 grudnia 1932 wystąpiła do ministra WRiOP z przedstawieniem poważnych obaw, które budził projekt nowej ustawy o szkołach akademickich. PAU ze szczególną mocą podkreśliła, że *Związek między zasadą wolności nauki i nauczania a przyznaniem szkołom akademickim samorządu, jest rzeczą niepotrzebującą udawadniania. Twórcza praca naukowa wymaga zarówno spokoju, jak i nie znosi krępujących więzów i nakazów, a zwłaszcza ciągłej ingerencji czynników administracyjnych*

(*Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich*, s. 6). Warto zaznaczyć, że słowa te są wciąż aktualne! Uchwałę Walnego Zgromadzenia członków PAU poparło wielu wybitnych profesorów oraz wszystkie senaty szkół akademickich i konferencje rektorów, a także stowarzyszenia naukowe, m.in.: Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Towarzystwo Naukowe we Lwowie i Akademia Nauk Technicznych. Mimo to *projekt został do sejmu wniesiony* 12 stycznia 1933 roku (*Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich*, s. 9–13) i odbyło się jego pierwsze czytanie. Po dokonaniu kosmetycznych zmian projekt został przyjęty.

Zdaniem profesora i byłego rektora Stanisława Estreichera niektóre z wprowadzonych zmian były szczególnie przykre, gdyż były nieprzychylnie wobec profesorów „honorowych”, którym odmówiono *prawa do zasiadania w radach wydziałowych, a przyznając im natomiast – jak gdyby przez szyderstwo – prawo »uczestniczenia« w uroczystościach uniwersyteckich!* (*Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich*, s. 16).

Natomiast Stefan Glixelli sformułował pytanie świadczące o obawach, jakie pojawiają się w związku z zamierzeniami pomysłodawców reformy uniwersytetów: *Nie wiadomo wprawdzie, czy w związku z projektem ustawy zamierzona jest „czystka” uniwersytetów na większą skalę* (*Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich*, s. 16). Okazało się, że był to niepokój uzasadniony, bowiem minister Janusz Jędrzejewicz zwinął, rozporządzeniem z dnia 25 września 1933 r. 51 katedr w polskich szkołach akademickich, a rozporządzeniem z dnia 5 grudnia 1933 r. jeszcze jedną katedrę (Dz.U. RP 1933, Nr 71, poz. 527 i Nr 103, poz. 796), czyli łącznie 52 katedry, w tym 37 w uniwersytetach i 15 w politechnikach – w Politechnice Lwowskiej 7, Politechnice Warszawskiej 6 oraz w Akademii Górniczej w Krakowie – 2.

Wśród uniwersytetów 10 katedr zlikwidowano w Uniwersytecie Poznańskim. Na wydziale humanistycznym rozwiązano katedrę: Historii nowożytnej, Historii literatury polskiej, Historii filozofii (prof. dr Adam Żółtowski), Pedagogiki (prof. dr Ludwik Jaxa-Bykowski), Filologii klasycznej (prof. dr Jan Sajdak), Języków wschodnich (prof. dr Antoni Śmieszek), na wydziale prawno-ekonomicznym: Prawa administracyjnego, na wydziale matematyczno-przyrodniczym: Paleontologii, Systematyki i geografii roślin, na wydziale lekarskim: Higieny (prof. dr Paweł Gantkowski).

W Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie zwinęto 7 katedr. Na wydziale filozoficznym dokonano likwidacji katedry: Filozofii, Geografii fizycznej i kartografii, Historii sztuki (prof. dr Julian Pagaczewski), Historii kultury (prof. dr Stanisław Kot), na wydziale prawa i administracji: Ekonomii i polityki ekonomicznej (prof. dr Adam Heydel), a na wydziale lekarskim: Medycyny sądowej i Chirurgii (prof. dr Jan Glatzel).

Również 7 katedr zwinęto w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Na wydziale humanistycznym zlikwidowano katedrę: Historii literatury powszechnej (prof. dr Marian Zdziechowski) i Filologii romańskiej (prof. dr Stefan Glixelli), na wydziale prawa i nauk społecznych: Prawa i procesu karnego (prof. dr Stefan

Glaser), na wydziale lekarskim: Chorób wewnętrznych (prof. dr Zenon Orłowski), Neurologii (prof. dr Stanisław Władyczko) i Biologii (prof. dr Jan Wilczewski), a na wydziale sztuk – Architektury polskiej.

Natomiast w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie zwinęto 13 katedr. Na wydziale teologicznym rozwiązano katedrę: Homiletyki (ks. Prof. dr Stanisław Żukowski), Katechetyki i pedagogiki (ks. prof. dr Zygmunt Bielawski), Socjologii chrześcijańskiej (ks. prof. dr Andrzej Mytkowicz), Teologii moralnej ogólnej (Katedra zwinęta Rozporządzeniem MWRiOP z dnia 5 grudnia 1933 r., Dz.U. RP 1933, Nr 103, poz. 796), na wydziale humanistycznym: Historii sztuki nowożytnej (prof. dr Władysław Kozicki), Anglistyki (prof. dr Władysław Tarnowski), Kultury bliskiego Wschodu, na wydziale prawa: Prawa rzymskiego, Historii prawa polskiego, Ekonomii politycznej, Prawa i postępowania sądowego karnego, Ogólnego i polskiego nowożytnego prawa politycznego (prof. dr Edward Dubanowicz), a na wydziale matematyczno-przyrodniczym: Matematyki (prof. dr Stanisław Ruziewicz) (Rozporządzenie MWRiOP z dnia 25 września 1933 r., Dz.U. RP 1933, Nr 71, poz. 527).

Straty wynikłe z likwidacji tylu katedr były wielokrotnie omawiane i komentowane w ówczesnej prasie. Najbardziej wymowny i pamiętny jest artykuł prof. Aleksandra Brücknera – znanego historyka literatury i kultury polskiej, poświęcony zlikwidowanej katedrze Historii kultury w Uniwersytecie Jagiellońskim, kierowanej przez profesora Stanisława Kota. Profesor Brückner uznał, że ten fakt jest symbolem dokonanych spustoszeń kulturalnych. Zlikwidowano bowiem katedrę profesora, który jest *znakomicie wyszkolony, dał nam „Historię wychowania”*; [...] *to podręcznik, ależ ile jego prac specjalnych dzieło wyprzedziło a ilu wychował uczniów i do pracy umiejętnej przysposobił* (Brückner, 1934, s. 1). Profesor Brückner ilustrując dokonania profesora Kota, wskazał, że katedra Historii kultury kierowana przez Stanisława Kota była *faktycznie niezbędna* [...] [zwłaszcza że – E. J. K.] *Kraków jako miasto historyczne, które swojemi pomnikami świeżo historykom obcym zaimponował* [...], *było powołane dla takiej katedry, tworzyło dla niej tło właściwe* (Brückner, 1934, s. 1). Równocześnie Aleksander Brückner apelował do „p. ministra”, którego *jedno rozporządzenie skrzywdziło sprawę kultury polskiej, drugie tę krzywdę naprawić winno. Oby jak najrychlej* (Brückner, 1934, s. 1).

Również Stefan Glixelli, polski romanista, zauważył, że *padły ofiarą tej energii ministerialnej katedry, nieraz niezbędne, będące prawdziwą ostoją pracy badawczej i nauczania. Niezasłużenie ucierpieli profesorowie, ale największą szkodę poniosła nauka polska* (Glixelli, 1936, s. 17).

Natomiast Kazimierz Twardowski 22 lutego 1933 roku w *Dzienniku*, komentując uchwałę o szkołach akademickich, stwierdził: *Więc dokonano się złowieszcze dzieło* (cyt. za: Borzym, 2011, s. 264). Stąd też K. Twardowski swojej mowie promocyjnej przypisał w *Dziennikach* miano „testamentu mego uniwersyteckiego” i zgodnie z jego wolą egzemplarz wystąpienia złożony został wraz z ciałem w trumnie. Profesora pochowano 14 lutego 1938 roku na cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie.

Nie był to jednak symboliczny pogrzeb „dostojeństwa uniwersytetu” *sensu stricto*, ponieważ zawarte w eseju przemyślenia Twardowskiego do dziś nie straciły swej aktualności, jako że ich autor z *wielką estymą eksponował uniwersalne i trwałe wartości konstytuujące tę instytucję* (Ostrowska, 2014, s. 93, 96).

OD ŁADU WSPÓLNOTOWEGO DO APOTEOZY ŁADU KORPORACYJNEGO

Uniwersytet, który przez wieki miał wyjątkowe znaczenie i kojarzył się ze szkołą mądrości, wyróżniająca się spośród innych ustalonych form wychowania i kształcenia, po „rewolucyjnej reformie” szkolnictwa wyższego w Polsce, jego przekształcaniach ustrojowych i związanych z nimi zmianach edukacyjnych w zakresie struktury i całego procesu funkcjonowania naukowo-dydaktycznego, jest instytucją, w której *Obie edukacje (szkolna i uniwersytecka) zobowiązane są dziś do respektowania praw rynku, reagowania na zmiany i transformacje, co wcale nie oznacza, że nie mogą ulec tendencjom przekształcania się w odhumanizowane wyspecjalizowane organizacje handlujące wiedzą* (cyt. za: Dudzikowa, 2013, s. 395). Rzekome „unowocześnienie” dokonuje się, mimo że uniwersytet to *świątynia wiedzy, wspólnota ludzi mądrych i poszukujących mądrości, miejsce podejmowania najczęściej udanych prób odnalezienia odpowiedzi na pytania nurtujące jednostki oraz całą ludzkość, miejsce, w którym kształcenie na najwyższym poziomie łączy się ze swoistym i niepowtarzalnym etosem wychowawczym* (Pauluk, 2010, s. 81). Nie ma też znaczenia fakt, że uniwersytet – w odróżnieniu od innych szkół wyższych, które kładły nacisk na wiedzę praktycznie stosowaną – od początku demonstrował integralny związek nauczania z własnymi badaniami, w których szukał prawdy, nawet wtedy, gdy wydawała się ona całkowicie bezużyteczna. Głównym bowiem celem uniwersytetu było ustalanie faktów, a potem ich wyjaśnianie, zaś zastosowania praktyczne traktowano jako sprawę wtórną. *Wierzono, jakże słusznie, że nie ma nic bardziej praktycznego jak wiedza prawdziwa, sprawdzona teoria naukowa, nawet gdy jej stosowalność nie jest natychmiastowa* (Sztompka, 2014a, s. 18), lecz odroczone w czasie, niekiedy nawet o stulecia. Znakomitym przykładem są tu postacie wybitnych astronomów: *Kopernik czy Kepler nie myśleli, że ich odkrycia znajdą dużo później zastosowanie w nawigacji morskiej czy astronautyce, a wielu noblistów otrzymuje dzisiaj nagrodę za odkrycia sprzed kilkudziesięciu lat* (Sztompka, 2014a, s. 18). Warto też nadmienić, że nacisk na wiedzę praktycznie stosowaną nie uwzględnia specyfiki uprawianej nauki, a także możliwości jej publikowania. *Można życzyć historykowi dziejów Polski jak najczęstszego publikowania w czasopiśmie światowych, ale jakoś tak się składa, że – oczywiście niesprawiedliwie dla Polski (sic!) – na świecie jakoś wciąż jest mniej ludzi zainteresowanych tym polem tematycznym niż w samej Polsce* (Sztompka, 2014a, s. 82).

Ta swoistość wartości centralnej i swoistość misji – zarówno edukacyjnej, jak i badawczej – jak słusznie zauważa prof. Piotr Sztompka, prowadziła

do wytworzenia się swoistych przekonań i swoistych reguł w społeczności uniwersyteckiej. Kultura akademicka przybrała kształt kultury wspólnoty: uczonych i terminatorów, wykładowców i studentów. Podobną do tej, jak określa prof. Sztompka, *jaka w innych obszarach życia występuje w rodzinie, kręgu przyjaciół, dobrym sąsiedztwie, zgranej drużynie sportowej* (Sztompka, Matuszek, 2014a, s. 82). Ale w naszych czasach, w których głównym tematem przenikającym całe życie społeczne jest produkcja i konsumpcja, fabrykowanie i kupowanie („ekonomia, głupcze!”), jak wskazują znane autorytety, teren uniwersytetu zaatakowała, niczym wirus, jak mówi prof. Sztompka, diametralnie przeciwna jego naturze kultura korporacyjna, której właściwe miejsce to firmy, przedsiębiorstwa, banki i urzędy administracyjne (Sztompka, 2014a, s. 19). Tak więc w uniwersytecie pojawiły się obok siebie dwie kultury: wspólnotowa i korporacyjna, całkowicie ze sobą niezgodne. Ten dysonans uznaje się za źródło kryzysu uniwersytetu. Doszło bowiem do erozji modelu tradycyjnego, tego przez wieki budowanego ładu wspólnotowego, i do apoteozy narzuconego odgórnie ładu korporacyjnego. Dokonujące się w tym kierunku przeobrażenia uniwersytetu sprawiają, że jest on traktowany jako korporacja przemysłowa, firma czy przedsiębiorstwo dochodowe. *Zysk finansowy i kryteria efektywnościowe, ilościowe stają się głównymi sposobami oceny, czynnikami awansów, zamiast tego, co dla wspólnoty jest niesłychanie ważne, czyli konsensusu środowiska co do tego, kto jest kim. Dawniej nie trzeba było do tego punktów. Dzisiaj parametryzacja, punkciki za książki, artykuły mają decydować o tym, kogo uznamy za dobrego, a kogo nie* (Sztompka, 2014b, s. 4). *Parametryzacja zabiła pierwiastek twórczości i odhumanizowała pracę* (Sztompka, 2014a, s. 38). Maciej Władysław Grabski¹ zwraca uwagę na *pojawienie się „nauki śmieciowej”* (Grabski, 2009, s. 44–46) (*junk science dzank saiens*) jako produktu nastawionej „na produkcję taśmową” „McNauki” (zgodnie z Macdonaldyzacją) (cyt. za: Brzeziński, 2014, s. 38).

Jest to rodzaj metamorfozy, w wyniku której następuje według Piotra Nowaka *hodowanie troglodytów. Przepoczwarzona idea uniwersytetu budzi niepokój, tym większy, że O narodzie stanowi kultura, [...] której nerwem jest – powinien być – Uniwersytet. Jednak współczesny Uniwersytet przypomina biblijną Wieżę Babel, którą wprawdzie się wznosi, ale nie wiadomo po co. Studenci i akademicy czują się na Uniwersytecie jak w labiryncie, tyle że bez nici przewodniej. Jeśli gubi się nic, nie chce się już niczego* (Nowak, 2014, s. 7).

Wkroczenie kultury korporacyjnej na teren uniwersytetu doprowadziło do tego, że zamiast mistrzów pojawiają się kierownicy, a studenci z partnerów w procesie edukacyjnym przekształcają się w klientów (Sztompka, 2014a, s. 21).

¹ Maciej Władysław Grabski – profesor nauk technicznych, profesor zwyczajny Politechniki Warszawskiej. Był wnukiem Władysława Grabskiego, premiera i ministra w II RP, a także Stanisława Wojciechowskiego – prezydenta RP w latach 1922–1926. Jego rodzicami byli pisarz Władysław Jan Grabski i malarka Zofia Wojciechowska-Grabska (Błaszczak, Jaszek, Jęsko, 2007, poz. 199, s. 20).

Równocześnie w obszarze dydaktyki powszechnie znane Krajowe Ramy Kwalifikacji, wyliczone w setkach punktów i punkcików, wskazujące drobiazgowo efekty dydaktyczne, obligują/zmuszają do wypełniania *absurdalnych tabelek*, gdy *zamiast nich wystarczyłoby proste sformułowanie: „nauczyć studentów myśleć”* (Sztompka, 2014a, s. 21).

Pod naporem ekonomiczno-rynkowej rzeczywistości *Uniwersytet osuwa się w niebyt, stając się karykaturą Uniwersytetu* (Nowak, 2014, s. 8). Neoliberalny prymitywizm ekonomiczny spowodował też nowe, niedemokratyczne „uwłaszczenie” świata nauki, w którym *indywidualizacja jest losem człowieka, a nie wyborem*, w którym nikt nie może odmówić udziału w powszechnej „grze” w *indywidualność* (Melosik, 2013, s. 316). Z tego względu relacje międzyludzkie, również osobiste, skonstruowane zostały zgodnie z logiką indywidualnego sukcesu. W konsekwencji związku – czy to przyjaźni, czy miłości – są „zawierane” pod warunkiem ich użyteczności w karierze zawodowej. Związki międzyludzkie nawiązywane są *w celu załatwiania interesów lub uzyskania przyjemności, a nie ze względu na wspólną identyfikację, lojalność czy solidarność* (Melosik, 2013, s. 316). Tym samym, jak pisze Margaret S. Archer, rysuje się *przed nami obraz samotnego nieznanego nowoczesności, który wybiera swoje relacje w taki sam sposób, w jaki podejmuje decyzję o innych nabytkach, i który nie może być lojalny wobec innych, ponieważ potrafi być lojalny jedynie wobec swoich pragnień* (Archer, 2013, s. 57). A taki nowoczesny człowiek jest „odarty” z emocjonalnego „ciepła”, *umie zapanować nad ustanawianymi „na gorąco” celami za pomocą „chłodu” instrumentalnego rozumu* (Archer, 2013, s. 57).

PODSUMOWANIE

Obecnie uniwersytety stają się coraz bardziej placówkami kształcenia specjalistycznego, zamiast pozostać instytucjami służącymi samej nauce, spełniając rolę instytucjonalnego załączka *idei człowieka, „kształtowania” go przez naukę i tym samym realizacji „idei człowieczeństwa”* (Pauluk, cyt. za: Kowalewicz, 2010, s. 40), aby zgodnie z kulturą akademicką i tradycją kształtującą się od czasów Wilhelma von Humboldta realizować główny cel uniwersytetu, którym jest formacja osobowości wychowanka (*Bildung*) i ukształtowanie światłych obywateli. Przy czym w tej misji kształtowania światłych obywateli nikt uniwersytetu nie zastąpi. Jak twierdzi Piotr Sztompka, *jest to misja ogromnie ważna, bo demokracja to ustrój, który funkcjonować może dobrze tylko w społeczeństwie ludzi mądrych, w pełnym sensie obywateli, a nie tylko mieszkańców* (Sztompka, 2014a, s. 27).

Nie znaczy to jednak, że *chodzi o powrót do średniowiecza, lecz odrodzenie kultury akademickiej na nowe czasy* (Sztompka, 2014a, s. 58). Terapia prowadzić powinna do powrotu w nowych warunkach – w zmienionym kontekście ekonomicznym i politycznym – do fundamentalnych, konstytutywnych pryncypiów tradycyjnej kultury akademickiej, będącej gwarantem dostojności uniwersytetu,

o który upominał się Kazimierz Twardowski. Uniwersytetu, którego podstawą jest dążenie do wolności myślenia i imperatyw poszukiwania prawdy (Sztompka, 2014a, s. 56) w przestrzeni etycznej, która wyraża *napięcie między ideałem autonomicznego poszukiwania zrozumienia rzeczywistości a specyficznymi (historycznymi, instytucjonalnymi i politycznymi) czynnikami, które ograniczają takie poszukiwania* (Dworkin, cyt. za: Melosik, 2015, s. 26). Bowiern wolność akademicka stanowi sposób potwierdzenia niezależności uniwersytetu w jego relacjach z *niekompetentną zewnętrzną władzą* – jak twierdził Ronald Dworkin (cyt. za: Melosik, 2015, s. 14).

Uniwersytet jutra – zgodnie z postulatem Kanta wyrażonym w *Krytyce władzy sądenia*, na którego powołuje się kilkakrotnie Jacques Derrida, autor *Uniwersytetu bezwarunkowego* – powinien zapewniać bezwarunkową wolność mówienia prawdy, bo właśnie ową wolność zapewnia sama instytucja i praca akademicka. W tym miejscu jednostka, jak i instytucja, spotykają się w przestrzeni wzajemnej – bo budowanej poprzez relację i umowę – wolności: ta „ostatnia zasada”: *mówić publicznie wszystko, co uważa się za prawdziwe i o czym uważa się, że należy powiedzieć ale jedynie wewnątrz uniwersytetu* (Jaksender, 2013, s. 55), jest ostateczną zasadą etycznego działania i postępowania, która oddziałuje dziś ponad granicami narodowymi i państwowymi. Przestrzeń uniwersytetu jest bowiem od zawsze na tyle niezależna, a przez swą niezależność wyjątkowa, *że może być symbolicznie chroniona przez pewien rodzaj immunitetu absolutnego, tak jakby jej wnętrze było nietykalne* (Jaksender, 2013, s. 55).

BIBLIOGRAFIA

Dokumenty opublikowane:

Rozporządzenie MWRiOP z dnia 25 września 1933 r., Dz.U. RP 1933, Nr 71, poz. 527.

Rozporządzenie MWRiOP z dnia 5 grudnia 1933 r., Dz.U. RP 1933, Nr 103, poz. 796.

Opracowania:

Archer M. S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Błaszczak J., Jaszek J., Jęsko J. (oprac.) (2007), *Bibliografia Warszawy i województwa warszawskiego za rok 1998*, Warszawa: Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy.

Borzym S. (2011), *Uniwersytet według Twardowskiego*, „Kronos” nr 1.

Brückner A. (1934), *W sprawie kultury polskiej*, „Wiadomości Literackie” nr 4.

Brzeziński J. M. (2014), *Po co Akademia? O dostojności nauki*, w: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dudzikowa M. (2013), *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, w: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Oblicze kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Kraków: Impuls.

Glixelli S. (1936), *W trzecią rocznicę zwińnięcia 52 katedr w szkołach akademickich*, Lwów: Dom Książki Polskiej.

Grabski M. W. (2009), *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, „Nauka” nr 2.

Hejnicka-Bezwińska T. (2010), *Szanse i ograniczenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź: PWN.

Hübner P. (2006), *Testament Twardowskiego*, „Forum Akademickie” nr 12.

Jaksender A. Z. (2013), *Idea współczesnego uniwersytetu jako idea działania bezwarunkowego*, „Praktyka Teoretyczna” nr 1 (7).

Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich, broszura będąca dopełnieniem książki *W obronie wolności szkół akademickich* (1933), Kraków: druk W. L. Anczyca i Spółki.

Kiryk F. (red.) (2002), *Kazimierz Wielki, budowniczy i reformator*, Warszawa: KAW.

Kowalewicz M. H. (2010), *Idea uniwersytetu pomiędzy przeszłością a przyszłością*, w: D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideale i codzienność*, Kraków: Impuls.

Kula M. (2014), *Jest tylko cienka czerwona linia między rozsądkiem a szaleństwem*, w: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Kwieciński Z. (2004), *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” nr 2.

Łuczyński A. (2010), *Rozwój i ocena pracowników naukowo-dydaktycznych w perspektywie awansu zawodowego*, w: K. Braun, M. Łobacz, A. Rynio (red.), *Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Impuls.

Melosik Z. (2015), *Wolność akademicka. Konteksty i rekonstrukcje*, „Rocznik Lubelski” t. 41, cz. 2.

Menand L. (1996), *The Limits of Academic Freedom*, w: tenże (red.), *The Future of Academic Freedom*, Chicago–London: University of Chicago Press.

Nalaskowski A. (2013), *Ortodoksja i chaos*, Kraków: Impuls.

Nowak P. (2014), *Hodowanie troglodytów*, Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.

Ostrowska U. (2014), *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1.

Skowrońska D. (2010), *Uniwersytet a prawda – wczoraj i dziś*, w: D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, Kraków: Impuls.

Sztompka P. (2014a), *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*, w: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Sztompka P. (2014b), *Czym jest kultura akademicka*, „Forum Akademickie” nr 2.

Sztompka P. (2004c), *Po Kongresie Kultury Akademickiej*, „Nauka” nr 2.

Zsulc T. (red.) (2007), *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Sliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków: Impuls.

Twardowski K. (1933), *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań: Uniwersytet Poznański, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa.

Zuziak W. (2010), *O powinności uniwersytetu*, w: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Between a community and a corporation. Academic freedom of the university **Summary**

Aim: The aim of the article is to show a new model of participation in culture in the context of the university and its academic freedom.

Methods: The historical-comparative method was applied, which is used in research on the course of phenomena and processes occurring in the past and is based mainly on the analysis of historical sources.

Academic freedom is a set of rights obtained by universities and other academic institutions during the so-called liberal university in the nineteenth century. As a consequence, the university space was independent, and thus, unique as it was symbolically protected by some kind of absolute immunity, as if its interior was inviolable. Meanwhile, at the beginning of the 21st century, the changes observed in higher education (university), including the richness of the educational offer and the massification of higher education, as well as the parametric assessment of the productivity of Polish scientists, provoke asking a question about this academic freedom and the chance of emancipating through academic education in bureaucratically administered society.

Results: As a result, the University is more and more a specialist education institution, instead of an institution that serves science itself and fulfills the role of the institutional nucleus of the idea of a human being “shaped” by science and thus, the implementation of the “idea of humanity”, which is found in academic and strong culture tradition that has been evolving since the time of Wilhelm von Humboldt’s purpose of the university. It is worth emphasizing that no one

can replace this university in shaping enlightened citizens. According to Piotr Sztompka's assertion – this is an extremely important mission, because democracy is a system that can function well only in a society of wise people, in the full sense of citizens, and not just residents.

This does not mean, however, that it is a return to the Middle Ages, but a revival of academic culture for new times. Therapy should lead to a return in new conditions, in a changed economic and political context, to the fundamental and constitutive principles of traditional academic culture, which guarantees the dignity of the university that Kazimierz Twardowski claimed. A university based on the pursuit of freedom of thought and the imperative of seeking truth in an ethical space.

Conclusions: The university of tomorrow should ensure “unconditional” freedom of telling the truth, since the institution itself and academic work provide the indicated freedom. The university is therefore a space of freedom resulting from saying in public everything that is believed to be true and which is thought to be said in accordance with the principle of ethical action and behaviour, which today is active across “national” and “state” borders.

Keywords: University, freedom, community, corporation.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

ANDRZEJ MEISSNER
RYSZARD ŚLĘCZKA
ORCID: 0000-0002-1701-2767
Uniwersytet Pedagogiczny
w Krakowie

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.12

ZACHOWANI W PAMIĘCI. WYKAZ ZMARŁYCH HISTORYKÓW WYCHOWANIA OD XVIII DO XXI WIEKU

Pomysł opracowania katalogu badaczy dziejów oświaty i wychowania, począwszy od XVIII wieku do czasów współczesnych, zrodził się w czasie I Zjazdu Historyków Wychowania. Na tym pierwszym, ogólnopolskim spotkaniu historyków wychowania, które odbyło się w Poznaniu w dniach 13–15 października 2019 r., podjęto niezwykle ciekawą dyskusję nad dawną i współczesną historią wychowania oraz ludźmi ją tworzącymi. Do opracowania katalogu badaczy dziejów wychowania wyznaczono zespół w składzie: Andrzej Meissner, Artur Paprocki i Ryszard Ślęczka. W uzasadnieniu tej propozycji badawczej powoływano się na potrzebę ustalenia liczby zmarłych historyków wychowania i ich danych personalnych. Pojawiła się też potrzeba wprowadzenia informacji o cmentarzach, na których wymienione osoby zostały pochowane. Uznano, że przygotowanie takiej listy będzie pełniło nie tylko funkcję poznawczą, ale i sprawczą, bowiem umożliwi identyfikację grobów, a w dalszej kolejności opiekę nad nimi. Wiadomo bowiem, że część najstarszych grobów wymaga uporządkowania, a nawet koniecznych renowacji, dzięki czemu wspomniane osoby nadal będą mogły pozostać w naszej pamięci.

Listę zmarłych historyków wychowania opracowano w formie tabelarycznej, podając nazwisko i imię (imiona), datę i miejsce urodzenia, datę i miejsce śmierci oraz nazwę cmentarza i miejscowości, na którym została pochowana dana osoba. W miarę możliwości podano też informacje o lokalizacji danego grobu (grobowca). Wykaz historyków wychowania opracowano zgodnie z kryterium

geograficznym, tj. według miast. Przyjęte kryterium pozwala też na przeprowadzenie charakterystyki poszczególnych środowisk naukowych historyków wychowania działających na przestrzeni kilku wieków (w odniesieniu do danej miejscowości). W zakresie danych geograficznych przyjęto zasadę współczesnego podziału administracyjnego, zgodnego z granicami państw ustalonymi po II wojnie światowej.

W opracowaniu ujęto 270 osób (262 umieszczono w tabelach i 8 poza nimi ze względu na brak pełnych danych personalnych). I tak w Warszawie pochowanych zostało 67 osób, w Krakowie 63, Poznaniu 17 i we Lwowie 16. Tak więc na 4 cmentarzach odnaleźć można łącznie 163 osoby, tj. blisko 60 procent wszystkich historyków wychowania. W uzupełnieniu podać należy, że na pozostałych 49 cmentarzach znajdują się przeważnie groby pojedynczych osób, co daje 40 procent ogółu. W 234 przypadkach zdołano ustalić dokładne miejsca pochówku, co stanowi prawie 90 procent zakresu prowadzonych badań.

Przedstawiona tutaj lista obejmuje dwie kategorie osób. Pierwsza to profesjonalni historycy wychowania, którzy w swych pracach badawczych koncentrowali się wyłącznie na dziejach oświaty i podejmowali działania na rzecz rozwoju tej dyscypliny naukowej. Druga grupa to przedstawiciele różnych dziedzin wiedzy i zawodów, jak np. historycy, filologowie oraz nauczyciele, duchowni, lekarze, przedstawiciele sztuk pięknych, przedstawiciele nauk ścisłych, którzy zagadnieniami tymi zajmowali się obok głównego nurtu swoich zainteresowań badawczych.

Podstawą źródłową do opracowania listy historyków wychowania stały się głównie słowniki biograficzne. Na pierwszym miejscu należy wymienić *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania* (Toruń, 2008), zawierający około 200 biogramów interesujących nas postaci. Aby uwzględnić dane personalne o osobach, które zmarły po roku 2008, sięgnięto do innych tego typu opracowań z *Polskim Słownikiem Biograficznym* na czele. Wykorzystano też słowniki biograficzne poświęcone różnym grupom zawodowym oraz wybitnym postaciom wybranego regionu lub miasta. Druga grupa to publikacje poświęcone dziejom poszczególnych cmentarzy: Rakowickiego w Krakowie, Powązkowskiego w Warszawie i Łyczakowskiego we Lwowie. Zawierają one listy pochowanych osób z szerszymi informacjami biograficznymi, a nawet opisy miejsc pochówku. Szczególnie przydatne okazały się strony internetowe dające szansę na zlokalizowanie danego grobu, poprzez wybranie nazwy cmentarza. Odnaleźć można na nich wykazy zmarłych z wielu polskich cmentarzy, a także Cmentarza Łyczakowskiego we Lwowie. Bardzo przydatna okazała się również strona internetowa pt. *Grobonet*, w której po wpisaniu miejscowości i nazwiska ukazują się zdjęcia grobów poszukiwanych osób. W większości zrezygnowano z podawania literatury w odniesieniu do poszczególnych osób, gdyż są one przedstawiane w słownikach biograficznych. Odstąpiono od tej zasady w sytuacji, gdy dana osoba nie została umieszczona w *Słowniku biograficznym polskiej historii wychowania*.

W kilku przypadkach nie udało się ustalić pełnej wiedzy źródłowej, co do miejsca pochowanych osób, dlatego wpisano brak danych (Bd.). W korespondencji do opracowań słownikowych i statystycznych przyjęto też określoną sekwencję skrótów: gr. – grób; kw. – kwatera; nr – numer; pow. – powiat; rz. – rząd; sek. – sekcja.

HISTORYCY WYCHOWANIA I ICH POLSKIE MIEJSCA SPOCZYNKU

W tej części wymieniono ponad 40 miejsc pochówku, gdzie odnaleźć można groby polskich historyków wychowania. Niektóre z nich pokrywają się z obecnymi ośrodkami badań nad dziejami wychowania, które mają swoje początki w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa Uniwersytetu Lwowskiego, kierowanej przez Stanisława Łempickiego (1924) oraz Katedrze Historii Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego, prowadzonej przez Stanisława Kota (1920). Z tymi dwoma miejscami identyfikuje się dziś wielu historyków wychowania.

Na szczególną uwagę zasługują trzy cmentarze, na których można odnaleźć groby polskich historyków wychowania, tj. Cmentarz Powązkowski w Warszawie, Cmentarz Rakowicki w Krakowie i Cmentarz Łyczakowski we Lwowie. Pierwszy z nich jest jedną z najstarszych nekropolii nie tylko w Polsce, ale także w całej Europie. Jego początki sięgają XVIII w., kiedy to był niewielkim cmentarzem, bez wyraźnego rozplanowania grobów i służby porządkowej. W 1837 r. ustanowiono dla niego oficjalny zarząd pod nazwą Urzędu Muncypalnego, a w obrębie samej nekropolii wyznaczono kwatery, ustawiono kamienne słupki oraz zorganizowano archiwum. Przez ponad dwieście lat istnienia pochowano na nim wielu wybitnych Polaków, niezwykle zasłużonych dla dziejów naszego narodu. Podobny charakter ma Cmentarz Rakowicki w Krakowie. Z zachowanych źródeł wynika, że jest on jednym z najstarszych cmentarzy miejskich w Europie. Należy do nielicznych współczesnych nekropolii, gdzie spotkać można rzeźby nagrobne wykonane przez cenionych artystów. Znajduje się tutaj wiele grobów i pomników symbolicznych, m.in. obelisk z herbami Polski, Litwy i Rusi, grobowiec weteranów powstań 1830 i 1863 oraz wiele innych. W latach 1886–1934 cmentarz znacząco zwiększył swoją powierzchnię. Dzisiaj jego część zabytkową od najnowszej oddziela ul. Prandoty. Również pozostałe cmentarze w takich miastach jak np. Poznań, Wrocław, Toruń, Bydgoszcz, Gdańsk, Lublin mają swoją historię i pochowano tam wybitnych przedstawicieli polskiego życia politycznego, społecznego i naukowego.

Aleksandrów Kujawski

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
1.	Danilewicz-Zielińska Maria	29 V 1907 Aleksandrów Kujawski	22 V 2003 Quinta das Romazeiras Portugalia	Cmentarz Parafialny Aleksandrów Kujawski

Białystok

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
2.	Januszek Franciszek	16 V 1922 Olkusz	18 XII 1996 Białystok	Cmentarz Miejski w Białymstoku
3.	Wroczyński Ryszard	29 III 1909 Białystok	23 VIII 1987 Warszawa	Cmentarz Farny w Białymstoku

Brzeg

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
4.	Gawlik Stanisław	10 XI 1928 Brzeziny (pow. Ropczyce- Sędziszów)	23 XI 2010 Brzeg	Cmentarz Komunalny w Brzegu

Bydgoszcz

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
5.	Denisiuk Andrzej Bogdan	30 IV 1942 Lubenska (pow. Biała Podlaska)	27 I 2006 Bydgoszcz	Cmentarz Świętej Trójcy w Bydgoszczy
6.	Sobczak Jędrzej	22 VI 1930 Chełmno	22 VII 2003 Bydgoszcz	Zwłoki poddano kremacji, a prochy rozsypano w Ogrodzie Pamięci w Poznaniu
7.	Wróblewska Teresa	23 XI 1936 Bydgoszcz	21 IX 2009 Bydgoszcz	Cmentarz Parafii Najświętszego Serca Pana Jezusa w Bydgoszczy

Cieszyn

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
8.	Buzek Józef	16 XI 1873 k. Cieszyna	22 IX 1936 Cieszyn	Cmentarz Ewangelicki w Cieszynie
9.	Kubisz Jerzy	15 VIII 1862 Końskie k. Cieszyna	5 VI 1939 Cieszyn	Cmentarz Ewangelicki w Cieszynie
10.	Londzin Józef, ks.	3 II 1862 Zabrzeg (pow. Biała)	21 IV 1929 Cieszyn	Cmentarz Komunalny w Cieszynie, Aleja Zasłużonych

Częstochowa

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
11.	Lipiec Janusz Bolesław	6 I 1924 Warszawa	16 IV 1992 Częstochowa	Cmentarz Komunalny Kule w Częstochowie, sektor 95, rz. 3 gr. 1
12.	Suchmiel Jadwiga	5 X 1940 Częstochowa	7 I 2014 Częstochowa	Cmentarz Komunalny Kule w Częstochowie, Aleja Zasłużonych
13.	Żulińska Barbara	19 X 1881 Lwów	28 I 1962 Częstochowa	Cmentarz św. Rocha w Częstochowie

Gdańsk

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
14.	Bandura Ludwik Ryszard	3 IV 1904 Berlin	20 VIII 1984 Gdańsk	Cmentarz Centralny „Srebrzysko” w Gdańsku; kw. II, rz. 1, gr. 21
15.	Frąckowiak Wiktor	31 III 1932 Poznań	28 IX 1987 Gdańsk	Cmentarz Oliwski w Gdańsku; kw. 7, rz. D, nr 27
16.	Kubik Kazimierz	20 VI (II) 1910 Gnojnica (pow. Ropczyce)	19 VI 1986 Gdańsk	Cmentarz Centralny „Srebrzysko” w Gdańsku; kw. prof., nr 35
17.	Szews Teofil	29 IV 1925 Gniezno	20 I 2016 Gdańsk Oliwa	Cmentarz Oliwski w Gdańsku
18.	Trzebiatowski Klemens Żmuda	15 I 1913 Łąki (pow. Chojnice)	30 IV 1984 Gdańsk	Cmentarz Łostowice w Gdańsku

Grybów

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
19.	Bizoń Franciszek	18 I 1857 Wadowice	15 IV 1924 Grybów	Cmentarz Parafialny w Grybowie

Jarosław

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
20.	Lechicka Jadwiga	16 X 1898 Krukienice k. Mościsk	20 IV 1965 Chełmża (pow. Toruń)	Cmentarz Komunalny w Jarosławiu

Jaślicka (pow. Krosno)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
21.	Jaśkiewicz Bronisław	24 III 1932 Biłgoraj	15 XI 2009 Tarnów	Cmentarz Parafialny w Jaślickach

Jędrzejów

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
22.	Sokół Arkadiusz	15 V 1923 Koryczany (pow. Olkusz)	22 VIII 1987 (Jędrzejów?)	Cmentarz Parafialny bł. Wincentego Kadłubka w Jędrzejowie

Katowice

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
23.	Bobrowska-Nowak Wanda	24 XII 1925 Wilno	31 I 2003 Katowice	Cmentarz Bonifratrów w Katowicach Bogucicach
24.	Dobrowolska Mięczysława Wiktoria	1 I 1900 Skołyszyn (pow. Jasło)	17 III 1992 Kraków	Cmentarz w Katowicach, ul. Francuska
25.	Kędryna Szymon	14 I 1903 Lipnica Dolna (pow. Bochnia)	18 I 1977 Katowice	Bd.
26.	Madeja Józef	5 IV 1899 Opole	26 X 1975 Opole	Cmentarz w Katowicach-Bogucicach

Kielce

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
27.	Artymiak Antoni	1 VI 1897 Lwów	17 VII 1963 Kielce	Bd.
28.	Grzywna Józef	6 V 1933 Nieprowice (pow. Pińczów)	7 V 1994 Kielce	Cmentarz Komunalny I w Kielcach, ul. Zygmunta Kwasa, kw. III, rz. E, gr. 11
29.	Rybarski Feliks	1845 Tokarnia (pow. Kielce)	29 VIII 1899 Kielce	Cmentarz Stary w Kielcach, kw. 10-D

Kolonia-Łaznów

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
30.	Jałmużna Tadeusz	3 XI 1939 Kolonia Łaznów (pow. Tomaszów Maz.)	23 IX 2006 Kolonia Łaznów (pow. Tomaszów Maz.)	Cmentarz Parafialny w Kolonii Łaznowie (pow. Tomaszów Maz.)

Kraków

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
31.	Banach Andrzej Kazimierz	14 I 1944 Nowy Sącz	7 IV 2019 Kraków	Cmentarz, Kraków (Batowice), kw. CXXV, rz. 1, m. 26
32.	Bandtkie Jerzy Samuel	24 XI 1768 Lublin	11 VI 1835 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. 19
33.	Barycz Henryk	26 VI 1901 Stary Sącz	9 III 1994 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XIXA, rz. zach, gr. 11
34.	Biegański Stanisław, pijar	25 I 1860 Kraków	3 IV 1913 Kraków	Cmentarz Rakowicki, grób został odnowiony w latach 60. XX
35.	Birkenmajer Ludwik Antoni	18 V 1855 Lipisko (pow. Cieszanów)	20 XI 1929 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XIIIb, rz. ptd., gr. 8, grobowiec rodzinny
36.	Bobkowska Wanda Cecylia	22 XI 1880 Kraków	30 XI 1948 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. GA, rz. ptn.-wsch., m. narożnik
37.	Brzozowski Stanisław	22 III 1917 Glinik Mariampolski (pow. Gorlice)	4 II 1996 Kraków	Cmentarz Kraków, Wola Duchacka
38.	Buba Jan Innocenty	26 IV 1909 Ostrowiec Świętokrzyski	3 VIII 1984 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. 15, rz. ptd., gr. pijarów
39.	Chmaj Ludwik	15 II 1888 Głogów (pow. Rzeszów)	22 X 1959 Warszawa	Cmentarz Rakowicki, kw. VIII, rz. 7, gr. 4
40.	Chotkowski Władysław Longin, ks.	15 III 1843 Mielżyn k. Gniezna	13 VII 1926 Rabka (pow. Nowy Targ)	Cmentarz Rakowicki, pochowany w grobowcu kapitulnym, w kw. Ld.
41.	Chromecki Tadeusz, ks.	8 IV 1836 Janowiczki k. Raławic	15 VI 1901 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. powstańców 1863
42.	Chrzan Bronisław	20 VII 1897 Laskówka (pow. Rzeszów)	12 VIII 1976 Rzeszów	Cmentarz Rakowicki, kw. IX, rz. 12, m. 3
43.	Danek Wincenty	8 X 1907 Krzeszowice	17 VIII 1976 Kraków	Cmentarz Parafialny w Krzeszowicach
44.	Dutkova (Dutka) Renata	14 VIII 1927 Opatkowice (pow. Miechów)	6 X 2015 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XCI, rz. 22, gr. 9 od ul. Prandoty
45.	Fierich Jerzy	22 II 1900 Kraków	9 VIII 1965 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. AB, rz. zach., m. 3
46.	Fijałek Jan Nepomucen	8 V 1864 Pogwizdów (pow. Bochnia)	19 X 1936 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. IB, rz. wsch., grobowiec rodzinny Wiązownickich

47.	Gawęda Stanisław Andrzej	16 II 1914 Śledziejowice k. Wieliczki	30 III 1994 Wieliczka	Cmentarz Komunalny w Wieliczce
48.	Giżycki Jan Marek	7 V 1844 Michnówka, Wołyń	27 VI 1925 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XXXIV, rz. zach., m. 14, grób Przygodzkich
49.	Głębocki Józef Teodor	10 III 1806 Bolesławie k. Dą- browy Tarnowskiej	22 II 1886 Chrzanów	Cmentarz Rakowicki, kw. Ra, rz. wsch., grobowiec powstańców
50.	Grzebień Ludwik, ks.	15 VIII 1939 Tułkowice (pow. Strzyżów)	30 III 2020 Kraków	Cmentarz Rakowicki, gr. jezuitów
51.	Hajdukiewicz Leszek	21 I 1924 Kraków	11 IX 1995 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. LXV, rz. 2, gr. 27
52.	Hartleb Kazimierz Jan	6 VII 1886 Zimna Woda k. Lwowa	21 XI 1951 Toruń	Cmentarz Parafialny, Kraków Salwator, sek. SC11, rz. C, nr 13.
53.	Hulewicz Jan	19 V 1907 Lwów	7 X 1980 Kraków	Cmentarz Parafialny, Kraków Salwator, sek. SC12, rz. 10, nr 1
54.	Jerzmanowski Józef	16 I 1814 Hałcnów (pow. Bielsko-Biała)	7 XII 1877 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. Ya
55.	Kallenbach Józef Henryk	21 XI 1861 Kamieniec Podolski	12 IX 1929 Kraków	Cmentarz Rakowicki, później szczątki przeniesiono na Cmentarz Łyczakowski
56.	Kamykowski Ludwik Alfons	6 III 1891 Piotrowice (pow. Tarnów)	13 XI 1944 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XIIb, rz. 3, gr. 19
57.	Karbowiak Antoni	10 I 1856 Dąbrowa k. Krotoszyna	27 VII 1919 Maków Podhalański	Cmentarz Rakowicki, pas 12, wsch.
58.	Kliś Andrzej	15 VI 1951 Bielsko-Biała	26 VII 2011 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. LXXXI, rz. 1, m. 2, grobowiec rodzinny
59.	Kojsiewicz Ferdynand	16 IV 1801 Wiśnicz (pow. Bochnia)	14 IV 1874 Kraków	Cmentarz Rakowicki, grób nie istnieje (Grodziska-Ożóg podaje: kw. C, rz. 7, dr. 2)
60.	Kosiek Zbigniew	16 VIII 1920 Oświęcim	10 VII 1997 Kraków	Cmentarz Parafialny, Kraków Salwator
61.	Kulpa Jan	28 III 1908 Żywiec	21 III 1983 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XXIB, rz. ptn. M, od lewej gr. Izabeli Graf
62.	Leśniodorski Bogusław	27 V 1914 Kraków	1 VII 1985 Warszawa	Cmentarzu Rakowicki, kw. XXVIII a, rz. pfd, m. po lewej Kulków

63.	Lewicki Karol	20 XII 1909 Lwów	17 I 1991 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. RB, rz. 1, m. 17
64.	Lipski Jacek Jan	11 VI 1892 Iwonicz	9 VIII 1925 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. 5
65.	Łempicki Stanisław Ignacy	25 V 1886 Kamionka Strumił- łowa	2 XII 1947 Kraków	Cmentarz Parafialny, Kraków Salwator, sek. SC11, rz. D, nr 14
66.	Majer Józef	12 III 1808 Kraków	3 II 1899 Kraków	Cmentarz Rakowicki, pas Kc, [Kb?], po prawej gr. rodz. Friedleinów
67.	Marmon Wacław Jan	3 X 1944 Nowy Sącz	24 I 2000 Kraków	Cmentarz, Kraków (Batowice), kw. CX, rz. 2, m. 1
68.	Mikulski Antoni Jan	16 V 1878 Podhajce	31 III 1951 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XVII, rz. wsch., m. 20
69.	Morawski Kazimierz	19 I 1852 Jurków Poznańskie	25 VIII 1925 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XIIIb, rz. 2, gr. 10
70.	Mortkowicz-Ol- czakowa Hanna	19 X 1905 Warszawa	3 I 1968 ² Kraków	Cmentarz Rakowicki
71.	Mrozowska Kamilla	28 I 1917 Petersburg	2 V 2002 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XIII B, rz. 2, m. 10
72.	Muczkowski Józef	17 III 1795 Maszki (pow. Lublin)	31 VII 1858 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. [pas] 1, ptn., gr. rodzinny
73.	Natoński Bronisław, ks.	17 IX 1914 Żołynia (pow. Łańcut)	25 III 1989 Kraków	Cmentarz Rakowicki, grobowiec zakonny
74.	Öttinger Józef	7 V 1818 Tarnów	2 X 1895 Kraków	Nowy Cmentarz Żydowski w Krakowie, ul. Miodowa, grobu nie odnaleziono
75.	Patkaniowski Michał	17 VI 1907 Kraków	10 XI 1972 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. PAS 60, rz. ptn., grobowiec rodzinny
76.	Piechnik Ludwik	20 VIII 1920 Krzestawice (pow. Myślenice)	26 VI 2006 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. PAS 37, rz. ptd., gr. jezuitów
77.	Poplatek Jan Aleksander, ks.	29 VII 1903 Knihinin, obecnie dzielnica Stanisławowa	11 X 1955 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. PAS 37, rz. ptd., gr. jezuitów
78.	Rowid Henryk	12 XI 1877 Rzeszów	31 VIII 1944 Oświęcim	Cmentarz Parafialny, Kraków Salwator, symboliczna tablica na grobowcu żony Marii

² W pozycji: Czachowska J., Szałagan A. (red.) (1997), *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury: słownik bibliograficzny*, T. 5 L–M, Warszawa: WSiP autorzy jako datę śmierci podają 5 I 1968.

79.	Schletz Alfons Franciszek	29 III 1911 Ostrowite	27 III 1981 Kraków	Cmentarz Parafialny, Kraków Salwator, sek. SC7, rz. 9, nr 1
80.	Skoczek Józef Stanisław	28 XI 1903 Zalesie k. Borszczowa	26 IV 1966 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. Bd, rz. 1, gr. 5
81.	Skorzeplanika Melania Aleksandra	18 II 1883 Słoboda Podole	Po 1950 Kraków (?)	Bd.
82.	Słowikowski Tadeusz	2 VIII 1907 Opatkowice k. Proszowic	16 IV 1993 Kraków	Cmentarz Rakowicki, gr. pijarów
83.	Smarzyński Henryk	19 I 1906 Cegielnia (pow. Włoszczowa)	25 VI 1989 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. Cl, rz. II, m. 7
84.	Sołtykowicz Józef Florian	1762 Kraków (lub Piotrków)	25 IV 1831 Kraków	Cmentarz Rakowicki, grób nie istnieje
85.	Straszewski Maurycy	22 IX 1848 Lutoryż (pow. Rzeszów)	27 II 1921 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. PAS 17, rz. wsch.
86.	Szczepański Alfred	4 IV 1840 Tarnów	8 V 1909 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. M, rz. płd- zach., po prawej Haitlingerów
87.	Szujski Józef	16 VI 1835 Tarnów	7 II 1883 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. PAS 47, narożnik płd.-wsch., gr. rodzinny
88.	Szumowski Władysław	26 III 1875 Warszawa	5 IV 1954 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. LXII, rz. zach., gr. 15.
89.	Turkowski Tadeusz Marceli	14 VII 1883 Piotrków Trybunalski	7 IX 1957 Kraków	Bd.
90.	Warmcki Mieczysław Stefan	30 IV 1855 Przemyśl	18 IV 1916 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XXI a
91.	Wiślocki Władysław	31 VII 1841 Knihynicze k. Rohatyna	3 VI 1900 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. IVA., rz. zach., m. po lewej Lipińskich
92.	Zarębski Ignacy	5 XI 1905 Głógów Małopolski (pow. Rzeszów)	18 VII 1974 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. XXIB, rz. płd.
93.	Ziemia Ziembicki Teofil Zygmunt	1847 Jaryczów	13 II 1900 Kraków	Cmentarz Rakowicki, kw. PAS 3, rz. zach., gr. 5, grobowiec rodzinny

Krościenko Wyżne k. Krosna

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
94.	Kielar Paweł Władysław, dominikanin	30 X 1912 Krościenko Wyżne k. Krosna	2 I 1972 Kraków	Cmentarz Parafialny w Krościenku Wyżnym

Lublin

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
95.	Dobrzański Jan	30 XII 1901 Wierzbłany (pow. Żółkiew)	5 VII 1997 Lublin	Cmentarz w Lublinie, ul. Lipowa
96.	Doliński Gustaw	29 VIII 1846 Polichna Górna (pow. Janów Lubelski)	7 V 1906 Lublin	Cmentarz w Lublinie, ul. Lipowa
97.	Kopruckowiak Albin	15 XI 1929 Wólka Zdunkówka	20 VII 2015 Radzymin	Cmentarz w Lublinie, ul. Lipowa
98.	Litak Stanisław	23 II 1932 Glinik (pow. Ropczyce- Sędziszów)	23 II 2010 Lublin	Cmentarz w Lublinie, ul. Lipowa
99.	Młynarczyk Stefan Stanisław, ks.	16 IX 1915 Kłodnica Górna (pow. Kraśnik)	4 XII 1982 Lublin	Cmentarz w Lublinie, ul. Lipowa
100.	Rechowicz Marian Józef, ks.	4 IX 1910 Husiatyń (woj. Tarnopol)	28 IX 1983 Lublin	Pochowany grobowcu biskupim na cmentarzu w Lubaczowie
101.	Wadowski Jan Ambroży, ks.	26 VIII 1839 Kamionka k. Lubartowa	24 V 1907 Lublin	Cmentarz w Lublinie, ul. Lipowa
102.	Wojtkowski Andrzej	20 XI 1891 Jezioro (pow. Ostrów Wielkopolski)	7 VI 1975 Lublin	Cmentarz na lubelskim „Czwartku”, ul. Unicka

Łaznów (pow. Tomaszów Mazowiecki)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
103.	Podgórska Eugenia	21 II 1914 Kurowice (pow. Łódź)	13 IX 2006 Łaznów (pow. Tomaszów Maz.)	Cmentarz Parafialny w Łaznowie (pow. Tomaszów Maz.)

Łódź

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
104.	Truchim Stefan	8 IX 1896 (1890) Kopanka (pow. Kałusz)	20 VIII 1967 Łódź	Bd.

Maciejowice

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
105.	Pleszczyński Adolf, ks.	18 XII 1841 Żelizna (pow. Radzyń)	14 II 1925 Maciejowice	Cmentarz Parafialny w Maciejowicach

Mielec

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
106.	Micek Władysław	7 XII 1908 Pilzno	7 X 2000 Mielec	Cmentarz Parafialny w Mielcu, ul. Sienkiewicza

Nowy Sącz

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
107.	Opatek Mieczysław Władysław	9 IX 1881 Lwów	6 V 1964 Nowy Sącz	Cmentarz w Nowym Sączu
108.	Załęski Stanisław	11 IX 1843 Kraków	23 VIII 1908 Nowy Sącz	Cmentarz w Nowym Sączu

Opole

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
109.	Musioł Teodor Stanisław	1 I 1910 Paniówki (pow. Gliwice)	4 III 1995 Opole	Cmentarz Opole-Półwieś

Ostrowiec Świętokrzyski

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
110.	Banaszek Marian	23 V 1930 Ostrowiec Świętokrzyski	25 IV 2004 Ostrowiec Świętokrzyski	Cmentarz Komunalny w Ostrowcu Św., ul. Długa, kw. 11, rz. 11, gr. 13

Piotrków Trybunalski

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
111.	Łagowski Florian	4 V 1843 Proszowice k. Krakowa	19 I 1909 Piotrków Trybunalski	Cmentarz Komunalny w Piotrkowie Tryb., ul. Cmentarna

Pleśna k. Tarnowa

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
112.	Majorek Czesław	27 IX 1938 Pleśna (pow. Tarnów)	29 IX 2002 Tarnów	Cmentarz Parafialny w Pleśnej

Porąbka (powiat Bielsko-Biała)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
113.	Baścik Stefan	9 II 1913 Kobiernice k. Kęt	11 IV 1998 Kraków	Cmentarz Komunalny w Porąbce (pow. Bielsko-Biała)

Poznań

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
114.	Araszkiewicz Feliks Wojciech	23 IV 1933 Sarbia (pow. Szamotuły)	23 (26?) III 1987 Poznań	Cmentarz Komunalny nr 2 Junikowo w Poznaniu
115.	Danysz Antoni	16 I 1853 Poznań	17 XII 1925 Poznań	Cmentarz Zasłużonych Wielkopolan w Poznaniu, kw. 1 lub kw. 3 (w kw. 3, m. 7 leży siostra Anna, w kw. 1, m. 45 pochowani są rodzice)
116.	Dulczewski Zygmunt	5 X 1916 Kaźmierzewo (pow. Lipnowski)	22 V 2004 Poznań	Cmentarz Komunalny nr 2 Junikowo w Poznaniu
117.	Eustachiewicz Tadeusz	28 IX 1889 Chodorów, k. Lwowa	27 X 1949 Poznań	Bd.
118.	Hellwig Jan	16 V 1931 Poznań	6 XII 2000 Poznań	Cmentarz Komunalny nr 2 Junikowo w Poznaniu
119.	Jabczyński Mieczysław Jan	11 XII 1885 Poznań	1 VII 1960 Poznań	Cmentarz Zabytkowy Jeżycki w Poznaniu, kw. L, rz. 0a, m. 37 (?)
120.	Jakubczyk Witold	15 I 1909 Sosnowiec	3 X 1986 Poznań	Cmentarzu Świętomarciński w Poznaniu
121.	Karwowski Stanisław	25 II 1848 Leszno	13 V 1917 Berlin	Cmentarz Świętomarciński w Poznaniu

122.	Łukaszewicz Józef Andrzej	29 XI 1799 Krąplew (pow. Poznań)	13 II 1873 Targoszyce (pow. Krotoszyn)	Prochy przeniesiono na Cmentarzu Zasłużonych Wielkopolan w Poznaniu. Wzgórze św. Wojciecha (20 V 1917)
123.	Michalski Stanisław	13 II 1928 Lutocin (pow. Żuromin)	9 XII 1990 Poznań	Cmentarz Komunalny nr 2 Junikowo w Poznaniu
124.	Piasecki Eugeniusz	13 XI 1872 Lwów	17 VII 1947 Ptaszyna k. Cieplic	Cmentarz Górczyński w Poznaniu, kw. IPc1, rz. 1, m. 11
125.	Posadzy Ludwik	3 VIII 1878 Szymborz (pow. Inowrocław)	3 XI 1939 Poznań	Cmentarz Zasłużonych Wielkopolan w Poznaniu, Wzgórze św. Wojciecha
126.	Rzepecki Ludwik Władysław	13 IX 1832 Wypalanki (pow. Oborniki)	1 II 1894 Poznań	Cmentarz Zasłużonych Wielkopolan w Poznaniu, Wzgórze św. Wojciecha, kw. 3, m. 4
127.	Stoiński Jan	10 VI 1904 Pniewy (pow. Szamotuły)	1 IV 1984 Poznań	Cmentarz Górczyński w Poznaniu
128.	Szelejewski Jan	22 VII 1906 Essen, Niemcy	1987 Poznań	Bd.
129.	Wachowski Marian	8 IX 1903 Niechanów (pow. Gniezno)	12 IV 1970 Wrocław	W grobie Wachowskich, nie jest odnotowany na wspólnej tablicy
130.	Wrzosek Adam Jan	6 V 1875 Zagórz k. Dąbrowy Górnicyj	26 II (2 III pochówek) 1965 Poznań	Cmentarz Komunalny nr 2 Junikowo w Poznaniu, pole 1, kw. 1, m. 26

Radom

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
131.	Balcerek Marian	25 III 1935 Sworów k. Poznania	3 IX 1992 Radom	Bd.
132.	Rokoszny Józef Paweł	18 IX 1870 Radom	31 XI (1 XII) 1931 Rzym	Ekshumowany do Radomia i pochowany 21 II 1932 na cmentarzu przy ul. Limanowskiego. W kościele Opieki NMP, na grobie tablica z popiersiem

Rydzyzna

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
133.	Łopuszański Tadeusz	15 I 1874 Lwów	19 IV 1955 Chorzów	Pochowany w Gliwicach w 1958, ekshumowany do Rydzyny, pochowany na nowym cmentarzu

Rzeszów

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
134.	Smyczyński Henryk	19 I 1926 Harta (pow. Brzozów)	1 IV 1990 Rzeszów	Cmentarz Komunalny, Rzeszów Wołkowyja
135.	Świeboda Józef	25 XI 1935 Łukawiec (pow. Rzeszów)	14 III 2017 Rzeszów	Cmentarz Komunalny, Rzeszów Wołkowyja

Sanok

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
136.	Stachowicz Józef	27 I 1900 Posada Jaćmierska	22 VII 1985 Sanok	Cmentarz Parafialny, Jaćmierz

Stara Wieś

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
137.	Bzowski Teofil	11 (16) XI 1873 Jeżów (pow. Końskie)	4 I 1959 Stara Wieś	Cmentarz Parafialny w Starej Wsi

Stary Sącz

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
138.	Spiechowicz Wincenty	29 XII 1907 Miechów	4 IV 1987 Nowy Sącz	Cmentarz w Starym Sączu

Szczecin

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
139.	Turek-Kwiatkowska Lucyna	20 VIII 1925 Piętno (pow. Turka)	11 IV 2017 Szczecin	Cmentarz Centralny w Szczecinie

Tarnów

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
140.	Leniek Jan	6 VI 1857 Głowienka k. Krosna	19 VII 1920 Tarnów	Cmentarz Stary w Tarnowie
141.	Łukowski Jan, ks.	15 V 1846 Ostrów Wielkopolski	29 XII 1904 Tarnów	Cmentarz Stary w Tarnowie
142.	Seredyński Władysław Leon	19 V 1841 Jasło	9 III 1893 Tarnów	Cmentarz Stary w Tarnowie

Toruń

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
143.	Nadolski Bronisław	7. IV 1903 Lwów	29 XII 1986 Toruń	Centralny Cmentarz Komunalny w Toruniu, ul. Grudziądzka 192/196
144.	Paruzel Eugeniusz Jakub	19 V 1949 Miasteczko Śląskie	30 V 2004 Toruń	Centralny Cmentarz Komunalny w Toruniu, ul. Grudziądzka 192/196
145.	Pleśniarski Bogdan	17 IX 1908 Budzyń (pow. Chodzież)	4 VI 1987 Toruń	Cmentarz w Toruniu, ul. Wrocławska
146.	Podlaszewska Krystyna	19 XI 1926 Chojnice	2 XI 1996 Toruń	Cmentarz Parafialny w Toruniu, ul. Wybickiego

Ulanów

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
147.	Janik Michał	22 XI 1874 Ulanów (pow. Nisko)	14 X 1948 Ulanów	Cmentarz Parafialny w Ulanowie

Warszawa

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
148.	Ambros Michał	26 XI 1891 Chlebo- wice (pow. Bobrka, woj. łwowskie)	2 VII 1984 Warszawa	Cmentarz Komunalny Północny w Warszawie (Wólka Węglowa), kw. W-VI-13, rz. 3, m. 16
149.	Bądzkiewicz Antoni	1830 Pińsk	4 VII 1893 Warszawa	Bd.
150.	Bielski Szymon, pijar	15 IX 1745 Jazowsko (pow. Nowy Sącz)	4 I 1826 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary)
151.	Bieńkowski Tadeusz	26 VI 1932 Warszawa	28 VII 2015 Warszawa	Cmentarz Komunalny Północny w Warszawie, kw. B-XIII, rz. 3, m. 20
152.	Borodziej Łucja	25 III 1932 Lwów	19 VIII 2001 Warszawa	Cmentarz w Pyrach pod Warszawą
153.	Chlebowski Bronisław	10 XI 1846 Warszawa	28 II 1918 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary)
154.	Cytowski Jerzy	1 I 1926 Bogurzyn (pow. Mława)	16 IV 1995 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. G, rz. 2A, m. 64
155.	Czarnecki Edward, pijar	1774 Szczuczyn (pow. Lida)	5 III 1831 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary)

156.	Dobrowolski Stanisław Marian	5 VIII 1883 Puławy	27 XI 1978 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. 31A, TUJE, gr. 8
157.	Falkowski Jakub	29 IV 1775 Budlewo (pow. Biała Podlaska)	2 IX 1848 Warszawa	Pochowany w kościele św. Aleksandra w Warszawie
158.	Falski Marian Ignacy	7 XII 1881 Nacza (pow. Nowogródek)	8 X 1974 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. A 32, rz. 2, m. 6
159.	Filipowicz Franciszek	17 IX 1932 Żurawica (pow. Przemyśl)	30 I 1993 Warszawa	Cmentarz Ewangelicko-Augsbur- ski w Warszawie
160.	Gerber Rafał	27 XI 1909 Ujazd (pow. Brze- ziny, woj. łódzkie)	27 XI 1981 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. B 32, rz. TUJE, m. 6
161.	Gorzycki Wincenty	30 VII 1893 Lwów	6 III 1923 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, kw. 98, rz. 3, m. 4. Grobowiec Gorzyckich
162.	Grabski Władysław Maria	10 VI 1939 Warszawa	20 XI 2001 Warszawa	Bd.
163.	Hahn Wiktor	9 IX 1871 Wiedeń	2 XI 1959 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 248, rz. 1, m. 18
164.	Halpern (Myślicki) Ignacy Izidor	21 VI 1874 Tomaszów Mazowiecki	12 VII 1935 Piaseczno	Cmentarz Ewangelicko-Reformo- wany Warszawa, ul. Żytnia
165.	Hornowska Maria	19 X 1875 Warszawa	27 X 1944 (?) Warszawa	Brak danych o śmierci
166.	Kamiński Aleksander	28 I 1903 Warszawa	15 III 1978 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, kwatera Szarych Szeregów
167.	Kmieciak Zenon	12 II 1932 Ładzice, (pow. Radomsko)	27 I 1997 Warszawa	Bd.
168.	Kołątaj Hugo	1 IV 1750 Dederkały na Wołyniu	28 II 1812 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary)
169.	Konarski Kazimierz Bogdan	27 V 1886 Jeleniów na Kielecczyźnie	3 IX 1972 Warszawa	Cmentarz Powązkowski
170.	Konic Henryk	15 I 1860 Warszawa	10 V 1934 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, kw. 66-1-23/24
171.	Kottowski Karol	28 I 1910 Tykocin (pow. Białystok)	1 V 1988 Łódź	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 71, rz. 4, m. 24
172.	Kraushar Aleksander	17 I 1842 Warszawa	11 XII 1931 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 51, rz. 1, m. 28-29-30
173.	Krzemiński Stanisław	16 XII 1839 Warszawa	29 XI 1912 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 37, rz. 2, m. 1

174.	Krzyżanowski Jan Kanty	23 X 1789 Kraków	2 XII 1854 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 8, rz. 1, m. 18-19
175.	Kurdybacha Łukasz	22 X 1907 Laszki (pow. Jarosław)	22 XII 1972 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. A 33, rz. 1, m. 11
176.	Kwiatek Józef	23 I 1911 Psary Wielkie (pow. Września)	9 II 1964 Ostrów Wielkopolski	Cmentarz Wojskowy w Warszawie, kw. C 2, rz. 11, m. 3
177.	Lewicki Józef	1882 Drohobycz	4 VII 1942 Warszawa	Rozstrzelany na terenie getta warszawskiego
178.	Libera Zdzisław	26 II 1913 Warszawa	28 III 1998 Warszawa	Bd.
179.	Lubieniecka Janina Rozalia	1 II 1919 Warszawa	29 XII 1959 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. II B 28, rz. 6, m. 24
180.	Lubomirski Jan Tadeusz	24 lub 28 X 1826 Stanisławów	7 IV 1908 Warszawa	Pochowany w podziemiach kościółka św. Krzyża w Warszawie
181.	Łodyński Marian Tadeusz	5 VII 1884 Cłó (woj. święto- krzyskie)	7 XI 1972 Warszawa	Cmentarz Powązkowski
182.	Manczarski Aleksander	14 VII 1863 Warka (woj. mazo- wieckie)	9 IV 1946 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, kw. 76, rz. 6, m. 10
183.	Manteufflowa Maria	23 III 1905 Warszawa	7 I 1994 Warszawa, zamordowana we własnym domu	Cmentarz Ewangelicko-Augsbur- ski w Warszawie
184.	Manteuffel Tadeusz	5 III 1902 Rzeżyca, obecnie Łotwa	22 IX 1970 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), Aleja Zasłużonych
185.	Marciniak Zbigniew	12 III 1922 Izbica Kujawska	9 XII 1972 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. C 21, rz. 3, m. 2
186.	Mauersberg Stanisław	26 VII 1924 Godziembów (pow. Lubartów)	16 VIII 2012 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 253, rz. 2, m. 20
187.	Mizia Tadeusz Wincenty	13 X 1910 Chrzanów	15 VI 1988 Warszawa	Bd.
188.	Nawroczyński Bogdan	9 IV 1882 Dąbrowa Górnicza	17 I 1974 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, kw. 132, rz. 4, m. 28
189.	Nowicki Władysław	20 X 1846 Pszczonów (pow. Łowicz)	14 X 1918 Warszawa	Cmentarz Powązkowski
190.	Osterloff Waldemar	12 VII 1858 Żarki (pow. Będzin)	11 I 1925 Warszawa	Cmentarz Ewangelicko-Augsbur- ski, Warszawa, ul. Młynarska

191.	Pietraszek Jan	12 III 1828 (1830?)	20 IV 1880 Warszawa	Cmentarz Powązkowski
192.	Plenkiewicz Roman	21 I 1833 Skorczów k. Pińczowa	4 X 1910 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 23, rz. 2, m. 18
193.	Pohoska Anna Ewa	29 V 1895 Poznań	30 IV 1953 Warszawa	Cmentarz Powązkowski
194.	Polkowski Wacław	24 IX 1896 Warszawa	25 VII 1966 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. B 32, rz. 18, m. 9
195.	Radlińska Helena	2 V 1879 Warszawa	10 X 1954 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 49, rz. 6, m. 25
196.	Ręgorowicz Ludwik	14 I 1888 Podkościele (obecnie dzielnica Dąbrowy Tarnowskiej)	19 XII 1970 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. C 15, rz. 3, m. 22
197.	Rutkowski Stanisław	1 VII 1926 Wola Solecka (pow. Iłża)	5 I 2007 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach w Warszawie, kw. B DOD, rz. 4, m. 1
198.	Sempołowska Stefania Aniela	2 X 1869 Polonisz (pow. Kolsko)	31 I 1944 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, grobowiec rodzinnym
199.	Smoleński Władysław	6 IV 1851 Grabienice Małe (pow. Mława Mazowieckie)	2 (6?) V 1926 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 69, rz. 1, m. 22
200.	Sobieski Stanisław	1827 Lwów	13 VIII 1884 Warszawa	Cmentarz Powązkowski
201.	Staszyński Edmund	7 III 1924 Słonim (woj. no- wogrodzkie)	15 VII 2005 Warszawa	Cmentarz Prawosławny w Warszawie
202.	Suchodolski Bogdan	27 XII 1903 Sosnowiec	2 X 1992 Konstan- cin-Jeziorna	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. T, rz. 1, m. 6
203.	Sutyła Jadwiga	1943 Suchowola k. Garwolina	28 I 1992 (Warszawa?)	Bd.
204.	Szzechura Tomasz	15 XII 1908 Wilczogęby (pow. Węgrów)	11 III 1982 (Warszawa?)	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. D, rz. 2, m. 13
205.	Szulkin Michał	10 XI 1908 Smorgonie koło Wilna	11 XII 1992 Warszawa	Cmentarz Komunalny Północny w Warszawie, kw. T-X-12, rz. 6, m. 7
206.	Walczak Marian	25 X 1923 Biniewo (pow. Ostrowiec Wielkopolski)	29 III 2020 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary)

207.	Wąsik Wiktor	23 XII 1883 Warszawa	16 VII 1963 Warszawa	Cmentarz Powązkowski, kw. 142, rz. 6, m.8
208.	Węglewicz Mieczysław	18 VII 1889 Opatów	21 IV 1943 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary), kw. 107, rz. 5-6, m. 23-30
209.	Wierzbowski Teodor Feliks	30 VIII 1853 Kielce	19 II 1923 Warszawa	Cmentarz Powązkowski (Stary) kw. 7, rz. 5, m. 14-15
210.	Wojciechowski Kazimierz	17 III 1905 Chrzanów (dziś dzielnica Warszawy)	24 I 1994 Warszawa	Warszawa?
211.	Wojęński Teofil	26 I 1890 Radomsko	6 XI 1963 Warszawa	Cmentarz Wojskowy na Powązkach, Aleja Zasłużonych
212.	Wojtyński Wacław Henryk	19 XI 1910 Ładzyń (pow. Mińsk Mazowiecki)	28 VIII 2003 Warszawa	Cmentarz Komunalny Północny w Warszawie, kw. S-II-7, rz. 5, m. 14
213.	Wołoszyn Stefan	19 VIII 1911 Lwów	2 IX 2004 Warszawa	Cmentarz Bródnowski w Warszawie, kw. 50G-III-3.
214.	Wycech Czesław	20 VII 1899 Wilczogęby (pow. Węgrów)	26 V 1977 Warszawa	Cmentarz Wojskowy w Warszawie

Włocławek

Lp.	Nazwisko i mię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
215.	Chodyński Stanisław, ks.	4 XI 1836 Kalisz	16 V 1919 Włocławek	Cmentarz Parafialny we Włocławku

Wrocław

Lp.	Nazwisko i mię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
216.	Adamczyk Mieczysław	2 XII 1933 Kluczkowice (pow. Lublin)	18 IX 2017 Wrocław	Cmentarz św. Rodziny, Wrocław, Sępolno, Kolumbarium, sektor 6/11801
217.	Chamcówna Mirostawa Anna	11 VII 1919 Lublin	14 II 2000 Wrocław	Cmentarz św. Wawrzyńca we Wrocławiu, ul. Bujwida
218.	Enderówna (Ender) Janina	1892 Czepów (pow. Turek)	25 VIII 1974 Wrocław	Bd.
219.	Ergetowski Ryszard	3 IV 1925 Wiśniowie, Wołyń	18 IV 2005 Wrocław	Cmentarz Komunalny, Wrocław, ul. Kielczowska 90
220.	Knot Antoni	20 V 1904 Kołomyja	2 I 1982 Wrocław	Cmentarz św. Wawrzyńca we Wrocławiu, ul. Bujwida
221.	Maresz Zofia	27 XI 1926 Warszawa	11 IX 1995 Wrocław	Cmentarz Grabiszyński we Wrocławiu, pole 51

222.	Mikulski Tadeusz	17 I 1909 Chołobotów (gub. Tambowska, Rosja)	26 VIII 1958 Wrocław	Cmentarz św. Wawrzyńca we Wrocławiu, ul. Bujwida
223.	Ostrowski Wincenty Jan	27 XII 1904 Poznań	27 X 1969 Wrocław	Cmentarz we Wrocławiu, ul. Grabiszyńska, pole 14, rz. 2, gr. 3
224.	Tync Stanisław Franciszek	7 VI 1889 Rzepiennik Strzy- żewski (pow. Gorlice)	29 I 1964 Wrocław	Cmentarz we Wrocławiu, ul. Grabiszyńska, pole 5, rz. 1, gr. 771

Żabno k. Tranowa

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
225.	Jakubiec Ignacy	29 I 1906 Żabno (pow. Tarnów)	23 IV 1966 Kraków	Cmentarz Parafialny, Żabno

MIEJSCA POCHÓWKU ZMARŁYCH HISTORYKÓW WYCHOWANIA POZA OBECNYMI GRANICAMI POLSKI

Zagraniczne miejsca pochówku polskich historyków wychowania związane były z ich skomplikowanymi losami i dziejami naszej ojczyzny. Jeszcze w XVIII wieku wschodnie tereny Rzeczypospolitej obejmowały znaczną część dzisiejszej Litwy, Białorusi i Ukrainy. Na rozwój polityczny, ekonomiczny i kulturalny tamtych terenów wpływ miały dwa ośrodki miejskie – Wilno i Lwów.

Zwłaszcza we Lwowie w drugiej połowie XIX wieku nastąpił bujny rozkwit oświaty, szkolnictwa i nauki oraz powiązanej z nimi pedagogiki. W związku z tym w tej części artykułu większość wymienionych grobów znajduje się na terenie dzisiejszej Ukrainy, w tym oczywiście na lwowskim Cmentarzu Łyczakowskim oraz na cmentarzach wileńskich. Warto wspomnieć, że Cmentarz Łyczakowski uznać należy za jeden z najstarszych cmentarzy miejskich położonych na dawnych ziemiach polskich. Założono go w 1786 r. Dla porównania wileński Cmentarz na Rosie powstał w roku 1769 (oficjalnie jednak podaje się 1801 r.). Na Cmentarzu Łyczakowskim odnaleźć można liczne groby ludzi nauki, polityki i kultury tworzących w tym bliskim sercom wielu Polaków miście.

O miejscach pochówku rozsianych po całym świecie zdecydowały skomplikowane losy Polaków, hekatomba II wojny światowej i czasy PRL. Wspomnieć w tym miejscu należy też osoby, które straciły swoje życie w wyniku eksterminacji ludności polskiej prowadzonej przez hitlerowskie Niemcy.

Borysław (Ukraina)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
226.	Bielska Maria	20 I 1844 Valence nad Rodanem, Francja	1926 Borysław	Cmentarz Parafialny w Borysławiu

Dachau (Niemcy)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
227.	Bednarski Stanisław	9 IV 1896 Nowy Sącz	16 (6) VII 1942 Dachau	Zmarł w obozie koncentracyjnym

Edgware k. Londynu (Anglia)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
228.	Kot Stanisław	22 X 1885 Ruda (pow. Ropczyce-Sędziszów)	26 XII 1975 Middlesex, dzielnica Londynu	Pochowany w Edgware k. Londynu

Edynburg (Anglia)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
229.	Kraśński Walerian	1795	22 XII 1855 Edynburg	Pochowany w Edynburgu, grobowiec z pomnikiem ufundowali przyjaciele

Fryburg (Niemcy)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
230.	Trentowski Bronisław Ferdynand	21 I 1808 Opole k. Włodawy, Podlasie	16 VI 1869 Fryburg Badeński	Pochowany we Fryburgu. Na płycie napis: Dr. Bronisław von Trentowski polnischer Schriftsteller oraz otwarta książka, na stronach której wyryto napis: Miłuj w bliźnim i w sobie samym Boga i Człowieczeństwo Chowanna 1842, Myślińi 1844, Panteon wiedzy ludzkiej 1869

Jaszuny koło Wilna (Litwa)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
231.	Baliński Michał	14 VIII 1794 Terespol	22 XII 1864 Wilno	Cmentarz w Jaszunach, grób obok J. Śniadeckiego
232.	Śniadecki Jan Chrzyciel	29 VIII 1756 Żnin	21 XI 1830 Jaszuny	Cmentarz w Jaszunach

Laskowiec, obecnie część miasta Frydek-Mistek (Czechy)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
233.	Galicz Jan	28 I 1874 Laskowiec, Śląsk Cieszyński	5 XI 1939 Cieszyn	Cmentarz komunalny w Cieszynie

Lwów (Ukraina)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
234.	Baranowski Bolesław Adam	6 I 1844 Waszkowce na Bukowinie	5 X 1916 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 4
235.	Baranowski Mieczysław Tytus	13 I 1851 Wyżnica na Bukowinie	25 XI 1898 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 22
236.	Biegeleisen Henryk	24 X 1855 Tłuste, obwód Tarnopol	1 IV 1934 Lwów	Cmentarz Łyczakowski (?)
237.	Borzemski Wacław Mścisław	14 V 1868 Zabłotów (pow. Śniatyń)	27 IV 1935 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 1
238.	Bostel Ferdynand	5 V 1860 Lwów	4 IV 1935 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 20
239.	Chmielowski Piotr	9 II 1848 Zawadyńce, Podole	22 IV 1904 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 1
240.	Chołodecki-Biały- nia Józef Dominik	15 VIII 1852 Stawki (pow. Gródek)	30 I 1934 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 60
241.	Finkel Ludwik Michał	20 III 1858 Bursztyn (pow. Tarnopol)	24 X 1930 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 74
242.	Franke Jan Nepomucen	4 X 1846 Lwów	6 VIII 1918 Lwów	Cmentarz Łyczakowski
243.	Łuczkiwicz Antoni	12 I 1817 Tartaków (pow. Sokal)	15 VIII 1894 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 67, grób Kamińskich
244.	Majchrowicz Franciszek	3 X 1858 Kałuż	2 VII 1928 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 1a
245.	Rolle Michał	8 VII 1865 Kamieniec Podolski	10 XI 1932 Lwów	Cmentarz Łyczakowski, pele 1
246.	Schneider Stanisław Jan	23 I 1858 Lwów	8 VII 1917 Lwów	Cmentarz Łyczakowski
247.	Skórski Aleksander	8 VI 1851 Stanisławów	13 XI 1928 Lwów	Cmentarz Łyczakowski (?)

248.	Sochaniewicz Kazimierz Roman	28 II 1892 Wieliczka	28 XII 1930 Lwów	Cmentarz Łyczakowski
249.	Zajączkowski Władysław	12 IV 1837 Strzyżów (woj. podkarpackie)	7 X 1898 Lwów	Cmentarz Łyczakowski

Mauthausen-Gusen (Austria)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
250.	Mazurkiewicz Karol, ks.	17 II 1881 Ludomy (pow. Oborniki)	1942 Mauthausen-Gu- sen	Zginął w komorze gazowej

Nowy Jork (USA)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
251.	Kucharzewski Jan	27 V 1876 Wysokie Mazowieckie	4 VII 1952 Nowy Jork	Pochowany w Nowym Jorku

Peebles (Szkocja)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
252.	Kukulski Zygmunt Bolesław	2 V 1890 Jasło	4 XII 1944 Peebles	Pochowany w Peebles, na Cmen- tarzu Powązkowskim znajdu- je się jego symboliczny nagrobek

Sieńków k. Radziejowa (Ukraina)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
253.	Boberska Felicja	20 VI 1825 Lwów	15 I 1889 Rudenko k. Radziejowa	Pochowana w miejscowości Sieńków k. Radziejowa

Stutthof (Niemcy)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
254.	Mańkowski Alfons, ks.	10 IX 1870 k. Grudziądz	12 II 1941 Stutthof	Zmarł w obozie koncentracyjnym, pochowany w Zaspie k. Gdań- ska Wrzeszcza. Ekshumowany na cmentarz parafialny w Lembar- gu (15 IV 1951)

Wilno (Litwa)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
255.	Bieliński Józef	23 III 1848 Lubraniec (pow. Włocławek)	15 VI 1926 Warszawa	Cmentarz Bernardyński w Wilnie
256.	Brensztejn Michał Eustachy	2 X 1874 Telsze, Żmudź	29 III 1938 Wilno	Cmentarz Bernardyński w Wilnie
257.	Janowski Ludwik	7 VIII 1878 Mława	18 XI 1921 Wilno	Cmentarz na Rossie
258.	Nowodworski Witold	14 VI 1861 Lemno (pow. Wilno)	25 XI 1923 Wilno	Bd.

Vence (Francja)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
259.	Kierski Feliks	1884 Busko	3 XI 1926 Vence k. Nicei	Bd.

Wiedeń (Austria)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
260.	Świątkowski Marcin	Okolo 1720 w Poznańskim	1790 w Wiedniu lub w Skalbmierzu	Bd.

Zawadów k. Jaworowa (Ukraina)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
261.	Ptaśnik Jan	15 I 1876 Mikluszowice (pow. Bochnia)	22 II 1930 Lwów	Pochowany w Zawadowie k. Jaworowa

Złoczów/Lwów (Ukraina)

Lp.	Nazwisko i imię	Data i miejsce urodzenia	Data i miejsce śmierci	Cmentarz
262.	Rudniański Stefan	28 IV 1887 Brześć nad Bugiem	22 VI 1944 zginął w niewyja- śnionych okolicznościach k. Żłoczowa lub Lwowa	Nie wiadomo, gdzie został pochowany. Epitafium poświęcone Rudniańskiemu znajduje się na Cmentarzu Ewangelicko-Augsburskim w Warszawie, aleja 14, nr 14

**ALFABETYCZNY WYKAZ OSÓB – PRZEWODNIK DO DANYCH
ZAWARTYCH W TABELACH**

- A** – Adamczyk Mieczysław (214), Ambros Michał (147), Araszekiewicz Feliks Wojciech (113), Artymiak Antoni (27);
- B** – Balcerek Marian (130), Baliński Michał (231), Banach Andrzej Kazimierz (31), Banaszek Marian (109), Bandtkie Jerzy Samuel (32), Bandura Ludwik Ryszard (14), Baranowski Bolesław Adam (234), Baranowski Mieczysław Tytus (235), Barycz Henryk (33), Baścik Stefan (112), Bądzkiewicz Antoni (148), Bednarski Stanisław (227), Biegański Stanisław (pijar) (34), Biegeleisen Henryk (236), Bielska Maria (226), Bielski Szymon (pijar) (149), Bieńkowski Tadeusz (150), Bieliński Józef (255), Birkenmajer Ludwik Antoni (35), Bizoń Franciszek (19), Boberska Felicja (253), Bobkowska Wanda Cecylia (36), Bobrowska-Nowak Wanda (23), Borodziej Łucja (151), Bostel Ferdynand (238), Borzemski Waclaw Mścisław (237), Brensztejn Michał Eustachy (256), Brzozowski Stanisław (37), Bzowski Teofil (136), Buba Jan Innocenty (38), Buzek Józef (8);
- C** – Chamcówna Mirosława Anna (217), Chmaj Ludwik (39), Chlebowski Bronisław (152), Chmielowski Piotr (239), Chodyński Stanisław (ks.) (215), Chołodecki-Białynia Józef Dominik (240), Chotkowski Władysław Longin (ks.) (40), Chromecki Tadeusz (ks.) (41), Chrzan Bronisław (42), Cytowski Jerzy (153), Czarnecki Edward (pijar) (154);
- D** – Danek Wincenty (43), Danilewicz-Zielińska Maria (1), Danysz Antoni (114), Denisiuk Andrzej Bogdan (5), Dobrowolska Mieczysława Wiktoria (24), Dobrowolski Stanisław Marian (155), Dobrzański Jan (94), Doliński Gustaw (95), Dulczewski Zygmunt (115), Dutkowa (Dutka) Renata (44);
- E** – Enderówna (Ender) Janina (218), Ergetowski Ryszard (219), Eustachiewicz Tadeusz (116);
- F** – Falkowski Jakub (156), Falski Marian Ignacy (157), Fierich Jerzy (45), Fijałek Jan Nepomucen (46), Filipowicz Franciszek (158), Finkel Ludwik Michał (241), Franke Jan Nepomucen (242), Frąckowiak Wiktor (15);
- G** – Galicz Jan (233), Gawęda Stanisław Andrzej (47), Gawlik Stanisław (4), Gerber Rafał (159), Giżycki Jan Marek (48), Głębocki Józef Teodor (49), Gorzycki Wincenty (160), Grabski Władysław Maria (161), Grzebień Ludwik (ks.) (50), Grzywna Józef (28);
- H** – Hajdukiewicz Leszek (50), Hahn Wiktor (163), Halpern (Myślicki) Ignacy Izidor (164), Hartleb Kazimierz Jan (52), Hellwig Jan (118), Hornowska Maria (165), Hulewicz Jan (53);
- J** – Jabczyński Mieczysław Jan (119), Jakubczyk Witold (120), Jakubiec Ignacy (225), Jałmużna Tadeusz (30), Janik Michał (147), Janowski Ludwik (257), Januszek Franciszek (2), Jaśkiewicz Bronisław (21), Jerzmanowski Józef (54);
- K** – Kamiński Aleksander (166), Kamykowski Ludwik Alfons (56), Kallenbach Józef Henryk (55), Karbowski Antoni (57), Karwowski Stanisław (121),

- Kędryna Szymon (25), Kielar Paweł Władysław (dominikanin) (94), Kierski Feliks (259), Kliś Andrzej (58), Kmiecik Zenon (167), Knot Antoni (220), Kołłątaj Hugo (168), Kojasiewicz Ferdynand (59), Konarski Kazimierz Bogdan (169), Konic Henryk (170), Koprucki Albin (97), Kosiek Zbigniew (60), Kot Stanisław (228), Kotłowski Karol (171), Krasiński Walerian (229), Kraushar Aleksander (172), Krzemiński Stanisław (173), Krzyżanowski Jan Kanty (174), Kucharzewski Jan (251), Kubik Kazimierz (16), Kubisz Jerzy (9), Kukulski Zygmunt Bolesław (252), Kulpa Jan (61), Kurdybacha Łukasz (175), Kwiatek Józef (176);
- L** – Lechicka Jadwiga (20), Leniek Jan (140), Leśniodorski Bogusław (62), Lewicki Józef (177), Lewicki Karol (63), Libera Zdzisław (178), Lipiec Janusz Bolesław (11), Lipski Jacek Jan (64), Litak Stanisław (98), Londzin Józef (ks.) (10), Lubieniecka Janina Rozalia (179), Lubomirski Jan Tadeusz (180);
- Ł** – Łagowski Florian (111), Łempicki Stanisław Ignacy (65), Łodyński Marian Tadeusz (181), Łopaszyński Tadeusz (133), Łuczkiwicz Antoni (243), Łukaszewicz Józef Andrzej (122), Łukowski Jan (ks.) (141);
- M** – Madeja Józef (26), Majchrowicz Franciszek (244), Majer Józef (66), Majorek Czesław (112), Manczarski Aleksander (182), Manteufflowa Maria (183), Manteuffel Tadeusz (184), Mańkowski Alfons (ks.) (254), Marciniak Zbigniew (185), Maresz Zofia (221), Marmon Wacław Jan (67), Mauersberg Stanisław (186), Mazurkiewicz Karol (ks.) (250), Micek Władysław (106), Michalski Stanisław (123), Mikulski Antoni Jan (68), Mikulski Tadeusz (222), Mizia Tadeusz Wincenty (187), Młynarczyk Stefan Stanisław (ks.) (99), Morawski Kazimierz (69), Mortkowicz-Olczakowa Hanna (70), Mrozowska Kamilla (71), Muczkowski Józef (72), Musioł Teodor Stanisław (109);
- N** – Nadolski Bronisław (143), Natoński Bronisław (ks.) (73), Nawroczyński Bogdan (188), Nowicki Władysław (189), Nowodworski Witold (258);
- O** – Opalek Mieczysław Władysław (107), Osterloff Waldemar (190), Ostrowski Wincenty Jan (223), Öttinger Józef (74);
- P** – Paruzel Eugeniusz Jakub (144), Patkaniowski Michał (75), Piasecki Eugeniusz (124), Piechnik Ludwik (76), Pietraszek Jan (191), Pleszczyński Adolf (ks.) (105), Plenkiewicz Roman (192), Pleśniarski Bogdan (145), Podgórska Eugenia (103), Podlaszewska Krystyna (146), Pohoska Anna Ewa (193), Polkowski Wacław (194), Poplatek Jan Aleksander (ks.) (77), Posadzy Ludwik (125), Ptaśnik Jan (261);
- R** – Radlińska Helena (195), Rechowicz Marian Józef (ks.) (10), Ręgorowicz Ludwik (196), Rokoszny Józef Paweł (132), Rolle Michał (245), Rowid Henryk (78), Rudniański Stefan (262), Rutkowski Stanisław (197), Rzepecki Ludwik Władysław (126), Rybarski Feliks (29);
- S** – Schletz Alfons Franciszek (79), Schneider Stanisław Jan (246), Sempołowska Stefania Aniela (198), Seredyński Władysław Leon (142), Skoczek Józef Stanisław (80), Skorzepianka Melania Aleksandra (81), Skórski Aleksander

(247), Słowikowski Tadeusz (82), Smarzyński Henryk (83), Smoleński Władysław (199), Smyczyński Henryk (134), Sobczak Jędrzej (6), Sobieski Stanisław (200), Sochaniewicz Kazimierz Roman (248), Sokół Arkadiusz (22), Sołtykiewicz Józef Florian (84), Spiechowicz Wincenty (138), Stachowicz Józef (136), Straszewski Maurycy (85), Staszyński Edmund (201), Stoiński Jan (127), Suchmiel Jadwiga (12), Suchodolski Bogdan (202), Sutyła Jadwiga (203), Szczechura Tomasz (204), Szczepański Alfred (86), Szelejewski Jan (128), Szews Teofil (17), Szujski Józef (87), Szulkin Michał (205), Szumowski Władysław (88), Śniadecki Jan Chrzyciel (232), Świątkowski Marcin (260), Świeboda Józef (135);

T – Trentowski Bronisław Ferdynand (230), Truchim Stefan (104), Trzebiatowski Klemens (Żmuda) (18), Turek-Kwiatkowska Lucyna (139), Turkowski Tadeusz Marcelei (89), Tync Stanisław Franciszek (224);

W – Wachowski Marian (129), Wadowski Jan Ambroży (ks.) (101), Walczak Marian (206), Warmski Mieczysław Stefan (90), Wąsik Wiktor (207), Węglewicz Mieczysław (208), Wierzbowski Teodor Feliks (209), Wisłocki Władysław (91), Wojciechowski Kazimierz (208), Wojeński Teofil (211), Wojtkowski Andrzej (101), Wojtyński Waław Henryk (212), Wołoszyn Stefan (213), Wroczyński Ryszard (3), Wróblewska Teresa (7), Wrzosek Adam Jan (130), Wycech Czesław (215);

Z – Zajączkowski Władysław (249), Załęski Stanisław (108), Zarębski Ignacy (92), Ziemba Ziembicki Teofil Zygmunt (93), Żulińska Barbara (13).

*

* *

Przedstawionej listy osób zajmujących się dziejami wychowania nie należy traktować jako zamkniętej. W przypadku kilku osób nie udało się ustalić wyczerpujących informacji. Posiadamy jedynie fragmentaryczne dane o ich urodzeniu, dacie zgonu czy prawdopodobnych okolicznościach śmierci (np. w obozie koncentracyjnym). Należą do nich: Falkiewicz Karol (ur. 17 XI 1859 w Gródku na Ukrainie), Fiutowski Teofil (ur. 31 XII 1858 w Oleszycach w pow. Lubaczowskim, zm. po 1935), Freylichówna Judyta (ur. 15 VI 1906 w Krakowie, prawdopodobnie zginęła w obozie koncentracyjnym), Gruński Stanisław (ur. 1882 w miejscowości Sołotwina na Ukrainie); Milewski Karol (ur. 1799, zm. 1853), Suchan Edward (ur. 22 V 1901 w Babicach, pow. Chrzanów); Trzińska Ludwika (ur. 1868, Warszawa); Wanczura (Wańczura) Alojzy (ur. przed 1900 r.). Należy mieć nadzieję, że wraz z dalszym rozwojem badań nad historią wychowania wszelkie braki informacyjne zostaną uzupełnione.

BIBLIOGRAFIA

Źródła internetowe:

Bandtkie Jerzy Samuel i biogramy innych osób, <https://bj.edu.pl/biogramy/biogramy> (dostęp: 2.6.2020).

Cytowski Jerzy i groby innych osób, <https://cmentarzekomunalne.com.pl/mapa/szukaj/php> (dostęp: 2.6.2020).

Gawlik Stanisław (można wpisać inne osoby), <https://grobnet.com> (dostęp: 2.6.2020).

Google Grobonet, <https://grobnet.com/> (dostęp: 2.6.2020).

Google Wikipedia Wolna Encyklopedia, poprzez wpisanie nazwiska.

www.cmentarzekomunalne.com.pl (dostęp: 2.6.2020).

Słowniki biograficzne:

Grzebień L., Kochanowicz J., Niemiec J. (opr.) (2000), *Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO Jezuitów w Chyrowie 1886–1939*, Kraków: WSFP Ignatianum.

Kosnarewicz E., Rzepa T., Stachowski R. (red.) (1992), *Słownik psychologów polskich*, Poznań: Instytut Psychologii UAM.

Meissner A., Szmyd K. (red.) (2011), *Słownik biograficzny twórców oświaty i kultury XIX i XX wieku Polski Południowo-Wschodniej*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Meissner A., Szulakiewicz W. (red.) (2008), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałka.

Polski słownik biograficzny (1935–2019), T. I, LI, Kraków–Warszawa: PSB, PAU, PAN.

Prosińska-Jacki M. (red.) (1994), *Słownik historyków polskich*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Słownik biograficzny miasta Lublina (oprac. zbiorowe) (1993–2014), T. I–IV, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Starnawski J. (1994–2009), *Słownik badaczy literatury polskiej*, T. I–X, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Szarejko P. (1995), *Słownik lekarzy polskich XIX w.*, T. III, Warszawa: Semper.

Śródka A. (1994–2002), *Uczeni polscy XIX i XX stulecia*, T. I–V [Suplement], Warszawa: Wydawnictwo Aries.

Treichel J. (red.) (1972), *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa–Łódź: PWN.

Winclawski W. (2001–2011), *Słownik biograficzny socjologii polskiej*, T. 1–4, Toruń: Wydawnictwo Naukowe PWN i Wydawnictwo Naukowe UMK.

Winclawski W. (2011), *Słownik biograficzny socjologii polskiej*. T. 4, Su–Ż [Suplement], Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Opracowania:

Bonusiak J. (2017), *Józef Świeboda (25.II.1935–14.03.2017)*, „Gazeta Uniwersytecka” nr 4.

Brodacka-Adamowicz E. (red.) (2001), *Polska myśl pedagogiczna po 1918 roku*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

Chmielewski W. (2011), *Teresa Wróblewska (1936–2009)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Chmielewski W. (2014), *Pamięci Profesora Stanisława Mauersberga w pierwszą rocznicę ostatniego pożegnania*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Cmentarz Powązkowski w Warszawie. Społeczny Komitet Opieki nad Starymi Powązkami im. Jerzego Waldorffa, (2002), Warszawa.

Grochowski L. (2012), *Dzieło człowieka, przyjaciela, nauczyciela i uczonego historyka oświaty i wychowania w świetle wspomnień. Profesor Stanisław Mauersberg (1924–2012)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 49.

Grochowski L. (2014), *Szkoła polska i system oświatowy Drugiej Rzeczypospolitej w świetle badań profesora Stanisława Mauersberga*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Grochowski L. (2015), *Profesor Tadeusz Bieńkowski (1932–2015). Historyk wychowania, nauki i kultury w świetle koleżeńskich wspomnień*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 52.

Grodziska-Ożóg K. (1987), *Cmentarz Rakowicki w Krakowie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Hellwig J. (2001), *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Kryńska E. J. (2014), *Stanisław Mauersberg (1924–2012)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Kwiatek J., Cimała B. (2014), *Życie i działalność naukowo-dydaktyczna Profesora Stanisława Gawlika (1928–2010)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Magiera E. (2017), *Profesor Lucyna Turek-Kwiatkowska (1925–2017). Szczeciński archiwista i historyk*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 36.

Meissner A. (2010), *Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich w XIX wieku*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

Meissner A. (2018), *Maria Danilewicz-Zielińska (1907–2003) zapomniany historyk wychowania*, w: A. Królikowska J. Falkowska (red.), *Nauczyciele. Szkice portretów uczonych i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Michalski G. (2006), *Tadeusz Jałmużna 1939–2006 – działalność i kierunki badań historyczno-oświatowych*, „Przegląd Badań Historycznych” nr 2.

Nicieja S. (1989), *Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Rudkowski T. M. (2006), *Cmentarz Powązkowski w Warszawie*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Salwa P., Wróblewski A. K. (red.) (2016), *Portrety uczonych. Profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945*, M–Ż, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Salwa P., Wróblewski A. K. (red.) (2016), *Portrety uczonych. Profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1945*, A–Ł, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Sapia-Drewniak E. (2012), *Od wiejskiego nauczyciela do katedry uniwersyteckiej – droga awansu zawodowego Stanisława Gawlika (1928–2010)* „Biuletyn Historii Wychowania” nr 28.

Skrzyniarz R., Łobacz M., Borowska B. (red.) (2015), *W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Surdacki M. (2002), *Profesor Stanisław Litak – historyk Kościoła, wychowania i szkolnictwa*, w: tenże (red.), *Religie – edukacja – kultura. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Szablicka-Żak J. (red.) (2002), *Ocalić od niepamięci*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szenic S. (1979, 1982, 1983), *Cmentarz Powązkowski*, T. I, 1790–1850, T. II, 1851–1890, T. III, 1891–1918, Warszawa: PIW.

Szmyd K. (2003), *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Szulakiewicz W. (2000), *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Szulakiewicz W. (2012), *Stanisław Lempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Ślęczka R. (2015), *Andrzej Kliś (1951–2011) – nauczyciel akademicki i historyk wychowania*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.

Tkaczyński J. W. (red.) (2014), *Pro memoria. Profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego spoczywający na Cmentarzu Rakowickim 1803–2013*, cz. 1, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tkaczyński J. W. (red.) (2016), *Pro memoria. Profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego spoczywający na cmentarzach Rakowickim i Salwatorskim 1803–2015*, cz. 2, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Walasek S. (2002), *Tadeusz Łopuszański (1874–1955) – nauczyciel, wychowawca, twórca Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie*, w: E. Kościak i inni (red.), *Sic erat in fatis. Studia i szkice historyczne dedykowane profesorowi Bogdanowi Rokowi*, T. I, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wałęga A. (2007), *Początki akademickiej historii wychowania w Polsce. Antoni Karbowski (1956–1919)*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Wąsowicz M., Wróblewski A. K. (red.) (2016), *Portretyuczonych. Profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Wojewoda T. (2007), *Działalność społeczno-kulturalna i oświatowa ks. Józefa Rokosznego (1870–1931)*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.

Zamecka-Zalas O. (2014), *Życie i twórczość Profesor Jadwigi Suchmiel*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Żerko J. (2016), *Dr Jerzy Teofil Szews (1925–2016) nauczyciel akademicki, biografista, badacz dziejów oświaty i wychowania Pomorza Gdańskiego*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 34.

Not forgotten. A list of the deceased historians of education from the 18th to 21st centuries

Summary

Aim: The aim of the article is to present a list of the deceased historians of education, from the 18th century to present day. The list in a tabular form presents the surname and first name(s), date and place of birth, date and place of death, as well as the name of the cemetery and town where the person was buried. If possible, the information about the location of the grave (tomb) was also given.

Methods: The research was based on a source analysis. Previous biographical findings were used, which were evaluated and finally verified. While establishing the burial place, archival data of cemeteries was used, located especially in larger cities.

Results: The list contains two categories. The first one presents the professional historians of education, who focused exclusively on the history of education in their research and who undertook activities to develop this scientific discipline. The second group includes representatives of various fields of knowledge and professions, such as historians, philologists and teachers, clergymen, doctors, representatives of fine arts and exact sciences, who dealt with these issues alongside their mainstream research interests.

Conclusions: The list of historians of education was compiled according to the geographical criterion, i.e. by the cities. The adopted assumptions will also make it possible to characterize individual scientific environments of historians of education operating over the last few centuries.

Keywords: deceased historians of education.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

AGNIESZKA SUPLICKA
ORCID: 0000-0002-7107-0327
Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.17460/PHO_2020.1_2.13

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA MARII KOLENDO (1894–1980) NA RZECZ POPULARYZOWANIA WIEDZY HISTORYCZNEJ



Maria Kolendo

WPROWADZENIE

W 2020 roku przypada czterdziesta rocznica śmierci Marii Kolendo. To dobra okazja do refleksji i przypomnienia sylwetki tej zasłużonej nauczycielki, która umiejętnie łączyła działalność dydaktyczno-wychowawczą z aktywnością publicystyczną i społeczną. I chociaż nie jest badaczką i dokumentalistką oświaty powszechnie znaną, to nie ulega wątpliwości, że jako pedagog na trwałe zapisała się na kartach historii Białostoczczyzny.

Maria Kolendo z domu Wodzyńska urodziła się 25 stycznia 1894 roku w Warszawie. Zmarła 20 marca 1980 roku w Białymstoku (APB, MMK a, sygn. 14). To jedna z najbardziej czynnych nauczycielek

Źródło: Januszek, 1975, s. 173

i organizatorów tajnego nauczania na terenie byłego województwa białostockiego. W swojej pracy pedagogicznej zajmowała się również publicystyką, podejmując zagadnienia poświęcone metodyce nauczania historii oraz historii szkolnictwa.

Działalność Marii Kolendo była już przedmiotem badań podjętych przez Agatę Samsel, Zofię Tomczonek i Alinę Sztachelską-Kokoczkę (Samsel, 2017; Tomczonek, 1999; Tomczonek, 2002; Sztachelska-Kokoczka, 1986). Autorki artykułów ukazując Marię Kolendo jako nauczycielkę, dokumentalistę, publicystę i społecznika, zaprezentowały jej biografię i informacje dotyczące spuścizny bibliograficznej. Wkład Kolendo w konspiracyjną działalność oświatową podkreślono również w opracowaniach regionalnych poświęconych II wojnie światowej i tajnemu nauczaniu (Gnatowki, 1981; Januszek 1975; Kryńska, 2010; Kryńska, 2015). W powyższych opracowaniach brakuje jednak studium odwołującego się do analizy artykułów opublikowanych przez Kolendo w dziennikach urzędowych Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego i Kuratorium Okręgu Szkolnego Pińskiego. Zaslugują one na szczególną analizę i uwzględnienie ich treści dydaktycznych i wychowawczych w dorobku nauczycielki. Z tego względu w niniejszym tekście chciałabym zwrócić uwagę na działalność pedagogiczną Marii Kolendo na rzecz popularyzowania wiedzy historycznej. W szczególności zostanie tu wyeksponowana i omówiona problematyka podejmowana przez Kolendo w publikacjach o charakterze metodycznym, wydanych w latach 30. dwudziestego wieku.

PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE I PRAKTYKA SZKOLNA

Kolendo w wieku osiemnastu lat ukończyła naukę w siedmioklasowym Prywatnym Zakładzie Naukowym Żeńskim Natalii Porazińskiej z kursem gimnazjum żeńskiego w Warszawie. Pracę pedagogiczną rozpoczęła w wieku dwudziestu dwóch lat w szkole ludowej we wsi Dmochy-Glinki. Następnie po trzech latach pracy przeniosła się do Ostrowi Mazowieckiej, gdzie otrzymała posadę w siedmioklasowej Szkole Powszechnej (1919–1922). Była bardzo aktywną nauczycielką, ponieważ dodatkowo pracowała w tym mieście również w żeńskim 8-klasowym Gimnazjum Powiatowym (1920–1922), gdzie wykładała język polski i historię w klasach piątej, szóstej i siódmej, oraz w Koedukacyjnym Gimnazjum Wydziału Powiatowego Sejmiku im. Prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego. Ponadto w latach 1921–1925 podjęła pracę w siedmioklasowej Szkole Powszechnej Kolejowej w Małkini (APB, MMK a, sygn. 2).

Po trzech latach pracy pedagogicznej złożyła egzamin uzupełniający dla czynnych a niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych z grupy metodyczno-pedagogicznej (z zakresu pedagogiki z psychologią, dydaktyki z metodyką i dziejów szkolnictwa polskiego) przed Państwową Komisją Egzaminacyjną w Łomży (APB, MMK a, sygn. 1–7).

Ważny etap w pracy pedagogicznej Kolendo, w którym krystalizowała się jej ciekawość poznawcza, stanowią lata 1921–1926. Wówczas była słuchaczką Wolnej

Wszechnicy Polskiej na Wydziale Pedagogicznym w Warszawie (APB, MMK a, sygn. 2, 5), uczelni znanej jako jednostka dokształcająca organizatorów życia kulturalnego, oświatowego i gospodarczego kraju, w szczególności nauczycieli. W trakcie studiów specjalizowała się głównie w naukach społecznych, z dużym zainteresowaniem zdobywając wiadomości i umiejętności z zakresu pedagogiki i historii. Maria była uczennicą wielu wybitnych uczonych, między innymi: Włodzimierza Antoniewicza, Witolda Doroszewskiego, Józefy Joteyko, Janusza Korczaka, Ludwika Krzywickiego, Heleny Radlińskiej, Stefana Truchima i Adama Zieleńczyka (*Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej*, 1930, s. 316). Niewątpliwie wywarli oni znaczący wpływ na osobowość młodej i pełnej inwencji nauczycielki, która wykorzystała zdobytą wiedzę na gruncie teorii i praktyki szkolnej, zarówno wychowawczej jak i metodycznej.

Ugruntowana w swojej misji zawodowej pozytywnie zdała egzaminy dyplomowe z historii, pedagogiki, organizacji wychowania i metodyki nauczania historii, a tytuł jej pracy dyplomowej brzmiał: *Ewaryst Estkowski jako pedagog*. Dyplom Wolnej Wszechnicy Polskiej uzyskała 28 maja 1929 roku (APB, MMK a, sygn. 7).

Na ostatnim roku studiów M. Kolendo przeniosła się do Białegostoku, gdzie do 1931 roku w Szkole Handlowej im. Kopernika nauczała języka polskiego, historii powszechnej oraz pełniła funkcję kierowniczkę biblioteki. Wykładała tam język polski 4 godziny tygodniowo, a historię 6 godzin tygodniowo. Ponadto otrzymała wychowawstwo przez 8 godzin tygodniowo w klasach I i II (APB, MMK b, sygn. 8–13). Jej praca była wysoko oceniana, o czym świadczyć może opinia dyrektora, w której czytamy: *P. Marja Wodzyńska wywiązuje się ze swych obowiązków bardzo sumiennie. Pokazuje duże uzdolnienie w nauczaniu i pracy wychowawczej nad młodzieżą* (APB, MMK b, sygn. 8).

Kolendo w 1930 roku uzyskała dyplom nauczyciela szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich wydany przez Państwową Komisję Egzaminacyjną w Wilnie. Tam też dnia 18 stycznia 1931 roku zawarła związek małżeński z Władysławem Jerzym Kolendo (Kietliński, 2019, s. 64). Agata Samsel dowodzi, iż już pięć lat wcześniej nosiła nazwisko męża, który będąc rozwodnikiem, dopiero po zmianie wyznania z katolickiego na ewangelickie wziął ślub kościelny (Samsel, 2017, s. 9–10).

W czasie wolnym od pracy w szkole Kolendo dokształcała się na wakacyjnych kursach metodyczno-pedagogicznych. Podnosiła swoje kwalifikacje i doskonaliła umiejętności podczas kursów zorganizowanych w 1919, 1928 i 1934 roku.

W latach 1931–1933 przebywała w Brześciu n. Bugiem, gdzie pracowała w kilku prywatnych szkołach średnich. W Gimnazjum Koedukacyjnym Humanistycznym Rosyjskiego Towarzystwa Dobroczyńności w roku szkolnym 1931/1932 nauczała historii Polski w klasach: I, II, V, VI i VII, w wymiarze 11 godzin, a w roku szkolnym 1932/1933 w klasach: V, VI, VII i VIII w wymiarze 9 godzin tygodniowo. Jednocześnie w roku szkolnym 1932/1933 uczyła w Gimnazjum Żeńskim im. E. Orzeszkowej i Gimnazjum

Męskim im. J. Ursyna-Niemcewicza, które zostały połączone w jedno Prywatne Koedukacyjne Gimnazjum Humanistyczne im. Juliana Ursyna-Niemcewicza, należące do L. Masłowskiego z prawami szkół państwowych. Prowadziła tam lekcje historii przez 11 godzin tygodniowo w I, II, IV i V klasie oraz propedeutyki filozofii w VIII klasie przez 6 godzin tygodniowo, jako nauczyciel historii (Sztachelska-Kokoczka, 1986, s. 207).

W związku ze zmianą miejsca pracy męża przeniosła się do Pińska, gdzie w 1933 roku objęła posadę nauczycielki historii i generalnej wychowawczynie w Państwowym Gimnazjum im. Marszałka Józefa Piłsudskiego. W szkole tej prowadziła kółko historyczne, była opiekunką samorządu żeńskiego oraz hufca żeńskiego (Tomczonek, 2002, s. 71). W jednej z wystawionych opinii Kuratora Okręgu Szkolnego Brzeskiego z 12 maja 1936 roku czytamy: *Jako nauczycielka organizuje nauczanie w sposób przemyślany [...] Doborem trafnych metod osiąga dobre wyniki. Jest jedną z najlepszych nauczycielek historii w okręgu [...] Jako wychowawczynie potrafi przyciągnąć młodzież do pracy twórczej [...] W stosunkach z rodzicami oddziałowuje wychowawczo* (Tomczonek, 2002, s. 71). Potwierdzenie tych słów można znaleźć w opinii z hospitowanych lekcji M. Kolendo sporządzanych przez dyrekcję szkoły. W jednej z nich czytamy: *Lekcja historii w klasie III żeńskiej poświęcona Powstaniu Kościuszkowskiemu została przeprowadzona spokojnie i planowo. Momenty pozytywne, jak również rola Kościuszki zostały podkreślone i uwypuklone w dostatecznej mierze, dzięki czemu strona wychowawcza została uwzględniona. Nauczycielka w umiejętny sposób budziła zainteresowania i aktywność młodzieży. Lekcję urozmaicały pokazy pocztówek, przedstawiających wypadki związane z przerobionym materiałem. Wszystkie uczennice posługiwały się podręcznymi mapkami i mapą ścienną. Atmosfera pracy w klasie dobra, wyniki pracy – zupełnie zadawalające* (Tomczonek, 1999, s. 138).

Po śmierci męża w 1936 roku naczelnik wydziału Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego zaproponował Kolendo przeniesienie do Państwowego Gimnazjum im. Anny Jabłonowskiej w Białymstoku. Funkcję dyrektora pełniła w nim do 13 stycznia 1940 roku (Żylińska-Żyłkiewicz, 1998, s. 62).

Wojna nie przerwała jej intensywnej pracy pedagogicznej. W czasie okupacji sowieckiej, która trwała od 15 września 1939 do 22 czerwca 1941 roku, Kolendo pracowała jako bibliotekarka w „Technikumie Sowieckoj Targowli” oraz wykladała historię średniowiecza na Kursach Nauczycielskich dla nauczycieli polskich szkół 7-letnich przy Instytucie Pedagogicznym w Białymstoku (Samsel, 2017, s. 11–12).

Na szczególną uwagę zasługuje jej ofiarna działalność w okresie okupacji niemieckiej, która wymagała od nauczycielki wielkiego poświęcenia i odwagi. Ta doświadczona nauczycielka była jednym z najbardziej czynnych uczestników oświatowego ruchu oporu i organizatorem tajnego nauczania na terenie byłego województwa białostockiego oraz kierownikiem utworzonej z ramienia Armii Krajowej Komisji Oświaty i Kultury Okręgu Białostockiego. Warto

dodać, iż biuro komisji znajdowało się w prywatnym mieszkaniu M. Kolendo przy ul. Wasilkowskiej 21 (Kolendo, 1970, s. 86–87).

Już w październiku 1941 roku Maria Kolendo zorganizowała w swoim mieszkaniu pierwsze posiedzenie dotyczące zainicjowania kompletów na poziomie gimnazjum. Dzięki niej zdecydowano o decentralizacji w organizacji tajnego nauczania, która zapewniała tworzenie kompletów nie tylko w centrum miasta, ale też na jego peryferiach (Kolendo, 1970, s. 69–70).

Kolendo przeznaczała na tajne nauczanie większość swojego wolnego czasu. Uczyła po pracy w urzędzie (pracując wraz z innymi kierownikami i nauczycielami w instytucji zarządzającej miejską gospodarką lokalową przy ul. Kilińskiego w Białymstoku), podczas przerwy obiadowej, w godzinach wieczornych, a nawet w godzinach urzędowania, jeśli wykonywała obowiązki służbowe poza biurem. Kierowana poczuciem obowiązku wobec ojczyzny i społeczeństwa, z narażeniem życia podjęła pracę w Wojewódzkiej Organizacji Tajnego Nauczania, nie pomijając przy tym nauczycieli uczących w getcie białostockim (Kolendo 1970, s. 83).

W maju 1943 roku Kolendo weszła w skład komisji egzaminacyjnej pierwszego egzaminu maturalnego zorganizowanego w ramach tajnego nauczania w Białymstoku, które to egzaminy później organizowano już systematycznie (Tomczonek, 2002, s. 72).

Jak podaje Alina Sztachelska-Kokoczka, po wyzwoleniu Białegostoku 27 lipca 1944 roku Kolendo podjęła pracę nauczyciela historii w szkołach średnich. Szybko jednak została zatrzymana przez władze radzieckie za organizację tajnego nauczania i deportowana jako więzień polityczny na dziesięć miesięcy do obozu pracy w Stalinogorsku (Sztachelska-Kokoczka, 1986, s. 207). Była jednym z co najmniej 20 nauczycieli z województwa białostockiego pozbawionych wolności przez radzieckie i polskie organy bezpieczeństwa po wyzwoleniu miasta (Kryńska, 2015, s. 175). Jak stwierdza Agata Samsel, *pozostałe po Marii dokumenty nie pozwalają ustalić szczegółów zatrzymania, ani powodów zesłania. [...] Nie wiadomo, co się wydarzyło w owym czasie i trudno powiedzieć, jak to się stało, że Maria zaraz po powrocie z zesłania została przywrócona do zawodu* (Samsel, 2017, s. 13) i podjęła obowiązki dyrektorki Państwowego Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych. W 1946 roku została przeniesiona do Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego na stanowisko wizytatora szkół zawodowych. Tu organizowała od podstaw żeńskie szkoły zawodowe w wielu miastach województwa, m.in. w Ełku, Olecku, Suwałkach i Łomży (Tomczonek, 1999, s. 140).

Jednak na własną prośbę, od stycznia 1949 roku, powróciła do pracy w szkole, nauczając historii aż do przejścia na emeryturę. Pracowała w Państwowym 3-letnim Liceum Administracyjno-Handlowym pierwszego stopnia w Białymstoku, a od 1952 roku w Technikum Mechanicznym, w którym nauczła do momentu odejścia na emeryturę w 1958 roku. Jednak nawet wówczas nie zrezygnowała z nauczania, ponieważ do 1962 roku kontynuowała pracę

pedagogiczną w wymiarze kilku godzin tygodniowo (Sztachelska-Kokocзка, 1986, s. 208).

PRACA NA RZECZ POPULARYZOWANIA WIEDZY HISTORYCZNEJ

W swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej Maria Kolendo wskazywała na rangę szkoły w środowisku społecznym oraz na potrzebę świadomego kreowania w niej jednostek uspołecznionych, twórczych i czynnych we wszystkich dziedzinach życia społeczno-państwowego (Kolendo, 1936, s. 184). Jednym z najsilniej oddziałujących czynników w urzeczywistnianiu tego celu była jej zdaniem *atmosfera szkoły oraz bezpośredni wpływ i przykład personelu nauczycielskiego* (Kolendo, 1936, s. 183).

Maria Kolendo postulowała, aby obowiązkiem nauczyciela była pomoc młodzieży w samowychowaniu, w pracy samokształceniowej i nad poznawaniem własnego charakteru (Kolendo, 1936, s. 182). Do podstawowych oddziaływań wychowawczych zaliczała udzielanie młodzieży wskazówek dotyczących racjonalnego uczenia się, wdrażanie jej do uczciwości i systematycznej pracy nad sobą, pracy społecznej i pracy dla państwa (Kolendo, 1936, s. 183).

Podkreślała, że wychowanie powinno polegać na *rozbudzeniu w młodzieży pierwiastków, które stanowią cechy prawdziwego człowieka, a więc dobra, prawdy i piękna, zrozumieniu ich i uszanowaniu w sobie i innych; na rozwijaniu woli, która stanowi podstawę przy realizowaniu wszelkich zamierzeń; na urabianiu szlachetnych uczuć, przede wszystkim solidarności, życzliwości koleżeńskiej; na kształceniu kultury zewnętrznej* (Kolendo, 1936, s. 181).

Twierdziła, że *reformacja szkolnictwa może dokonać się drogą usilnej i wytrwałej pracy przygotowawczej, drogą zdobywania coraz to głębszej znajomości dziecka [...], aby można było spojrzeć na nie od strony dziecka, a nie od strony szkoły i nauczyciela* (Kolendo, 1932a, s. 6).

W działalności pedagogicznej na szczególną uwagę zasługuje zaangażowanie Kolendo w popularyzowanie wiedzy historycznej. Ona sama wielokrotnie powtarzała, że istotne miejsce w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela zajmuje wiedza z zakresu metodyki nauczania.

Za swoją pracę Kolendo była wysoko oceniana przez władze szkolne, co rzutowało na włączenie jej do aktywności publicystycznej w Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego i Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego.

Dzieląc się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami z pracy nauczyciela historii na łamach dzienników urzędowych, popularyzowała wiedzę historyczną. W 1932 roku opublikowała schemat lekcji pokazowej z historii starożytnej w klasie IV. W pracy z uczniem proponowała metodę referatowo-dyskusyjną. Pisała: *Referaty wygłaszane są ustnie na podstawie szczegółowo ułożonej dyspozycji. Przy metodzie dyskusyjnej uczniowie wypowiadają się krótko, referat ustny daje możliwość wypowiedzenia się dłuższego. Referaty dotyczą nowej lekcji i są omawiane z nauczycielką przed lekcją, zaś materiał czerpią uczniowie*

z różnych podręczników (Kolendo, 1932b, s. 337–338). Autorka dostrzega, iż taka metoda daje wiele korzyści. Jej zdaniem 1) zwiększa się zainteresowanie ucznia, 2) poznanie innych podręczników i źródeł wiedzy historycznej, 3) samodzielność ucznia ma pole do ćwiczeń przez interpretację źródeł, 4) odbiega się od szablonu wykładu przez nauczyciela, gdy materiału nie można z czegoś wydobyć, 5) uczniowie sami zgłaszają się po referaty, przynoszą sami inne książki, dają nowsze oświetlenie wypadków dziejowych, dzięki czemu wytwarza się czynna metoda pracy (Kolendo, 1932b, s. 337–338).

W innym artykule Kolendo przedstawiała wskazówki metodyczne dotyczące treści kształcenia. Zaprezentowany przez nią rozkład materiału z zakresu historii w klasie I na III okres roku szkolnego 1933/34 stanowi 10 tematów rozłożonych na 27 godzin lekcyjnych. Autorka prezentując treści kształcenia z dziejów starożytnego Rzymu, uwzględniła obowiązkową potrzebę korelowania ich z treściami omawianymi na lekcjach języka polskiego jako podstawę dla zrozumienia współczesnego życia polskiego oraz obowiązków względem Państwa polskiego (Kolendo, 1934b, s. 85). Proponowała na przykład, aby podczas realizacji tematu lekcji: *Czasy Nerona*, podczas której nauczyciel ukaże życie pierwszych chrześcijan, prześladowania Nerona, gminy chrześcijańskie i przywiązanie do wiary, skorelować go z lekcją języka polskiego, podczas której nauczyciel odczyta wiersz *W wiecznym mieście* i zwróci uwagę na siłę męczenników wypływającą z ich wiary oraz pogłębi wiadomości o życiu pierwszych chrześcijan (Kolendo, 1934b, s. 88).

Kolendo podkreślała wartość czytelnictwa wśród młodzieży, które jej zdaniem przyczynia się z jednej strony do zwiększenia zakresu środków i metod nauczania, z drugiej strony odgrywa wielką rolę w sferze oddziaływań wychowawczych. Planowo zorganizowane czytelnictwo, odpowiednio stosowane metody pod tym względem niewątpliwie przyzwyczajają młodzież do obcowania z dobrą książką, do czytania prawdziwie pięknej i naukowej książki, która stanie się nieodstępną i niezastąpioną towarzyszką w późniejszych czasach, kiedy wpływy szkoły przestaną już działać, a książka urabiać będzie dalszy światopogląd człowieka (Kolendo, 1934a, s. 289).

Twierdziła, że młodzież nie powinna czerpać wiedzy wyłącznie z podręczników, ale dodatkowo z innych książek. Uważała, że wyszukiwanie informacji w polecanych przez nauczyciela książkach sprawi, że młodzież nauczy się z nich korzystać, zorientuje się w bibliografii, książka stanie się warunkiem samodzielnego zdobywania wiedzy, a stosunek do niej z biernego stanie się czynny. Do realizacji tego celu pomocne powinny być jej zdaniem słowniki, encyklopedie i wszystkie wydawnictwa oraz wzorowo wyposażona biblioteczka szkolna, pracownia historyczna i świetliczo-czytelnia (Kolendo, 1934a, s. 297).

Ponadto obowiązkiem każdego nauczyciela historii jest według niej czuwanie nad tym, aby przy każdej okazji asygnowania pieniędzy na pomoce naukowe upomnieć się o książki dla biblioteki historycznej. Ważną jest także rzeczą, by historyk mógł mieć wpływ na dobór książek do biblioteki i uwzględniał

te książki, które cieszą się poczytnością i znajdują się w spisie przygotowanej lektury (Kolendo, 1934a, s. 300).

Postulowała, aby dobór lektury historycznej stanowił pierwszy etap postępowania metodycznego, którego w nauczaniu historii nie należy lekceważyć. Pisała: *Trzeba rozbudzić w wychowankach chęć do czytania, wyrobić w nich umiejętność czytania, aby po wyjściu ze szkoły mogli korzystać w całej pełni z dorobku kulturalnego narodu, dzięki czemu wyrobiony w szkole u dzieci nałóg czytania, głód książki uchroni młodzież przed powrotem do analfabetyzmu* (Kolendo, 1934a, s. 290). Książka bowiem wyrabia w nauczaniu historii *pierwiastki woli i charakteru na wzorach wielkich, twórczych jednostek. [...] budzi uczucia miłości Ojczyzny i przywiązania do Państwa, miłość dla człowieka, szacunek dla każdej pracy, obowiązkowości, poświęcenia i bohaterstwa* (Kolendo, 1934a, s. 290).

Zwracała uwagę, aby przeszłość dziejowa podawana była w barwnych i żywych obrazach, dzięki którym *powstaną w duszy dziecka jasne i wyraźne wyobrażenia, te zaś stopniowo wytworzą pojęcia* (Kolendo, 1934a, s. 290). Do tego celu radziła stosować lekturę utworów poetyckich, powiastek i powieści historycznych oraz opracowań popularnonaukowych.

Postulowała przy tym, aby czytanie łatwych utworów treści historycznej służyło w klasach starszych szkoły powszechnej za punkt wyjścia i podstawę lekcji, jako ilustracja historyczna, która wywołuje bardzo silne wrażenie. Z kolei polecając dzieciom książki historyczne do czytania w domu, radziła uwzględniać stopniowanie trudności lektury ze względu na poziom klasy, zdolności i zainteresowania uczniów oraz treść samej książki.

Młodzieży ze szkół średnich polecała natomiast powieści, monografie, życiorysy oraz pamiętniki. *Powieść historyczna daje obrazy plastyczne, zwiększa materiał wyobraźniowy, zostawia wrażenie silniejsze i na dłużej, co przy uwzględnianiu metody obrazowej na lekcjach historii w kl. I gimnazjum odgrywa wielką rolę. Ten sam obraz, choć bardziej rozbudowany, ma swe znaczenie i w klasach starszych, gdzie materiał ujmuje się zagadnieniowo. Monografie, życiorysy, pamiętniki zbliżą młodzież do ludzi, którzy, stojąc na etycznym i obywatelskim poziomie, przeżywali pewne momenty dziejowe, albo nawet tworzyli historię. Te ostatnie typy książek pomogą nam w osiągnięciu celów wychowawczych przy podkreślaniu roli silnych indywidualności w walkach o niepodległość, w organizowaniu polskiej siły zbrojnej, w budowaniu i rozwijaniu państwowości polskiej, co mocno podkreślają nowe programy w swych uwagach* (Kolendo, 1934a, s. 294).

M. Kolendo twierdziła, że lektura historyczna powinna być dostosowana do poziomu rozwoju psychicznego dziecka *a więc przemawiać językiem zrozumiałym dla dziecka i pojęciami dziecka*, być nośnikiem wartości wychowawczych wyrabiających czynny patriotyzm, oraz *wartości naukowych w odniesieniu do tła epoki i wydarzeń dziejowych* (Kolendo, 1934a, s. 292). Ponadto książka historyczna, której celem jest rozbudzanie zainteresowań i zamiłowań czytelniczych powinna mieć ładną szatę graficzną, jasny styl, przejrzysty układ i zajmujący tok

opowiadania. Niewskazane jest w jej przekonaniu zadawanie uczniom obszernych dzieł, za wyjątkiem tych podopiecznych, którzy interesują się historią, dla których może być rozszerzeniem i pogłębieniem wiadomości. Inspirowała do zakładania przez młodzież dzienniczek lektur (Kolendo, 1934a, s. 299).

Polecała także dobrą znajomość lektur historycznych przez samych nauczycieli. Za pożądane wskazywała dzielenie się przez nauczycieli – opiekunów kół historycznych spostrzeżeniami i uwagami dotyczącymi książek historycznych w formie recenzji. Jej zdaniem w celu rozbudzenia ciekawości czytelniczej warto przynosić do klasy i pokazywać młodzieży książki polecane do przeczytania. Zaś do ożywienia i urozmaicenia lekcji historii przyczynić się może odwołanie się do scen historycznych, odczytywanych z literatury pięknej. W jej ocenie pożądaną rzeczą jest polecanie młodzieży przeczytanie monografii dotyczącej jednego bohatera lub jednego faktu historycznego, opracowanych przez dwóch historyków, którzy naświetlają go z różnych perspektyw (Kolendo, 1934a, s. 296, 299).

Poza tym stała na stanowisku, że do powodzenia lektury w dużej mierze przyczynić się może osobisty wpływ nauczyciela i znajomość wychowanków nabywana drogą osobistego i świadomego ich obserwowania (Kolendo, 1932a, s. 6).

Godnym odnotowania jest oddanie się Marii Kolendo pracy badawczej. Opracowała bogatą monografię Technikum Mechanicznego w Białymstoku, od jego założenia w 1921 roku aż do 1961 roku. Pracę wzbogaciła wieloma ilustracjami i zdjęciami, przedstawiającymi między innymi: Białystok przed wojną, budynki szkolne, wnętrza warsztatów szkolnych, dyrektorów, nauczycieli, absolwentów, uczniów w szkole i na wycieczkach czy orkiestry szkolnej (Sztachelska-Kokoczka, 1986, s. 208).

Będąc emerytowanym nauczycielem z zapałem prowadziła korespondencję z nauczycielami, którzy przeżyli wojnę. Gromadziła ich wspomnienia i relacje z okresu tajnego nauczania na terenie ówczesnego województwa białostockiego (Sztachelska-Kokoczka, 1986, s. 208). Starła się utrwalić przeszłość i ocalić od zapomnienia pamięć o nauczycielach, którzy podczas drugiej wojny światowej czynnie uczestniczyli w pracy oświatowej i konspiracyjnej. Kolendo angażowała się w inicjatywy mające na celu popularyzację wyników badań naukowych. Szczególnie wartościowe poznawczo są jej artykuły na temat oświaty i tajnego nauczania w Białymstoku oraz w powiatach wołkowyskim, grodzieńskim i bielskim (Kolendo, 1970, s. 61–92; Kolendo, 1971, s. 22–24; Kolendo, 1972, s. 208–231; Kolendo, 1974, s. 379–413). Ponadto wydała biogramy białostockich nauczycieli i działaczy oświatowych, między innymi Konstantego Kosińskiego i Michała Motoszko, którzy brali czynny udział w tajnym nauczaniu (Kolendo, 1975, s. 51–64; Kolendo, 1981, s. 69–79).

Maria Kolendo była również społecznikiem, aktywnie uczestniczyła w pracach Komisji Historycznej przy Zarządzie ZNP w Białymstoku. Bardzo ważną inicjatywą była jej pomoc w opracowaniu scenariusza Izby Pamięci Poświęconej Tajnemu Nauczaniu w Białymstoku oraz w nadaniu Szkole

Podstawowej nr 27 imienia Nauczycieli Tajnego Nauczania (Tomczonek, 2002, s. 73; *Katalog białostockich pomników, tablic pamiątkowych i miejsc pamięci narodowej*, 2015, s. 205).

Ta zamiłowana historyczka oświaty zgromadziła też bogate prywatne archiwum dokumentów, w tym wiele cennych zdjęć, akt, listów, wspomnień i opracowań ukazujących losy oświaty w czasie obu okupacji i w okresie PRL, które po jej śmierci trafiło do Archiwum Państwowego w Białymstoku (APB, MMK). Dziś stanowią one cenne źródło do badań nad historią białostockiego szkolnictwa w XX wieku.

PODSUMOWANIE

Podsumowując, należy przyznać, iż Maria Kolendo jest zasłużonym pedagogiem w dziejach oświaty, nauczycielką z powołania, która z zaangażowaniem, oddaniem i pasją dążyła do upowszechniania i popularyzowania wiedzy historycznej.

Pomimo zakazów i represji ze strony władz okupacyjnych nauczycielka podjęła ciężką i niebezpieczną pracę oraz patriotyczny wysiłek i walkę przeciwko degradacji umysłowej i kulturalnej młodego pokolenia, walkę o polską szkołę i ducha narodowego. W poczuciu obowiązku wobec ojczyzny sama tworzyła i kreowała rzeczywistość historyczną pomimo groźby utraty życia. W przekazywanych na kompletach treściach historycznych troszczyła się o pielęgnowanie postaw patriotycznych.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż Kolendo zabiegała również o podniesienie jakości pracy szkoły przez pokonywanie trudności, rozwijanie wśród uczniów zainteresowań, popularyzowanie wiedzy historycznej czy odpowiedzialne kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży. Realizując konsekwentnie ten cel, podawała wskazówki i rozwiązania pozwalające na zwiększenie wśród uczniów motywacji do dodatkowego wysiłku intelektualnego, pogłębiania już posiadanej wiedzy i kształtowania kultury czytelniczej.

Kolendo miała bogate doświadczenia zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Owocem jej pracy jest 17 artykułów opublikowanych w dziennikach urzędowych („Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego”, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego”), czasopismach („Biuletyn”, „Nowa Szkoła”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”), monografiach oraz opracowaniach o charakterze regionalnym. Pani Maria pozostawiła po sobie również kilkanaście referatów i odczytów, które nie zostały wydane drukiem.

Podsumowując tę charakterystykę, można z całym przekonaniem powiedzieć, iż Maria Kolendo była wzorem działacza oświatowego, ale przede wszystkim nauczycielką potrafiącą pogodzić nauczanie z działalnością naukową, publicystyczną, społecznikowską i dokumentowaniem historii dziejącej się tu i teraz. Bez wątpienia wpisuje się ona do grona znaczących i wybitnych białostockich nauczycieli,

o których należy zachować pamięć. Warto również w tym kierunku podjąć szersze i pogłębione badania biograficzne. Wiedzy na ten temat może dostarczyć kwerenda źródeł dokumentujących przebieg pracy pedagogicznej Kolendo. Być może należałoby ich szukać w aktach Instytutu Pamięci Narodowej, w archiwach w kraju i za granicą, a w szczególności w Archiwum Państwowym Obwodu Brzeskiego w Brześciu na Białorusi, w którego zasobach możemy znaleźć cenne źródła do badań nad rozwojem oświaty na Białostoczczyźnie. Kwerenda zespołu Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego (sygn. 59) tego archiwum w opracowanych alfabetycznie aktach personalnych pracowników oświaty (tom 5, 6 i 7) nie pozwoliła jednak na uzyskanie informacji na temat nauczycielki. Nie figuruje w nich osoba o nazwisku Maria Kolendo, tym bardziej Maria Wodzyńska. Ten wątek badań wymaga zatem odrębnej kwerendy i poszukiwań między innymi w archiwalnych aktach szkół, w których znalazła zatrudnienie pani Maria.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Archiwum Państwowe w Białymstoku, zespół: Materiały Marii Kolendo (APB, MMK), Dyplomy i świadectwa, 1912–1930, sygn. 1–7 (a); Materiały związane z przebiegiem pracy zawodowej, 1918–1958, sygn. 8–13 (b); Dokumenty osobiste 1926–1980, sygn. 14–16 (c).

Kolendo M. (1932a), *Praca badawcza w szkole*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego” R. 9, nr 5.

Kolendo M. (1932b), *Schemat lekcji pokazowej z historii starożytnej w kl. IV-ej pt. Reforma Tyberiusza Grakchusa*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poleskiego” R. 9, nr 6.

Kolendo M. (1934a), *Literatura historyczna (Artykuł dyskusyjny)*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” R. 11, nr 4.

Kolendo M. (1934b), *Rozkład materiału naukowego w klasie I gimnazjum na III okres roku szkolnego 1933/1934, Historia*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” R. 11, nr 1.

Kolendo M. (1936), *W sprawie planu wychowawczego szkół żeńskich. Artykuł dyskusyjny, oparty na praktyce szkolnej*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” R. 13, nr 5.

Opracowania:

Gnatowski M. (1981), *Białostoczczyzna w latach wojny i okupacji hitlerowskiej. Zarys dziejów politycznych regionu*, Białystok: Wydawnictwo Filii UW w Białymstoku.

Januszek F. (1975), *Jawne i tajne szkoły polskie w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok: Wydawnictwo Filii UW w Białymstoku.

Kietliński M. (2019), *Początki białostockiej niepodległości 1918–1920. Katalog wystawowy*, Białystok: Wydawnictwo Prymat.

Kolendo M. (1970), *Oświata i tajne nauczanie w Białymstoku w okresie okupacji hitlerowskiej*, w: J. Antoniewicz, J. Joka (red.), *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, Białystok: Białostockie Towarzystwo Naukowe.

Kolendo M. (1971), *Tajne nauczanie na Białostocczyźnie*, „Nowa Szkoła” nr 10.

Kolendo M. (1972), *Szkolnictwo polskie w powiecie Bielsk Podlaski w okresie okupacji (1941–1944)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 2.

Kolendo M. (1974), *Tajne nauczanie w byłych powiatach wołkowyskim i grodzieńskim w latach okupacji hitlerowskiej (1941–1944)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3.

Kolendo M. (1975), *Konstanty Kosiński (1887–1961). Sylwetki*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1.

Kolendo M. (1981), *Michał Motoszko (1893–1944). Sylwetka*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1.

Kryńska E. J. (2010), *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Białystok: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Kryńska E. J. (2015), *Oblicze ideowe nauczycielskiego ruchu związkowego na Białostocczyźnie w pierwszych latach odbudowy kraju*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Samsel A. (2017), *Maria Kolendo (1894–1980) – nauczyciel, dokumentalista, publicysta, społecznik*, w: P. Gołdyn (red.), *Związki i organizacje nauczycielskie w okresie PRL-u*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej (1930), Warszawa: Wydawnictwo Kasy im. J. Mianowskiego. Instytut Popierania Nauki.

Sztachelska-Kokoczek A. (1986), *Maria Kolendo i jej spuścizna aktowa*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 2.

Tomczonek Z. (1999), *Maria Kolendo – pedagog i działacz społeczny (1894–1980)*, „Białostocczyzna” nr 4.

Tomczonek Z. (2002), *Marianna Maria Kolendo (1894–1980) – nauczycielka*, w: A. Dobroński (red.), *Słownik biograficzny białostocko-lomżyński*, z. 1, Białystok: Polskie Towarzystwo Historyczne. Oddział w Białymstoku.

Żylińska-Żyłkiewicz H. (1998), *Z dziejów Gimnazjum Państwowego im. Anny z Sapiehów Jabłonowskiej w Białymstoku (1915–1939)*, „Białostocczyzna” nr 3.

Maria Kolendo's (1894–1980) teaching activities for the promotion of historical knowledge

Summary

Aim: The purpose of the article is to show the teaching activity of Maria Kolendo with particular emphasis on the methodological and scientific activity for the popularization of historical knowledge. A particular analysis was given to the interwar journalistic activity that had not been considered before.

Methods: The article uses a method based on the analysis of historical sources.

Results: Maria Kolendo is part of a group of significant and outstanding teachers from Białystok. Her teaching activity is an example of educational, scientific, journalistic, socialist and documentary work. She was a teacher by vocation, who strived to disseminate and popularize historical knowledge with commitment and passion.

Conclusions: Maria Kolendo had extensive experience in both theory and pedagogical practice. She sought to improve the quality of school work by overcoming difficulties, developing students' interests, popularizing historical knowledge, and shaping the personality of children and youth in a responsible manner. She provided tips and solutions on raising motivation among students to additional intellectual effort, deepening knowledge and shaping reading culture.

Keywords: Maria Kolendo, teacher, historical knowledge, history methodology, Białystok region.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

IZABELA BOŻYK: *MARIA OPIELIŃSKA. BIOGRAFIA,* KIELCE 2017, s. 174

Dzięki staraniom Muzeum Historii Kielc w 2017 roku w ramach serii prezentującej biografie osób zasłużonych dla Kielc ukazała się kolejna książka, tym razem poświęcona niezwyklej kobiecie – Marii Opielińskiej (1902–1975), dyrektorce Gimnazjum i Liceum im. Błogosławionej Kingi, którą to szkołą kierowała w latach 1932–1946.

Niewątpliwą zaletą omawianej pracy jest jej zwarta i logiczna konstrukcja, a także fakt, iż autorka ukazała losy Marii Opielińskiej dobrze usytuowane na tle społecznym i politycznym, a także historycznym. Było to możliwe dzięki krytycznemu wykorzystaniu istniejących opracowań monograficznych, a także wnikliwej analizie źródeł archiwalnych, w tym między innymi z: Archiwum Akt Nowych, Archiwum Państwowego Kielcach, Archiwum Państwowego w Warszawie, Archiwum Państwowego we Wrocławiu, Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Centralnego Archiwum Wojskowego, Instytutu Pamięci Narodowej w Kielcach, a także archiwum rodzinnego Macieja Wrzeszcza – siostrzeńca bohaterki książki. Wśród wykorzystanych źródeł znalazła się też prasa – zarówno centralna, jak i regionalna. Bardzo skrupulatna analiza historyczna opracowań i pozostałych źródeł była konieczna z tego względu na fakt, iż w stosunku do osoby M. Opielińskiej rozgłaszane były zarzuty preparowane w minionym okresie głównie w gabinetach działaczy „jedynęj wówczas słusznej partii” i Urzędu Bezpieczeństwa.

Konstrukcja pracy jest bardzo przejrzysta i posiada układ chronologiczno-rzeczowy. Składa się ze wstępu, zatytułowanego *Od autorki*, czterech merytorycznych rozdziałów, zakończenia, bibliografii i, co ważne, indeksu osób. Część merytoryczna została opatrzona przypisami odsyłającymi do źródeł. Warto podkreślić, że w pracy znalazło się ponad trzydzieści ilustracji, w tym kilkanaście publikowanych po raz pierwszy.

Rozdział I, zatytułowany: *Dzieciństwo, młodość i pierwsze lata pracy zawodowej*, zawiera bogactwo informacji nie tylko o rodzinie M. Opielińskiej, ale także o sytuacji społeczno-politycznej schyłku XIX i pierwszego ćwierćwiecza XX wieku. Autorce udało się precyzyjnie uchwycić determinanty wynikające z powiązań rodzinnych przodków i jej rówieśników, które wpływały na ukształtowanie poglądów i postaw przyszłej dyrektorki. Wywodziła się ona „po mieczu” z rodziny drobnoszlacheckiej, która – podobnie jak i wiele innych tego typu – przekształciła się w warstwę inteligencji. Jej dziadek Maksymilian Opieliński przez pięć lat (1898–1903) sprawował urząd prezydenta Kalisza. Ojciec Tadeusz był właścicielem apteki. Rodzina matki Kamili z Kuczyńskich herbu Ślepowron wywodziła się z kresów, ale przeniósła się do Warszawy. Jednym z wujów M. Opielińskiej był ks. Jan Kuczyński (zmarły w 1949 r.), postać zasłużona w dziejach Polski, prefekt w parafii św. Aleksandra na placu Trzech Krzyży, a także kapelan Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, który w czasie powstania warszawskiego był kapelanem oddziału głuchoniemych Armii Krajowej.

M. Opielińska miała czworo rodzeństwa. Najstarszy był brat Jan, który odegrał ogromną rolę w życiu swej siostry Marii. Urodził się w 1891 r. w Warszawie. Po ukończeniu szkoły średniej, gdzie już wtedy należał do organizacji niepodległościowych, w 1911 r. zapisał się na Politechnikę we Lwowie. Tam też został członkiem Związku Strzeleckiego i osobą pozostającą pod silnym wpływem ideologicznym Józefa Piłsudskiego. Po wybuchu wojny w ramach I pułku legionów pod pseudonimem Tadeusz Wojsznar walczył we wszystkich bitwach kampanii 1914 i 1915 r., awansując do stopnia porucznika. Jesienią 1915 r., jako jeden z najbardziej zaufanych oficerów Komendanta, został oddelegowany do Polskiej Organizacji Wojskowej (POW) do Warszawy. W ramach POW pod pseudonimem Zdanowicz pełnił kierownicze funkcje w ramach tak zwanego konwentu A wraz z Edwardem Rydzem-Śmigłym, Adamem Kocem, Tadeuszem Kasprzyckim i Januszem Jędrzejewiczem. Niestety zarażony grypą „hiszpanką” i chory na ciężkie zapalenie płuc zmarł na kilka dni przed odzyskaniem niepodległości w 1918 r. Słusznie autorka wywnioskowała, że dzięki zaangażowaniu brata M. Opielińska w okresie międzywojennym była osobą rozpoznawalną w kręgach najwyższych władz państwowych. W pewnym stopniu to właśnie bratu zawdzięczała w tak młodym wieku awans na stanowisko dyrektorki gimnazjum rządowego.

Także dwie starsze siostry M. Opielińskiej: Stanisława (urodzona w 1895 r.) i Zofia (urodzona w 1899 r.) miały interesujące życiorysy. Stanisława jako sanitariuszka zaangażowana była w wojskowej służbie zdrowia, niosąc pomoc chorym i rannym, a następnie, już po zawarciu związku małżeńskiego z Wiktorem Kurowskim, w wolnej Polsce zakładała ośrodki zdrowia, biorąc udział w akcji szczepień i szerząc oświatę zdrowotną w zapadłych wsiach. Kolejna siostra, Zofia była urzędniczką w Sądzie Apelacyjnym w Warszawie. Wyszła w kwietniu 1921 r. za mąż za oficera lotnictwa majora Stefana Steca. Co ciekawe, był on autorem słynnej biało-czerwonej szachownicy, która do dziś zdobi polskie samoloty

wojskowe. Niestety w miesiąc po ślubie, w czasie oblatywania jednego z samolotów, wydarzył się wypadek, w którym Stefan Stec zginął. Dopiero po 9 latach Zofia powtórnie wyszła za mąż, tym razem za prawnika Jana Feliksa Wrzeszcza, w przyszłości prokuratora. Natomiast najmłodsza z nich, przyszła nauczycielka i dyrektorka, po ukończeniu szkoły średniej w 1920 r. i po rocznej przerwie spowodowanej wojną polsko-bolszewicką, w której brała udział jako zatrudniona w gospodzie żołnierskiej II Armii Wojska Polskiego, zapisała się na studia przyrodnicze w Uniwersytecie Warszawskim. Studiując, była zaangażowana w pracę społeczną w ramach Chrześcijańskiego Związku Akademików Polskich. Po czterech latach studiów otrzymała absolutorium i w wieku 23 lat została kontraktową nauczycielką biologii w stojącym na wysokim poziomie Państwowym Gimnazjum Królowej Jadwigi w Siedlcach. Tam też w 1926 r. wstąpiła do Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), co było rzadkością wśród osób zatrudnionych w szkołach średnich, w większości przystępujących do Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Po zdaniu egzaminu nauczycielskiego w 1927 r. oraz przepracowaniu 9 lat w tej szkole została powołana do pełnienia obowiązków dyrektorki Państwowego Gimnazjum i Liceum Błogosławionej Kingi w Kielcach. Słusznie autorka biografii M. Opielińskiej założyła, że ten tak szybki awans (miała ona wówczas zaledwie 30 lat) był spowodowany faktem poparcia jej kandydatury ze strony prominentnych osób z kręgów ówczesnej władzy, w tym Eustachego Nowickiego, kuratora Okręgu Szkolnego Krakowskiego, do którego należało wówczas województwo kieleckie.

Szkoła, której kierownictwo objęła M. Opielińska, była jedyną państwową żeńską placówką nauczającą na poziomie średnim w Kielcach. Powstała w 1906 r. początkowo jako prywatna szkoła żeńska handlowa. Następnie w roku 1921 została przekształcona w Państwowe Gimnazjum Żeńskie o profilu matematyczno-przyrodniczym. Poprzedniczką młodej dyrektorki była ceniona w Kielcach Stanisława Znamierowska, która według opinii krążących w mieście miała być usunięta, bowiem nie należała do kręgów związanych z rządzącą sanacją. Należy pamiętać, że w Kielcach silne wpływy w tym czasie posiadała Narodowa Demokracja. Jednak dzięki zdolnościom organizacyjnym i merytorycznemu przygotowaniu M. Opielińskiej udało się dość szybko uzyskać akceptację w kieleckim środowisku. Jej mianowanie zbiegło się z przeprowadzką gimnazjum do nowo wybudowanego gmachu w centrum miasta. Ranga szkoły rosła, bowiem nowa dyrektorka dokonała też wielu zmian na lepsze w składzie grona pedagogicznego. Rozszerzyła się propozycja programowa szkoły poprzez wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania, sukcesy odnosił sport szkolny, dziewczęta miały możliwość brania udziału w wycieczkach krajoznawczych, w czasie których poznawały wiele ciekawych miejsc w Polsce. W szkole dzięki zaangażowaniu dyrektorki prężnie działały trzy organizacje uczniowskie: Sodaliczka Mariańska, Koło Polskiego Czerwonego Krzyża i 1 Kielecka Drużyna Harcerek im. Emilii Plater. Zwłaszcza drużyna harcerek osiągała spore sukcesy, uczestnicząc corocznie we własnych obozach letnich, a także reprezentując

w 1935 r. Chorągiew kielecko-radomską na Międzynarodowym Zlocie 25-lecia harcerstwa w Spale. Sama Opielińska nadal należała do ZNP, a także wchodziła w skład Zarządu Okręgu ZHP w Kielcach. Była również czynna w prosanacyjnym Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet, współpracując na terenie Kielc w tej organizacji z senatorką III kadencji Kazimierą Grunertówną. Dyrektorka popularnej „Kingi” unikała jednak zaangażowania w działalność polityczną, odmawiając zapisania się do Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem, co spowodowało pewnego rodzaju napięcie w kontaktach z wojewodą kieleckim, byłym legionistą dr. Władysławem Działoszem. Należy się zgodzić z autorką recenzowanej książki, że dzięki pracy M. Opielińskiej kierowana przez nią szkoła, w przededniu wybuchu wojny, stała na naprawdę wysokim poziomie, zarówno pod względem dydaktycznym, jak i wychowawczym. Szczególną opieką dyrektorka otaczała zdolne dziewczęta pochodzące często z ubogich rodzin ze wsi. Mając tak dobre wyniki w pracy zawodowej, w coraz większym stopniu wiązała swą przyszłość z Kielcami. Sprzyjał temu fakt, że do Kielc sprowadziła się jej siostra Zofia z mężem i synem, a także udało się namówić do przyjazdu na stałe matkę Kamilę. Tak dobrze zapowiadająca się stabilizacja w życiu M. Opielińskiej została przerwana przez wybuch II wojny światowej.

Dalsze koleje losów dyrektorki „Kingi” zostały opisane w kolejnym rozdziale recenzowanej książki zatytułowanym *Lata okupacji*. Podobnie jak poprzednio, wydarzenia dotyczące życia M. Opielińskiej ukazane zostały na tle syntetycznie omówionej sytuacji polityczno-społecznej panującej w tej części ziem polskich okupowanych przez Niemców, które wchodziły w skład tak zwanej Generalnej Guberni, z położeniem nacisku na sprawy oświatowe. Po zakończeniu działań wojennych Kielce zostały zdegradowane do poziomu miasta powiatowego w ramach dystryktu radomskiego. W związku z żywymi tradycjami niepodległościowymi nieomal nazajutrz po wkroczeniu Niemców zaczęły powstawać organizacje konspiracyjne. Tego typu działania były również udziałem ZNP, który przyjął kryptonim TON (Tajna Organizacja Nauczycielska). Wobec wprowadzenia przez władze okupacyjne zakazu działania szkół wyższych i średnich ogólnokształcących społeczeństwu polskiemu groziła zapaść edukacyjna. Doceniając te zagrożenia, M. Opielińska wraz z Antoniną i Janem Gębicami, dwójką nauczycieli ze swojej zlikwidowanej szkoły, już w połowie października, jako pierwsza na ziemiach polskich, rozpoczęła tajne nauczanie. W tym pierwszym okresie zajęcia lekcyjne odbywały się w prywatnych mieszkaniach nauczycieli. Niebawem do wymienionej trójki dołączali stopniowo także inni nauczyciele szkoły kierowanej przez dyrektorkę M. Opielińską. Pozwoliło to na stworzenie systemowego tajnego nauczania w ramach funkcjonującej przed wojną szkoły. Wiosną 1940 r. udało się dyrektorce nawiązać kontakt z przełożonymi z dawnego kuratorium z Krakowa organizującymi proces tajnego nauczania na terenie południowej Polski. Równocześnie Opielińska podjęła współpracę z władzami kieleckiego TON-u. Wzorem „Kingi” w Kielcach podjęte zostało tajne nauczanie przez zespoły innych szkół średnich. Już od roku szkolnego 1940/41 wypracowany został model funkcjonowania

kompletów. Liczyły one od 6 do 10 osób, lekcje – ze względów bezpieczeństwa – odbywały się w mieszkaniach uczniów. Stopniowo, w miarę rozwoju tajnego nauczania w Kielcach i na terenie dawnego województwa kieleckiego, M. Opielińska stała się łącznikiem pomiędzy poszczególnymi tajnymi szkołami i powstałymi strukturami władz oświatowych podległych Delegaturze Rządu Na Kraj. Od 1942 r. sprawowała funkcje wiceprzewodniczącej Komisji Oświaty i Kultury (czyli przedwojennego Inspektoratu Oświaty) w mieście, a następnie także na terenie powiatu kieleckiego. Od 1943 r., przez pewien okres, pełniła także funkcję osoby odpowiedzialnej za całe szkolnictwo średnie podległe tajnemu kuratorium, które miało siedzibę w Radomiu. Okupacja oznaczała stałe zagrożenie ze strony Niemców. Po pierwsze, w jej początkach Opielińska musiała opuścić zajmowane dotychczas mieszkanie w budynku szkolnym. Z racji swego zaangażowania w działania konspiracyjne była stale narażona na aresztowanie. Ponadto oprócz prowadzenia tajnego nauczania należała także do Wojskowej Służby Kobiet Armii Krajowej. Organizowała opiekę sanitarną, pod jej kierunkiem starsze uczennice przygotowywały opatrunki i torby sanitarne dla partyzantów AK. Trafił także na gestapo, gdzie została przesłuchana. Ostatecznie na pewien czas musiała opuścić Kielce i ukrywać się na wsi u rodziców jednej z uczennic.

Głównym polem jej działania było jednak tajne nauczanie. W kierowanej przez M. Opielińskiej „Kindze” przez cały okres okupacji pracowało ogółem około 40 nauczycieli, a w roku szkolnym 1944/45 liczba uczniów i uczennic przekroczyła liczbę dwustu. Warto nadmienić, że także i w tym rozdziale znalazło się odniesienie do szerokiego tła politycznego i społecznego, co ułatwia odbiór opisu faktów i pozwala zrozumieć szereg okoliczności związanych z działalnością dyrektorki i działaczki władz tajnego nauczania. Szczęśliwie w Kielcach, poza jednym wyjątkiem, nie doszło do dekonspiracji tajnego nauczania i stąd ofiar nie było zbyt wiele.

Kolejny rozdział omawianej książki, zatytułowany *Okres powojenny. Kielce*, wymagał od autorki szczególnie wnikliwej analizy źródeł informacyjnych ze względu na fakt, iż władze komunistyczne, chcąc usunąć M. Opielińską z zajmowanego stanowiska, produkowały fałszywe informacje na jej temat. Pojawiały się one zarówno w oficjalnej dokumentacji (protokoły posiedzeń Wojewódzkiej Rady Narodowej), jak i w miejscowej prasie. Nagonka na dyrektorkę Gimnazjum i Liceum Błogosławionej Kingi była spowodowana nie tylko faktem, że była ona *obca klasowo* i miała *niewłaściwe* koligacje rodzinne, ale była też konsekwencją jej aktywności społecznej, niezgodnej z „jedynie słuszną” linią PPR i zniewolonej części PPS. Jedną z pierwszych czynności przybyłych do Kielc z nadania władz lubelskich grup operacyjnych było obsadzenie kierowniczych stanowisk w województwie. Wojewódzka Rada Narodowa i Urząd Wojewódzki zostały opanowane przez członków partii PPR i PPS oraz lewicujących ludowców. Postrachem społeczeństwa był Urząd Bezpieczeństwa, ściśle nadzorowany przez rosyjskie NKWD. Z tym wszystkim nie mogli się pogodzić Polacy, którym narzucony został nowy porządek, a nie znali przecież treści postanowień w Teheranie

i Jałcie. Początkowo starano się wypełniać swe obowiązki zgodnie z przedwojennymi przepisami. M. Opielińska stosunkowo szybko doprowadziła do uruchomienia kierowanej przez siebie szkoły. Wzięła ona też (w drugiej połowie czerwca 1945 r.) udział w Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi, gdzie komunistyczne władze zaprezentowały swoje plany wobec szkolnictwa. Dyrektorka kieleckiej szkoły okazała się jedną z bardziej aktywnych uczestniczek Zjazdu, krytykując projekty rządowe. Po zmianach w rządzie i objęciu stanowiska ministra oświaty przez Czesława Wycecha, byłego przewodniczącego Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj, w listopadzie 1945 r. ZNP zorganizował w Bytomiu Zjazd Oświatowy, na którym dyrektorka „Kingi” wystąpiła z krytyką nie tylko projektowanych zmian programów nauczania, ale także mających miejsce aresztowań przez UB nauczycieli i uczennic. Wszystkie trzy aresztowane nauczycielki z kierowanej przez nią szkoły uczestniczyły w tajnym nauczaniu, a jedna z nich była w czasie okupacji komendantką Żeńskiej Chorągwi ZHP. Wystąpienie M. Opielińskiej wywarło ogromne wrażenie na uczestnikach Zjazdu. Na efekty tych słów nie trzeba było długo czekać. Już w styczniu 1946 r. miała miejsce wizytacja szkoły, ale wypadła jeszcze zupełnie dobrze. Ale w lutym rozpoczęła się nagonka w miejscowej prasie. Zarzuty były natury ideologicznej, zupełnie nieodpowiadające rzeczywistości. Kontynuacja tych absurdalnych ataków miała miejsce w końcu tego miesiąca, podczas posiedzenia Wojewódzkiej Rady Narodowej. Z bezpośrednim atakiem na M. Opielińską wystąpił wicewojewoda Henryk Urbanowicz z PPS, który zarzucił dyrektorce, że wychowuje młode pokolenie w duchu sanacyjnym i nie dopuszcza do szkoły młodzieży robotniczo-chołopskiej. Zażądał wystąpienia do Ministerstwa Oświaty o usunięcie jej z zajmowanego stanowiska. W obronie M. Opielińskiej występowali prezes ZNP Jan Kupiec i inni członkowie władz byłego TON. W dalszym ciągu dyskusji zabrał też głos szef Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa major Władysław Spychaj-Sobczyński (absolwent kursu NKWD w Smoleńsku), który oświadczył, że wśród nauczycieli obok postaci pozytywnych znajdują się też *parszywe owce*. Kurator oświaty Stanisław Steczeń z PPR, który poczuł, że to wystąpienie może zagrozić także jemu, próbował wystąpić w obronie środowiska nauczycielskiego. Ataki na M. Opielińską przeniosły się też na teren władz miejskich. W związku z tymi faktami kilka dni później dyrektorka „Kingi” została wezwana do Ministra C. Wycecha, który w tym czasie, pod wpływem sytuacji politycznej, zmienił w dużej mierze swe poglądy. Podczas spotkania usiłował bezskutecznie namówić M. Opielińską, by ta zgodziła się złożyć rezygnację z zajmowanego stanowiska. Jednak po powrocie do Kielc postanowiła ona skorzystać z urlopu dla poratowania zdrowia. Kurator udzielił jej zwolnienia do 8 marca. Jednak jeszcze w trakcie pobytu na zwolnieniu otrzymała pismo, że została przeniesiona z Kielc na równorzędne stanowisko do innego miasta. Mimo odwołania samej zainteresowanej i interwencji ze strony ZNP, a także rodziców uczennic, decyzja ta okazała się ostateczną. W tym czasie szykany i represje dotknęły w Kielcach także jej szwagra J. Wrzeszcza – prokuratora wojewódzkiego.

Ostatecznie M. Opielińska postanowiła opuścić Kielce i wzorem wielu innych osób, „spalonych” w oczach ówczesnych władz, przenieść się w zupełnie nowe środowisko, czyli udać się w poszukiwaniu pracy na Ziemi Zachodnie.

Ostatni, czwarty merytoryczny rozdział omawianej książki został zatytułowany *Ziemi Zachodnie*. Ten okres życia M. Opielińskiej był stosunkowo naj słabiej zbadany. Dzięki kwerendzie archiwalnej, głównie w zasobie Archiwum Państwowego we Wrocławiu, dr Izabela Bożyk odtworzyła te trudne i pełne kolejnych zmian losy byłej dyrektorki „Kingi”, omawiając je na szerokim tle wydarzeń społeczno-politycznych zachodzących w Polsce. Ostatnie trzydzieści lat jej życia to stałe wędrówki i zmiany miejsc pracy. Początkowo M. Opielińska została przez kuratora z Wrocławia skierowana na urlop zdrowotny. Stało się tak zapewne z powodu opinii, jaka powędrowała do miejscowych służb bezpieczeństwa od władz tej instytucji z Kielc. Dopiero po kilku tygodniach została mianowana dyrektorką Uniwersytetu Ludowego w Borowej koło Oleśnicy. Uruchomiła go w zrujnowanym w czasie wojny pałacu jednego z niemieckich rodów arystokratycznych. W bardzo trudnych warunkach udało się M. Opielińskiej – mimo braku stosownej pomocy – uruchomić zajęcia i doprowadzić do względnej stabilizacji kierowanej przez siebie instytucji. Jednak wskutek konfliktów z mało kompetentnymi miejscowymi władzami już jesienią 1948 r. została zwolniona ze stanowiska w Borowej i znowu przez pewien okres pozostawała bez pracy. Dopiero na początku roku szkolnego 1949/50 została skierowana do Karpacza na stanowisko kierowniczkii ośrodka dla dziewcząt repatriowanych ze Związku Sowieckiego. Jednak po pewnym czasie, wobec nasilających się nacisków ideologicznych, została zwolniona jako bezpartyjna i reprezentująca klerykalny światopogląd. Przeniosła się wówczas do Wrocławia, gdzie przy pomocy życzliwych ludzi nareszcie mogła podjąć pracę w wyuczonym zawodzie, bowiem została nauczycielką biologii w II Liceum Ogólnokształcącym dla Pracujących. Dotrwała na tym stanowisku aż do przemian, które miały miejsce w Polsce w październiku 1956 r. W międzyczasie miały miejsce poważne wydarzenia w jej rodzinie. W 1952 r. został aresztowany w Kielcach jej szwagier J. Wrzeszcz, jako doradca prawny ks. biskupa Czesława Kaczmarka. Przez blisko rok był przetrzymywany w więzieniu, aż do procesu, na którym został uniewinniony. Nieco wcześniej natomiast, od roku szkolnego 1950/51, zlikwidowano Liceum Ogólnokształcące im. Bł. Kingi, bowiem szkołę tę przeniesiono do budynku II LO im. J. Śniadeckiego, przy czym odtąd była to już placówka koedukacyjna. Budynek „Kingi” został przeznaczony dla Liceum Pedagogicznego.

Polski Październik ożywił nadzieje osób pragnących powrotu do normalnego, demokratycznego państwa. Łudzono się, że zmiany, które zachodziły w kraju, spowodują wyrównanie krzywd i przywrócą sprawiedliwość. Początkowo nic nie wskazywało, że reformy te nie nastąpią, także w oświacie. Powołana do życia Komisja Rehabilitacyjna 27 listopada tego roku podjęła decyzję, że M. Opielińska została niesłusznie pozbawiona stanowiska dyrektorki liceum i wnioskuje, by przywrócić jej stanowisko, tym razem w II LO w Kielcach. W związku

z tym przyjechała ona do Kielc i po spotkaniu w władzami oświatowymi ustalono, że obejmie kierownictwo szkoły od 1 lutego 1957 r. Opielińska, pełna dobrych myśli, była przygotowana do ponownego zamieszkania w Kielcach. Tymczasem czynniki administracyjno-partyjne postanowiły nie dopuścić do objęcia przez nią kierownictwa szkoły średniej. Jeszcze przed wyznaczonym terminem na stanowisko to powołano inną osobę. Mimo protestów społecznych (wydrukowano nawet w miejscowej prasie pełen oburzenia list byłych wychowanek M. Opielińskiej) władze nie dopuściły do powrotu do Kielc byłej dyrektorki „Kingi”. Nie pomogły też pisma kierowane do ówczesnego ministra oświaty. Musiała więc pozostać we Wrocławiu, gdzie uczyła jeszcze w różnych szkołach średnich, a w latach 1958–1961 pełniła nawet obowiązki dyrektorki I LO dla Pracujących. Ze stanowiskiem tym znowu musiała się pożegnać, bowiem władze zwolniły ją z dnia na dzień, bez podania przyczyny. Nadal była też szykanowana przez władze oświatowe. Po różnego rodzaju perturbacjach Maria Opielińska ostatecznie pozostała na etacie nauczycielki biologii w I LO dla Pracujących, gdzie uczyła do roku 1964. Potem, po przejściu na emeryturę, jeszcze przez kilka lat pracowała w niepełnym wymiarze czasu pracy. W 1965 r. zaproszona przez swe wychowanki z „Kingi” przyjechała na zjazd maturzystek z 1945 r., a następnie uczestniczyła w sesji naukowej poświęconej tajnemu nauczaniu, zorganizowanej w 1973 r. przez Zarząd Okręgu ZNP w Kielcach. Wygłosiła wówczas referat, który następnie został opublikowany w tomie pokonferencyjnym. W tym czasie jej stan zdrowia był już nie najlepszy. W tych latach kolejno odchodziły z tego świata bliskie jej osoby: szwagier i siostry. Wiosną 1975 r. znalazła się w szpitalu z powodu choroby nowotworowej. Na kilka dni przed śmiercią, w czasie pobytu w szpitalu, otrzymała przyznane jej odznaczenie państwowe – Kawalerski Krzyż Odrodzenia Polski. Zmarła w połowie kwietnia 1975 r. Zgodnie z jej życzeniem została pochowana w Kielcach na Nowym Cmentarzu, obok grobu matki. Dopiero po transformacji pamięć o M. Opielińskiej mogła być w sposób właściwy upamiętniona. Na jednej ze ścian domu, w którym w czasie okupacji mieszkała po eksmisji ze szkoły, z inicjatywy stowarzyszenia skupiającego wychowanków tajnego nauczania została w 1995 r. umieszczona tablica z informacją o jej zasługach.

Na temat tajnego nauczania w Kielcach powstało szereg prac magisterskich, a także publikacji, w których podkreślana była rola M. Opielińskiej, jako organizatorki i zwierzchniczki sprawującej pieczę z nadania TON i Komisji Okręgowej Oświaty i Kultury. Wiele miejsca poświęciła swej dyrektorce Amelia Sołtysiakowa w swej książce *Kinżanki z Leśnej*. Przez rodzinę siostrzeńca, Macieja Wrzeszcza, skrzętnie przechowywane były wszelkie możliwe pamiątki o jej działalności. W listopadzie 2008 r. została uznana za jedną z 11 osób zasłużonych (spośród przeszło 90 zgłoszonych w czasie plebiscytu przez mieszkańców), których imieniem powinny być nazwane ulice w Kielcach. Postulat ten uwzględniła Rada Miasta w 2009 r., nazywając imieniem M. Opielińskiej ulicę w centralnej części miasta.

W recenzowanej pozycji znalazły się też nieliczne pomyłki i błędy. Na s. 14 została zamieszczona niewłaściwa data urodzenia Jana Opielińskiego. W tekście wydrukowano, że urodził się w 1891 r., gdy tymczasem, tak jak podano w przypisie, miało to miejsce w 1892 r. Ta poprawna data roczna jest także wymieniona w sposób prawidłowy na s. 50. Następne przekłamanie można odnaleźć na s. 71, gdzie autorka podała, że Departament Oświaty i Kultury powstał w Warszawie w 1940 r., gdy naprawdę miało to miejsce rok później. Wówczas też kierownictwo tego organu przejął Czesław Wycech. Wreszcie na s. 157 znalazła się błędna informacja, że na czele jury konkursu w sprawie wyboru 11 kandydatów do nazwania ich imieniem ulic w Kielcach stał ówczesny rektor Akademii Świętokrzyskiej, gdy tymczasem przewodniczący tego gremium nie był już od trzech lat rektorem Akademii, a pełnił obowiązki senatora RP. Te drobne, często niewychwycone przez korektę błędy, nie mogą w żaden sposób wpłynąć na ogólnie bardzo dobrą ocenę recenzowanej książki. Jest ona bowiem pierwszym całościowym, rzetelnym pod względem historycznym przedstawieniem życiorysu bohaterskiej i bezkompromisowej nauczycielki i dyrektorki, którą była Maria Opielińska.

ADAM MASSALSKI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Janusza Korczaka w Warszawie

KRZYSZTOF UŚCIŃSKI: „NAUCZYCIEL PRZEDWOJENNY”. NARODZINY I ROZKWIT MITU, WROCŁAW 2019, s. 441

Napisać, że to bardzo dobra książka, to jakby nic nie napisać. Podobnie jest z osobą autora, w przypadku którego określenie „erudyta” opisuje jedynie fragment jego talentu. Dlatego już na wstępie pragnę podkreślić, że w osobie Krzysztofa Uścińskiego, dzięki lekturze jego znakomitej książki, co będę jeszcze kilka razy w tej recenzji podkreślał, miałem okazję poznać człowieka inteligentnego i mądrego, ale przede wszystkim wrażliwego i zaangażowanego. I ten właśnie sprzeciw wobec braku wrażliwości na sprawy najważniejsze, i to nie tylko w nauce, ale i życiu codziennym, oraz przywiązywanie najwyższej wagi do wartości sprawiły, że *nad „Nauczycielem przedwojennym”* pracować musiał zapewne przez lat wiele. Było warto! Tak jak warto było w czasach, do których odnosi się jego publikacja, nie dać się „ideologicznie ukąsić”, zachowując zgodność z wyznawanym systemem wartości, który za wszelką cenę próbowała zdezwuować, a następnie zniszczyć „nowa władza”. A wszystko po to, aby uczniowie przedwojennych nauczycieli i kolejne pokolenia, które notabene nie miały okazji ich poznać, wbrew oczekiwaniom uznania samych zainteresowanych, dały fundament pod budowę mitu „nauczyciela przedwojennego”. Pod tym terminem, celowo pisanym w cudzysłowie, autor książki rozumie nie tylko nauczycieli czynnych zawodowo przed II wojną światową, ale także wszystkich tych, którzy już po wojnie, choć kształceni w nowej rzeczywistości, pozostali wierni ideałom wolnej Polski. Twórcom, jak się okazuje wciąż aktualnego mitu, o którym Krzysztof Uściński napisał, że był koniecznym, tak jak współcześnie potrzebne jest zabieganie o szacunek dla nauczycieli. Grupy zawodowej, którą powinna cechować budzący powszechny szacunek wiedza oraz spójne poglądy i klarowne postawy.

W recenzjach publikowanych na łamach renomowanych naukowych periodyków zdawkowe i lakoniczne pochwały pod adresem autora standardowo padają w ostatnich fragmentach tekstu. Tym razem kolejność, o czym zaświadczył już pierwszy akapit, uległa odwróceniu, gdyż recenzowana książka daleko poza taki standard wykracza. Klasyczna recenzja wymaga jednak odniesienia się do kwestii, które stanowią swego rodzaju rytuał. I choć osobiście uważam, że w tym miejscu można postawić kropkę, poprzedzoną jedynie krótkim stwierdzeniem

– „Książka Krzysztofa Uścińskiego to lektura obowiązkowa”, brak mi jednak odwagi, aby tak uczynić. A to głównie dlatego, iż mogłoby to zostać opacznie zrozumiane i uczynić autorowi więcej szkody niż pożytku. Dlatego też kilka kolejnych stron poświęconych będzie analizie pracy, którą każda osoba interesująca się historią najnowszą, dziejami oświaty, a w szczególności pedeutologią przeczytać powinna.

Książkę tworzy pięć rozdziałów. W każdym zachowany został układ chronologiczno-problemowy prezentowanego materiału. Pracę otwiera krótkie słowo wstępne, w którego pierwszych zdaniach Krzysztof Uściński daje próbkę tego, co czeka czytelnika na kolejnych kilkuset stronach. Warto przytoczyć wspomniany fragment, gdyż, po pierwsze, potwierdza wszystko to, co o autorze i jego książce zostało już napisane powyżej. Po drugie – stanowi najlepsze świadectwo jego oryginalnego naukowego stylu. *Praca ta – czytamy w nim – jest rezultatem w równej mierze przypadku, zdziwienia i kategorycznego wyboru. Przypadku – ponieważ jej temat skryształizował się w trakcie kwerendy dotyczącej zagadnienia zupełnie innego. Zdziwienia – gdyż polski mit „nauczyciela przedwojennego” jest wśród innych mitów zjawiskiem zdumiewająco odrębnym: (1) dotyczy środowiska tak nieprecyzyjnie definiowanego i o tak bardzo przez wieki zszarganej reputacji, że w gruncie rzeczy powstać nie powinien; (2) na ziemiach polskich zrodził się w wyniku działań tych przede wszystkim ludzi i instytucji, których interesom szkodził najbardziej, i którzy, gdyby tylko potrafili, zrobiliby wszystko, by jego powstanie uniemożliwić. Kategorycznego wyboru – bo jej przedmiotem jest, obok tytułowego mitu, zjawisko w kulturze europejskiej wyjątkowo frapujące: jej szkoła średnia ogólnokształcąca (Uściński, 2019, s. 9). Obiecuję, że nie będę przytaczać zbyt wielu równie długich fragmentów pracy. Uczynię to jednak nie dlatego, aby uniknąć posądzenia o nadmiernie rozbudowanie tekstu recenzji słowami autora. Powód jest inny. Otóż w rozprawie K. Uścińskiego jest tak wiele „smakowitych” fragmentów, że wybór jednego byłby krzywdą dla kolejnych, a tych – nawet najdłuższa recenzja – pomieścić nie zdoła. Będzie to jednak zadanie bardzo trudne i proszę o wyrozumiałość, gdy czasami trudno będzie mi się powstrzymać.*

W pierwszym rozdziale książki zatytułowanym *O przedmiocie badań, źródłach, metodzie i korzeniach*, który de facto jest bardzo rozbudowanym wstępem, gdyż liczącym czterdzieści dwie strony, określony został cel pracy, choć po części wyjaśnia go już sam tytuł rozprawy, tj. ukazanie tego, w jaki sposób rodził się mit „nauczyciela przedwojennego”. Autor, mając świadomość, że procesy mitotwórcze wymagają rozpatrywania w długich przedziałach czasu, postanowił objąć analizą okres ponad stu pięćdziesięciu lat. Rozciąga się on od końca oświecenia w Europie, a na polskim gruncie od czasów aktywności Komisji Edukacji Narodowej, aż do roku szkolnego 1948/1949 w powojennej Polsce, czyli ostatniego, który nie został jeszcze w pełni zdominowany ideologiczno-politycznym dyktatem jednej partii. Przedmiotem swoich badań K. Uściński uczynił grupę nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, którą określił mianem elity

wśród nauczycieli. O wyborze zadecydowało przekonanie, że choć stanowili oni zbiorowość zróżnicowaną, to tylko właśnie oni byli w zawodzie nauczycielskim zdolni kreować i upowszechniać wzorce myślenia i oceniania zjawisk społecznych, a także określony styl bycia. A wszystko to w oparciu o definicję Mircei Eliadego, która zakłada, że mit jest historią prawdziwą, o niezwykłej wartości, a do tego brzemiennej w znaczeniu i pouczającą. Do kwestii definicji mitu autor „*Nauczyciela przedwojennego*”, mając świadomość, że kwestia ta może budzić polemikę, powraca także w kolejnych rozdziałach pracy, a uzasadniając swój punkt widzenia, odwołuje się nie tylko do definicji przywołanego wybitnego rumuńskiego religioznawcy i filozofa kultury, ale również cenionego polskiego historyka, jakim jest Henryk Samsonowicz. On to w publikacji z drugiej połowy lat 90. ubiegłego wieku podkreślił, że mit to przekaz wydarzeń przeszłości oparty na dogodnej dla członków wspólnoty tradycji, który zawiera jednocześnie postulaty pod adresem teraźniejszości, stanowiące wyraz potrzeb psychicznych, takich jak tęsknoty, urazy, kompleksy czy pragnienia.

W dalszej części pierwszego rozdziału przedstawiony został, jak nazbyt krytycznie podkreślił to sam autor, daremny trud znalezienia na przestrzeni epok okoliczności, które uzasadniają powstanie w Polsce po II wojnie światowej, chlubnego mitu „nauczyciela powojennego”. Ponadto ukazał tu również dramat szkoły na ziemiach polskich w XIX stuleciu, gdy realizować musiała ona potrzeby państw zaborczych, a nauczyciel Polak zyskiwał uznanie tylko wówczas, gdy zaangażował się w sprawy obrony polskość, co w naturalny sposób narażało go na represje rosyjskich, pruskich/niemieckich czy austriackich urzędników. Tych ostatnich głównie w pierwszej połowie XIX stulecia. W dalszej części autor zawarł rozważania dotyczące specyfiki pracy polskich nauczycieli. Uwagę skupił na ostatnich dekadach z przełomu XIX i XX wieku. Pokazał uwarunkowania, w jakich przyszło pracować polskim nauczycielom w Galicji oraz Królestwie Polskim, półoficjalnie nazywanym Krajem Nadwiślańskim. W kraju, w którym – jak podkreślił – sukcesy w walce z wynaradawianiem odniesione przez społeczeństwo polskie podczas rewolucji 1905 roku były świadectwem i efektem ogromnej pracy wychowawczo-oświatowej, którą wykonało w kilku poprzednich dziesięcioleciach grono nauczycieli szkół średnich wspólnie z elitą polskiego ziemiaństwa i pozaszkolnej inteligencji. W ostatnim fragmencie pierwszego rozdziału przedstawione zostały także wyzwania, które stanęły przed odrodzonym państwem polskim w obszarze szkolnictwa. Wyjaśnione zostały okoliczności, w których podjęto decyzję o elitarnym charakterze szkół gimnazjalnych i ogromnej roli, jaką odgrywało prowadzone w ich murach wychowanie. Konsekwencją tej postawy był staranny dobór nauczycieli będących uosobieniem określonych wartości, cech charakteru oraz postaw. Wielką tragedią pokolenia urodzonego w wolnej Polsce i ukształtowanego przez tych nauczycieli było to, że nie mogło wykazać się swoją pracą w czasach pokoju, a świadectwo przyszło mu dać w latach narodowej hekatombi podczas II wojny światowej.

Po lekturze pierwszego rozdziału odczuwam jednak istotny niedosyt. Otóż potencjał autora recenzowanej książki aż prosi się, aby znalazł odzwierciedlenie w znacznie bardziej rozbudowanej analizie kwestii, które zostały przedstawione w tej części książki. A mam tu na myśli nawet osobną publikację zwartą. Dlatego też należy słowa te potraktować jako apel do autora, wyrażony wprost i do tego publicznie, o czym decyduje zamieszczenie go na łamach prestiżowego periodyku naukowego, jakim jest „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, o podjęcie się opracowania takiej właśnie pozycji. Takiej publikacji na naszym rynku brakuje. A piszący te słowa deklaruje że będzie jednym z pierwszych jej czytelników.

Wróćmy jednak do książki i jej kolejnych czterech rozdziałów stanowiących interesujące studium, w którym powojenny Wrocław i jego nauczyciele szkół średnich w latach 1945–1949 posłużyli za punkt wyjścia do ukazania okoliczności, w których doszło do zwerbalizowania po wojnie mitu wychowawców wspaniałych, czyli nauczycieli przedwojennych. I tak w drugim rozdziale, zatytułowanym *1945/1946. Wrocław – wicher dziejów w obcym mieście* (Uściński, 2019, s. 55–133), analizie poddano oświatową politykę państwa oraz aktywność nauczycieli szkół średnich z wybranym aspektem życia społeczności powojennego Wrocławia. Miasta, w którym począwszy od wiosny 1945 roku, tworzyła się nowa lokalna społeczność, złożona z Polaków przybywających do niego przymusowo lub też dobrowolnie, z różnych regionów kraju. Głównie tych, które zostały brutalnie oderwane od Polski przez Związek Sowiecki. Wspomnianym wybranym aspektem jest w nim stosunek wobec procederu „szabrownictwa”. Rozdział trzeci pt. *1946/1947. Gimnazjum – wciąż daleko do normalności* to z kolei analiza stosunku Polaków, w tym grupy nauczycieli szkół średnich, do państwa niemieckiego i wysiedlanych z miasta wrocławskich Niemców (Uściński, 2019, s. 135–225). W rozdziale czwartym zatytułowanym *1947/1948. Nauczyciele contra spem sperant*, Krzysztof Uściński przedstawił proces prześladowania przedwojennych nauczycieli, w szczególności szkół średnich, który obok haseł politycznych obejmował m.in. ich ośmieszanie w oczach uczniów, np. poprzez przedstawianie jako ludzi światopoglądowo zacofanych i skrajnie nieudolnych życiowo (Uściński, 2019, s. 227–304). Nie mniej istotna okazała się w tym procesie cyniczna polityka utrzymywania niskich plac dla nauczycieli gimnazjalno-licealnych. Wreszcie w ostatnim piątym rozdziale – *1948/1949. Książka – szło Nowe* – ukazano stosunek działaczy partyjnych PPR, a następnie PZPR odpowiedzialnych za oświatę wobec kanonu lektur szkoły średniej ogólnokształcącej (Uściński, 2019, s. 305–387). Działaniom tym, jak czytamy w pracy, nie zdołało się przeciwstawić środowisko nauczycielskie. Ale też trudno, jak sądzę, mieć do nauczycieli o to większe pretensje, skoro pozostali w tej batalii o lektury osamotnieni, nie mogąc liczyć nawet na wsparcie pisarzy, którzy w tym czasie *wmaszerowywali czwórkami z dziarską pieśnią na ustach w socrealizm* (Uściński, 2019, s. 319). Wielu „nauczycieli przedwojennych”, którym dane było jeszcze w tym czasie pracować, potrafiło jednak przekazać swoim uczniom rzetelną hierarchię wartości, także literackich. Konkluzja zamieszczona w tej części pracy jest smutna, a jej smak jest bardzo

gorzki także współcześnie, gdyż stosunek partii do kanonu lektur w szkole średniej, choć był doraźną wygraną rządzących, to w długim trwaniu okazał się przegraną całego społeczeństwa.

W zakończeniu pracy Krzysztof Uściński podkreślił, że do powstania mitu w największym stopniu przyczyniły się władze komunistycznej Polski, które, podobnie jak Stalin, widziały w profesurze szkół średnich ogólnokształcących *je-dynie pechowo niedorzęnięty kontyngent katyński* (Uściński, 2019, s. 392). Autor zwrócił również uwagę, że wrocławscy nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących z lat 40. to zbiorowość szczególnie wdzięczna jako obiekt naukowej analizy. Decyduje o tym m.in. fakt, iż byli zdeterminowani wojennymi i powojennymi migracjami, a także mocno stymulowani przez propagandową komunistyczną doktrynę urbanizacji. Podkreślił ponadto, że mit „nauczyciela przedwojennego” ma konkretne podstawy. Przysłowiową „kropką nad i” jest konkluzja, w której można przeczytać: *Patrząc z perspektywy lat kilkudziesięciu elementarne zdrowie publicznej edukacji i kondycja profesji nauczycielskiej, jakkolwiek by je rozumieć, wciąż wymagają, by po latach komunizmu ów mit niemożliwy okazał się mitem koniecznym. Gdyby więc nawet takich „nauczycieli przedwojennych” nie było – należałoby ich wymyślić, a ich mit ze wszystkich sił upowszechnić* (Uściński, 2019, s. 400).

Przedstawiony powyżej układ pracy pokazuje, jak szeroko zakreślony został na jej kartach problem badawczym oraz jak oryginalne podejście do tematu zaproponował autor. Specjalistów z zakresu pedeutologii wykorzystane w pracy źródła oraz opracowania, a także postawione pytania badawcze i wnioski, będą zapewne skłaniać do polemik. Takich zastrzeżeń nie ma jednak historyk XX wieku, który pamięta, jak często miał okazję spotykać się na kartach wspomnień, dzienników czy pamiętników z pełnymi szacunku opisami nauczycieli, którzy kształcili w gimnazjach, a następnie szkołach średnich (efekt reformy z 1932 roku). Równie mocno w pamięci zapisały się, zbierane przez lata wspomnienia tych, którym dane było kształcić się na poziomie średnim po II wojnie światowej i z wdzięcznością, a nierzadko i wzruszeniem mówili lub pisali: „miałam/miałem szczęście mieć lekcje z profesorem starej szkoły, który uczył jeszcze przed wojną”. I niekoniecznie były to tylko pierwsze trzy czy cztery powojenne lata, a więc druga połowa lat czterdziestych. Dlaczego tak było? Otóż jeszcze w latach 60. i 70., gdy zdecydowana większość przedwojennej kadry zastała już ze szkół usunięta, spora część młodzieży doskonale wiedziała, kto jest w szkole prawdziwym profesorem, a kto tylko zwykłym wyrobnikiem. Już tylko powyższe okoliczności wskazują na zasadność zmierzenia się z tematem, który wyjaśnia okoliczności powstania mitu „nauczyciela przedwojennego” i jego funkcjonowanie. Podkreślimy, że obserwowany jest również współcześnie, choć naturalnie w ograniczonym zakresie, o czym decyduje głównie upływ czasu. Potwierdza to choćby jego systematyczne pojawianie się w publikacjach naukowych, wypowiedziach prasowych czy debatach poświęconych współczesnej oświacie, w których szczególnie dużo uwagi poświęca się kondycji zawodu nauczycielskiego. I niemal zawsze są to odwołania

pozytywne, a „nauczyciel przedwojenny” przywoływany jest jako ten, którego szanowano za wiedzę, osobowość i podejście do uczniów.

„Nauczyciela przedwojennego”, na co zwracałem już uwagę, czytałem z zainteresowaniem, choć to praca o ludziach, którym przyszło żyć i pracować w trudnych czasach. Podkreślam to, gdyż współczesnym nauczycielom, a w szczególności tym, którzy przede wszystkim narzekają na warunki pracy, warto zwrócić uwagę w jakich realiach wielu polskich nauczycieli pracowało przed laty. Jest jednak kwestia, która pozostała niezmienna. Są nią żenująco niskie, urągające wręcz godności zawodu nauczycielskiego zarobki. A nieliczne wyjątki, jak przywoływane przez autora słynne Gimnazjum i Liceum Krzemienieckie (1805–1832), w którym Tadeusz Czacki nie żałował pieniędzy na wysokie pensje nauczycieli, czy zarobki nauczycieli gimnazjalnych w międzywojennej Polsce, są tu tylko wyjątkiem potwierdzającym regułę (Uściński, 2019 s. 285).

Krzysztof Uściński, choć odnosi się do zawodu nauczycielskiego z ogromnym szacunkiem, to w żadnym fragmencie książki nie czyni tego na przysłowiowych „kolanach”. Na jej stronach wielokrotnie podkreśla z kolei, że zbiorowość gimnazjalnych i licealnych nauczycieli była grupą zawodową, która w sposób naturalny podlegała silnej idealizacji i mitologizacji. Wspomina o okolicznościach, które wpływały na pozytywny retusz przedwojennej kadry. Tu szczególnie istotna okazała się dokonana podczas II wojny światowej przez okupantów, świadoma degradacja polskiej oświaty i prześladowania nauczycieli, a także wspomniana już brutalna kampania prowadzona przez komunistów, którzy wykorzystywali różne formy nacisku i represji na przedwojennych nauczycieli, nie zdając sobie sprawy, że w ten sposób de facto ich mitologizują. Zwracam uwagę na ten element, gdyż często spotykamy się z sytuacją, gdy autor nadmiernie utożsamia się z jej bohaterem. Dotyczy to zarówno prac poświęconych bohaterom jednostkowymi, jak i zbiorowym, którego przykładem są tu losy „nauczycieli przedwojennych”. Szacunek autora dla zawodu nauczycielskiego przejawia się także w wielostronicowym opisie jego położenia, które charakteryzowała *niska pozycja społeczna i nader wątpliwa reputacja* (Uściński, 2019, s. 37–53). Znamienny jest fakt, iż przeciwko takiemu traktowaniu sami nauczyciele w zasadzie nigdy zdecydowanie nie protestowali. I tu dochodzimy do punktu, z którego wynika, że praca K. Uścińskiego trafiła do druku przed miesięcznym strajkiem nauczycieli, którym w kwietniu 2019 r. żyła niemal cała Polska. A który pokazał, że pedagodzy potrafią jednak walczyć o swoje prawa, nawet jeśli bieżąca polityka była tu nie mniej istotna od praw pracowniczych i postulatów płacowych.

Książka Krzysztofa Uścińskiego zasługuje również na uznanie z uwagi na rzeczowe wykorzystanie powojennej lokalnej prasy polskiej, a ściślej wrocławskich tytułów: „Pioniera” (1945–1946), „Słowa Polskiego” (1946–1949), „Naprzodu Dolnośląskiego” (1946–1947), „Wrocławskiego Kuriera Ilustrowanego” (1947–1948), „Trybuny Dolnośląskiej” (1945–1948) i „Gazety Robotniczej” (1948–1949), które w większości były tubami propagandowymi ówczesnych władz. Autor, po przeprowadzeniu dokładnej kwerendy, o czym przekonuje zarówno

analiza ich zawartości, jak i zestawienia statystyczne, wykazał, jak dużą rolę piśma te odegrały w kształtowaniu poglądów mieszkańców Wrocławia w drugiej połowie lat 40. Niestety na ich łamach brakowało rozsądnego głosu „przedwojennych nauczycieli”. Wyjaśniając powody tej sytuacji, autor przedstawił listę okoliczności, które decydowały o ich absencji. I choć z większością tych argumentów należy się zgodzić, to jednak trzeba postawić pytanie: Czy zadaniem nauczycieli było pisanie artykułów lub listów do gazet, w których mieli potępiać szaber. Mam co do tego poważne wątpliwości. A wynika to z faktu, iż jeśli poruszali te kwestie na lekcjach, to robili to, co powinni i do czego byli fachowo przygotowani. I, jak sądzę, było to również bardziej efektywne niż uzewnętrznianie się na łamach prasy. W ten sam sposób należy ocenić ich absencję w gazetowym chórze, który podgrzewał nienawiść do Niemców. Autor pracy zaznaczył, że nie wie, z jakich powodów nie wzięli w nim udziału. A może właśnie z tego samego, dla którego nie potępiali na łamach prasy szabrowników, tzn. nie było to związane z ich pracą i nie zostali do tej roli odpowiednio przygotowani. Między poprawianiem wypracowań a pisanem tekstów prasowych jest jednak dość istotna różnica. Taka sama, jak między przeciętnym uczniem a stałym odbiorcą tekstów prasowych, którego wiek już chyba mocno przekracza czterdzieści, a nawet pięćdziesiąt lat.

Bardzo wysoko oceniam z kolei te fragmenty pracy Krzysztofa Uścińskiego, które poświęcił on prezentacji walki prowadzonej przez władze komunistyczne z przedwojenną szkołą średnią ogólnokształcącą (gimnazjum i liceum). Skoro była to walka z modelem szkoły, który działacze komunistyczni określali w drugiej połowie lat 40. mianem burżuazyjnego lub sanacyjnego przeżytku, to ofiarami – obok poziomu nauczania, podręczników oraz lektur – byli przede wszystkim „przedwojenni nauczyciele”. W takich okolicznościach trudno się dziwić, na co zwrócił uwagę autor, że kolejne szkoły średnie ogólnokształcące uruchamiano tylko w ostateczności, gdy władzy zabrakło przekonujących kontrargumentów, a nacisk środowiska lokalnego był bardzo duży. Znamienne, że w pierwszych dwóch powojennych latach komuniści postanowili dokonać dzieła zniszczenia rękoma działaczy PPS, tak by po sfalszowanych wyborach ze stycznia 1947 r. przejść, w kolejnych dwóch latach, do otwartej walki pod własnymi sztandarami. Nie było to trudne, bo wówczas sztandary ich przeciwników zostały już brutalnie zerwane z drzewców. W najlepszym wypadku zostały głęboko schowane, gdyż większość uległa zniszczeniu. W tej sytuacji znamienne były słowa Stanisława Skrzyszewskiego, ówczesnego ministra oświaty, które wypowiedział z okazji inauguracji roku szkolnego 1947/1948, a słuchać ich musiano we wszystkich radiofonizowanych szkołach. Skrzyszewski mówił wówczas, a Krzysztof Uściński przypomniał, że *Nie może i nie będzie miejsca w naszej szkole dla wrogów naszego demokratycznego państwa, dla wrogów świadomie lub nieświadomie działających, rzucających kłody na drodze ku lepszej przyszłości, czasy bezkarności się skończyły* (Uściński, 2019, s. 281).

Autor recenzowanej publikacji podkreślił także, że trudno mieć pretensje do większości nauczycieli, iż skapitulowali przed władzą, za którą przemawiała

brutalna siła, skoro w tym samym czasie dobiegał końca proces „przekonywania” do nowego porządku także innych grup, w tym literatów – poetów i pisarzy. Grupy, której ogromna większość nie zamierzała wówczas publicznie protestować przeciwko dokonującemu się pod koniec lat 40. gwałtowi na liście szkolnych lektur. Przypominając, że nie czas żałować róż, gdy płoną lasy, K. Uściński ocenił, iż *W latach 1948–1949, gdy Władza nasilała bezwzględny walkę klasową z kułakiem i spekulantem, gdy z dnia na dzień znikali ludzie (niekiedy ostatecznie) – zniknięcie książki z biblioteki nie czyniło na ludziach większego wrażenia* (Uściński, 2019 s. 355). Cała ta sytuacja tworzyła jednak klimat, w którym rósł, choć nie wyrażany wówczas publicznie, a tym bardziej głośno, autorytet „nauczyciela prawdziwego”, tzn. przedwojennego. Było tak również dlatego, na co uwagę zwrócił Krzysztof Uściński, gdyż nowej władzy nie udało się ukształtować i wychować „nauczyciela powojennego”, który choć w części byłby zdolny budzić zachwyty podobny do tego, jaki u uczniów wywoływał jego poprzednik. A ten poprzednik, jak zaznaczył, był „nauczycielem elitarnym”, który w Polsce Ludowej – jeżeli nie dał się przekonać do „nowej wiary” lub złamać – musiał zostać skreślony, tzn. wyrzucony ze szkoły, tyle tylko, że takie posunięcia zrodziły jego legendę i umocniły mit.

Kończąc omówienie i analizę niewątpliwych zalet recenzowanej książki, które dotyczą jej zawartości merytorycznej, raz jeszcze powrócę do jej strony konstrukcyjnej. Otóż rzadko się zdarza, aby autor w tak klarowny i precyzyjny sposób dokonał podsumowania treści zawartych w poszczególnych rozdziałach. To wielka umiejętność, która znacząco podnosi wartość pracy oraz pokazuje, że Krzysztof Uściński nie tylko potrafi w kilku zdaniach podsumować dłuższe wywody, ale także szanuje czytelnika, gdyż pozwala mu na szybkie zorientowanie się w zawartości pracy. Jestem przekonany, że *résumé* zamykające każdy z rozdziałów omawianej pracy służyć może za rozwiązanie wręcz modelowe.

W tym miejscu pora przejść do kwestii, które skłaniają recenzenta do polemiki. Ale podkreślę – wręcz symbolicznej, gdyż błędów w pracy nie znalazłem. Pierwsza kwestia dotyczy poruszonego już wątku nieobecności nauczycieli na łamach lokalnej prasy wrocławskiej w latach 1945–1949. Otóż autor, na podstawie przeprowadzonej kwerendy, podkreślmy – bardzo wnikliwej, a dotyczącej takich kwestii, jak stosunek do procederu szabrownictwa, ludności niemieckiej Wrocławia czy wreszcie zmian dokonywanych w oświacie, uznał, że nauczyciele milczeli, byli nieobecni. Podjęta próba wyjaśnienia tego stanu rzeczy, choć zwraca uwagę na kwestie cenzury czy przepracowania, a do rzadkości nie należały wówczas przypadki, gdy nauczyciele szkół średnich pracowali po 50–60 godzin „przy tablicy”, pomija fakt, iż jest to zjawisko szersze, na które w mojej ocenie realia powojennej Polski nie miały decydującego wpływu. Za przykład niech posłużą tytuły prasowe wydawane zarówno w Drugiej Rzeczypospolitej, jak i współcześnie. Śmiem twierdzić, że nawet największe problemy społeczne nie zachęcały nauczycieli do masowego chwytania za pióro przed blisko stu laty, a obecnie do spędzenia kilku godzin przed monitorem komputera i napisania

tekstu do lokalnej gazety czy ogólnopolskiego tygodnika. Przyczyn tego zjawiska jest wiele, ale powód, który w ocenie recenzenta jest najważniejszy, brzmi: „nie jest rolą nauczyciela wchodzenie w polemiki prasowe”. Miejscem jego pracy jest szkoła, a świątynią klasa lekcyjna i tam powinien się realizować. Dlatego w mojej ocenie „absencja” nauczycieli na łamach prasy nie powinna być traktowana jako kwestia, która wystawia środowisku świadectwo bierności. Znacznie istotniejsze jest to, co nauczyciele mówili uczniom na lekcjach, choć naturalnie sprawdzenie tego po latach jest znacznie bardziej skomplikowane w oparciu o wspomnienia wychowanków, które są mniej liczne i trudniej dostępne od materiałów prasowych.

Dyskusyjna pozostaje także kwestia konsekwentnego używania w pracy terminu „Peereł” dla określenia Polski w latach 1945–1949. W ten sposób autor chciał podkreślić nie tyle niesuwerenność organizmu państwowego, ale przede wszystkim zależność wszelkich istotnych decyzji i działań PPR/PZPR od władz na Kremlu. W ocenie Krzysztofa Uścińskiego termin „Peereł” trafnie oddaje sytuację, w której interesy narodu i państwa polskiego schodziły na plan dalszy, a nierzadko były zupełnie ignorowane. Faktem jest, iż historycy mają poważny problem z wprowadzeniem terminu, który precyzyjnie i w sposób powszechnie akceptowany określałby państwo polskie w pierwszych powojennych latach. Nie należy jednak zapominać, że nazwa Polska Rzeczpospolita Ludowa oficjalnie pojawia się dopiero w 1952 roku.

Zebrany i wykorzystany przez autora materiał archiwalny stanowi cenne uzupełnienie źródeł drukowanych, materiałów prasowych oraz cytowanych w pracy opracowań naukowych. Szczególną uwagę zwracają wykorzystane przez Krzysztofa Uścińskiego zespoły archiwalne ze zbiorów Archiwum Państwowego we Wrocławiu. Pewien niedosyt pozostawia szcątkowe wykorzystanie archiwów szkolnych, w których wbrew temu, co napisał autor, można jednak odnaleźć – choć rzadko – interesujące opisy powojennej szkolnej rzeczywistości, w tym charakterystyki nauczycieli, także tych „przedwojennych”. W stopniu więcej niż zadowalającym rozprawa oparta została na literaturze naukowej. I choć naturalnie można tu wskazać ważne z punktu widzenia tematu prace, które w rozprawie doktorskiej nie zostały wykorzystane, jak choćby wydaną w 2016 roku *Pedeutologię. Zarys problematyki* Przemysława Ziółkowskiego, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów* Piotra Mazura z 2015 roku, nieco starsze opracowanie Emilii Badury (1981) pt. *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, liczne publikacje Bogusława Śliwerskiego czy pominiętą przy opisie dokonań Stanisława Szczepanowskiego biografię galicyjskiego *self-made mana* napisaną przez Leszka Kuberskiego, to należy pamiętać, że opracowanie naukowe nie powinno być przeglądem bibliograficznym, gdyż jego zadaniem jest przedstawienie autorskiego ujęcia tematu. A to Krzysztof Uściński, w oparciu o wykorzystany materiał źródłowy i opracowania, zrobił bardzo dobrze. W tym miejscu chciałbym jednak zwrócić uwagę na jeden z tych elementów, w kontekście bazy źródłowej pracy, który nie został zauważony i przez to na kartach

książki jest nieobecny. Mam tu na myśli relacje ustne (o magnetofonie i kamerze autor wspomina w pracy), które są cennym materiałem źródłowym, a w odniesieniu do wydarzeń rozgrywających się tuż po zakończeniu II wojny światowej (lata 1945–1949) są stosunkowo liczne, dobrze zachowane i w wielu przypadkach dostępne w internecie. Za przykład niech posłużą nagrania dostępne na stronie Archiwum Historii Mówionej Domu Spotkań z Historią i Ośrodka KARTA, w którym znajduje się ponad sześć tysięcy wywiadów biograficznych przeprowadzonych ze świadkami historii XX wieku (www.audiohistoria.pl) czy Archiwum Historii Mówionej prowadzone w ramach wieloletniego projektu Domu Współpracy Polsko-Niemieckiej, które ma już w swoich zbiorach ponad 500 nagrań (www.e-historie.pl). Dodajmy, że rolę i znaczenie tego rodzaju źródeł doceniają naukowcy, o czym przekonują najnowsze publikacje. Za przykład niech posłuży opublikowany w 2017 roku artykuł Macieja Fica *Historia mówiona jako współczesny kontynuator literatury dokumentu osobistego (na przykładzie „Archiwum Historii Mówionej”)* zamieszczony w tomie *Amor patrie nostra lex. Oblicza polskiej niepodległości w literaturze dokumentu osobistego, dydaktyce i edukacji historycznej*. I tak jak szkoda, że części z tych nagrań nie wykorzystano, tak dobrze się stało, że autor krytycznie podszedł do jubileuszowych książek szkolnych, które niestety najczęściej „wyprane są” z prawdziwych problemów szkoły oraz codziennych trosk grona pedagogicznego, a opisani w nich nauczyciele to prawie zawsze tylko wybitne jednostki. Niestety w przypadku tych opracowań wnioskowanie „z milczenia źródła” jest mało przydatne.

I wreszcie pora na dwa najpoważniejsze zarzuty wobec książki. Pierwszy merytoryczny, drugi techniczny. Otóż w tytule pracy, która w dziewięćdziesięciu procentach poświęcona jest sytuacji nauczycieli szkół średnich w stolicy Dolnego Śląska w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej, brakuje do niego bezpośredniego odwołania. Z kolei wspomniany problem techniczny to zupełnie niezrozumiały ciągły, dla całej pracy, zapis przypisów, który sprawia, że jest ich w pracy 1174. Zupełnie niepotrzebnie. Podzielone na rozdziały prezentowałyby się znacznie lepiej, choć naturalnie kończyły na mniej spektakularnej liczbie 200, 300 lub 400.

Zważywszy na powyższe, nietrudno zgadnąć, że książka została wydana zgodnie ze wszystkimi obowiązującymi wymogami edytorskimi. Wysoko należy ocenić zamieszczone w pracy przypisy, które ilustrują profesjonalizm autora. Szczególną uwagę recenzenta zwróciła ich duża różnorodność, tzn. obok klasycznych prostych odsyłaczy bibliograficznych bardzo istotną rolę odgrywają w książce przypisy polemiczne i dygresyjne. Bynajmniej nie oznacza to, że są nadmierne rozbudowane i stanowią osobną część rozprawy. Jest wręcz przeciwnie, gdyż zarówno merytorycznie, jak i objętościowo zostały tak skonstruowane, że doskonale uzupełniają tekst główny. W kilkudziesięciu przypadkach są wyborem przykładem wysublimowanej polemiki z uznanymi autorytetami, a do tego nie przytłaczają swoją objętością, gdyż niemal zawsze zamieszczone w nich słowa zostały starannie dobrane.

I tak mógłbym jeszcze długo rozplýwać się nad „*Nauczycielem przedwojennym*” Krzysztofa Uścińskiego. Książką, która tylko przez pierwszych kilka chwil była kolejną lekturą nauczyciela i wykładowcy akademickiego, by szybko stać się intelektualną przygodą. Tym bardziej że w wielu kwestiach odnajdywałem na kartach recenzowanej książki przemyślenia i wnioski, które podzielałem w całej rozciągłości, wyrażając nie tylko nadzieję, ale i przekonanie, że do autora książki i piszącego te słowa szybko dołączą także zafascynowani jej treścią czytelnicy.

MAREK BIAŁOKUR
ORCID: 0000-0002-8475-033X
Uniwersytet Opolski

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!