

# **PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY**

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

**Rok LXII 3–4 (245–246) 2019**

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 DORMUS, JOANNA FALKOWSKA,  
KS. CZESŁAW GALEK, EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, JUSTYNA GULCZYŃSKA,  
BARBARA KALINOWSKA-WITEK, JANINA KAMIŃSKA, JOANNA KRÓL,  
ANNA KRÓLIKOWSKA, ELWIRA KRYŃSKA, MARIYA LESHCHENKO (UKRAINA),  
ELŻBIETA MAGIERA, HANNA MARKIEWICZOWA,  
OLGA MASTIANICA-STANKIEWICZ (LITWA), IWONNA MICHALSKA,  
BOŻENA MUCHACKA, ALDONA PRASMANTAITE (LITWA),  
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK, NATALYA SZEWCZENKO (ROSJA),  
ZBIGNIEW TUCHOLSKI, ADAM WINIARZ, URSZULA WRÓBLEWSKA

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP

Liczba arkuszy: 11,9



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](http://www.wydped.pl)

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ: Child education in the family of Michał Kleofas Ogiński (1765–1833) (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.01) .....	7
PAWEŁ ŚPICA: Obszary działalności patriotycznej i edukacyjnej Polek w Prusach Zachodnich w latach 1848–1920 (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.02) .....	22
BOŻENA SIERADZKA-BAZIUR: Kształtowanie się języka naukowego pedagogiki na przykładzie manifestu pedagogicznego <i>Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie</i> Janusza Korczaka (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.03) .....	46
WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: Zrozumieć sens wychowania. Leopold Blaustein o istocie działalności wychowawczej (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.04) .....	63
JAN WNĘK: Rola i znaczenie Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu (1929) w popularyzacji pozaszkolnej oświaty rolniczej dorosłych (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.05) .....	76
ALINA SZWARC: Treści kształcenia jako element programu szkolnego w poglądach wybitnych pedagogów pierwszej połowy XX wieku (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.06) .....	91
EDYTA KAHL-LUCZYŃSKA: Wokół historii nauk społecznych – studium ich formowania w aspekcie ideologiczno-politycznym (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.07) .....	100

### MATERIAŁY

JÓZEF MIĄSO: Zapisane w pamięci. Fragment autobiografii .....	118
---	-----

### SYLWETKI

TERESA ZANIEWSKA: Profesor Jan Radomski (1898–1977). Pedagog i działacz oświatowy (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.08) .....	138
---	-----

### RECENZJE

Zygmunt Zieliński: <i>Kaganek oświaty, czy kopcący ogarek? Rzec o reformach oświaty i nauki</i> , Toruń 2019, s. 146 – KS. EDWARD WALEWANDER .....	150
Barbara Techmańska: <i>Szkolnictwo mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1989</i> , Łomianki 2018, s. 380 – MAREK BIAŁOKUR .....	154
Olga Zamecka-Zalas: <i>Polskie szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii w latach 1948–1989</i> , Piotrków Trybunalski 2019, s. 258 – KS. EDWARD WALEWANDER .....	160

KRONIKA

- ELŻBIETA GORLOFF: Sprawozdanie z konferencji naukowej zorganizowanej z okazji sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958–2018), Gdańsk, 15–16 października 2018 roku ..... 163
- BEATA GOLA, DOROTA PAULUK: V Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej: *Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci pod okupacją niemiecką (1939–1945)*, Kraków, 31 maja 2019 roku ..... 168
- ADAM WINIARZ: Jubileuszowe wydawnictwa Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach ..... 171

ZAPROSZENIE DO WSPÓŁPRACY

- ANDRZEJ MEISSNER, ARTUR KONOPACKI, RYSZARD ŚLĘCZKA:  
Zaproszenie do współpracy ..... 174

## CONTENT

### ARTICLES AND DISSERTATIONS

RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ: Child education in the family of Michał Kleofas Ogiński (1765–1833) (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.01) .....	7
PAWEŁ ŚPICA: The fields of patriotic and educational activity of Polish women in West Prussia in 1848–1920 (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.02) .....	22
BOŻENA SIERADZKA-BAZIUR: Shaping the scientific language of pedagogy on the basis of educational manifesto <i>Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie</i> [How to love a child. A child in the family] by Janusz Korczak (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.03) .....	46
WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: Understanding the meaning of education: Leopold Blaustein on the essence of pedagogical activity (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.04) .....	63
JAN WNEK: The role and meaning of the Polish National Exhibition in Poznań (1929) in popularizing extramural agricultural education of adults (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.05) .....	76
ALINA SZWARC: The contents of education as part of the curriculum in the views of outstanding pedagogues of the first half of the 20 <sup>th</sup> century (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.06) .....	91
EDYTA KAHL-ŁUCZYŃSKA: Around the history of social sciences in People's Poland – a study of their formation in the ideological and political aspect (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.07) .....	100

### MATERIALS

JÓZEF MIĄSO: Engraved in memory. A fragment of autobiography .....	118
--	-----

### PROFILES

TERESA ZANIEWSKA: Jan Radomski (1895–1977). An educator and educational activist (DOI: 10.17460/PHO_2019.3_4.08) .....	138
--	-----

### REVIEWS

Zygmunt Zieliński: <i>Dispelling the darkness or beclouding it? A few words about the reforms in education and science</i> , Toruń 2019, p. 146 – REV. EDWARD WALEWANDER .....	150
Barbara Techmańska: <i>The school system of national minorities in Lower Silesia between 1945–1989</i> , Łomianki 2018, p. 380 – MAREK BIAŁOKUR .....	154
Olga Zamecka-Zalas: <i>Polish schools of native subjects in Great Britain between 1948–1989</i> , Piotrków Trybunalski 2019, p. 258 – REV. EDWARD WALEWANDER .....	160

CHRONICLE

- ELŻBIETA GORLOFF: The report on the scientific conference organized to mark the 60<sup>th</sup> anniversary of the pedagogical community from Gdańsk (1958–2018), Gdańsk, 15–16 October 2018 ..... 163
- BEATA GOLA, DOROTA PAULUK: The fifth seminar of the Polish Pedagogical Thought: *Annihilation and suffering of Polish children in the period of the German occupation (1939–1945)*, Kraków, 31 May 2019 ..... 168
- ADAM WINIARZ: Anniversary editions issued by the Holy Cross University in Kielce ..... 171

COOPERATION OFFER

- ANDRZEJ MEISSNER, ARTUR KONOPACKI, RYSZARD ŚLĘCZKA:  
Cooperation offer ..... 174

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2019, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

RAMUNĖ ŠMIGELSKYTĖ-STUKIENĖ

ORCID: 0000-0002-3361-4151

Vytautas Magnus University.

Education Academy Lithuania

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.01

## CHILD EDUCATION IN THE FAMILY OF MICHAŁ KLEOFAS OGIŃSKI (1765–1833)

### INTRODUCTION

In the early modern period, domestic education or home schooling was a form of education equal to school-based education. However, the mid-seventeenth century Western European crisis of trust in the system of education maintained by the monasteries and convents fostered attitudes among the elites of societies in favour of private home education. Such attitudes were amplified by the Jansenist ideas, which promoted teaching pupils in small groups. Teaching in monastery schools was also opposed in the works by François Fénelon and John Locke (1632–1704), which supported systemically organized and individualized education of children at home (Jakubiak, 2017, p. 20–22; Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2019, p. 79).

Locke's *Some Thoughts Concerning Education* (1692) followed by new modified editions in 1695, 1699 and 1705, changed the philosophy of child education. Locke, believing that a human soul or a manner of thinking, orientation in values and a drive for action come to the fore upon the impact from external impressions and experiences, asserted in his works that everything a human being is faced with during development has a determinant value. For that reason, only properly organized education creates conditions for the skills of an individual to rationally use available freedoms and suitably adjust to physical, moral, intellectual and political conditions of the surrounding world. If education is so important to each individual, then tutors should possess certain qualities enabling them to accomplish successfully the noble tasks assigned to them. The tutor is sort of the second

parent to the child and needs to be well-mannered, calm, and cautious, especially in point of administering punishments. To have authority over the child, they should be treated with respect by the parents, not to be looked down upon by the young generation. Tutors' behaviour should be exemplary, in perfect concord with the concepts they teach, as otherwise they would only pervert their pupils: evil deeds are easier to imitate than good advice without personal examples, supported by appropriate facts (Adamson, 1922, pp. 70–71; Androne, 2014, p. 74–79). It is hard to find good tutors with all these qualities, admitted Locke. He constantly resumed this idea when referring to the qualities of a tutor: professionalism and sobriety, moderation and politeness (Androne, 2014, p. 79).

The importance of the teacher's role in individual education was also emphasized by Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Rousseau argued that the educator regains a decisive role in managing the formative experience, in accompanying the child throughout its trials and ordeals, and, last and most importantly, in providing an essential stimulus when the time comes for it to endeavour to emerge, regenerated, from the wreckage of its shattered desires. The educators' whole art must be to perform their tasks in such a way so that their will is never imposed upon that of the child (Soëtard, 1994, p. 423–438).

Much educational theory of the eighteenth-century period appeared in conduct books, particularly those written for women. These works engaged strongly with the educational theories propounded by Locke and Rousseau. The debates, most commonly canvassed in the conduct literature, were as follows: the relative value of public or private education; the role and purpose of reading; the dangers of excessive emotion or 'feeling'; 'free-thinking' *versus* religious authority; the role of reason in religion; how to inculcate moral principles; the perils and charms of a fashionable life; and, more broadly, the proper occupations for women (Halsey, 2015, p. 430–446).

The influence of Locke, Rousseau and other educational theorists of the Enlightenment amplified the concept of family as the main place for educating a child, and supervision of the education of a child as an undisputable duty of the parents. The father with classic education was capable of teaching his sons what he knew just as well as a tutor from school, and when hiring a tutor for the children he felt duty to arrange a comprehensive instruction of the educational process (Cohen, 2015, p. 447–463). As was noted by Matthew Orville Grenby, in the period of 1760–1845, although the landscape of educational provisions had changed significantly, the debate over the advantages of domestic or institutional pedagogy remained unsettled, and among the middle classes and the elites 'private' or home education was by no means in retreat. Indeed, whether for boys or girls, what we now call 'home-schooling' was often upheld as optimal (Grenby, 2015, p. 464–481).

These tendencies did not pass by the Polish-Lithuanian Commonwealth. Late eighteenth-century theoreticians of Poland and Lithuania also emphasized that especially at home, under observation and participation of parents first civic attitudes and views must be shaped as they will be necessary for the participation



in public life (Sarcevičienė, 2015, p. 148–170). Adam Kazimierz Czartoryski (1734–1823) in his project *Initial outlines of public education (Początkowy abrys do planty edukacji publicznej)* wrote that children are best educated by virtuous and loving parents (Czartoryski, 1971, p. 148). Ignacy Potocki (1750–1809) encouraged publication of educational literature, which could be useful to parents in educating children in the early stage of their life. He recommended reading the works of Locke, Rousseau, Fénelon, Jakub Ballexerd on education (Potocki, 1971, p. 158–159.) to the parents. Antoni Popławski (1739–1799) also encouraged organizing education on the examples of works by Locke, Rousseau, Claude Fleury, Gabriel François Coyer, Johann Formey and other contemporary educators (Sarcevičienė, 2015, p. 155–156).

The education of children at home in the noble's families of the Polish-Lithuanian Commonwealth is very rarely (at least in Lithuanian historiography) the subject matter of separate analyses. The biographies of the nobility devote some attention to this topic (Bairišauskaitė, 2011), but the question of why the home education model was chosen in a particular family is not raised.

Last decades of intensified research into the history of aristocratic families of the Polish-Lithuanian Commonwealth provide opportunities, on the example of a particular family, to see how educational thought of the Enlightenment affected the content of child education, how models of education were changing (if any) and how home education was organized in the late eighteenth and early nineteenth century. For the research into such educational models we selected the family of a Polish and Lithuanian politician, diplomate, the last grand treasurer of the Grand Duchy of Lithuania and a composer – Michał Kleofas Ogiński (1765–1833), who left an ample deposit of narrative sources related to children's education.

In historiography dedicated to the research into cultural activities of Michał Kleofas Ogiński, up to this moment the focus was set on the issues of musical education and fostering musical culture in the Ogiński family. Researcher of musical history, Laima Kiauleikytė, unveiled the process of formation of musical views of M. K. Ogiński (Kiauleikytė, 2010, p. 171–190). Musicologist Svetlana Nemahaj established composer's links to the prominent European musical educators of the late eighteenth–early nineteenth century and noted the musical education of his daughters (Hemaraň, 2007; Nemahaj, 2015, p. 355–372). The descendants of the Ogiński family, Andrzej and Iwo Załuski, highlighted the succession of the Ogiński family musical gene from generation to generation (Załuski, 1997; Załuski, 2010). The author of this article, having analysed letters of Michał Kleofas Ogiński to his daughter Amelia, drew attention to the goals in the education of girls (Šmigelskytė-Stukienė, 2015a, p. 377–398). Separate research was conducted regarding the educational path of Michał Kleofas' son – Ireneusz Kleofas Ogiński (Šmigelskytė-Stukienė, 2018, p. 156–167).

However, in spite of ample historiographic tillage, both education of Michał Kleofas and his educational views, and the educational model used in the Ogiński family did not receive wider treatment until now. The aim of this article is, on the

basis of the analysis of child education in two family generations, to unveil the educational model in the Ogiński family in the late eighteenth–early nineteenth century. In the first part of the paper we will introduce the educational model of Michał Kleofas Ogiński adopted at his parents' home. The second part will discuss the education of children in the family of Michał Kleofas and Maria de Neri Ogińska. Due to the lack of sources, our insight into the issues of education of the elderly sons of Michał Kleofas from the first marriage with Izabela Lasocka, Tadeusz Antoni and Franciszek Ksawery, will be fragmentary.

In the unveiling of the model in the Ogiński family ample narrative sources were employed. This is information on educational system applied in the parents' house, presented in the supplements to M. K. Ogiński's *Memoirs* (VUB RS, F1-D170, l. 9–46), catalogues of books acquired by Andrzej Ogiński, among which a large section included the publications on education (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86), and family correspondence kept in the Ogiński family foundation of the Lithuanian State Historical Archives (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 87, 104, 5803, 5820, 5827, 5832). An especially significant source in revealing pedagogical views of M. K. Ogiński includes the letters on the education of children. It's the *Letter to my daughter Amelia on education of children*, written in Samogitia, in the manor belonging to the Ogiński family in Rietavas in November of 1822 and finished in the same year in Vilnius (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5820); also his *Excerpt from the letter to the wife who asked for advice, which Polish books we could give to read our children* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5821); *Fatherly advice to my son, written during his time of entering the world* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 87) and a copy of the letter by M. K. Ogiński written to Swiss tutor Humbert on the content of tutelage of his son Ireneusz Kleofas, kept in the Russian State Archive of Ancient Acts, foundation of the Ogiński correspondence (RGADA, f. 12, op. 1, Nr. 266, l. 11–12).

Seeking to unveil the child educational model selected by the parents of Michał Kleofas Ogiński, a method of critical analysis of literature is used. A descriptive method is employed to present the tutelage model used by Jean Rolay. A method of critical analysis of historical sources is applied to show the educational views of M. K. Ogiński. Through the method of comparison, differences in education of sons and daughters are presented as well as the links of the tutelage model used in the family of M. K. Ogiński to the practice prevalent in Western Europe.

#### THE MODELS OF CHILD'S TUTELAGE IN THE FAMILY OF ANDRZEJ OGIŃSKI, VOIVODE OF TRAKAI VOIVODESHIP

The father of Michał Kleofas, Castellan of Trakai and later voivode Andrzej Ogiński (1740–1787) and his uncle, Lithuanian master of the house Franciszek Ksawery Ogiński (1742–1814) have graduated from Warsaw Theatine Order College, where the level of education was high and was not a step behind from the level of education in other similar schools in Western Europe (Puchowski, 2007, p. 209–219). Education in the Theatine College was based on Locke's ideas

and directed towards individual development of a person. Possibly because of the educational views shaped by the Theatine College, Andrzej Ogiński selected for his only son Michał Kleofas not one of the Polish or Lithuanian colleges but rather individual home education. After sending his daughter Juzefa to convent school in Vienna in 1773, where he was serving as envoy of the King Stanisław August and the Sejm of the Polish-Lithuanian Commonwealth, A. Ogiński in the Austrian imperial court hired a highly qualified personal Governor for his son (VUB RS, F1-D170, l. 9–46). It was Frenchman Jean Rolay (1735–1808), who before that had been the tutor to the son of duke Falkenstein (VUB RS, F1-D170, l. 9). Under the tutelage of this teacher Michał Kleofas also studied for twelve years, sixteen hours a day.

Jean Rolay taught formal, natural and humanitarian disciplines, also educated his student in the spirit of the Enlightenment, introducing him to new political and economic ideas and scientific discoveries. At the sunset of his life Michał Kleofas Ogiński described his teacher Jean Rolay as being of *liberal views and yet having deep Christian worldview* (VUB RS, F1-D170, l. 23), who was able to harmonise scientific theory and practice, pressed for applying knowledge in life, encouraged to do tests in chemistry and physics, scientifically observe plants and nature. So that the child would have enough fresh air, lessons took place outdoors. About his first days spent with the tutor Ogiński wrote: *Mr. Rolay took care of my physical education, taking care of my health. For my age I was too small and also full-bodied. Rolay designed a daily schedule with long walks and adjusted my diet, which included a lot of vegetables and no fat foods, less meat...* (VUB RS, F1-D170, l. 23).

From the unpublished additions to the *Memoirs* by Ogiński we also know that in his father's palace in Guzów he had two study companions, young men who were older than him – Dombrowski and Zielinski (VUB RS, F1-D170, l. 19). This fact shows that the home education model chosen by A. Ogiński in its essence was comparable to the traditions of Western European aristocratic families and was partially engaging the Jansenist model of education. Jansenists, while criticizing the system of monastery-based education, supported private education and recommended small groups of pupils under the tutelage of an experienced educator. Boys would live, study and work together with their tutor (Jakubiak, 2017, p. 20–22; Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2019, p. 79).

The research into the biography of M. K. Ogiński shows that under the tutelage of an experienced educator, pupils learned, by smoothly expressing their thoughts, to discuss topics in history, politics, philosophy and literature. The schoolbooks of M. K. Ogiński, kept in the Manuscript department of the Vilnius University library, show his interest in the forms of governance of European states, economics, demographics, military potential, etc. (VUB RS, F1-C70, l. 2–120).

Under the tutelage of a qualified educator M. K. Ogiński also studied world geography and cartography, learned the craft of surveyor. The achievements of M. K. Ogiński in cartography are demonstrated by the fact that while serving

as commissioner of the Lithuanian Treasury Commission, he initiated cartographical work on the border between the Grand Duchy of Lithuania and Prussia as well as drawing of the maps of the network of customs (Šmigelskytė-Stukienė, 2015b).

A lot of attention in the system of home education was given to learning languages. Governor Rolay ordered the literature essential for studying the French, English, German, Italian languages in the publishing houses of Western Europe. The library in the Ogiński Palace in Guzów included, among other books, an ample collection of educational literature, such as the books written by Locke (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1712), Claude De Nonney De Fontenay (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1713), Jean Baptiste de La Chapelle (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1714), Pierre Cousteli (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1715–1716), Fortuné Barthélemy de Felice (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1717), Louis-Antoine de Caraccioli (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1721), Joseph Raulin (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1726–1728), Ballexserd (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1725), Ivan Ivanovich Betzki (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, l. 15v, No 1718–1719) and other authors purchased from Rolay. The content of the Ogiński library shows that it contained all key publications of the Enlightenment authors on the topic of child education.

We shall note that the knowledge imparted by Governor Rolay M. K. Ogiński later developed in Warsaw through private lessons in dancing, mathematics, calligraphy, while additionally studying the German and Roman languages (Kiauleikytė, 2010, p. 171–190). His tutors of music were: Józef Kozłowski (1757–1831), who later became his good friend, and Joseph Wölfl (Nemahaj, 2015, p. 355–372). M. K. Ogiński drew his knowledge of history and numismatics from Giovannio Albertrandy (1731–1808), librarian of the court of Stanislaw August, who was the tutor of his half-brother, Feliks Łubieński (Kiauleikytė, 2010, p. 171–190).

Excellent education, knowledge of foreign languages and a developed aspiration for continuous personal improvement not only opened diplomatic prospects for M. K. Ogiński but also shaped the respective educational views that he sought to pass onto his children.

## THE EDUCATIONAL VIEWS OF MICHAŁ KLEOFAS OGIŃSKI AND THE PRINCIPLES OF CHILD EDUCATION

The information on education of the sons of Michał Kleofas Ogiński and Isabella Lasocka, Tadeusz Antoni Ogiński (1798–1844) and Ksawery Franciszek Ogiński (1801–1837) is very scarce in the sources. Few letters of the elderly sons to their father, remaining among family correspondence, show that his sons received their primary education at home. For instance, in the letter written by an adult and signed by Tadeusz's hand, written in autumn of 1804, he rejoices that he already speaks French and can read in French, German, Polish and Latin (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5803, l. 155). Equally, Ksawery also affirms that he is diligently studying French, Polish, and German (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5803, l. 156).

After their parents' marriage broke down at the end of 1804, the education of Tadeusz and Ksawery was in the hands of their mother, Isabella Lasocka. Upon growing, children continued their studies in Warsaw High School: in 1814 Ksawery was in the fourth grade of the high school, and Tadeusz in the fifth (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5803, l. 159). It is known that in the second decade of the nineteenth century Franciszek Ksawery studied at the Royal University of Warsaw where he was part of the secret organisations of Warsaw students. In 1820 he tried to make contact with the Vilnius University Philomaths (Moravskis, 1994, p. 441). Both brothers were pianists and composers, therefore it is probable that their main musical education was gained thanks to the tutors hired by their father (Zaluski, 2010).

There is much more data available on the education of the youngest son, Ireneusz Kleofas Ogiński (1808–1863). His father noticed his son's receptivity to knowledge still in the early years and set greatest hopes in Ireneusz Kleofas, planning a diplomatic career for him. One of the first sources where the requirements for the education of his son can be found is a copy of the letter of M. K. Ogiński written in 1819 in Zalesye and addressed to some Mr. Humbert. Due to the lack of more comprehensive data it is difficult to ascertain who the addressee was. It is probable that Maria de Neri Ogińska, spending time with children in Italy at the time, could have negotiated the tutelage of her son with the famous researcher of ancient Cartagena, military engineer from the Netherlands Jean Emil Humbert (1771–1839), who in September of 1819 stayed in Livorno, near Pisa, together with his collection of ancient artefacts gathered in Tunis (Rogmans, 2012, p. 133–134). However, this hypothesis has not been confirmed by other sources. Also, it is hardly possible that there might have been any negotiations with the researcher of ancient literature, future professor of Lycée Louis-le-Grand, Jean Baptiste Polyeucte Humbert (1773–?). Having in mind that in the same year of 1819, Swiss Jean Ruegger became the tutor of Ireneusz Kleofas, we may hypothesize that the tutelage contract of Ireneusz Kleofas with tutor Humbert was not signed.

However, the letter to Humbert is important in order to understand the educational views of M. K. Ogiński. In his letter, the aristocrat was expressing joy that the future educator and tutor of his son is a righteous and honest person with strong religious and moral principles as well as an educated tutor with necessary qualifications: has education and knowledge needed for the education of the youth and also necessary work experience. To M. K. Ogiński's mind, the education of his eleven-year-old son, , had to be concentrated on learning the Latin language and exact sciences. Alongside music, fencing and dancing lessons, the mindful father wanted his son to *spend more time on acquisition of necessary for the young man knowledge and to develop desire for the Latin language and mathematics*, since these subjects, he was deeply convinced, had to teach him *not only to look for and find the truth, but also think correctly* (RGADA, f. 12, op. 1, Nr. 266, l. 11–12).

It was important to M. K. Ogiński that the system of education of a child would match his age group. Therefore, in the first stage of education he wanted to implant 'basic educational elements without establishing a system,' and later,



after child's talents were revealed, to move towards their systemic development. It is probable that a similar instruction was passed onto Swiss writer, poet and educator, John Ruegger (1796–1868), who in 1819 was hired in Florence as the Governor of Ireneusz Kleofas and worked for the Ogiński family until 1831. The tutor had to educate his pupil as a *good citizen and lover of freedom, who would be able to distinguish the good from the glitter, from bad and hasty mind* (Perrochon, 1933, p. 281). J. Ruegger had also to teach languages and philosophy lessons to Ogiński's daughters.

The objectives of the education of Ireneusz Kleofas are unveiled in *Fatherly advice to my son* written in 1822 (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 87). The father was planning a temporary trip of his son to Western Europe: he was to take a three-year course of study after which, upon successful examination, young Ogiński could hope for *some kind of position in one of the embassies in Italy*. It is clear from the letter that upon acquiring needed qualifications, university studies were planned: *When after preparatory courses you will have the right to attend state lectures, in other words, when he, who will be in charge of your studies shall decide that it is time for you to attend lectures at the university, you will have to strive to earn favour of all your fellow students through respectful, courteous and polite behaviour*, that's how Michał Kleofas Ogiński explained the studying prospects to his youngest son (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 87).

Tutor Ruegger described his eleven-year old pupil as *a charming child with spiritual eyes, elegant and polite, who in his intelligence, strength of the spirit and decisions was equal to a fourteen-year old* (Perrochon, 1933, p. 279). However, hopes of M. K. Ogiński regarding his son's studies at the university were not to be fulfilled: in the autumn of 1825, when entering the University of Geneva, Ireneusz Kleofas was able to pass only history and philosophy exams, and *lacked time to prepare for exams in Latin and mathematics* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5827, l. 3–4). His developing health problems changed the plans of this young man. Instead of the university studies, career in the diplomatic service was chosen (Šmigelskytė-Stukienė, 2018, p. 156–160).

The education of daughters in the Ogiński family also received special attention. In spite of general views of society to educate girls as obedient daughters, faithful wives and mindful mothers, education of daughters in the Ogiński family was individualized and tailored to the girls' talents and inclinations. Michał Kleofas Ogiński and Maria de Neri sent neither of their three daughters to study in convent schools or girls' boarding schools, moreover, they did not stick to the tradition of limiting education of girls to the matters of family and household. Amelia (1804–1858) and her younger sisters Emma (1810–1871) and Ida (1813–?) grew up and were educated at the house of their parents. The girls were tutored by the specially hired tutors in various subjects. Alongside the tutor of English, who accompanied Amelia and her sisters from their early childhood, there also was a *teacher of German* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 6054, p. 39v–40), Giuseppe Paliani (born 1781), educator and creator of operas, who arrived from

Paris to Lithuania together with the Ogiński family in 1811 and spent there eleven years, helped them to delve deeper into the world of music (Oginskis, 2014, p. 63). During travels of the family in Western Europe, home Governor Ruegger, as mentioned before, taught the girls languages and philosophy.

To improve their scientific knowledge, specialists in different areas were also invited. Lessons in English literature were taught by Briton Joseph Saunders (1773–1845), professor at the Vilnius University, member of art academies of Stockholm and Petersburg (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 6054, l. 16). In addition to that, the elderly children in the Ogiński family were passing on their knowledge to the younger siblings. For instance, his son from the first marriage – Tadeusz Antoni taught his younger brothers and sisters languages and music. On April 27<sup>th</sup>, 1823, in the letter to her father Amelia wrote that *Tadeusz briefly left Zalesye for Pervalkas and upon his return intends to take up his work as the teacher of languages and music* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 6054, l. 15v). Grown-up Amelia, using method of Paliani, taught music to her younger sisters Emma and Ida (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 6054, l. 39–40).

Michał Kleofas Ogiński showed a great personal interest to the content of education and wanted his most learning-oriented children, Ireneusz Kleofas and Amelia, to receive a well-rounded education. Objectives in the education of Amelia and Ireneusz Kleofas, just like the tasks given to them by their father, were different, however, groundwork of their education had to be made of foundational cultural and scientific works. Along with the classical authors, such as Horatio, Virgil, Tacitus, or works of the French Enlightenment philosophers, M. K. Ogiński's list of works to be read by Ireneusz and Amelia included brightest Enlightenment era creators in the Polish and Lithuanian state. Those were the works of Ignacy Krasicki (1735–1801), Franciszek Ksawery Dmochowski (1762–1808), Stanisław Kostka Potocki (1755–1821), Adam Naruszewicz (1733–1796), Jerzy Samuel Bandtkie (1768–1835), Teodor Ostrowski (1750–1802), Tadeusz Czacki (1765–1813), Julian Ursyn Niemcewicz (1757–1841), Jan Śniadecki (1756–1830) and Jędrzej Śniadecki (1768–1838) as well as educational writings of Izabella Czartoryska (1746–1835) and Klementyna Hoffmanowa, born Klementyna Tańska (1798–1845), which had to be complemented by the practical knowledge in understanding the living environment and gardening of Stanisław Wodzicki (1764–1843) (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5821).

Speaking of the formation of a human being as a person, M. K. Ogiński was deeply convinced that *every human being is born good*, and what he becomes in life depends on his environment and education, also on his own endeavour in self-education and desire for improvement. *A human being, whom nature from the cradle provided conditions for developing his better qualities, a human being, whose parents, through their affection and concern and their teachers through incessant care, were true guides leading them into life, will be able to develop beautiful heart and smart head*, argued M. K. Ogiński (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5820). In that way, the educational thought of Ogiński reflected the foundational ideas of Locke.

In the worldview of M. K. Ogiński, the space of political and social public activities was traditionally assigned to men. In the education of young men the main imperatives upheld were the love of the Homeland, and devotion and diligence in performing all duties of a good citizen, a good son, a good friend and a good master in the same way. M. K. Ogiński major functions of a woman considered to be the social roles of a good wife and a good mother, however, he emphasized that *Tutoring and education of young women is as important thing as that of young men, and not only for the sake of families, but also for the sake of governments. Their destiny is to become wives and mothers, therefore they must be in possession of qualities needed for both obligations, so important to society. A woman, who is able to manage home, makes husband's life easier, taking over household tasks and giving him more time to be free and to labour for the sake of the society* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5820).

Seeking to be the helper of her husband, a woman must be not only kind but also educated. She must take care of her children's health, their tutoring and education at the same time, thus, helping her husband *to stay devoted to his home, Homeland and duty* (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5820). Education acquired at parents' home was just like that. Karl Załuski described educational work of his wife Amelia Ogińska in these words: [...] *at the same time, she is the nanny to her children, the governess and the teacher. Apart from the priest, teaching the elderly children the truths of the faith, and the teacher, preparing the boys for school exams, she develops intellectual skills in all children, not forgetting about their physical education. She teaches them languages – French, English and Italian, giving lessons in calligraphy, arithmetic, music, painting and dancing; to the elderly daughters she teaches grammar and literature, geography and natural sciences, Church and secular history, mythology; encourages them to read out-loud, recite poetry, also directs them in doing different needlework. Together with her daughters, she does household jobs and cares for the sick. In other words, she is an exemplary mother* (Kwilecki, 1993, p. 43).

After the unexpected death of her husband in 1845, Amelia Ogińska-Załuska self-sufficiently managed her manor in Iwonicz and the complex of waters, took care of its development while keeping strong links to her sisters, especially Emma, and her brother Ireneusz Kleofas. Amelia's devotion to her family, care for her children and their comprehensive education, educational talents and wisdom, her ability to listen and give advice became an example to follow for the entire Załuski family. Undoubtedly, it was influenced by the example Amelia saw at her childhood home, close spiritual ties to her father and his transmitted principles of child education.

Ireneusz Kleofas was also known for his cultural-educational activities: he was curator of schools in Kaunas Governorate, sponsor of educational publications, and wholeheartedly supporter of the Lithuanian national movement. I. K. Ogiński paid a lot of attention to the education of his children. In line with the traditions gained at his parents' home, in September of 1857 in Dresden he hired Emile



Julliard (1837–1907) (LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 104, l. 1), researcher of French literature from Geneva, as the home tutor for his children Bogdan and Michał, who was later replaced by Swiss educator Georg Alexandr Sordet (1829–1873), professor from the University of Geneva.

## CONCLUSIONS

The educational model in the Ogiński family reflects tendencies of home education established among the late seventeenth-century Western Europe aristocrats. Having been educated in the Theatine College, Andrzej Ogiński chose for his son home education under the tutelage of an experienced tutor, yet the education of his daughter he traditionally passed over to convent school. Having received quality education at home, Michał Kleofas Ogiński chose home education not only for his youngest son but also for his daughters, while differentiating their education on the basis of their individual gifts and inclinations. Traditions of systemically organized and parent-controlled education in the mid-nineteenth century were continued by Ireneusz Kleofas Ogiński.

The content of home education of the Ogiński family children reflected the educational thought of the Enlightenment era, directed towards comprehensive tutoring and education of children. The dominating attitude was that the future of human beings and who they will become in life depends on the purposeful training and endeavour in self-education, and on their desire for improvement.

Priority was given to individual home schooling under the tutelage of qualified governors. Following the experiences of child education among aristocracy of Western Europe, the French and Swiss governors were hired. Educators were to follow the requirements of the parents' worldview.

## BIBLIOGRAPHY

Archival sources:

Lietuvos valstybės istorijos archyvas [Lithuanian State Historical Archives, LVIA],

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, Catalogue Alphabétique des Livres que M. Rolay a cédés des pleins grés à la Bibliothèque de S. E. Mr Le Comte Oginski Palatin de Troki Le 1<sup>er</sup> Janvier 1786, l. 17–19v.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 86, Catalogue des Livres cédés à Son Excellence Monseigneur le Comte André Oginski Castellan de Troki par Son très humble et très obéissant serviteur J. Rolay, l. 1–16v.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 87, Conseil paternel à mon fils au moment de son entrée dans le monde.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 104, 5803, 5827, 5832, Correspondence of the Ogiński family.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5821, Extrait d'une lettre adresée à ma femme, qui me consultait sur les livres polonais qu'on pourrait mettre entre les mains de nos enfans. Novembre 1822.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5820, Lettre à ma fille Amélie, sur l'éducation des enfans. De Rétow en Samogitie, à Vilna. Au mois de Novembre 1822.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 104, The contract of agreement between Ireneusz Kleofas Ogiński and Emile Julliardi signed on September 26, 1857 in Dresden, l. 1.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 6054, The letter of Amelia Ogińska to the father from Petersbourg, 7<sup>th</sup> April (9<sup>th</sup> May), 1823, l. 16.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 6054, l. 39–40, The letter of Amelia Ogińska to the father from Zalesye, 3<sup>rd</sup> November, 1824.

LVIA, F. 1177, ap. 1, b. 5827, The letter of Ireneusz Kleofas Ogiński to the father from Geneva, 9<sup>th</sup> of February, 1825, l. 3–4.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5803, The letter of Ksawery Ogiński to the father from Brzezina, 23<sup>th</sup> of September, 1804, l. 156.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5803, The letter of Ksawery Ogiński to the father from Warsaw, 2<sup>nd</sup> of January, 1814, l. 159.

LVIA, f. 1177, ap. 1, b. 5803, The letter of Tadeusz Ogiński to the father from Brzezina, 22<sup>th</sup> of September, 1804, l. 155.

Vilniaus universiteto bibliotekos Rankraščių skyrius [The Manuscript collection of Vilnius University Library, VUB RS]

VUB RS, F1-D170, „Ma Biographie depuis mon enfance jusqu'en 1788, époque où commencent mes Mémoires”, *Mémoires de Michel Oginski sur la Pologne et les Polonais, depuis 1788 jusqu'à la fin de 1815*, Tome premier, Paris, 1826, l. 9–46.

VUB RS, F1-C70, [M. K. Oginski], Mon manuscript commencé l'an 1778, l. 2–120.

Российский Государственный архив древних актов [Russian State Archives of Ancient Acts, RGADA]:

RGADA, f. 12, study No. 1, no. 266, Correspondence of M. K. Ogiński.

Published sources:

Czartoryski A. K. (1971), *Początkowy abrys do planty edukacji publicznej*, in: *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej, Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, selection, introduction and annotations by Kamilla Mrozowska, Wrocław: Ossolineum.

Moravskis S. (1994), *Keleri mano jaunystės metai Vilniuje*, vertė ir komentarus parengė R. Griškaitė, Vilnius: Mintis.

Oginskis M. K. (2014), *Laiškai apie muziką*, parengė Danutė Mukienė, Vilnius: Regionų iniciatyvų centras.

Potocki I. (1971), *Myśli o edukacji i instrukcji publicznej*, in: *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, selection, introduction and annotations by Kamilla Mrozowska, Wrocław: Ossolineum.

Studies:

Adamson J. W. (1922), *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge: University Press.

Androne M. (2014), *Notes on John Locke's Views on Education*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” vol. 137.

Bairauskaitė T. (2011), *Mykolas Juozapas Römeris (1778–1853). Bajoro viešoji ir privati erdvės XIX a. pirmojoje pusėje [Michał Józef Römer (1778–1853). Public and private spaces of the noblemen at the beginning of the 19th century]*, Vilnius: LII leidykla.

Cohen M. (2015), *The Pedagogy of Conversation in the Home: 'familiar conversation' as a pedagogical tool in eighteenth and nineteenth-century England*, „Oxford Review of Education” vol. 41:4.

Grenby M. O. (2015), *Children's literature, the home, and the debate on public versus private education, c. 1760–1845*, „Oxford Review of Education” vol. 41:4.

Halsey K. (2015), *The Home Education of Girls in the Eighteenth-century Novel: 'the pernicious effects of an improper education'*, „Oxford Review of Education” vol. 41:4.

Jakubiak K. (2017), *Polskie tradycje edukacji domowej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” vol. 20, no. 3.

Jakubiak K., Nawrot-Borowska M. (2019), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich doby zaborów – refleksja pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” no. 1–2.

Kiauleikytė L. (2010), *Muzikinės kunigaikščio Mykolo Kleopo Oginskio pažiūros – epochų virsmo atspindžiai*, in: R. Šmigelskytė-Stukienė (ed.), *Kunigaikščiai Oginskiai Lietuvos istorijoje. Kultūrinės veiklos pėdsakais*, Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

Kwilecki A. (1993), *Zalusczy w Iwoniczu*, Kórnik: Biblioteka Kórnicka PAN.

Немагай С. (2007), *Жыццё і творчасць М. К. Агінскага ў каардынатах яго часу і культурнага асяроддзя [Life and Works of M. K. Oginski in the Coordinates of His Time and Cultural Environment]*, Мінск: Беларуская дзяржаўная акадэмія музыкі.

Nemahaj S. (2015), *Josephas Wölfliis – pirmasis muzikantas Mykolo Kleopo Oginskio tarnyboje*, in: R. Šmigelskytė-Stukienė (ed.), *Kunigaikščiai Oginskiai Lietuvos istorijoje. Kultūrinės veiklos pėdsakais*, t. 2, Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla.

Perrochon H. (1933), *Un correspondant cosmopolite d'un pasteur vaudois: John Ruegger*, „Revue historique vaudoise” vol. 41/5.

Puchowski K. (2007), *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Rogmans E. F. (2012), *The National Museum of Antiquities in Leiden, The Netherlands, and its Etruscan Bucchero Pottery from the Museo Corazzi*, „Symbolae Antiquariae”, vol. 5, Pisa–Roma, 2013.

Sarcevičienė J. (2015), *Tėvai, vaikai ir ugdymas namuose XVIII antrojoje pusėje*, „XVIII amžiaus studijos”, t. 2: „Lietuvos Didžioji Kunigaikštystė: Valstybė. Kultūra. Edukacija”.

Soëtard M. (1994), *Jean-Jacques Rousseau (1712–78)*, „PROSPECTS: quarterly review of comparative education” vol. XXIV, no. 3/4.

Šmigelskytė-Stukienė R. (2015a) „*Iš Mykolo Kleopo Oginskio epistolinio palikimo: „Laiškas mano dukrai Amelijai apie vaikų auklėjimą”*”, in: *Kunigaikščiai Oginskiai Lietuvos istorijoje: kultūrinės veiklos pėdsakais*, Vilnius: Lietuvos istorijos instituto leidykla.

Šmigelskytė-Stukienė R. (2015b), *Michał Kleofas Oginski: Politician, Diplomat and Minister (1786–1794)*, trans. by Linas Andronovas, Vilnius: Petro ofsetas, and Rietavo Oginskių kultūros istorijos muziejus.

Šmigelskytė-Stukienė R. (2018), *Tarp Ženevos, Florencijos ir Rietavo: Irenėjaus Kleopo Oginskio (1808–1863) kultūrinės patirtys*, in: M. Matulytė, R. Juzefovičius, R. Balsys (red.), *Vakarykščio pasaulio atgarsiai. Mokslinių straipsnių rinkinys, skirtas Lietuvos valstybės atkūrimo 100-osioms metinėms*, Vilnius: Lietuvos dailės muziejus, Lietuvos kultūros tyrimų institutas.

Zaluski I. (2010), *The Oginski Gene: The History of a Musical Dynasty*, Pembrokeshire: Zaluski Researches.

Załoski A. (1997), *The Times and Music of Michał Kleofas Ogiński*, London: New Millennium.

### ***Child education in the family of Michał Kleofas Ogiński (1765–1833)***

#### **Summary**

**Aim:** On the basis of the analysis of child education in two family generations, the aim of the following findings is to unveil the educational model in the Ogiński family at the turn of the eighteenth and nineteenth centuries. The analysis is based on the new archival sources from the Ogiński family foundation of the Lithuanian State Historical Archives and Michał Kleofas Oginski’s correspondence kept in the Russian State Archive of Ancient Acts.

**Methods:** A descriptive method to present the tutelage model of Jean Rolay was used. The method of critical analysis was applied to show educational views of M. K. Ogiński. Through the method of comparison, differences in education of sons and daughters were presented as well as the links of the tutelage model used in the family of M. K. Ogiński to the practice prevalent in Western Europe.

**Results:** The educational model in the Ogiński family reflects tendencies of home education established among the late seventeenth-century Western

Europe aristocrats. Having been educated in the Theatine College, Andrzej Ogiński chose for his son home education under the tutelage of an experienced tutor, yet the education of his daughter was traditionally passed over to convent school. Having received quality education at home, Michał Kleofas Ogiński chose home education not only for his youngest son but also for his daughters, while differentiating their education on the basis of their individual gifts and inclinations. Traditions of systemically organized and parent-controlled education in the mid-nineteenth century were continued by Ireneusz Kleofas Ogiński.

**Conclusions:** The content of home education of the Ogiński family children reflected the educational thought of the Enlightenment era directed towards comprehensive tutoring and education of children. The dominating attitude was that the future of human beings and who they will become in life depends on the purposeful training and endeavour in self-education, and on their desire for improvement. Priority was given to the individual schooling at home under the tutelage of qualified governors. Following the experiences of child education among aristocracy of Western Europe, the French and Swiss governors were hired. Educators were to follow the requirements of the parents' worldview.

**Keywords:** Home education, history of education, the Ogiński family.

PAWEŁ ŚPICA  
ORCID: 0000-0002-0170-9834  
Uniwersytet Gdański

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.02

## **OBSZARY DZIAŁALNOŚCI PATRIOTYCZNEJ I EDUKACYJNEJ POLEK W PRUSACH ZACHODNICH W LATACH 1848–1920**

### WPROWADZENIE

Wiele prac poświęconych Polkom w okresie zaborów akcentuje rolę, jaką odegrały one w procesie kształtowania polskiej świadomości narodowej i w walce o niepodległość<sup>1</sup>. Publicystyka polska XIX i początków XX wieku obfitowała w treści odnoszące się do ideału Matki Polki, tj. kobiety całkowicie oddanej sprawie narodowej i życiu rodziny, stanowiącej niekiedy jedyne miejsce swobodnej ekspresji tożsamości polskiej (Bołdyrew, 2008, s. 181–184). Działo się tak, ponieważ dla pozbawionych własnego państwa Polaków priorytetem stała się walka o niepodległość. Maria Bogucka (2005, s. 259–260) zauważa, że w tym czasie na ziemiach polskich, irlandzkich, czeskich czy węgierskich *zarówno walka klas, jak i dążenia do wyzwolenia narodowego przesłaniały problematykę związaną z nierównością płci. Kobiety rezygnowały na ogół z aktywności emancypacyjnej na rzecz zaangażowania się w walkę o wyzwolenie proletariatu lub o niepodległość*. W rezultacie na ziemiach polskich emancypantek było stosunkowo niewiele.

Z uwagi na dominujący jeszcze w XIX i w początkach XX wieku patriarchalny model rodziny i społeczeństwa kobiety widziano w rolach dobrych matek, żon i gospodyń, a ich aktywność patriotyczna i edukacyjna miała się koncentrować głównie wokół rodziny i środowiska lokalnego. Niemniej rozwój opartej na procesie uprzemysłowienia gospodarki kapitalistycznej oraz wiążąca się z nim

---

<sup>1</sup> Problematykę tę w swoich opracowaniach podejmowali m.in.: R. Bednarz-Grzybek, W. Caban, C. Galek, T. Nałęcz, R. Rencz i A. Żarnowska (Bednarz-Grzybek, 2010, s. 143–147; Caban, 1994, s. 59–72; Galek, 2012, s. 24–28; T. Nałęcz, 1994, s. 73–79; Rencz, 2011, s. 37; Żarnowska, 2013, s. 188–192).

pauperyzacja stanu szlacheckiego stanowiły jedne z zasadniczych powodów, dla których, pomimo zakorzenionych wzorców życia społecznego kobiety coraz częściej podejmowały samodzielną pracę zarobkową. W okresie zaborów niezmiennie panowało jednak przekonanie o tym, że przede wszystkim należy je kształcić w celu spełniania przez nie tradycyjnie przypisanych im ról społecznych, a dopiero w dalszej kolejności po to, by umożliwić podjęcie pracy zawodowej (Dormus, 2006, s. 400–401). Mimo warunków niesprzyjających aktywizacji kobiet część Polek coraz śmielej zaczynała wychodzić poza przestrzeń życia prywatnego, angażując się w różnego rodzaju działalność społeczną i organizatorską. W niniejszym artykule tej grupie kobiet pragnę przyjrzeć się w sposób szczególny.

### POZYCJA SPOŁECZNA POLEK W PRUSACH ZACHODNICH

Na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX w., mimo postępujących zmian cywilizacyjnych, kobiety nadal spotykały się z licznymi trudnościami w prowadzeniu samodzielnej i niezależnej działalności. Pozycję społeczną kobiet ograniczały dominujące wzorce kulturowe i rozwiązania prawne. Wprawdzie reformy włościańskie, rozwój gospodarczy, przeobrażenia strukturalne i demokratyzacja życia społecznego przyczyniły się do wzrostu aktywizacji kobiet, to jednak w II połowie XIX w. można było zaobserwować wyraźne zderzenie ideałów emancypacyjnych z tradycjonalistycznymi, w myśl których kobiecie przypadała rola strażniczki domowego ogniska, czuwającej nad patriotycznym i religijnym wychowaniem dzieci (Bołdyrew, 2008, s. 288).

W połowie XIX w. idee konserwatywne wyraźnie dominowały w środowisku polskim Prus Zachodnich, o czym świadczą np. treści artykułów publikowanych wówczas na łamach „Nadwiślanina”, a poruszających problematykę kształcenia i wychowania dziewcząt<sup>2</sup>. Przypisywanie kobietom tradycyjnych ról żon, matek i gospodyń wynikało m.in. z pobudek patriotycznych. Dom rodzinny stanowił bowiem miejsce podtrzymywania i rozwijania kultury polskiej, w czym upatrywano doniosłą rolę kobiet. Stanisław Koźmian, autor wydanej w Krakowie w 1876 r. książeczki pt. *Kobieta polska w zaborze pruskim*, zwracając się do matek, wskazywał: *Niezapominajcie na Boga, że córki wasze mają zostać kiedyś paniami domowego ogniska, że od nich zależeć będzie cała przyszłość nasza, bo w Polsce dom rodzinny musi objąć naczelną komendę w dziele odrodzenia!* (s. 17)<sup>3</sup>.

W omawianym kontekście idei tradycjonalistycznych nie należy zatem traktować jedynie jako wyrazu dyskryminacji kobiet, lecz – paradoksalnie – jako

<sup>2</sup> Zagadnieniu temu poświęciłem odrębny artykuł pt. *Cele i idee wychowania kobiet polskich w Prusach Zachodnich w latach pięćdziesiątych XIX wieku w świetle czasopisma „Nadwiślanin”* (Śpica, 2018a, s. 263–276).

<sup>3</sup> Pisownia oryginalna.



dostrzeżenie ich ogromnego znaczenia dla wychowania wszystkich Polaków, niezależnie od płci.

Oczywiście zupełnie nieuzasadnionym byłoby sądzić, że pobudki patriotyczne stanowiły wyłączną przyczynę sytuowania kobiet w rolach żon, matek i gospodyń. Powody tego zjawiska są znacznie szersze i ich podstaw należy szukać w patriarchalnej mentalności i kulturze zarówno polskiej, jak i pruskiej. Niewątpliwie bowiem na społeczność polską Prus Zachodnich silnie oddziaływała sąsiadująca z nią ludność niemiecka. Warto podkreślić, że w XIX w. w niemieckim kręgu kulturowym popularne było postrzeganie roli mężczyzny i kobiety przez pryzmat tzw. modelu polaryzacji płci, do którego odnosiły się klasyczne teorie kształcenia dziewcząt i na bazie którego organizowano dyskryminujące kobiety szkolnictwo pruskie. Propagatorzy wspomnianego modelu, do których należeli m.in.: Immanuel Kant, Johann Gotlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt, Johann Bernhard Basedow i Joachim Heinrich Campe, wskazywali na istnienie naturalnych różnic między płciami, które choć nawzajem się dopełniają, są predestynowane do spełniania odmiennych funkcji społecznych. Model polaryzacji płci rolę osoby aktywnej publicznie, zawodowo i społecznie wyznaczał mężczyźnie. Z uwagi zaś na przekonanie o gorszym ukształtowaniu kobiet, ich działalność widziano przede wszystkim w przestrzeni życia prywatnego. Stąd przygotowanie dziewcząt do właściwego sprawowania obowiązków żony, matki i gospodyni miało stanowić główny wyznacznik ich edukacji (Niewęgłowska, 2014, s. 26–27, 43–46, 49, 56–58).

Biorąc pod uwagę kontekst polityczny i ideologiczny (a mianowicie brak państwowości polskiej w powiązaniu ze skorelowaną z rozwojem nowoczesnych i ofensywnych nacjonalizmów polityką germanizacji), można wnioskować, że model polaryzacji płci pełnił istotną funkcję w procesie transmisji kultury polskiej w Prusach Zachodnich. Jego założenia dotyczące kierunków edukacji kobiet, służącej przygotowaniu dziewcząt do wykonywania tradycyjnych ról społecznych wyraźnie współgrały z realizacją idei narodowych, postrzeganych jako naczelne. Podporządkowanie wychowania kobiet i ról społecznych obydwu płci idei narodowej wybrzmiewa w publicystyce polskiej Prus Zachodnich.

Konserwatywna i zakorzeniona w patriarchalnej mentalności kultura pruska i polska, dla której wzorzec stosunków męsko-damskich stanowił wspomniany model polaryzacji płci, blokowały możliwość swobodnego rozwoju społecznego, politycznego i naukowego zarówno Polkom, jak i Niemkom. Powyższe rozumienie funkcji płci żeńskiej wiązało się z brakiem przyzwolenia społecznego na swobodne i aktywne uczestnictwo Polek w życiu publicznym. Zakorzenione w XIX-wiecznym społeczeństwie wzorce kulturowe sprawiały, że kobiety, które jako pierwsze podejmowały niezależne od mężczyzn działania, często spotykały się z oporem i niezrozumieniem (i to zarówno ze strony mężczyzn, jak i innych kobiet). Część z nich sama bowiem nie widziała potrzeby podejmowania działań wykraczających poza przestrzeń obowiązków dobrej matki, żony i gospodyni,



uznając postulaty aktywizacji społecznej kobiet w życiu publicznym za nieadekwatne do płci żeńskiej<sup>4</sup>.

Sytuację pragnących prowadzić niezawisłą aktywność Polek dodatkowo komplikowały uwarunkowania polityczne. Na terenie zaboru pruskiego działalność edukacyjną i patriotyczną ludności polskiej ograniczała germanizacyjna polityka władz pruskich. W konsekwencji realizacja każdej polskiej inicjatywy, bez względu na płęć jej autora, wiązała się z koniecznością zmierzania się z przeszkodami stawianymi przez administrację państwową.

W samych Prusach Zachodnich publicznej aktywizacji kobiet polskich nie sprzyjały także uwarunkowania demograficzne i struktura społeczna. W omawianym regionie ludność polska stanowiła mniejszość narodową. Według różnych szacunków w początkach XX w. prowincję tę zamieszkiwało ok. 40–42% Polaków (Wojciechowski, 1996, s. 72). Pod względem demograficznym, ekonomicznym i kulturowym dominowali Niemcy. Społeczność polską w zasadniczej części tworzyła bowiem ludność chłopska, z reguły kończąca edukację na poziomie szkoły ludowej. Ludność ta, choć na przełomie XIX i XX w. odegrała istotną rolę w podtrzymaniu i rozwijaniu kultury polskiej regionu, była raczej adresatem pracy organicznej aniżeli jej organizatorem. Organizacji działań na rzecz edukacji chłopów podejmowali się natomiast nieliczni w Prusach Zachodnich przedstawiciele polskiego ziemiaństwa i inteligencji, wśród której prym wiodli duchowni katolicy (Borzyszkowski, 1986, s. 15–18, 49). Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, nie dziwi fakt, że dobrze wykształconych i prowadzących publiczną działalność Polek w Prusach Zachodnich było stosunkowo niewiele.

## CEL I PRZEDMIOT BADAŃ

Celem prowadzonych badań było poznanie – wykraczających poza przestrzeń życia rodzinnego – obszarów działalności patriotycznej i edukacyjnej kobiet polskich w Prusach Zachodnich w latach 1848–1920. Niniejsze opracowanie służy syntetycznemu ukazaniu działalności Polek od okresu Wiosny Ludów po włączenie Pomorza Gdańskiego (bez Gdańska) w struktury II Rzeczypospolitej. Przyjęte ramy czasowe mają wyłącznie charakter orientacyjny, bowiem część kobiet objętych badaniem zasłynęła także z działań podejmowanych w okresie poprzedzającym lub późniejszym. W związku z tak postawionym celem przedmiotem badań uczyniłem biogramy kobiet zamieszczone w *Słowniku biograficznym Pomorza Nadwiślańskiego*, a także w niektórych słownikach lokalnych, tj. w *Słowniku biograficznym Kociewia*, *Toruńskim słowniku biograficznym*,

---

<sup>4</sup> Interesująca polemika na ten temat wywiązała się między Anastazją z Czarlińskich Pospieszylową, dążącą do powołania odrębnego stowarzyszenia i szkoły kształcącej dziewczęta pochodzące z niższych warstw społecznych oraz swego rodzaju „skarbu kobiet”, a nieznaną z nazwiska korespondentką z Kujaw, wskazującą na dom rodzinny i najbliższą okolicę jako miejsca społecznego realizowania się kobiet. Szerzej na ten temat napisałem w artykule pt. *Edukacja kobiet wiejskich w poglądach Anastazji z Czarlińskich Pospieszylowej (1801–1878)* (Śpica, 2018b, s. 334).

*Słowniku biograficznym Powiatu Toruńskiego, Słowniku biograficznym Ziemi Lubawskiej*, a także w tomie trzecim *Dziejów ziemi i powiatu chojnickiego*, za-tytułowanym *Ludzie ziemi chojnickiej*. Uzyskane w ten sposób dane uzupełni-łem informacjami pochodzącymi z zachowanych wspomnień i publikacji książ-kowych poświęconych poszczególnym działaczkom (Wałęga, 2005; Jastrzębski, Szwanowski, 2013; Borzyszkowski, 1982; Borzyszkowski, 2018; Borzyszkowski, 1978, s. 10–17; Mańkowski, 1928).

Przy ustalaniu nazwisk aktywnych patriotycznie i edukacyjnie Polek kiero-wałem się następującymi kryteriami: ich narodowością (choć uwzględniłem też pojedyncze przypadki kobiet pochodzenia niemieckiego lub częściowo niemiec-kiego, ale zasłużonych dla kultury polskiej, w tym kaszubskiej), czasem aktyw-ności (wziąłem pod uwagę, a następnie analizowałem działalność kobiet w la-tach 1848–1920, pomijając ich późniejsze osiągnięcia), miejscem podejmowa-nych działań (interesowały mnie tylko te Polki, które działały na terenie Prus Zachodnich, nawet jeśli nie pochodziły z badanego regionu i na stałe w nim nie mieszkały), polami działalności (pod uwagę wziąłem tylko te kobiety, które wy-kazywały się aktywnością w obszarze pracy nauczycielskiej, społecznej i publi-cystycznej, mającej w głównej mierze charakter patriotyczny).

Przyjmując powyższe kryteria, analizie poddałem działalność trzydzie-stu trzech kobiet, nazwiska których wyodrębniłem na podstawie wyżej wymie-nionych słowników. W zamieszczonej poniżej tabeli zobrazowałem pochodze-nie społeczne, wykształcenie i stan społeczno-zawodowy tych kobiet w okresie zaborów.

### **Pochodzenie społeczne, wykształcenie i stan społeczno-zawodowy kobiet, których biogramy poddano analizie**

<b>Imię i nazwisko</b>	<b>Lata życia</b>	<b>Pochodzenie społeczne</b>	<b>Wykształcenie*</b>	<b>Stan społeczno-zawodowy*</b>
s. Julia Amelia Beuge	1844–1925	nieznane	wyższa szkoła dla dziewcząt w Chełmnie	przełożona sióstr
Halina z Schedlin-Czarlińskich Boltowa	1888–1981	ziemiańskie	muzyka i śpiew w Berlinie, Dreźnie i Mediolanie	śpiewaczka operowa
Aniela z Dembińskich Borne	1853–1921	ziemiańskie	domowe, 3-letnia pensja w Poznaniu	nauczycielka
Zofia Chrzanowska	1880–1943	ziemiańskie	domowe, Zakład NMP Anielskiej w Kościerzynie, seminarium freblowskie w Poznaniu	nauczycielka

Imię i nazwisko	Lata życia	Pochodzenie społeczne	Wykształcenie*	Stan społeczno-zawodowy*
Maria z Rzepnikowskich Donimirska	1890–1942	ziemiańskie	liceum Danyszowej w Poznaniu	ziemianka
Felicja z Mielżyńskich Gajewska	1877–1939	ziemiańskie	brak danych	ziemianka
s. Bronisława Giersberg	1845–1920	ziemiańskie	brak danych	przełożona i wizytatorka
Teodora z Fethków Gulgowska	1860–1951	inteligentkie	prywatna nauka malarstwa w Berlinie pod kierunkiem K. Wendla, F. Stahla i H. Lichta	malarka, pionierka haftu i przemysłu ludowego, kustosz
Irena z Czarlińskich Iwicka	1866–1957	ziemiańskie	domowe, Zakład NMP Anielskiej w Kościerzynie, prywatna szkoła Gostkowej w Poznaniu, Zakład ss. Sacré-Cour we Lwowie	nauczycielka muzyki
Maria z Komierowskich Janta-Polczyńska	1880–1970	ziemiańskie	domowe, Zakład ss. urszulanek we Wrocławiu, Królewska Fundacja w Dreźnie	ziemianka
Anna z Bardzkich Karwatowa	1854–1932	ziemiańskie	domowe, pensja żeńska w Chełmnie, pensja ss. urszulanek w Poznaniu	pisarka
Teodora Kropidłowska	1879–1931	chłopskie	pruska szkoła powszechna, najpr. szkoła rolnicza w Szamotułach	pisarka
Klementyna z Prądyńskich Łaszewska	1822–1895	ziemiańskie	domowe	ziemianka
Zofia ze Ślaskich Łubieńska	1891–1956	ziemiańskie	Zakład ss. Sacré-Cour we Lwowie, uzupełniające kursy Baranieckiego w Krakowie	nauczycielka
Helena ze Szturmowskich Maj	1863–1942	ziemiańskie	brak danych	animatorka
Franciszka Majkowska	1882–1967	chłopskie	Zakład NMP Anielskiej w Kościerzynie	nauczycielka

<b>Imię i nazwisko</b>	<b>Lata życia</b>	<b>Pochodzenie społeczne</b>	<b>Wykształcenie*</b>	<b>Stan społeczno-zawodowy*</b>
Rozalia Narloch	1892–1961	chłopskie	pruska szkoła powszechna	(od 1920 nauczycielka)
Maria Nierzwicka	1887–1939	kupieckie	seminarium nauczycielskie	nauczycielka
Irena z Wolszlegierów Niezychowska	1896–1939	ziemiańskie	domowe	ziemianka
Władysława z Wolszlegierów Obertyńska	1893–1986	ziemiańskie	domowe	ziemianka
Apolonia z Tomaszewskich Ogryczakowa	1875–1949	nieznane	kucharstwo w Berlinie	animatorka
Izydora z Kempów Osińska	1891–1983	nieznane	seminarium dla wychowawczyń przedszkoli	nauczycielka
Emilia z Osowickich Parczewska	1877–1962	inteligentkie	domowe, gimnazjum w Poznaniu, malarstwo w Krakowie, Dreźnie i Wiedniu	malarka
Helena Piskorska	1895–1973	inteligentkie	prywatne gimnazjum w Bydgoszczy	(po 1920 r. archiwistka, historyk)
Anastazja z Czarlińskich Pospieszysłowa	1801–1878	ziemiańskie	brak danych	nauczycielka
Maria z Gajewskich Potocka	1875–1927	ziemiańskie	studia na Uniwersytecie Jagiellońskim (nieukończone)	ziemianka
Janina Sedlaczkówna	1868–1899	nieznane	seminarium nauczycielskie	pisarka
Helena z Lubomirskich Sierakowska	1886–1939	ziemiańskie	brak danych	ziemianka
Maria z Sołtanów Sierakowska	1822–1906	ziemiańskie	brak danych	ziemianka
Helena z Kawczyńskich Steinbornowa	1875–1952	inteligentkie	liceum żeńskie w Poznaniu	animatorka
Halina Urbańska	1891–1942	kupieckie	tajne kursy j. polskiego	bibliotekarka

Imię i nazwisko	Lata życia	Pochodzenie społeczne	Wykształcenie*	Stan społeczno-zawodowy*
Wanda Szuman	1890–1994	inteligentkie	elementarne i średnie szkoły niemieckie dla dziewcząt w Toruniu, szkoły polskie w Krakowie, Zakład ss. Sacré-Cour we Lwowie, seminarium nauczycielskie w Krakowie	nauczycielka
Maria ze Sławskich Wicherkiewiczowa	1875–1962	inteligentkie	pensja A. Warnke w Poznaniu	pisarka

\* w okresie zaborów.

Źródła: Borzyszkowski, 1992, s. 144–145; Borzyszkowski, 1997a, s. 115–116; Borzyszkowski, 1997b, s. 295–296; Borzyszkowski, 1997c, s. 457–458; Borzyszkowski, 1997d, s. 441; Breza, 2002, s. 142–143; Breza, 1997, s. 143–144; Bukowski, 1994, s. 135–136; Ciesielska, 1997, s. 432–433; Czerniakowska, 1997, s. 189–190; Knopek, 2010, s. 127–129, 132–133, 140; Kruszewski, 2012, s. 35; Maj, 1997, s. 400; Mikos, 1997, s. 352; Mroczo, 1997, s. 208; Oracki, 1997, s. 364; Oracki, 2002, s. 220; Ostrowski, 1997, s. 321–322; Pawłowski, 2013, s. 97–103; Piekarska, 1994, s. 48–49; Rafiński, 1997, s. 475; Szews, 2002a, s. 28; Szews, 2002b, s. 53–54; Szews, 2000, s. 42–43, 50; Szwoch, 2005, s. 131–132; Szwoch, 2006, s. 112–114; Szwoch, 2008, s. 139–141, 173, 181–182; Szwoch, 2013, s. 35, 170–171; Szwoch, 2015, s. 252; Wojciechowski, 2004, s. 238–240; Zachciał, 2002, s. 196–197; Zakrzewski, 1998, s. 312–314.

Jak wynika z powyższego zestawienia, wśród działaczek objętych badaniem dominowały Polki urodzone w drugiej połowie XIX w. (zwłaszcza w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, tj. dwadzieścia trzy osoby). Najczęściej wywodziły się one z warstwy ziemiańskiej, do której zaliczyłem też córki dzierżawców. Pochodzeniem ziemiańskim legitymowało się osiemnaście kobiet. Z kolei z inteligencji wywodziło się sześć działaczek, będących najczęściej córkami lekarzy, rzadziej prawników i w jednym przypadku nauczyciela. Nieco mniejszą grupę stanowiły przedstawicielki warstwy chłopskiej, tu mamy trzy osoby. Oprócz tego dwie inne Polki legitymowały się pochodzeniem kupieckim. W przypadku czterech kobiet analizowane biogramy nie pozwoliły na jednoznaczne ustalenie ich pochodzenia. Warto dodać, że większość wymienionych tu Polek stanowiły mężatki (dwadzieścia dwie osoby). Dziewięć ze wspomnianych kobiet wiodło samotne życie, dwie zaś wybrały drogę życia zakonnego.

W tym miejscu warto wskazać, że pochodzenie społeczne (a co się z tym wiąże – posiadany przez daną rodzinę kapitał ekonomiczny) determinowało ścieżkę edukacyjną. Ziemianki często zdobywały wykształcenie pod kierunkiem prywatnych nauczycieli domowych bądź też uzupełniały je na pensjach. Część kobiet, których biogramy poddałem badaniu, kończyła np. seminaria nauczycielskie, inne zaś rozwijały swoje uzdolnienia artystyczne. Poza Marią z Gajewskich najprawdopodobniej żadna z tych kobiet w okresie zaborów nie pobierała

nauki na szczeblu uniwersyteckim. Należy jednak wspomnieć, że M. Gajewska w 1893 r. (po wyjściu za mąż za Oswalda Potockiego) przerwała studia rozpoczęte wcześniej na Uniwersytecie Jagiellońskim (Oracki, 2002, s. 220). W przypadku kobiet pochodzenia chłopskiego w okresie zaborów ich ścieżka edukacyjna z reguły ograniczała się do ukończenia szkoły ludowej. Niemniej część z nich także kształciła się w pensjach dla panien lub w innych typach szkół. Warto dodać, że na terenie Prus Zachodnich pensje żeńskie funkcjonowały np. w Chełmnie, Chojnicach i Kościerzynie, gdzie znajdował się Zakład NMP Anielskiej, który ukończyła m.in. Franciszka Majkowska (Breza, 1997, s. 143–144).

Przedstawione w tabeli Polki często były wychowywane w domach prześlągniętych patriotyczną atmosferą. Z pewnością nie pozostawało to bez znaczenia dla ich późniejszej działalności. W atmosferze takiej wzrastały m.in.: Anastazja Pospieszysłowa – nauczycielka, publicystka, działaczka społeczna, prowadząca pensje dla panien w Chojnicach, a następnie w Chełmnie (Rafiński, 1997, s. 475); Irena Nieżyehowska, która w miarę dorastania aktywnie uczestniczyła w pracach Towarzystwa Czytelni Ludowych oraz prowadziła tajne nauczanie języka polskiego wśród dzieci chłopskich (Ostrowski, 1997, s. 321–322); czy też Teodora Kropidłowska, której ojciec (rolnik) – jak sama twierdziła – był uczestnikiem powstania styczniowego (Breza, 2002, s. 142–143).

Jak już zasygnalizowałem, w gronie Polek, których biografie poddałem analizie, umieściłem także te, które na co dzień nie mieszkaly w Prusach Zachodnich (np. Janina Sedlaczkówna), ale zasłużyły się dla badanego regionu (przede wszystkim jako publicystki), a także dwie kobiety mające inne aniżeli polskie pochodzenie, które jednakże odegrały istotną rolę dla rozwoju kultury polskiej czy kaszubskiej. Z uwagi na to, że Prusy Zachodnie stanowiły pogranicze kulturowe, a więc obszar, na którym tożsamość należy rozumieć w kategoriach wyboru, poddanie badaniu aktywności tych kobiet wydaje się jak najbardziej zasadne. Wśród nich znalazły się Bronisława Giersberg – siostra zakonna, przełożona i wizytatorka Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo Prowincji Chełmińskiej, urodzona w rodzinie mieszanej narodowo i wyznaniowo (jej ojcem był Niemiec, protestant, zaś matką Polka, katoliczka) (Piekarska, 1994, s. 48–49), oraz Teodora Gulgowska – pionierka kaszubskiego haftu i przemysłu ludowego, współtwórczyni (wraz z mężem Izydorem) Muzeum Kaszubskiego we Wdzydzach Kiszewskich (najstarszego na ziemiach polskich skansenu), której ojciec – Andrzej Fethke – był pruskim nauczycielem (wskazuje się, że T. Gulgowska najprawdopodobniej uległa spolszczeniu pod wpływem otoczenia i męża) (Bukowski, 1994, s. 135–136; Borzyszkowski, 2018, s. 19–22).

Ponieważ analizie poddałem jedynie działalność kobiet, których biografie znalazły się w wybranych pomorskich słownikach biograficznych, niniejszy artykuł stanowi wyłącznie zarys problematyki. Zresztą jego celem nie jest szczegółowe przybliżenie sylwetek poszczególnych Polek, a jedynie naszkicowanie ich zbiorowego portretu.

## OBSZARY DZIAŁALNOŚCI, CZYLI KOBIETY POLSKIE JAKO NAUCZYCIELKI,...

W okresie zaborów jeden z obszarów aktywności edukacyjnej i patriotycznej Polek stanowiła praca nauczycielska. Spora grupa opisywanych kobiet w różnych okresach życia trudniła się nauczycielstwem. Część z nich (zwłaszcza bogate ziemianki) czyniła to z pobudek patriotycznych, inne – choć analizowane źródła z reguły nie mówią o tym wprost – prawdopodobnie zmuszała do tego sytuacja ekonomiczna. Samotnym kobietom w XIX i w początkach XX w. zawód nauczycielski pozwalał bowiem na skromne, lecz samodzielne utrzymanie. Praca nauczycielska kobiet przybierała też różne formy: od pracy organicznej wśród niższych warstw społecznych, poprzez pracę nauczycielki domowej (czy nauczycielki zatrudnionej w pensji dla panien), aż po samodzielne prowadzenie szkoły dla dziewcząt bądź jej fundację.

Wśród badanej grupy kobiet można wyróżnić takie, które nauczycielstwem parały się od wczesnej młodości. Do ich grona należały m.in.: Irena Nieżychowska, Zofia Łubieńska czy Maria Janta-Pończyńska, które uczyły dzieci chłopskie jeszcze w latach panieństwa (Ostrowski, 1997, s. 321–322; Borzyszkowski, 1997a, s. 115–116). Ta ostatnia w kaplicy dworskiej majątku Komierowskich w Nieżychowie założyła nielegalną szkółkę (Borzyszkowski, 1997c, s. 457–458). Interesująco przedstawiają się kulisy podjęcia pracy organicznej przez M. Jantę-Pończyńską. Około 1899 r. jej matka (Maria Komierowska z Kurnatowskich) zabrała ją do Poznania na zjazd kobiet, na którym przemawiała Ewa Stasińska, wskazująca na obowiązki „Matki Polki” wobec germanizowanych dzieci polskich. Zjazd ten wywołał falę entuzjazmu wśród obecnych na nim kobiet. Wzruszył także głęboko M. Komierowską i samą M. Jantę-Pończyńską, która w drodze powrotnej do Nieżychowa zakomunikowała swej matce o zamiarze założenia szkółki dla wiejskich dzieci (Jastrzębski, Szwankowski, 2013, s. 30).

Okresowo nauczaniem trudniła się też Aniela Borne, przy czym w jej przypadku można już mówić o ekonomicznym podłożu podjęcia pracy nauczycielskiej. A. Borne zatrudniała się bowiem w charakterze prywatnej nauczycielki w domach polskich po śmierci męża. Warto dodać, że w późniejszym okresie przenieśli się do Zakopanego, gdzie prowadziła pensjonat „Gerlach” I i II, a w czasie I wojny światowej (której wybuch zastał ją w Poznaniu) podjęła pracę w pensji Antoniny Ratkiewicz (Borzyszkowski, 1992, s. 144–145).

Jak już wspomniałem, niektóre kobiety same zakładały prywatne placówki szkolne i pracę nauczycielską czyniły swoją zasadniczą profesją. W tym względzie szczególnie odznaczyła się Anastazja Pospieszysłowa, która jako panna prowadziła pensję w Chojnicach, a następnie (po wyjściu za mąż) w Chełmnie. Jeszcze w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych XIX w., już jako ponad sześćdziesięcioletnia kobieta, A. Pospieszysłowa uczyła w pensji prowadzonej przez Florentynę Synoradzką (Rafiński, 1997, s. 475). Z kolei Klementyna Łaszewska wraz ze swoim bratem – ks. Juliuszem Prądyńskim – w 1861 r. ufundowała w Kościerzynie



prywatną szkołę średnią dla dziewcząt (znaną jako Zakład Najświętszej Marii Panny Anielskiej). Szkołę tę pierwotnie prowadziły siostry urszulanki, a następnie siostry miłosierdzia św. Wincentego a Paulo. Po ich wyrugowaniu przez władze pruskie w 1878 r. prowadzenie placówki objęła sama K. Łaszewska, która przyjęła obowiązki przełożonej (Szwoch, 2008, s. 140–141; Liedtke, 1936, s. 2, 5–7).

Zawód nauczycielski wykonywały m.in. Franciszka Majkowska, która do 1912 r. pracowała jako prywatna nauczycielka języka niemieckiego w Warszawie i Łodzi (Breza, 1997, s. 143–144), czy też Wanda Szuman, która jeszcze w okresie zaborów w domu rodzinnym i w salkach parafialnych przy kościele św. Jakuba w Toruniu potajemnie uczyła polskie dzieci języka ojczystego i religii (Zakrzewski, 1998, s. 312–314; Wałęga, 2005, s. 45). Przy okazji warto odnotować, że w czasie I wojny światowej potajemnym nauczaniem w Toruniu trudniła się również Helena Piskorska, prowadząca zajęcia przy kościele św. Janów (Ciesielska, 1997, s. 432–433).

Jedno z pól nauczycielskiej działalności Polek w Prusach Zachodnich stanowiła także organizacja tajnych kursów języka polskiego i historii ojczystej. Kursy te, skierowane do młodzieży pozaszkolnej i dorosłych, prowadziła np. Zofia Chrzanowska, która nauczała też członków gimnazjalnego Towarzystwa Tomasza Zana. W grudniu 1918 r. Z. Chrzanowska zapoczątkowała jawne kursy języka polskiego, które stanowiły załączek Preparandy, powstałej w połowie 1919 r. z polecenia Komisji Szkolnej w Toruniu. Wspomniana działaczka była organizatorką, kierowniczką i nauczycielką Preparandy kształcącej pierwsze kadry nauczycielskie dla tworzącego się wówczas szkolnictwa polskiego w powiecie lubawskim (Szews, 2002b, s. 53–54).

Duże zasługi dla tworzenia polskiej oświaty w okresie poprzedzającym przyłączenie Pomorza Gdańskiego do II Rzeczypospolitej miała szczególnie W. Szuman, która – zwłaszcza w ostatnim roku I wojny światowej – coraz więcej wysiłków poświęcała edukacji. W. Szuman otwierała liczne prywatne kursy języka polskiego, w tym również w domu jej rodziców. W październiku 1918 r. została członkiem zarządu Powszechnego Towarzystwa Pedagogicznego, filii tejże organizacji działającej w Poznaniu. Po zakończeniu działań wojennych i ukonstytuowaniu się Toruńskiej Polskiej Rady Ludowej W. Szuman została obrana przewodniczącą Wydziału Szkolnego Rady, a następnie, po zawiązaniu się w Poznaniu Naczelnej Rady Ludowej (NRL), mianowano ją przewodniczącą funkcjonującej w ramach NRL Komisji Szkolnej na rejencję kwidzyńską. Warto dodać, że 3 maja 1919 r., w kolejną rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja, W. Szuman wydała pracę pt. *Komisja Edukacyjna pierwszym ministerstwem oświaty w Europie*. Do zasług wspomnianej działaczki należy też ogłoszenie w ramach pracy Komisji Szkolnej akcji „Narodowego Dnia Pracy”, mającej na celu wsparcie oświaty. Akcja ta pozwoliła na zebranie funduszy, m.in. dzięki którym 22 maja 1919 r. zostało otwarte Seminarium Nauczycielskie w Toruniu (Zakrzewski, 1998, s. 312–314).



W samym Toruniu ważną rolę w pracach nad organizacją polskiej oświaty odegrała także Halina Urbańska, która w 1917 r. została kierowniczką – powstałej na bazie toruńskich agend Towarzystwa Czytelni Ludowych – publicznej polskiej biblioteki noszącej nazwę Zjednoczonych Czytelni Ludowych. H. Urbańska zorganizowała też regularny przemyt książek z Poznańskiego i byłego zaboru rosyjskiego. Książki te były wykorzystywane na potrzeby kursów nauczania polskich kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela (Maj, 1997, s. 400).

Pisząc o pracy nauczycielskiej Polek w Prusach Zachodnich, nie można też pominąć ważnej roli, jaką odegrały w tym względzie siostry ze Zgromadzenia Sióstr św. Wincentego a Paulo, popularnie zwane szarytkami lub siostrami miłosierdzia. W pierwszej połowie XIX w. mimo kasacji wszystkich innych klasztorów przez władze pruskie zgromadzeniu temu pozwolono na dalszą działalność. W dodatku zostało ono lepiej uposażone, co też nastąpiło na mocy zapisów króla Fryderyka Wilhelma III, który przekazał szarytkom część dóbr należących do innych zakonów. Siostry miłosierdzia pełniły rolę służebną wobec osób chorych oraz biednych i osieroconych dzieci. Zajmowały się też kształceniem dziewcząt zarówno na poziomie elementarnym, jak i średnim, prowadząc m.in. pensje dla panien. Rozwój zgromadzenia św. Wincentego a Paula w Prusach Zachodnich nastąpił w latach 1852–1874 i był możliwy dzięki bardziej liberalnej względem Kościoła katolickiego polityce Fryderyka Wilhelma IV (Fankidejski, 1883, s. 229, 233–234). Położenie zakonu zasadniczo zmieniło się jednak w latach siedemdziesiątych XIX w. z uwagi na antykatolickie i antypolskie działania podejmowane przez władze pruskie w ramach *Kulturkampf*. Politykę tę szczególnie odczuła wspomniana już s. B. Giersberg, pełniąca kolejno funkcje asystentki prowincji chełmińskiej (od 1874 r.), przełożonej Szpitala Przemienienia Pańskiego w Poznaniu (od 1887 r.), a następnie wizytatorki całej prowincji, tj. jej przełożonej (od 1894 r.). Kiedy na mocy tzw. praw majowych z 1875 r. odebrano zakonowi możliwość prowadzenia szkół i pensji, życie s. B. Giersberg toczyło się wokół walki z *Kulturkampfem*. B. Giersberg starała się o zachowanie szkół, ochronek, przytułków i szpitali prowadzonych przez szarytki, a służących przede wszystkim dzieciom pochodzącym z ubogich warstw społecznych. Trudnym dla niej doświadczeniem było zamknięcie przez władze pruskie w 1875 r. liczącej trzysta uczennic szkoły elementarnej, funkcjonującej przy Domu Prowincjalnym w Chełmnie, a następnie – w 1878 r. – pensji i selekty przygotowującej do uzyskania dyplomu nauczycielskiego oraz dwóch, liczących ok. tysiąc dzieci, ochronek. Ponadto władze państwowe zamknęły także placówki prowadzone w Kościerzynie, a samemu domowi w Chełmnie groziła likwidacja. Należy podkreślić, że tak restrykcyjne podejście administracji pruskiej do działalności szarytek było wynikiem postrzegania zgromadzenia św. Wincentego a Paulo jako „gniazda polskości” i polskiej agitacji (Piekarska, 1994, s. 48–49).

## ...DZIAŁACZKI SPOŁECZNE,...

Oprócz pracy nauczycielskiej ważny obszar aktywności Polek w XIX w. stanowiła działalność społeczna. Z jednej strony – o ile miała charakter dobroczynny i filantropijny – poniekąd wpisywała się w powszechnie funkcjonujący model polaryzacji płci, z drugiej zaś stanowiła załączek autonomicznych i coraz bardziej niezależnych działań podejmowanych przez opisywane kobiety.

Wpływ na zakres podejmowanych przez nie prac społecznych z reguły wywierał ich status majątkowy i społeczny. Kobiety niezamożne i nieposiadające wykształcenia miały zdecydowanie bardziej ograniczone możliwości działania. Niemniej ich determinacja i podejmowane przez nie wysiłki na rzecz społeczności lokalnych zasługują na upamiętnienie. Za przykład niech posłuży działalność pochodzącej z Karsina Rozalii Narloch, robotnicy i samouka w zakresie języka polskiego, która udzielała się społecznie m.in. w Towarzystwie Śpiewu Harmonia i Katolickim Towarzystwie Ludowym, pisała wiersze dla dzieci, a w 1918 r. w swojej rodzinnej wsi zorganizowała kursy czytania i pisania po polsku. Warto dodać, że w okresie międzywojennym R. Narloch uzupełniła swoje wykształcenie, kończąc kurs pedagogiczny, a następnie zdając maturę. Pracowała jako nauczycielka m.in. w pobliskim Wielu, gdzie także udzielała się społecznie (Borzyszkowski, 1997b, s. 295–296). Podobnych historii aktywnych, lecz niezamożnych kobiet jest z pewnością znacznie więcej. Często jednak brakuje na ich temat wspomnień czy opracowań.

W okresie zaborów dużo większe możliwości podjęcia działań społecznych miały kobiety rekrutujące się z ziemiaństwa. Najbardziej aktywne z nich prowadziły szeroko zakrojoną działalność organiczniczkowską. Finansowo wspierały też lokalne przedsięwzięcia. W tym względzie szczególnie odznaczyła się m.in. Klementyna Łaszewska, która np. po założeniu w Pelplinie Stowarzyszenia św. Józefata (1871), wspierającego misję bułgarską, pełniła funkcję skarbnika tzw. Drugiej Korony Piusowej i systematycznie przekazywała środki na ten fundusz. K. Łaszewska okazjonalnie łożyła też na działalność bractwa św. Bonifacego i Wojciecha. Ponadto fundowała stypendia w ramach Towarzystwa Pomocy Naukowej dla młodzieży Prus Zachodnich, którego była członkiem, a w 1881 r. przy szkole dla dziewcząt w Kościerzynie powołała kuchnię dla ubogich (Szwoch, 2008, s. 139–141).

Aktywną działalność prowadziła także Maria Potocka, która otaczała opieką szkoły wiejskie i pomorskie biblioteki, a także organizowała w pomorskich majątkach wypoczynek dla dzieci polskich z Westfalii, Gdańska i Śląska. M. Potocka wspierała polskie czytelnictwo w Prusach Zachodnich, m.in. ofiarowując osiemnaście roczników „Tygodnika Ilustrowanego” powstałej w 1911 r. polskiej czytelnicy w Nowem. W 1919 r. M. Potocka założyła ochronkę i szkółkę w Piątkowie. Instytucje te utrzymywała z prywatnych funduszy. Piastowała też wiele stanowisk, m.in. pełniła funkcję sekretarza zarządu w Polskim Instytucie Narodowym w Wąbrzeźnie, a w 1918 r. została skarbnikiem powstałego w Toruniu – z jej

inicjatywy – Pomorskiego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi. Od 1924 r. była członkiem honorowym tegoż towarzystwa (Oracki, 2002, s. 220).

Naturalnie K. Łaszewska i M. Potocka nie były jedynymi aktywnymi na polu społecznym ziemiankami w Prusach Zachodnich. W tym miejscu wystarczy chociażby wspomnieć wybrane przykłady pracy innych znanych działaczek: Emilii Parczewskiej – inicjatorce powołania „Bazaru” w Jeżewie, organizatorce czytelni ludowych w powiecie świeckim (Szwoch, 2008, s. 181–182); Marii Janty-Pończyńskiej – organizatorce edukacji dla dzieci robotników zatrudnionych w majątku Wysoka k. Tucholi, animatorki, przygotowującej przedstawienia amatorskie, jasełka itp. (Borzyszkowski, 1997c, s. 457–458); czy też Marii Sierakowskiej – biorącej udział w różnych akcjach społecznych i dobroczynnych, aktywnie wspierającej Towarzystwo Naukowe w Toruniu. Warto też podkreślić, że M. Sierakowska razem z mężem miała ogromne zasługi na rzecz kultury polskiej na Powiślu. Symbolem ich działalności stał się rodzinny majątek Sierakowskich w Waplewie. W majątku tym gromadzone były bogate zbiory biblioteczne i artystyczne (Mroczo, 1997, s. 208). Choć do czasów współczesnych większość zbiorów nie przetrwała, obecnie o świetności rodu Sierakowskich i jego kulturowym znaczeniu dla podtrzymania polskości w południowo-wschodniej części Prus Zachodnich przypomina ulokowane w waplewskim pałacu Muzeum Tradycji Szlacheckiej, będące oddziałem Muzeum Narodowego w Gdańsku.

Pisząc o aktywności kulturalnej, warto nawiązać także do działań podejmowanych przez wspomnianą już T. Gulgowską i F. Majkowską. Obydwie miały swój udział w podtrzymywaniu i rozwijaniu tradycji i kultury regionu oraz w organizacji placówek muzealnych o tematyce kaszubsko-pomorskiej. T. Gulgowska wraz z mężem Izydorem zapoczątkowała działania na rzecz ocalenia przed zapomnieniem dawnej tradycji kaszubskiej, promowała kulturę ludową, dążyła do odtworzenia kaszubskiego haftu i wzornictwa ludowego. Była współzałożycielką Muzeum Kaszubskiego we Wdzydżach Kiszewskich, stanowiącego pierwszy na ziemiach polskich skansen, w którym wraz z mężem gromadziła artefakty związane z przeszłością Kaszub i Pomorza (Bukowski, 1994, s. 135–136). Z kolei F. Majkowska włączyła się w organizację Muzeum Kaszubsko-Pomorskiego w Sopocie, które tworzył jej brat Aleksander – słynny kaszubski działacz i poeta. F. Majkowska w 1914 r. kierowała powstałą w tym muzeum szkołą haftów kaszubskich (Breza, 1997, s. 143–144).

Ważne pole działalności kobiet w Prusach Zachodnich stanowił także rozwój organizacji kobiecych. W połowie XIX w. odznaczyła się w tym zakresie K. Łaszewska, która w 1859 r. współtworzyła miejscowe Stowarzyszenie Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo (Szwoch, 2008, s. 139–141). Z kolei w latach sześćdziesiątych XIX w. na potrzebę większej konsolidacji kobiet w zakresie realizacji celów edukacyjnych i utworzenia odrębnego towarzystwa wskazywała na łamach „Gazety Toruńskiej” A. Pospieszysłowa. Ważny krok w rozwoju ruchu kobiecego stanowiło powołanie w 1870 r. w Toruniu Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Dziewcząt, wspierającego stypendialnie niezamożne dziewczęta z Prus Zachodnich.

Na szczególną uwagę zasługuje też zawiązanie w 1910 r. Towarzystwa Ziemianek dla Wielkopolski i Pomorza oraz powstałego rok później odrębnego Towarzystwa Ziemianek Polskich na Pomorze (TZP). Do jego powstania przyczyniło się wiele wspomnianych już w niniejszej pracy kobiet, jak chociażby E. Parczewska (Szwoch, 2008, s. 181–182). Pierwszym prezesem zarządu TZP w latach 1911–1921 była M. Potocka (Oracki, 2002, s. 220), a jej zastępczynią Felicja Gajewska (Pawłowski, 2013, s. 99). Do grona założycielek towarzystwa należała też M. Janta-Połączyńska, z inicjatywy której w 1911 r. powstało koło ziemianek w Tucholi. Kołu temu M. Janta-Połączyńska prezesowała do 1926 r. Była ona też zaangażowana w tworzenie kolejnych kół w Sępólnie (1918) i w Kartuzach (1931). Z jej inicjatywy w drugiej połowie lat dwudziestych XX w. powstała w Pelplinie Sodalicja Towarzystwa Ziemianek Pomorskich, którą również kierowała (Borzyszkowski, 1997c, s. 457–458). Ponadto w działalność na rzecz kobiet zaangażowane były m.in. Zofia Chrzanowska (Szews, 2002b, s. 53–54) i Apolonia Ogryczakowa – współzałożycielka powstałego w 1908 r. Towarzystwa Polek w Gdańsku (praktycznie funkcjonującego już w 1905 r.). Z inicjatywy A. Ogryczakowej zostało powołane Towarzystwo św. Zyty, zrzeszające młode Polki pracujące w Gdańsku jako służące. Głównym celem tej organizacji było przeciwstawienie się germanizacyjnym wpływom gdańskich Niemców, u których zatrudniane były młode kobiety (Mikos, 1997, s. 352).

### ...PUBLICYSTKI

W Prusach Zachodnich w II połowie XIX i na początku XX w. Polki coraz częściej zaczęły też sięgać po pióro i występować w roli publicystek. Jednak kobiety, które chciały przekazać swoje poglądy na łamach prasy czy za pomocą książek, nie miały łatwej drogi. Pomijając uwarunkowania polityczne, w Prusach Zachodnich jeszcze w połowie XIX w. panujące stosunki społeczne sprawiały, że pisarstwo kobiet należało do rzadkości. Jedną z pierwszych Polek, która publicznie wyrażała na łamach polskiej prasy regionu swoje poglądy (i to w dodatku w kwestiach kobiecych), była wspomniana już A. Pospieszysłowa. Znamiennym pozostaje fakt, że teksty opublikowane przez nią na łamach „Nadwiślanina” w 1857 r. zostały napisane w formie męskiej i podpisane pseudonimem „Pomorzanin”. Podobnie A. Pospieszysłowa uczyniła z – powstałym z myślą o niższych warstwach społecznych – pedagogizującym opowiadaniem *Wojtek, najprzód siarczysty pijak, a potem gospodarz zawołany*, który wydała jako Franciszek Wąsala. Można się domyślać, że zabieg ten miał służyć przyciągnięciu większego grona odbiorców, gdyż jako kobieta A. Pospieszysłowa mogła obawiać się dyskredytacji swojej twórczości i wyrażanych przez siebie poglądów. Niemniej, pod koniec lat sześćdziesiątych XIX w. autorka ta publikowała już w formie żeńskiej, choć nadal używała pseudonimu (Jadwiga) (Śpica, 2018b, s. 325–327).

Z czasem pisarstwo kobiet stawało się bardziej powszechne. Nie budziło też kontrowersji, jeśli miało charakter patriotyczny i służyło propagowaniu polskości. Spośród rodzimych autorek szczególnie odznaczyła się w tym względzie

Anna Karwatowa, która rozpoczęła swoją działalność literacką w 1873 r. Jej pierwsze utwory ukazywały się na łamach lwowskiego „Ruchu Literackiego” (Mańkowski, 1928, s. 3). A. Karwatowa jest autorką wierszy i utworów dramatycznych, współpracowała z redakcjami wielu czasopism, jak: „Dziennik Chicagowski”, „Dziennik Poznański”, „Gazeta Gdańska”, „Gazeta Narodowa”, „Kurier Poznański” czy „Tygodnik Polski”. Sztuki sceniczne jej autorstwa cieszyły się popularnością w wielu miejscowościach regionu. Były wystawiane przez amatorskie zespoły teatralne, m.in. w: Starogardzie, Pelplinie, Gniewie, Osieku i Lubichowie. Jak wskazuje Ryszard Szwoch (2006, s. 113), A. Karwatowa *pisarstwo swoje traktowała jako formę uświadczenia narodowego, utylitarną misję społeczną, twórczą »pracę u podstaw«, adresując je głównie do warstw niższych i średnich. W opozycji do modernizmu propagowała rodzimą tradycję historyczno-patriotyczną i moralną. Ceniona w swej epoce, nazwana »kapłanką z ducha«.*

W podobnym stylu pisała Janina Sedlaczkówna, autorka wprawdzie niezwiązana z Prusami Zachodnimi miejscem zamieszkania, ale której twórczość literacka propagowana była na łamach prasy polskiej regionu. J. Sedlaczkówna w 1891 r. nawiązała współpracę z redagowaną przez Bernarda Miłskiego „Gazetą Gdańską”, na łamach której publikowała opowiadania historyczne, wiersze patriotyczne i adaptacje *Trylogii* Henryka Sienkiewicza. Utwory J. Sedlaczkówny znalazły się także w dodatku niedzielnym zatytułowanym „Gwiazdka Niedzielną”. W 1894 r. wspomniana autorka została redaktorką przeznaczonego dla dzieci i młodzieży „Anioła Stróża”, który wprawdzie stanowił dodatek do redagowanego przez nią we Lwowie „Przedświtu”, ale posiadał też swój odpowiednik w ramach „Gazety Gdańskiej”. W latach 1893–1895 twórczość J. Sedlaczkówny prezentowana była także w „Gdańskim Kalendarzu Katolicko-Polskim dla Wiarusów Prus Zachodnich...”. Ponadto jest ona autorką dwudziestu odrębnych pozycji, w tym ośmiu wydanych w Gdańsku (Czerniakowska, 1997, s. 189–190).

Inną nie pochodzącą z Prus Zachodnich autorką, ale piszącą o Gdańsku i Pomorzu, była pochodząca z Poznania pisarka Maria Wicherkiewiczowa. Do Gdańska sprowadziła się za sprawą męża Bogdana – okulisty, który przeniósł się do tego miasta. W Gdańsku M. Wicherkiewiczowa poznała różne środowiska, w tym przedstawicieli inteligencji oraz ludzi sztuki. Interesowała ją zwłaszcza życie gdańskiej Polonii i Kaszubów. A. Wicherkiewiczowa jest autorką m.in. *Opowieści o moim Gdańsku*, zawartej w *Trzech pamiętnikach pomorskich* (Borzyszkowski, 1997d, s. 441; Borzyszkowski, 1982, s. 147–192).

Na przełomie XIX i XX w. w polskiej prasie Prus Zachodnich publikowało coraz więcej kobiet. Do tego grona należały m.in.: Teodora Kropidłowska – stała współpracownica kilku polskich gazet, w tym „Gazety Grudziądzkiej” i „Gazety Gdańskiej”, na łamach których prezentowano głównie jej wiersze o tematyce religijnej i patriotyczno-narodowej, a także krótkie utwory napisane prozą (Breza, 2002, s. 142–143); Maria Potocka – współpracownica „Dziennika Poznańskiego”, poruszająca tematykę kobiecą (Oracki, 2002, s. 220); Irena Iwicka – publikująca religijno-patriotyczne artykuły i korespondencje na łamach



dotyków pelplińskiego „Pielgrzyma”, tłumaczka francuskich opowiadań dla dzieci (Szwoch, 2005, s. 131).

Cechą łączącą twórczość polskich autorek publikujących na terenie Prus Zachodnich była wspólna problematyka, oscylująca przede wszystkim wokół kwestii narodowej (często wprost łączonej z wychowaniem religijnym), traktowanej jako sprawa nadrzędna. Jej też, generalnie rzecz biorąc, podporządkowana została regionalna publicystyka, poruszająca zagadnienia związane z edukacją kobiet.

### PATRIOTYCZNA DZIAŁALNOŚĆ POLEK W PRUSACH ZACHODNICH U PROGU ODZYSKANIA PRZEZ POLSKĘ NIEPODLEGŁOŚCI

Patriotyzm aktywnych społecznie Polek ujawnił się szczególnie podczas I wojny światowej i w okresie poprzedzającym przyłączenie większej części Prus Zachodnich do Polski. Wówczas kobiety te swoje narodowe przywiązanie wyrażały m.in. poprzez zorganizowaną działalność na rzecz ofiar wojny. Na przykład w Gdańsku w tym względzie odznaczyła się Apolonia Ogryczakowa, organizująca zbiórki darów i imprezy, z których dochód przekazywany był na rzecz najbardziej potrzebujących Polaków. Część ze zgromadzonych w ten sposób darów została też przeznaczona na rzecz ludności polskiej z terenu byłej Kongresówki (Mikos, 1997, s. 352).

Wyraźną aktywność w organizacji działań o charakterze dobroczynnym w czasie I wojny światowej przejawiały zwłaszcza mieszkanki Torunia, m.in. Helena Piskorska i Wanda Szuman. H. Piskorska w latach 1915–1918 pracowała w Komitecie Niesienia Pomocy Ofiarom Wojny w Królestwie Polskim, a w latach 1918–1920 pełniła funkcję sekretarza w zorganizowanym przez W. Szuman i jej brata, ks. Henryka Szumana, Pomorskim Towarzystwie Opieki nad Dziećmi. Dzięki pracy H. Piskorskiej do Polski sprowadzono kilkadziesiąt polskich dzieci przebywających na terenie Westfalii. Ponadto działała ona w polskiej Radzie Ludowej w Toruniu, przez parę miesięcy piastując stanowisko sekretarza (Ciesielska, 1997, s. 432–433). Z kolei W. Szuman – w związku z napływającymi do Torunia informacjami na temat trudnej sytuacji ludności polskiej zamieszkałej na terenie byłego zaboru rosyjskiego, przejmowanego teraz przez wojska niemieckie – wraz z Marią Swinarską zainaugurowała w maju 1915 r. zbiórkę pieniędzy, odzieży i żywności. Akcja ta została szeroko rozpropagowana i funkcjonowała pod nazwą „Opieka nad Bezdomnymi”.

Inicjatywa ta nie była jedyną podjętą przez W. Szuman w tym okresie. W początkach 1916 r. wraz z innymi działaczkami kierowała szwalnią, która służyła produkcji odzieży dla osób potrzebujących. Ponadto w mniejszym zespole, składającym się z dziewcząt wywodzących się z inteligencji, pod przykrywką wyrobu odzieży wełnianej dla żołnierzy, w 1914 r. W. Szuman wraz ze Heleną Steinbornową utworzyły towarzystwo „Wełnianka”, które w gruncie rzeczy prowadziło działalność samokształceniową, opartą na nauce historii i języka polskiego, jak również organizowało występy teatralne (Wałęga, 2005, s. 48–50; Zakrzewski, 1998,

s. 312–314). Działalność ta zaowocowała założeniem w czerwcu 1916 r. czasopiisma „Żebraczek Bezdomnych”, którego redaktorką została H. Piskorska, a dzięki któremu udało się odnieść spore sukcesy w zbiórkach na rzecz osób bezdomnych (Ciesielska, 1997, s. 432–433). W czasopiśmie tym aktywność dziennikarsko-literacką podjęła Zofia Łubieńska – publicystka, która swoją twórczość rozwinęła w okresie międzywojennym (Borzyszkowski, 1997a, s. 115–116).

Jedną z form wyrażania patriotycznej postawy w okresie I wojny światowej była też organizacja obchodów z okazji setnej rocznicy śmierci Tadeusza Kościuszki, która przypadała na rok 1917. W Prusach Zachodnich obchody te przygotowały m.in. Maria Janta-Połczyńska w majątku Wysoka k. Tucholi i w okolicy (Borzyszkowski, 1997c, s. 457–458) oraz Zofia Chrzanowska w Lubawie. Ta ostatnia wraz z Franciszkiem Jaroszewskim 5 października 1917 r. zorganizowała akademię, przedstawienia *Kościuszko w Petersburgu* i *Wiesław*, a także tańce narodowe oraz iluminację miasta (Szews, 2002b, s. 54). Z kolei w Gdańsku w obchodach kościuszkowskich czynnie uczestniczyła polska śpiewaczka Halina Boltowa, primadonna Opery Gdańskiej, zaangażowana w życie miejscowej Polonii<sup>5</sup>.

Polki aktywnie angażowały się także w działania podejmowane na rzecz przyłączenia Pomorza Gdańskiego do II Rzeczypospolitej. Maria Potocka, która w latach I wojny światowej (1916–1918) czynnie działała w pomorskim Komitecie Pomocy dla Ofiar Wojny w Królestwie Polskim, w grudniu 1918 r. reprezentowała powiat wąbrzeski w Sejmie Dzielnicowym w Poznaniu. Ponadto dla celów Komitetu Narodowego Polskiego w Paryżu przetłumaczyła na język francuski pracę ks. Pawła Czaplewskiego pt. *Zarys historii narodowości Prus Królewskich i Książęcych*, którą w dwustu egzemplarzach wysłano do Paryża (Oracki, 2002, s. 220). Z kolei Maria Janta-Połczyńska w latach 1918–1920 w działaniach na rzecz powrotu Pomorza Gdańskiego do Rzeczypospolitej towarzyszyła swojemu mężowi – Leonowi, późniejszemu ministrowi rolnictwa. M. Janta-Połczyńska organizowała w tym czasie kursy języka polskiego dla kandydatów na przyszłych urzędników i nauczycieli. Była też zaangażowana na rzecz plebiscytów na Warmii, Mazurach i Śląsku (Borzyszkowski, 1997c, s. 457–458). Z kolei na Powiślu akcję plebiscytową po stronie polskiej czynnie wspierały Izydora Osińska (Oracki, 1997, s. 364) i Maria Donimirska<sup>6</sup>.

Co ciekawe, w okresie walk o granice II Rzeczypospolitej niektóre Polki z Prus Zachodnich uczestniczyły w działaniach o charakterze powstańczym, np. na Śląsku w starciach z niemieckimi bojówkami została ranna Zofia Łubieńska (Borzyszkowski, 1997a, s. 115–116), zaś uczestniczką powstania wielkopolskiego była Irena Nieżychovska<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Warto dodać, że H. Boltowa podczas pobytu w Gdańsku Ignacego Paderewskiego w dniu 25 grudnia 1918 r. brała udział w zorganizowanym z tej okazji bankiecie, w trakcie którego śpiewała przy akompaniamencie I. Paderewskiego (Kruszewski, 2012, s. 35).

<sup>6</sup> M. Donimirska w okresie plebiscytu napisała *Hymn Ziemi Malborskiej* (Szews, 2000, s. 55).

<sup>7</sup> I. Nieżychovska dosłużyła się stopnia porucznika (Ostrowski, 1997, s. 321–322).

## PODSUMOWANIE

Działalność patriotyczna i edukacyjna Polek w Prusach Zachodnich, na którą składała się m.in. praca nauczycielska, społeczna i publicystyczna, przyczyniała się do rozwoju świadomości narodowej Polaków zamieszkujących ten region, a poprzez kształcenie do podniesienia ich bytu kulturowego i materialnego. Aktywność ta najczęściej cechowała się głębokim patriotyzmem i poczuciem misji. Misyjność tę w większości analizowanych przypadków oddaje pełne poświęcenie zaangażowanie Polek na rzecz podtrzymania i rozwijania polskiej tożsamości, kultury i edukacji. Postawa ta najwyraźniej wyływała z XIX-wiecznych ideałów romantycznych i pozytywistycznych, które mimo niesprzyjających warunkowań politycznych, ekonomicznych, demograficznych i kulturowych także na terenie Prus Zachodnich znajdowały swoje praktyczne odzwierciedlenie.

Biorąc pod uwagę szerokie spektrum działań podejmowanych przez patriotycznie i edukacyjnie zaangażowane Polki, warto podkreślić, że część przytoczonych w niniejszej publikacji aktywności tych kobiet odzwierciedlała przypisaną im rolę społeczną, wynikającą z dominującego w środowisku polskim Prus Zachodnich konserwatywnego modelu stosunków społecznych, opartych na wyraźnym podziale zadań postrzeganych jako męskie lub kobiece. Na działalność dobroczynną i nauczycielską kobiet (adresowaną wobec dziewcząt) istniało bowiem przyzwolenie społeczne. Z drugiej jednak strony coraz większa aktywność Polek, zarówno w sferze życia społecznego, jak i w publicystyce drugiej połowy XIX i początków XX wieku, spowodowała zmiany w zakresie postrzegania miejsca kobiet w polskim społeczeństwie. Kobiety te gorliwie realizując (za pomocą różnych działań) przypisaną im społecznie rolę obrończyni sprawy narodowej, pokazały jednocześnie, że całkiem dobrze potrafią wykonywać prace wychodzące poza obowiązki dobrej żony, matki i gospodyni, co niewątpliwie przyczyniło się do rozwoju procesów emancypacyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła drukowane:

Borzyszkowski J. (1978), *Maleńki pamiętniczek Ireny z Czarlińskich Iwickiej*, „Pomerania” nr 3.

Borzyszkowski J. (1992), *Borne Aniela*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 1: A–F, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Borzyszkowski J. (1997a), *Lubieńska Zofia*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Borzyszkowski J. (1997b), *Narloch Rozalia*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.



Borzyszkowski J. (1997c), *Połczyńska Maria*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Borzyszkowski J. (1997d), *Wicherkiewiczowa Maria*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 4: R–Ż, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Borzyszkowski J. (oprac.) (1982), *Trzy pamiętniki pomorskie. Aniela z Dembińskich Borne, Katarzyna Ślaska, Maria Wicherkiewiczowa*, Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.

Breza B (1997), *Majkowska Franciszka*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Breza B. (2002), *Kropidłowska Teodora*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement II*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Bukowski A. (1994), *Gulgowska Teodora*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 2: G–K, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Ciesielska K. (1997), *Piskorska Helena*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Ciesielska K. (1998), *Piskorska Helena Stanisława (1895–1973)*, w: K. Mikulski (red.), *Toruński słownik biograficzny*, t. 1, Toruń: Towarzystwo Miłośników Torunia, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Czerniakowska E. (1997), *Sedlaczkówna Janina*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 4: R–Ż, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Jastrzębski W., Szwanowski J. (oprac.) (2013), *Pamiętniki. Maria z Komierowskich i Leon Janta-Połczyńscy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Knopek J. (wybór i oprac.) (2010), *Dzieje ziemi i powiatu chojnickiego*, t. 3: *Ludzie ziemi chojnickiej*, Chojnice: Przedsiębiorstwo Marketingowe Logo.

Koźmian S. (1876), *Kobieta polska w zaborze pruskim*, Kraków: Franciszek Mikulski.

Kruszewski E. S. (2012), *Boltowa Halina*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement III*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Maj K. (1997), *Urbańska Halina*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 4: R–Ż, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Mikos S. (1997), *Ogryczakowa Apolonia*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Mroczo M. (1997), *Sierakowska Helena*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 4: R–Ż, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Oracki T. (1997), *Osińska Izydora*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Oracki T. (2002), *Potocka Maria*, w: Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement II*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Ostrowski K. (1997), *Niezychowska Irena*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Pawłowski M. (2013), *Felicja z Mielżyńskich Gajewska (1877–1939)*, w: J. Krajewski (red.), *Słownik biograficzny Powiatu Toruńskiego*, t. 2, Toruń: Starostwo Powiatowe w Toruniu.

Piekarska U. (1994), *Giersberg Bronisława*, w: Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 2: G–K, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Rafiński S. (1997), *Pospieszysłowa Anastazja*, w: S. Gierszewski (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 3: L–P, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Szew J. (2000), *Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244–2000*, Lubawa: Regionalny Ośrodek Studiów i Ochrony Środowiska Kulturowego.

Szew J. (2002a), *Bellwon Balbina*, w: Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement II*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Szew J. (2002b), *Chrzanowska Zofia*, w: Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement II*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Szwoch R. (2005), *Słownik biograficzny Kociewia*, t. 1, Starogard Gdański: Towarzystwo Miłośników Ziemi Kociewskiej.

Szwoch R. (2006), *Słownik biograficzny Kociewia*, t. 2, Starogard Gdański: Towarzystwo Miłośników Ziemi Kociewskiej.

Szwoch R. (2008), *Słownik biograficzny Kociewia*, t. 3, Starogard Gdański: Towarzystwo Miłośników Ziemi Kociewskiej.

Szwoch R. (2013), *Słownik biograficzny Kociewia*, t. 4, Starogard Gdański: Towarzystwo Miłośników Ziemi Kociewskiej.

Szwoch R. (2015), *Słownik biograficzny Kociewia*, t. 5, Starogard Gdański: Towarzystwo Miłośników Ziemi Kociewskiej.

Wojciechowski M. (2004), *Steinbornowa Helena (1875–1952)*, w: K. Mikulski (red.), *Toruński słownik biograficzny*, t. 4, Toruń: Towarzystwo Miłośników Torunia; Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Zachciał I. (2002), *Obstówna Maria*, w: Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement II*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

Zakrzewski T. (1998), *Szuman Wanda*, w: Z. Nowak (red.), *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Suplement I*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie.

#### Opracowania:

Bednarz-Grzybek R. (2010), *Emancypantki i patriotki. Wizerunek kobiety przelomu XIX i XX wieku w czasopiśmie Królestwa Polskiego*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bogucka M. (2005), *Gorsza pleć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Bołdyrew A. (2008), *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Borzyszkowski J. (1986), *Inteligencja polska w Prusach Zachodnich 1848–1920*, Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.

Borzyszkowski J. (2018), *Teodora z Fethków i Izidor Gulgowscy – ich życie i dzieła, rodzina i przyjaciele we Wdzydzach*, Wdzydze Kiszewskie: Muzeum – Kaszubski Park Etnograficzny; Gdańsk: Instytut Kaszubski.

Caban W. (1994), *Kobiety i powstanie styczniowe*, w: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo DiG; Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Dormus K. (2006), *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN; Wydawnictwo Retro-Art.

Fankidejski J. (1883), *Klasztory żeńskie w diecezji chełmińskiej*, Pelplin: w komisji księgarni J. N. Romana.

Gałek C. (2012), *Patriotyczna i społeczno-oświatowa działalność kobiet w drugiej połowie XIX wieku w świetle polskiej literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej*, w: E. J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), *Kobieta a patriotyzm. Konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku*, Białystok: Trans Humana.

Liedtke A. (1936), *Historia Zakładu N.M.P. Anielskiej w Kościerzynie*, Kościerzyna: nakł. Dyrekcji Zakładu N.M.P. Anielskiej.

Mańkowski A. (1928), *Anna z Bardzkich Karwatowa: zarys życia i prac literackich*, Pelplin: Księgarnia i Drukarnia T.

Nałęcz T. (1994), *Kobiety w walce o niepodległość w czasie pierwszej wojny światowej*, w: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo DiG; Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Niewęglowska A. (2014), *Średnie szkolnictwo żeńskie w Prusach Zachodnich w latach 1815–1914*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu” z. 3.

Rencz R. (2011), *Kobieta w społeczeństwie polskim w XIX i XX wieku*, w: J. Hoff (red.), *O kobietach. Studia i szkice. Wiek XIX i XX*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Śpica P. (2018a), *Cele i idee wychowania kobiet polskich w Prusach Zachodnich w latach pięćdziesiątych XIX wieku w świetle czasopisma „Nadwiślanin”*, w: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Zachować dla przyszłości: sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Śpica P. (2018b), *Edukacja kobiet wiejskich w poglądach Anastazji z Czarlińskich Pospieszylowej (1801–1878)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” nr 4.

Wałęga A. (2005), *Życie i działalność Wandy Szuman (1890–1994)*, Toruń: Wydawnictwo Mado.

Wojciechowski M. (1996), *Stosunki narodowościowe w Prusach Zachodnich w początkach XX wieku (1900–1920)*, w: M. Wojciechowski, R. Schatkowsky (red.), *Regiony pograniczne Europy Środkowo-Wschodniej w XVI–XX wieku. Społeczeństwo – gospodarka – polityka*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Żarnowska A. (2013), *Prywatna sfera życia rodzinnego i zewnętrzny świat życia publicznego – bariery i przenikanie (przełom XIX i XX wieku)*, w: A. Janiak-Jasińska, K. Sierakowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i rodzina w przestrzeni wielkomiejskiej na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

### ***The fields of patriotic and educational activity of Polish women in West Prussia in 1848–1920***

#### **Summary**

**Aim:** The aim of the study was to explore the fields of patriotic and educational activity of Polish women in West Prussia in 1848–1920, i.e. from the Revolutions of 1848 to the incorporation of Gdansk Pomerania (without Gdansk) into the Second Polish Republic.

**Methods:** Due to the fact that this study is of historical and educational nature, the main method involved the critical analysis of sources.

**Results:** The conducted research showed the contribution of Polish women in West Prussia to maintaining and developing the Polish identity, and allowed the identification of the main fields of patriotic and educational activity of Polish women in West Prussia which included: teaching, writing and a social work.

**Conclusions:** The patriotic and educational activity of Polish women in West Prussia contributed to the development of national awareness of the Polish population of the region and to the increase of its cultural and material being. This activity was most often characterized by deep patriotism and a sense of mission. Part of the work undertaken by women (e.g. charity activities) reflected the social role assigned to them, resulting from the gender polarization model dominating in West Prussia, based on a clear division of tasks perceived as male or female.

Nevertheless, socially engaged Polish women showed at the same time that they are good at performing tasks that go beyond the duties of a good wife, a mother and a hostess.

**Keywords:** Women's education, patriotism, social activity, West Prussia, Prussian partition.

BOŻENA SIERADZKA-BAZIUR

ORCID: 0000-0002-4214-7268

Akademia Ignatianum w Krakowie

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.03

## **KSZTAŁTOWANIE SIĘ JĘZYKA NAUKOWEGO PEDAGOGIKI NA PRZYKŁADZIE MANIFESTU PEDAGOGICZNEGO *JAK KOCHAĆ DZIECKO. DZIECKO W RODZINIE* JANUSZA KORCZAKA**

### WPROWADZENIE

Janusz Korczak był nie tylko lekarzem i pedagogiem, ale też pisarzem, myślicielem, działaczem społecznym. Rozległą wiedzę zdobytą podczas studiów uniwersyteckich, podróży zagranicznych i samodzielnych studiów wykorzystywał zarówno w praktyce pedagogicznej, jak i w trakcie prac nad książkami i artykułami pedagogicznymi. Cztery monografie, które przyniosły mu znaczną popularność w środowisku pedagogów teoretyków i praktyków, zostały zgromadzone pod zasadniczym tytułem *Jak kochać dziecko*. Słynną tetralogię zapoczątkowała wydana w roku 1918 książka pt. *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* jako pozycja postdatowana, bo na okładce widnieje rok 1919<sup>1</sup>. Ponownie praca ta została wydana w roku 1920, z nieco zmienionym tytułem: *Jak kochać dzieci. Dziecko w rodzinie*. W roku 1929 ukazało się drugie wydanie tej pracy – ze znaczącymi dopiskami autora i z tytułowym wyrazem *dziecko* w liczbie pojedynczej: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Książka ta rozrosła się z czasem w tetralogię. Dzieło, z którym obecnie mamy do czynienia, to cykl czterech utworów z zakresu pedagogiki połączonych nadrzędnym tytułem oraz wspólnym tematem. Są to prace: *Dziecko w rodzinie*, *Internat*, *Kolonie letnie*, *Dom sierot*. W roku 1920 ukazały się wszystkie części tej tetralogii

---

<sup>1</sup> Najpewniej jednak rękopis „*Dziecka w rodzinie*” ukończony został przed powrotem autora do Polski, czyli przed 1 czerwca 1918 r., gdyż prawdopodobnie Korczak złożył tekst w wydawnictwie zaraz po przyjeździe do Warszawy. „*Dziecko w rodzinie*” ukazało się bowiem już w październiku (lub na początku listopada) 1918 r. Fakt ten odnotowany został w 2 numerze „*Nowości Wydawniczych*”, rejestrującym publikacje wydane w okresie od 15 X do 15 XI 1918 (Cichy, 1993, s. 466; por. też Falkowska, 1989, s. 171–172).



w trzech osobnych woluminach: *Jak kochać dzieci. Dziecko w rodzinie* (1920b), *Jak kochać dzieci. Internat. Kolonie letnie* (1920c), *Jak kochać dzieci. Dom sierot* (1920a) i ponownie z poprawkami autora w roku 1929<sup>2</sup>. Największą popularnością cieszy się pierwsza część tetralogii *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* i to właśnie jej drugie wydanie z roku 1929 stało się materiałem badawczym w trakcie pisania tego artykułu. Monografia ta to dawny tekst naukowy z zakresu pedagogiki, gdyż prezentuje zagadnienia odnoszące się takich głównych pojęć pedagogicznych, jak WYCHOWANIE. OPIEKA. KSZTAŁCENIE. Określenie „dawny” stosuję do monografii i artykułów wydanych przed II wojną światową, prezentujących wyniki badań w obrębie zróżnicowanych dyscyplin naukowych.

Celem mojego artykułu jest pokazanie cech charakterystycznych dawnego tekstu naukowego w stosunku do wyznaczników współczesnych tekstów reprezentujących tę funkcjonalną odmianę języka pisanego, jaką jest język naukowy (por. Klemensiewicz, 1956; Gajda, 1990, 2001; Kurkowska, Skorupka, 2001; Furdal, 2000; Wilkoń, 2000; Rejter, 2018; Bieszczad, 2013; Wróbel, 2018). W badaniach posługuję się semantyczną i strukturalną metodą analizy tekstu pedagogicznego. Mieszczą się one w obrębie problemu postawionego przez B. Bieszczada: *Jak słowa konstytuują świat wychowania?* (2013, s. 203). Wykorzystanie w badaniach ustaleń teoretyków zajmujących się językiem naukowym oraz własne analizy tekstów pisanych reprezentujących tę odmianę języka pisanego (Sieradzka-Baziur, 2013, 2017, 2018a, 2018b) umożliwiły mi wyodrębnienie współczesnych wyróżników charakterystycznych dla tej odmiany języka oraz wymogów, jakie się stawia publikacjom naukowym.

## WSPÓŁCZESNY JĘZYK NAUKOWY – WYRÓŻNIKI I WYMOGI

1. Podejmowanie badań ważnych dla społeczeństwa, istotnych poznawczo, stanowiących novum w narracji naukowej – a przez to mających wartość dla dalszego rozwoju nauki<sup>3</sup>.

2. Odrębność zawartości treściowej tekstów naukowych tworzonych przez reprezentantów różnych dziedzin i dyscyplin naukowych<sup>4</sup>.

3. Tytuł adekwatny do zawartości.

<sup>2</sup> Tetralogia ukazała się też w t. 7 *Dzieł J. Korczaka*, por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku, Dzieła t. 7...* Edycja krytyczna wszystkich tekstów J. Korczaka jest już na ukończeniu, składać się na nią będzie 16 tomów. Do roku 2008 wydano 14 tomów w 19 woluminach. Komitet redakcyjny *Dzieł* tworzą: Hanna Kirchner, Marta Ciesielska, nieżyjący już Aleksander Lewin oraz Stefan Wołoszyn. Tomy od 1 do 10 oraz 12, wydawała Oficyna Wydawnicza Latona, pozostałe Instytut Badań Literackich PAN.

<sup>3</sup> S. Gajda (2001, s. 185) używa określenia *sila inspiracyjna dla dalszego rozwoju nauki*.

<sup>4</sup> Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych na podstawie art. 5 ust. 3 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668) współcześnie obowiązuje następująca klasyfikacja dziedzin nauki: humanistyczne, inżynieryjno-techniczne, medyczne i nauki o zdrowiu, rolnicze, społeczne, nauki ścisłe i przyrodnicze, nauki teologiczne oraz nauki sztuki.



4. Spójność tekstu i jego wewnętrzne uporządkowanie (podział na rozdziały według zasady: wstęp – środek – koniec, stosowanie akapitów, punktów, podpunktów).

5. Precyzyjny i zrozumiały przekaz wyników badań.

6. Obiektywizm w prezentowaniu danych pozyskanych w wyniku badań.

7. Monologowy charakter tekstu. Nadawca jest wyraźnie określony.

8. Odbiorca nie jest wyraźnie określony.

9. Występowanie pojęć i odpowiadających im terminów.

10. Możliwość wystąpienia zapożyczonego słownictwa naukowego.

11. Możliwość wystąpienia neologizmów.

12. Możliwość wystąpienia wyrażen nawiązujących, rozwijających, metatekstowych (np. *reasumując, w związku z tym, jak to było pokazane*).

13. Unikanie wyrazów i konstrukcji charakterystycznych dla języka nacechowanego emocjonalnie.

14. Występowanie warstwy dokumentacyjnej (cytaty, przypisy, odsyłacze do źródeł, rozbudowanie informacji bibliograficznych).

15. Stosowanie symboli, wzorów, wykresów, tabel, ideogramów.

#### JAK KOCHAĆ DZIECKO. DZIECKO W RODZINIE J. KORCZAKA JAKO DAWNY TEKST NAUKOWY

##### Zawartość treściowa

Zawartość treściowa monografii *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* sytuuje ją w obrębie pedagogiki, która na przełomie XIX i XX wieku zaczęła się wyodrębniać jako odrębna dziedzina badań skupionych na opisie procesów wychowawczych. Ze względu na różne aspekty treściowe i formalne monografia J. Korczaka określana jest jako poradnik, przewodnik, traktat, esej czy manifest (por. np. Głowiński, 1982; Kirchner, 1982; Cichy, 1993; Michalak, 2012; Bartkowiak, 2013).

Ostatnie z tych określeń, czyli manifest pedagogiczny, charakteryzuje monografię J. Korczaka w sposób najpełniejszy z tego względu, iż tekst ma charakter programowy – autor zawarł w nim swoje podstawowe idee odnoszące się do tego, jak należy wychowywać dziecko w rodzinie. Monografia J. Korczaka nie jest obszerna (168 stron książki o niewielkim formacie), jednak autor zawarł w niej ogromne bogactwo zróżnicowanych treści. Sens znaczeniowy tego utworu staje się bardziej uchwytny jako wynik analizy znaczeniowej podporządkowanej podstawowym pojęciom<sup>5</sup>, wokół których

<sup>5</sup> A. Wróbel, pisząc o języku współczesnej pedagogiki i definiując pojęcia, stwierdza, że *pojęcia są konstrukcjami, które odzwierciedlają uzgodnione znaczenie przypisywane terminom. Pojęcia jako charakterystyczne dla danego tekstu posiadają określone znaczenia, są kategoriami teoretycznymi (analitycznymi), ale są równocześnie językową reprezentacją określonego fragmentu rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej, a to rozumienie ma szczególną wagę dla pedagogiki jako nauki empirycznej, ze względu na konstytutywny dla niej związek teorii z praktyką* (2018, s. 95).

skupiają się wypowiedzi autora analizowanego manifestu pedagogicznego. Sam autor wyrażał przekonanie, że pojęcia są odzwierciedlane poprzez wyrazy: *Przyszłość, miłość, ojczyzna, Bóg, szacunek, obowiązek – pojęcia, skamieniałe w wyrazach, żyją, rodzą się, wrastają, zmieniają, krzepną, słabną, są czym innym w każdym okresie życia. Trzeba użyć wiele wysiłku, by nie pomieszać kupy piasku, którą dziecko nazywa górą, ze śnieżnym szczytem Alp. Kto wmyśli się w duszę używanych przez ludzi wyrazów, temu zatrze się różnica między dzieckiem, młodzieńcem, dojrzałym, prostakiem i myślicielem, temu wyłoni się człowiek intelektualny, niezależny od wieku, warstwy, stopnia wykształcenia, pokostu kultury, jako istota rozumująca w zakresie małego lub dużego doświadczenia* (Korczak, 1929a, s. 68).

Idee onomazjologiczne sprowadzają się do zasadniczej idei, iż pojęcie jest reprezentacją obiektu w umyśle wyrażaną lub komunikowaną przez jednostki językowe<sup>6</sup>. Analiza semantyki wypowiedzi zawartych w *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* umożliwia wyodrębnienie i ustrukturyzowanie ich w obrębie pojęć w odniesieniu do dziecka oraz w odniesieniu do dorosłego.

**Tabela 1.**

**Pojęcia w *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* w odniesieniu do dziecka**

Typy pojęć w odniesieniu do dziecka	Pojęcia
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia ROZWÓJ FIZYCZNY DZIECKA	DZIECKO OKRESY ROZWOJOWE ZDROWIE DZIECKA URODA DZIECKA SEN EROTYZM DZIECKA DZIEWCZYNA A CHŁOPIEC <sup>7</sup>

<sup>6</sup> W czasach, w których żył Janusz Korczak, zaczęła rozwijać się onomazjologia. Badacze reprezentujący tę subdyscyplinę językoznawstwa analizowali fakty językowe poprzez przyporządkowywanie ich do pojęć. Onomazjologiczny sposób postrzegania zjawisk językowych obecny był np. w pracach E. Tappoletta (1895). K. Jaberg (1917) w ten sposób określa zadania onomazjologii: *Onomazjologia nie zajmuje się dostarczaniem materiałów psychologicznych dla wiedzy o pojęciach; dostarcza natomiast materiału do zagadnienia, w jaki sposób język oznacza pojęcia, jakie pojęcia ten język oznacza oraz dlaczego nie zawsze utrzymuje się w nim raz stworzone oznaczenie*. Na uwagę zasługuje onomazjologiczne traktowanie przez J. Korczaka języka dziecka.

<sup>7</sup> *Dopóki nie zwolnimy dziewcząt z: nie wypada, które ma źródło w ich ustroju, próżne wysiłki, by stały się towarzyszami chłopca. Myśmy inaczej rozwiązali zadanie: przystroiliśmy chłopców w długie włosy i omotali równą liczbą przepisów przyzwoitości, i bawią się razem; zamiast męźnych córek podwoiliśmy liczbę zniechęcających synów* (Korczak, 1929a, s. 99).

Typy pojęć w odniesieniu do dziecka	Pojęcia
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia ROZWÓJ PSYCHICZNY DZIECKA	DZIECKO OKRESY ROZWOJOWE INTELIGENCJA DZIECKA SAMOŚWIADOMOŚĆ POCZUCIE SUKCESU MARZENIA MIŁOŚĆ NASTOLATKA <sup>8</sup>
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia ROZWÓJ SPOŁECZNY DZIECKA	DZIECKO OKRESY ROZWOJOWE JĘZYK NIEWERBALNY JĘZYK WERBALNY PRAWA DZIECKA WOLNOŚĆ AUTORYTET PRAWDA ZABAWA NUDA WŁASNOŚĆ BIEDA MOLESTOWANIE SEKSUALNE
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia ROZWÓJ RELIGIJNY DZIECKA	DZIECKO. RELIGIJNOŚĆ DUCHOWOŚĆ

Każde ze wskazanych przez mnie pojęć reprezentowane jest w tekście J. Korczaka przez wypowiedzi monologowe, a bardzo często również i dialogowe. Mamy tu do czynienia z zabiegiem, który określam mianem konceptualizacji strukturyzującej. Jest to proces nadawania nazw pojęciom w stosunku do słownictwa powiązanego wspólnym znaczeniem, wyekscerpowanego z jakiegoś tekstu. Inaczej mówiąc, jest dopasowywaniem nazw pojęć do materiału leksykalnego, w obrębie którego zostały zgromadzone jednostki leksykalne pokrewne semantycznie. W wyniku tego zabiegu powstaje struktura pojęć wraz z przyporządkowanymi do niej wyrazami, połączeniami wyrazowymi i całymi wypowiedziami, które można poddawać dalszej analizie. Za przykład niech posłuży pojęcie WOLNOŚĆ, które w *Jak kochać dziecko*.

<sup>8</sup> J. Korczak poświęca wiele uwagi negatywnemu stosunkowi dorosłych do nastolatków, którzy przeżywają swoje pierwsze miłości, por. np. *Ranimy dzieci drwiną i podejrzeniem, bezczęścimy uczucie nie dające dochodu* (Korczak, 1929a, s. 107). Na uwagę zasługuje forma „my” (*ranimy, bezczęścimy*). Podmiot mówiący tekstu naukowego, wykorzystując taki zabieg językowy, stawia się na równi z odbiorcą. Dzięki temu autor nie jest odbierany jako wszechwiedzący mentor, ale ktoś, kto jest jednym z nas – dorosłych. Dowodem na to jest inny fragment, w którym *my* oznacza wy. W tekście mowa o rodzicach, a przecież J. Korczak nie miał własnych dzieci (por. *zapłaciliśmy, otrzymaliśmy*): *Czy pamiętacie chwilę, gdy gaworzeniem zbudziło was ze snu wczesnym rankiem? Wtedy zapłaciliśmy sobie za trud pocałunkiem. Tak, za piernik otrzymaliśmy klejnot uśmiechu wdzięcznego* (Korczak, 1929a, s. 110).

*Dziecko w rodzinie ma bogatą reprezentację tekstową, wszak manifest pedagogiczny J. Korczaka jest prześląknięty wolnościowym duchem. Autor przeprowadza analizę semantyczną wyrazów *swoboda* i *wolność*: *Mamy dwa wyrazy: swoboda i wolność. Swoboda, zda mi się, oznacza posiadanie: rozporządzam swoją osobą. W wolności mamy pierwiastek woli, więc czynu zrodzonego z dążenia. Nasz pokój dziecinny z symetrycznie ustawionymi meblami, nasze wylizane ogrody miejskie nie są terenem, gdzie może się przejawiać swoboda, ani warsztatem, gdzie znalazłaby narzędzia czynna wola dziecka* (Korczak, 1929a, s. 38).*

*Stary doktor ma świadomość tego, iż: Dziecko czuje niewolę, cierpi z powodu więzów, tęskni do wolności, ale jej nie znajdzie, bo zmieniając formę, zachowując treść zakazu i przymusu. Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach* (Korczak, 1929a, s. 98).

Pedagogowi zależy na tym, aby wyzwolić dziecko spod panowania dorosłych, którzy uważają je za swoją własność: *Moje dziecko to moja własność, mój niewolnik, mój psiak pokojowy. Łechcę je między uszami, głaszczę po grzbiecie, przybrane we wstążeczki prowadzę na spacer, tresuję, by było zmyślne i układne; a gdy mi dokuczy: – Idź się bawić. Idź się uczyć. Już czas spać!* (Korczak, 1929a, s. 50, 81).

J. Korczak domagał się przyznania dzieciom należnych im praw. Oprócz prawa dziecka do śmierci, do dnia dzisiejszego i do tego, by było tym, czym jest, na pierwszym miejscu umieszcza prawo dziecka do wypowiedzania swych myśli, przyznania mu czynnego udziału w rozważaniach i decyzjach dorosłych odnoszących się do jego osoby (por. Korczak, 1929a, s. 37).

Szczególnie intrygujące i nacechowane emocjonalnie jest pierwsze ze wskazanych praw: prawo dziecka do śmierci. Korczak pisze: *W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydieramy dziecko życiu: nie chcąc by umarło, nie pozwalamy żyć* (Korczak, 1929a, s. 39, 40).

Matkę tak przeraża myśl o możliwej śmierci dziecka, że każe mu żyć w takich warunkach, które, wbrew jej przekonaniom, nie sprzyjają jego rozwojowi: *Ileż w olejno malowanym na biało pokoju, wśród biało lakierowanych sprzętów, w białej sukience z białymi zabawkami, widzę białe dziecko, doznaję przykrego uczucia; w tym nie dziecinny pokoju, a sali chirurgicznej, musi się wychowywać bezkrwista dusza w anemicznym ciele* (Korczak, 1929a, s. 38).

J. Korczak pisze, iż kobieta zyskała już należne sobie prawa, natomiast dziecko na ich uzyskanie wciąż jeszcze czeka: *W naszych oczach z nałożnicy wyłoniła się kobieta człowiek. Przez wieki ulegała przemocy narzuconej roli, tworzyła typ, urobiony przez samowolę i egoizm męczyzny, który nie chciał widzieć wśród ludu kobiety-pracownicy, jak nie widzi jeszcze dziecka-pracownika. Dziecko nie przemówiło, ono wciąż jeszcze słucha* (Korczak, 1929a, s. 64).

Autor jest przekonany, iż w teorii wychowania zapomina się, że dziecko należy nie tylko uczyć tego, jaką wartością jest prawda, ale też tego, jak rozpoznawać

kłamstwo, nie tylko miłości, ale też nienawiści, nie tylko szacunku, ale też pogardy, nie tylko uległości, ale i buntu (por. Korczak, 1929a, s. 98).

Dorastające dziecko występuje przeciwko rodzicom, którzy nie są wobec niego uczciwi. *Oni jeszcze udają, jeszcze próbują kłamać, więc tropić, demaskować oszustów, mścić się za lata niewoli, za kradzioną ufność, wymuszone pieczyoty, za wyłudzone zwierzenia, nakazany szacunek. Szanować? Nie, pogardzać, drwić, pomiatać. Walczyć z nienawistną zależnością. – Nie jestem dzieckiem. Co myślę, to moja rzecz. Trzeba mnie było nie rodzić* (Korczak, 1929a, s. 109, 111, 114).

Zakazy i nakazy ograniczają wolność dziecka: – *Nie biegaj, bo wpadniesz pod konie. Nie biegaj, bo się spocisz. Nie biegaj, bo się zabłocisz. Nie biegaj, bo mnie głowa boli. (A przecież biegać zasadniczo pozwalamy dzieciom: to jedyny czyn, którym pozwalamy im żyć). I cała potworna maszyna pracuje długie lata, by kruszyć wolę, miąć energię, spalać siłę dziecka na swąd* (Korczak, 1929a, s. 40).

Zarazem jednak dorosły musi stawiać dziecku wyraźnie określone granice: *Więc na wszystko pozwalać? Przenigdy: z nudzącego się niewolnika zrobimy znudzonego tyrana. [...] Musimy ustalić granice jego i mego prawa* (Korczak, 1929a, s. 41).

Konceptualizacji onomazjologicznej poddałam też wypowiedzi monologowe narratora manifestu pedagogicznego oraz dialogi bądź ich fragmenty<sup>9</sup> zawarte w jego monografii, które odnoszą się do dorosłych.

## Tabela 2.

### Pojęcia w *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* w odniesieniu do dorosłego

Typy pojęć w odniesieniu do dorosłego	Pojęcia
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia PROKREACJA	DOROSŁY PŁODNOŚĆ DZIEDZICZENIE MACIERZYŃSTWO DZIECIOBÓJSTWO
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia WYCHOWANIE	DOROSŁY RODZINA POSTAWY RODZICIELSKIE STYL WYCHOWANIA EROTYZM DOROSŁEGO

<sup>9</sup> W tekście bardzo często występują fragmenty dialogów (często pojedyncze zdania) zaczerpnięte z żywej mowy współczesnych J. Korczakowi użytkowników języka ilustrujące jego rozważania, por. np. *Te ich pieszczotliwe zwroty, głaskania, tulenia, klepania, ta poufalość, bezsensowne pytania, śmiech nie wiadomo z czego. – Do kogo podobna? Ho, ho, jaki duży. Patrzcie, jak to rośnie. Dziecko zażenowane czeka, kiedy się to skończy...* (Korczak, 1929a, s. 83).

Typy pojęć w odniesieniu do dorosłego	Pojęcia
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia KSZTAŁCENIE	DOROSŁY KSZTAŁCENIE W DOMU POSTAWY RODZICIELSKIE SZKOŁA
Pojęcia podrzędne mieszczące się w obrębie nadrzędnego pojęcia OPIEKA	DOROSŁY POSTAWY RODZICIELSKIE ŻYWIENIE DZIECI KARMIENIE PIERSIĄ ZAPEWNIENIE BEZPIECZEŃSTWA

Analiza semantyki tekstu *Jak kochać dziecko...* pokazuje, że J. Korczak jest filozofem szukającym odpowiedzi na trudne pytania związane z rozwojem człowieka i funkcjonowaniem w środowisku społecznym. W przywoływanej pozycji autor zawarł kilkadziesiąt sentencji, w których pomieścił prawdy charakteryzujące dziecko lub odnoszące się do sposobów jego wychowywania, por. np.:

*Dziecko nie jest gruntem, zoranym przez dziedziczość pod zasiew życia; my tylko współdziałać możemy wzrostowi tego, co silnymi pędami wzrastać poczyna jeszcze przed pierwszym jego oddechem* (Korczak, 1929a, s. 51).

*Kobietę uszlachetnia macierzyństwo, gdy ofiarowuje, zrzeka się, rezygnuje; demoralizuje, gdy osłaniając się rzekomo dobrem dziecka, oddaje je na żer swych ambicji, upodobań, nałogów* (Korczak, 1929a, s. 50).

*Każdy badacz kocha swą pracę za mękę poszukiwań i rozkosz walki, ale sumienny nienawidzi ją – obawą błędów, które niesie, pozorów, które stwarza* (Korczak, 1929a, s. 104).

*Szlachetność nie może być mgłą poranną, a snopem promieni. Jeśli nas nie stać jeszcze, wychowujmy na razie tylko ludzi uczciwych* (Korczak, 1929a, s. 115).

Niektóre z tych sentencji mają gramatyczną postać pierwszej osoby liczby pojedynczej. Jako przykład niech posłuży uwaga pisarza na temat jego rozmyślań o dobru i złu na świecie: *Mozolnie szukałem wytłomaczenia bolesnej zagadki, że w zbiorowym życiu i młodzieży, i dorosłych tak często myśl uczciwa kryć się musi lub cicho perswadować, gdy buta rozbija się krzykliwie; że dobroć jest symbolem głupoty lub niedołęstwa* (Korczak, 1929a, s. 111).

### Tytuł

Kolejnym wyróżnikiem tekstu naukowego, oprócz treści, jest tytuł dzieła. Tytuł, który swemu manifestowi pedagogicznemu nadał jego autor, jest w pełni adekwatny do zawartości, gdyż poprzez identyfikowanie odróżnia go od innych wypowiedzi pisanej odmiany języka, pełniąc funkcję informacyjną. Pierwsza część tytułu jest znacząco semantycznie nacechowana. Będąc stwierdzeniem, a nie pytaniem, niesie informację: „Tak właśnie należy kochać dziecko”. Drugi człon monografii informuje, że przedmiotem opisu będzie funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym.



### Struktura

Analizowany tekst to prozatorski utwór mieszczący się na 168 stronach książki niewielkiego formatu (14 na 20,4 cm), na który składa się 116 ponumerowanych rozdziałów. Niektóre z nich opatrzone są tytułami mającymi postać zdań pytających, np. *Jak, kiedy, ile – dlaczego?* (Korczak, 1929a, s. 1), zdań twierdzących, np. *Dziecko, które urodziłaś, waży 10 funtów* (Korczak, 1929a, s. 3), zdań rozkazujących: *Baczość* (Korczak, 1929a, s. 37). Całość poprzedzona jest wstępem złożonym z czterech rozbudowanych zdań – autor informuje, że od pierwszego wydania minęło 15 lat i *przybyło wiele pytań, przypuszczeń i wątpliwości, wzrosła nieufność ku stwierdzonym prawdom*. Książka ma konstrukcję klamrową – w rozdziale pierwszym autor pisze o celu swej pracy: *Chcę nauczyć rozumieć i kochać cudowne, pełne życia i olśniewających niespodzianek – twórcze „nie wiem” współczesnej wiedzy w stosunku do dziecka* (Korczak, 1929a, s. 1), w ostatnim zaś przyznaje, że jego książka jest *świadectwem własnych nieustalonych, niedowiedzionych, nagle wylaniających się myśli, a Każdy rozdział spogląda wyrzutem, że porzucony zanim się stał. Ostatnia myśl książki nie jest zakończeniem całości, i dziwi, że już, że nic więcej? Dodać więc? Znaczyliby raz jeszcze rozpocząć, odrzucić, co wiem, spotkać nowe zagadnienia, których się ledwo domyślam, napisać nową książkę, równie niedokończoną* (Korczak, 1929a, s. 116). Wypowiedzi te, świadcząc o procesie twórczym autora, który w badaniach nad dzieckiem wybiera drogę stopniowego i systematycznego dochodzenia do prawdy, nie pomniejszają jednak wartości samego dzieła, które stanowi duży wkład w rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Monografia J. Korczaka cechuje się spójnością – jej treścią są tematy pedagogiczne, związane z przebiegiem życia dziecka pod opieką rodziców, którzy sprawują pieczę nad jego rozwojem fizycznym, umysłowym, społecznym – od narodzin aż do okresu dojrzewania.

### Monologowy i dialogiczny charakter tekstu

Z analizy omawianej monografii wynika jednoznacznie, że jej autor był tożsamy z narratorem. Podmiot mówiący w tym tekście naukowym jest nie tylko lekarzem, ale też badaczem zainteresowanym rozwojem dzieci, ich zabawami, mową, snem, zachowaniami w środowisku rodzinnym i w grupie rówieśniczej. Nadawca jest też pedagogiem teoretykiem i pedagogiem praktykiem (wychowawcą i opiekunem), filozofem szukającym odpowiedzi na trudne pytania dotyczące rozwoju dziecka, jego relacji z dorosłymi, a także sensu jednostkowego życia w kontekście wolności dziecka i jego prawa do buntu, zabawy czy marzeń<sup>10</sup>. Utwór ma nie tylko charakter monologowy, ale w znacznym stopniu także dialogiczny, jak to już wcześniej było wspomniane. Kolejne rozdziały przynoszą charakterystyczne

---

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat piszę w artykule *Podmiotowość nadawcy w dawnym tekście naukowym na podstawie analizy manifestu pedagogicznego Janusza Korczaka „Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie”* (artykuł w druku, ukaże się w „Studia Linguistica”).



dialogi matki z dzieckiem, narratora z matką, narratora z dzieckiem, dziecka z dzieckiem, dziecka z innym dorosłym aniżeli matka, które określić można mianem dialogów edukacyjnych, poprzez które nadawca tekstu przekazuje odbiorcy swoje poglądy na relacje, jakie zachodzą między interlokutorami, i na to, co jest w nich niewłaściwego.

*A czy umiesz sam drzwi otwierać? – zapytałem pacjenta, którego matka uprzedziła mnie, że boi się lekarzy.*

*– Nawet w klozecie – odpowiedział śpiesznie.*

*Roześmiałem się. Chłopiec się zawstydział, ale więcej zawstydzilem się ja. Wydarłem wyznanie skrytego triumfu i wyśmiałem. Nietrudno się domyślić, że był czas, kiedy już wszystkie drzwi stały przed nim otworem, a klozetowe opierały się jego usiłowaniom, były celem jego ambicji; podobny był w tem do młodego chirurga, który marzy o wykonaniu trudnej operacji (Korczak, 1929a, s. 44).*

### **Adresat**

Głównym adresatem manifestu pedagogicznego Korczaka jest matka jako rodzic, opiekun i wychowawca. Inni adresaci to rodzice, członkowie rodziny oraz generalnie dorośli, oceniani w przeciwieństwie do dziecka bardzo krytycznie. Z analizy wszystkich wypowiedzi J. Korczaka o dorosłych oraz wynotowanych z ich języka zdań wynika, iż matki nie odnajdują się w swojej roli, a dorośli źle wypełniają swoje obowiązki względem dzieci<sup>11</sup>. Pedagog zabiega o miłość i prawa dla nich, ale dzieci nie gloryfikuje.

### **Terminy**

Kolejnym wyróżnikiem tekstu naukowego jest obecność terminów charakterystycznych dla reprezentowanej przez autora dyscypliny naukowej, czyli pedagogiki<sup>12</sup>. Termin pedagogiczny to jednostka leksykalna, która odnosi się do pedagogiki i oznacza w sposób ścisły i systemowy m.in.: osoby, instytucje, organizacje, zjawiska, procesy, relacje, miejsca i przedmioty reprezentujące takie pojęcia pedagogiczne, jak: WYCHOWANIE, OPIEKA i KSZTAŁCENIE (por. Sieradzka-Baziur, 2013, s. 102). J. Korczak nasycił swój tekst zróżnicowanymi terminami charakterystycznymi dla rozwijającej się w tym czasie pedagogiki.

<sup>11</sup> Zagadnieniem tym zajęła się obszernie E. Bartkowiak (2013, t. VII, s. 83–105).

<sup>12</sup> W tekście monografii wyraz *pedagogika* pojawia się w rozdziale 52.

**Tabela 3.**  
**Wybrane terminy pedagogiczne występujące w tekście J. Korczaka *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* (1929a)**

Pojęcia	Terminy pedagogiczne z: <i>Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie</i> (1929)
OSOBA	dziecko (s. 2) <sup>13</sup> , udane (wygodne, bierne, sztuczne) dziecko (s. 9, 10, 49, 86), wychowawca (s. 84), pedagog (s. 30), nauczyciel (s. 112), korepetytor (s. 107), rodzice (s. 91), matka (s. 1), opiekun (s. 81), piastunka (s. 13), niańka (s. 39)
INSTYTUCJA. ORGANIZACJA	szkoła (s. 17) <sup>14</sup> , rodzina (s. 53), skauting (s. 38), harcerstwo (s. 40)
ZJAWISKO	mamczarstwo (s. 18)
PROCES	rozwój (s. 21), etapy rozwojowe (s. 105), wychowanie (s. 8), praca wychowawcza (s. 116), wpływy wychowawcze (s. 27), czynnik wychowawczy (s. 32), metoda wychowawcza (s. 50), teren wychowawczy (s. 53), terapia wychowawcza (s. 86), teoria wychowania (s. 98), obserwacja (s. 16), powszechne nauczanie (s. 40), miłość dziecka (s. 9), intuicja macierzyńskiego serca (s. 13), nadmiar opieki (s. 42), egoizm rodziców (s. 9)
RELACJA	program buntu (s. 111), czynny niepokój (s. 111)
MIEJSCE	klasa szkolna (s. 90)
PRZEDMIOT	samouczek pedagogiczny (s. 85)

### Język tekstu

Monografia J. Korczaka jest publikacją niezwykle wartościową z punktu widzenia rozwoju pedagogiki. Mimo upływu stu lat od jej ukazania się na rynku wydawniczym cieszy się niesłabnącą popularnością w kraju i poza jego granicami. Wynika to z tego, że poruszane przez autora zagadnienie wychowania dziecka w rodzinie nigdy nie straci na znaczeniu, a jego poglądy dotyczące tego, a jaki sposób rodzice wychowują dzieci, są zdecydowane, intrygujące, zmuszające do głębokiego namysłu, a w niektórych miejscach wręcz zaskakują swą aktualnością. Sposób przekazania przez J. Korczaka wyników czynionych przez

<sup>13</sup> W artykule podaję wybrane terminy i opatruję je tylko jedną lokalizacją, jednak w tekście występują one ze zróżnicowaną częstotliwością. Dużą frekwencją charakteryzuje się termin *wychowawca*. Rodzina wyrazowa oparta na rdzeniu *wychow-* jest w tym tekście obficie reprezentowana.

<sup>14</sup> *A szkoła wyrobiła tchórzostwo, obawę, by nie zdradzić się, że nie wiem* (Korczak, 1929a, s. 17).

siebie obserwacji dotyczących dziecka jest zrozumiały, autor nie tworzy neologizmów ani skomplikowanej terminologii. Jego pedagogiczne pisanstwo jest zaangażowane i autor używa wyrazów i konstrukcji charakterystycznych dla języka nacechowanego emocjonalnie, por. np.:

*Niemowlę [...] Rzuci grzechotkę, pociąga za guzik koldry, bada powód doznanego oporu. Ono nie bawi się: mieścież do licha oczy i dostrzeżcie wysilek woli, by zrozumieć (Korczak, 1929a, s. 31).*

*Wskazuję \tylko, że roczniak wiejski już żyje, gdy u nas dojrzały młodzieniec dopiero żyć będzie. Na miły Bóg – kiedy? (Korczak, 1929a, s. 42).*

*Dziecko [...] Nie śmie pytać się. Czuje się małeńkie, samotne i bezradne w obliczu zmagających się tajemniczych potęg (Korczak, 1929a, s. 100) [podkreślenia – B. S. B.].*

W tekście występują nawiązania do poprzednich części książki, ale nie są to częste przypadki. I tak np. w rozdziale 4 występuje często przywoływany cytat: *Dziecko jest pergaminem, szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić, i własną zapełnisz treścią* (Korczak, 1929a, s. 4).

Rozdział 52 przynosi uwagę autora odnoszącą się do treści rozdziału 4, która uwidacznia to, iż autor prowadzi polemikę z samym sobą: *Więc fatum dziecizności, predestynacja bezwzględna, bankructwo medycyny, pedagogiki? Piorunami miota frazes. Nazwałem dziecko pergaminem szczelnie zapisanym, ziemią już obsianą; zarzucmy porównania, które w błąd wprowadzają* (Korczak, 1929a, s. 52).

Warto też zwrócić uwagę na inną jeszcze cechę charakterystyczną dla stylu naukowego J. Korczaka, jaką są długie zdania zbudowane z ciągu synonimicznych określeń. Zabieg ten umożliwia autorowi pełne wyrażenie określonego pojęcia poprzez jego systematyczne, narastające budowanie wyrazami. I tak np. chcąc zilustrować swój pogląd na to, iż dzieci są bardzo różne i należy dopasować nasze wyobrażenia o ich przyszłości do cech, jakie je charakteryzują, autor pisze: *Są umysłowości czynne i bierne, żywe i apatyczne, wytrwale i kapryśne, uległe i przekorne, twórcze i naśladowcze, błyskotliwe i rzetelne, konkretne i abstrakcyjne, realne i literackie; pamięć wybitna i mierna; spryt w posługiwaniu się zdobytą wiadomością i uczciwość wahań, wrodzony despotyzm i refleksyjność i krytycyzm; jest rozwój przedwczesny i opóźniony, jedno lub różnorodność zainteresowań* (Korczak, 1929a, s. 9, 26, 64).

### Warstwa dokumentacyjna książki

Warstwa dokumentacyjna monografii J. Korczaka nie jest rozbudowana, jednak z analizy jej treści wynika, że – jak pisze E. Cichy (1993, s. 468–469) – *Książka ta zrodziła się niewątpliwie z prądów intelektualnych przełomu XIX i XX w., epoki nie bez powodu nazwanej „stuleciem dziecka”. Była to epoka przyspieszonego rozwoju pedagogiki i psychologii, do których zaczęto wprowadzać metody empiryczne i eksperymentalne. W ramach ruchu zwanego*

najogólniej „nowym wychowaniem”, którego symbolem w świecie stała się wydana w 1900 r. książka szwedzkiej pisarki i działaczki społecznej Ellen Key pt. „Stulecie dziecka” [...]”<sup>15</sup>.

Wpływ na dokonania pedagogiczne J. Korczaka wywarł też J. W. Dawid (1859–1914), wybitny psycholog i pedagog, który w znaczącym stopniu przyczynił się do nadania polskiej pedagogice statusu dziedziny badań naukowych. Był organizatorem badań zespołowych nad umysłowością dzieci, w których stosował nowoczesne, praktykowane za granicą badania psychologiczno-pedagogiczne (por. Walewander, 2003). J. Korczak uczestniczył w jego wykładach z zakresu psychologii i pedagogiki w ramach Uniwersytetu Latającego. Autor przywołuje w swojej pracy także dokonania polskich pediatrów: S. Kamińskiego (1860–1913) i J. P. Brudzińskiego (1874–1917) (s. 23). W tekście pojawiają się również odniesienia do dzieł neurologa-klinicysty J. M. Charcota (1825–1893) (s. 60) oraz Z. Freuda – psychiatry i neurologa (1856–1939) (s. 106)<sup>16</sup>. J. Korczak, znany pisarz, wzbogacił swój manifest pedagogiczny również odwołaniami do twórczości J. Słowackiego (motto utworu<sup>17</sup>), S. Żeromskiego (s. 6), S. G. Colette (1873–1954) (s. 38)<sup>18</sup>, S. I. Witkiewicza (s. 42), O. Mirbeau (1850–1917) (s. 58), S. Brzozowskiego (1878–1911) (s. 58), L. Tołstoja (s. 83), A. Kuprina (1870–1938) (s. 108), C. Jellenty (1861–1935), (s. 111) E. Zoli (1840–1902) (s. 112) i K. Balińskiego<sup>19</sup> (1817–1864) (s. 115). Znajdziemy w nim także aluzje biblijne (por. np. w *istocie człowieczej powstałej z prochu* – Księga Rodzaju 3, 19; Korczak, 1929a, s. 3).

### **Specyfika manifestu pedagogicznego *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie***

Manifest pedagogiczny J. Korczaka *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* jest tekstem posiadającym wiele cech odróżniających go od innych monografii pisanych w ramach badań pedagogicznych i określić go można jako dzieło unikatowe. Podstawowym wyróżnikiem jest struktura, czyli 116 niewielkich rozdziałów skupionych wokół szerokiego zagadnienia rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego dziecka – od najwcześniejszego okresu jego życia do okresu

<sup>15</sup> Por. fragment z analizowanego tekstu J. Korczaka: *nie ma wychowania bez udziału dziecka* (s. 8).

<sup>16</sup> *Badania Freuda nad życiem seksualnym dzieci splamiły dzieciństwo, ale czy nie oczyściły tem samym młodzieży? Rozwianie się ukochanego złudzenia o niepokalanej bieli dziecka rozwiało inne dręczące złudzenie: że nagle „obudzi się w niem zwierzę i rzuci w bagno”* (Korczak, 1929a, s. 106).

<sup>17</sup> *Wszak rodzić się nie jest to, co zmartwychwstać; trumna nas odda, lecz nie spojrzysz na nas jak matka.* Anhelli.

<sup>18</sup> W książce J. Korczaka znajduje się cytat z utworu s. G. Colette, por. *W tym białym salonie z elektryczną gruszką w każdym kącie można dostać epilepsji – mówi Klaudyna* (Korczak, 1929a, s. 38; por. Cichy, 1993, s. 520).

<sup>19</sup> E. Cichy pisze, iż w żartobliwie ironicznym zdaniu z monografii J. Korczaka: *I ja byłem farysem* porówniewają prawdopodobnie echa pierwszych słów popularnego w ubiegłym stuleciu wiersza Karola Balińskiego, poety, zesłańca i wygnańca, pt. *Farys – wieszcz*. U romantyków farys uosabiał ideę pędu do wolności absolutnej i doskonałej samotności (por. Cichy, 1993, s. 531).

dojrzewania włącznie. Obok danych naukowych autor prezentuje rozważania odnoszące się do istoty dziecka jako człowieka, jego praw, potrzeb, emocji, ocen, co świadczy o tym, jak poważnie Korczak traktował dziecko, przy czym przemyślenia te niejednokrotnie mają postać sentencji cechujących się głębią i artystyczną formą. O specyfice tekstu decyduje także to, że warstwa narracyjna wzbogacona jest o systematycznie wprowadzane do kolejnych rozdziałów wypowiedzi dzieci i dorosłych (głównie matek) zaczerpnięte z żywej mowy współczesnych autorowi użytkowników języka<sup>20</sup>.

## PODSUMOWANIE

Manifest pedagogiczny Korczaka *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* reprezentuje model stylistyczny dawnego tekstu naukowego, zgodnie z którym, jak pisze A. Wilkoń (2000, s. 65): *Język dawnej generacji humanistów był bardzo blisko związany z językiem literatury, publicystyki i retoryki, a także prozy narracyjnej. Zgodnie z reprezentowanym obszarem badań naukowych, jakim była pedagogika i częściowo też psychologia, J. Korczak zamieścił w swoim tekście odwołania do ówczesnych badań odnoszących się do rozwoju niemowlęcia, dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz dorastającej młodzieży. Interesował go zarówno rozwój fizyczny, jak też umysłowy i społeczny dziecka. Swój manifest pedagogiczny odnoszący się do wychowania dziecka w rodzinie napisał w duchu pedagogiki serca, zamieszczając w niej znamieny cytat: *O ja całuję te dzieci, wzrokiem, myślą, pytaniem: czym jesteście, cudowna tajemnico, co niesiecie? całuję wysiłkiem woli: czym mogę wam pomóc? Całuję je tak, jak astronom całuje gwiazdę, która była, jest, będzie. Ten pocałunek winien zajmować równe miejsce między ekstazą uczonego i korną modlitwą: ale nie dozna jego czaru, kto poszukując wolności, zagubił w tłoku Boga* (Korczak, 1929a, s. 33). Janusz Korczak jako autor książki *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* i innych dzieł pedagogicznych, takich jak np.: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot, Momenty wychowawcze, Prawo dziecka do szacunku*, w sposób znaczący przyczynił się do rozwoju języka pedagogiki jako dyscypliny naukowej.*

---

<sup>20</sup> Powstaje pytanie dotyczące tego, czy możliwe jest budowanie języka pedagogiki poprzez odwoływanie się do pojęć obecnych w dawnych tekstach naukowych reprezentujących tę dyscyplinę badań? B. Bieszczad zauważa, iż język zamkniętych, ścisłych pojęć nie jest wystarczający w pedagogice, por. *Współczesna pedagogika potrzebuje alternatywnej wersji języka, szczególnie wobec jej uwikłania we współczesną humanistykę, której ma „być ekranem”. Język ścisłych, zamkniętych pojęć nie jest wystarczający* (Bieszczad, 2003, s. 199). Może pedagodzy powinni częściej nawiązywać do klasycznych pojęć pedagogicznych reprezentujących pedagogikę serca J. Korczaka, rozwijaną później przez Marię Grzegorzewską, Marię Łopatkową i innych pedagogów, którzy mają przede wszystkim na uwadze działania wspierające całościowy rozwój człowieka i nawiązują do jego prawa do szczęścia, prawdy i wolności?

## BIBLIOGRAFIA

Bartkowiak E. (2013), *Wychowanie w rodzinie według Janusza Korczaka*, „Wychowanie w Rodzinie” t. VII, 1.

Bieszczad B. (2013), *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cichy E. (1993), *Opracowanie tekstów, geneza utworów i uwagi o tekstach*, w: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku, Dzieła*, t. 7, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.

Falkowska M. (1989), *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Furdal A. (2000), *Językoznawstwo otwarte*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Gajda S. (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*, „Studia i Monografie” nr 162.

Gajda S. (2001), *Styl naukowy*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Głowiński M. (1982), *Literackość jako działanie pedagogiczne*, w: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Jaberg K. (1917), *Sprache als Äusserung und Sprache als Mitteilung*, „Archiv für das Studium der neueren Sprachen” 136.

Kirchner H. (1982), *Miejsce Korczaka w literaturze*, w: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Klemensiewicz Z. (1956), *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, w: M. R. Mayenowa (red.), *Pochodzenie polskiego języka literackiego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Korczak J. (1919), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Korczak J. (1920a), *Jak kochać dzieci. Dom Sierot*, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Korczak J. (1920b), *Jak kochać dzieci. Dziecko w rodzinie*, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Korczak J. (1920c), *Jak kochać dzieci. Internat. Kolonie letnie*, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Korczak J. (1929a), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, wyd. drugie, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Korczak J. (1929b), *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, wyd. drugie, Warszawa–Kraków: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Korczak J. (1993), *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku, Dzieła* t. 7, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.

Kurkowska H., Skorupka S. (2001), *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Michalak M. (2012), *Słowo wstępne*, w: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.

Rejter A. (2018), *Między podmiotowością tekstu a ewolucją dyskursu naukowego*, w: M. Mączyński, E. Horyń, E. Zmuda (red.), *W kręgu dawnej polszczyzny V*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.

Sieradzka-Baziur B. (2013), *Słownictwo specjalistyczne prac z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście badań dotyczących języka naukowego*, w: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Współczesne strategie i nowe wyzwania w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.

Sieradzka-Baziur B. (2017), *Terminologia pedagogiczna*, w: R. Przybylska, W. Śliwiński (red.), *Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sieradzka-Baziur B. (red.) (2018a), *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Sieradzka-Baziur B. (2018b), *Kształcenie w rodzinie*, w: tejże (red.), *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Tappolet E. (1895), *Die romanischen Verwandtschaftsnamen. Mit besonderer Berücksichtigung der französischen und italienischen Mundarten. Ein Beitrag zur vergleichenden Lexicologie*, Zürich–Strassburg: Karl J. Trübner.

Walewander E. (2003), *Dawid Jan Władysław (1859–1914)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.

Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice: Uniwersytet Śląski.

Wróbel A. (2018), *Język współczesnej pedagogiki w perspektywie komparatystyki myśli pedagogicznej. Wybrane przykłady zmian leksykalnych*, „Forum Pedagogiczne” nr 1.

***Shaping the scientific language of pedagogy on the basis of educational manifesto „Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie” [„How to love a child. A child in the family”] by Janusz Korczak***

**Summary**

**Aim:** To show the characteristics of the old scientific text in relation to the determinants of modern texts representing the functional variation of the written language, which is the scientific language. The scientific text analyzed was Janusz Korczak's educational manifesto *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to love a child. A child in the family*] (1919).

**Methods:** A semantic and structural analysis of a pedagogical text.

**Results:** J. Korczak's pedagogical manifesto *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* represents the stylistic model of the old scientific text in the scope



of which characteristic features of the literary language are covered. According to the field of scientific research represented by him, i.e. pedagogy and also partly psychology, J. Korczak included in his text references to the contemporary research concerning the development of an infant, a young school-age child and an adolescent. He was interested in both physical development, as well as mental and social development of the child. His pedagogical manifesto which concerns the upbringing of a child in the family is written in the spirit of heart pedagogy. The paper discusses topics such as the content of the text, its title, its structure, monologicity, its addressee, terms contained therein, language of the text and the documentary layer of the monograph.

**Conclusions:** J. Korczak as the author of *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* and other pedagogical books, such as *Jak kochać dziecko. Internat. Dom Sierot; Momenty wychowawcze; Prawo dziecko do szacunku [How to love a child. A dormitory. An orphanage; Methods of upbringing; A child's right to be respected]* significantly contributed to the development of the language of pedagogy as a scientific discipline.

**Keywords:** Pedagogical manifesto, family as an educational environment, scientific language of pedagogy.

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ  
ORCID: 0000-0001-8614-2  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.04

## **ZROZUMIEĆ SENS WYCHOWANIA. LEOPOLD BLAUSTEIN O ISTOCIE DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ**

### UWAGI WSTĘPNE

Jak powszechnie wiadomo, wielu uczniów Kazimierza Twardowskiego, twórcy filozoficznej szkoły lwowsko-warszawskiej, w swej twórczości – obok zagadnień filozoficznych czy psychologicznych – podejmowało zagadnienia pedagogiczne. Tu dla przykładu można wymienić: Stefana Baleya, Mieczysława Kreutza, Władysława Witwickiego czy tak znanych uczonych, przede wszystkim jako pedagogów, jak: Ludwika Jaxę-Bykowskiego, Kazimierza Sośnickiego czy Stefana Wołoszyna (Szmyd, 2016; Szulakiewicz, 2014; Woleński 1985). Do tej grupy należał także Leopold Blaustein, o którym w wydawnictwach słownikowych pisze się: *filozof i psycholog* (Kosnarewicz, 1992, s. 28). W dotychczasowych, nielicznych opracowaniach z zakresu historii myśli pedagogicznej znajdują się wzmianki na temat L. Blausteina, w których wymienia się jedynie jego najważniejsze prace pedagogiczne oraz zalicza do grona autorów ukazujący psychologiczne podstawy wychowania lub zagadnienia wychowania estetycznego (Wnęk, 2012, s. 70, 74; Szmyd, 2016, s. 184–185).

Głównym celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytania: jakimi dziedzinami wychowania zajmował się w swej twórczości L. Blaustein? Jakie zadania w procesie wychowania przypisywał wychowawcy i jakie zalecał mu metody? Artykuł nie wyczerpuje całości poglądów pedagogicznych L. Blausteina – jest jedynie zakreśleniem kierunków jego myśli dotyczących dziedzin wychowania. Wiele innych zagadnień z obszaru pedagogiki zawartych w innych publikacjach wymaga dalszych badań.

## LEOPOLD BLAUSTEIN – UCZEŃ KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO

Leopold Blaustein należał do ostatniej generacji uczniów K. Twardowskiego<sup>1</sup>. Ryszard Jadcak, opierając się na źródłach, stwierdza, że przez mistrza uznawany był za niezwykle zdolnego i aktywnego ucznia (Jadcak, 1993, s. 19; Jadcak, 1997, s. 171–180). Dowodem na uznanie i docenienie jego aktywności są liczne zapiski Twardowskiego w *Dziennikach* (1997, *passim*).

L. Blaustein urodził się w 1905 roku we Lwowie. Przyszły filozof studiował na Uniwersytecie Jana Kazimierza, przy czym nauki pobierał nie tylko pod kierunkiem K. Twardowskiego, ale i Kazimierza Ajdukiewicz oraz Romana Ingardena. W roku 1927 uzyskał stopień doktora (Dąbrowski, 1991, s. 244; Jadcak, 1997, s. 171)<sup>2</sup>. Ponadto studia uzupełniał we Fryburgu Badeńskim (u Edmunda Husserla) i w Berlinie. Pracował jako nauczyciel języka niemieckiego i propedeutyki filozofii w IX Gimnazjum we Lwowie. Należał do Polskiego Towarzystwa Filozoficznego (PTF), gdzie pełnił m.in. funkcję zastępcy przewodniczącego Sekcji Nauczania PTF oraz współtworzył i redagował „Biblioteczkę Filozoficzną” (Domagała 1990, 125). Będąc aktywnym członkiem PTF, wiele razy na jego forum wygłaszał referaty, co w swych *Dziennikach* odnotował K. Twardowski (1997, *passim*). L. Blaustein uczestniczył także w Zjeździe Filozoficznym, zorganizowanym w roku 1927, na którym wygłosił referat pt. *Poglądy zawarte w pracy Prof. Twardowskiego pt. „Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen”* (Jadcak, 1995, s. 43).

L. Blaustein włączył się też aktywnie w organizację kształcenia filozofii w szkołach średnich, swoje poglądy na ten temat wygłaszał również w czasopismach, w których odnosił się do programu nauczania propedeutyki filozofii, organizacji kółek filozoficznych i lektur (Blaustein, 1933/34, s. 322–326; 1936c, s. 208–212; 1938a, s. 92–93; Domagała, 1990, s. 125–128). Jako członek Polskiego Towarzystwa Filozoficznego był m.in. zastępcą przewodniczącego Sekcji Nauczania PTF. Zaangażował się również w działalność Grupy Metodycznej Propedeutyki Filozofii działającej wraz z Sekcją Dydaktyczną w ramach PTF we Lwowie. Kierował jej działalnością (Jadacki, 1993a, s. 161), a przedstawiając sprawozdanie z jej dokonań, napisał, że Grupa ta powstała w 1936 roku i była pierwszą polską instytucją tego typu w Polsce (Blaustein, 1938b, s. 46–48). W programie działalności Grupy Metodycznej były lekcje praktyczne filozofii, referaty, konferencje z odczytami oraz odczyty wygłaszane na Powszechnych Wykładach Uniwersyteckich. Lekcje praktyczne prowadzili m.in.: L. Blaustein, Izydora Dąmbska, Władysław Witwicki i Kazimierz Żygulski. L. Blaustein wygłaszał także odczyty na temat nauczania filozofii<sup>3</sup>. Jego działalność pedagogicz-

<sup>1</sup> Według J. J. Jadackiego, który wymienia trzy pokolenia uczniów K. Twardowskiego, L. Blaustein należał do drugiego pokolenia (Jadacki, 1993, s. 13).

<sup>2</sup> J. J. Jadacki podaje, że stopień doktora uzyskał w roku 1928 (Jadacki, 1999, s. 23).

<sup>3</sup> Ponadto odczyty wygłaszali m.in.: Kazimierz Ajdukiewicz, Helena Słoniewska, Roman Ingarden, Mieczysław Kreutz i Tadeusz Tomaszewski.

na została oceniona wysoko zarówno ze względu na wielostronność jego aktywności nauczycielskiej, jak i troski o metody nauczania. Teresa Domagała napisała: *Wszelkim jego poczynaniom w zakresie edukacji filozoficznej młodzieży towarzyszyła troska o wprowadzenie młodych umysłów, chłonnych i spragnionych budowania sensu swych działań, w oparciu o przesłanki filozoficzne w zagadnienia uwzględniające nowe, aktualne zdobycze tej dyscypliny* (Domagała, 1990, s. 127).

Leopold Blaustein żył krótko, bo zaledwie 38 lat Zginął najprawdopodobniej zamordowany przez Niemców<sup>4</sup>.

W jego dorobku naukowym można wymienić kilka obszarów badań. Dotyczą one filozofii, psychologii, estetyki i pedagogiki (Dąbrowski, 1991, s. 244–254). Bohdan Dziemidok wpisując go na listę autorów publikacji z zakresu estetyki w okresie międzywojennym obok m.in. R. Ingardena, W. Tatarkiewicza, W. Witwickiego, o jego twórczości napisał następująco: *Blaustein był jedynym teoretykiem dwudziestolecia, który w rozważaniach poświęconych przeżyciom estetycznym koncentrował swoje rozważania [...] na kwestii miejsca i roli czynników percepcyjnych w tych przeżyciach* (Dziemidok, 1980, s. 107). Zofia Rosińska we wprowadzeniu do wyboru jego pism estetycznych stwierdza: *Blaustein penetruje niezmiernie trudny do badania styk dyscyplin: psychologii i estetyki. Trudność ta polega na znalezieniu metody badawczej [...]. Taką metodą stała się dla Blausteina analiza fenomenologiczna* (Rosińska, 2005, s. XVII). Doceniając jego pisarstwo dotyczące odbioru filmu, słuchowisk radiowych ta sama autorka dodaje: [...] *Blaustein był pierwszym filozofem, który zajął się analizą recepcji filmu i słuchowiska radiowego, czyli jak powiedzielibyśmy dzisiaj recepcją mediów* (Rosińska, 2001, s. 22).

Z kolei mówiąc o zainteresowaniach pedagogicznych L. Blausteina, należy zauważyć, że łączył je z poglądami psychologicznymi. Elwira Kosnarewicz opisując jego poglądy psychologiczne, odnotowała, iż jego teoria psychologii przedstawięń wyrosła z Brentanowskiej tradycji filozoficznej. Teorię przedstawięń rozwinął w oparciu o zmodyfikowaną wcześniej przez siebie koncepcję Husserla [...] *Określił on związek kategorii przedstawięń z nastawieniem oraz sądem* (Kosnarewicz, 1992, s. 29). W kontekście jego interdyscyplinarnego dorobku badawczego warto zauważyć, że jego poglądy pedagogiczne niewątpliwie wpisują się w psychologię rozwojową dzieci i młodzieży oraz psychologię wychowawczą.

Leopold Blaustein należał do grupy tych uczniów K. Twardowskiego, którzy doceniali udział mistrza w swym rozwoju naukowym. Świadczą o tym teksty poświęcone Twardowskiemu, które ukazały się w czasopiśmie „Chwila” (Blaustein, 1930, s. 9 i 1938, s. 9)<sup>5</sup> oraz korespondencja (Jadczak, 1993, s. 19–27).

---

<sup>4</sup> Wymienia się trzy daty jego śmierci: 1942, 1943 i 1944. J. J. Jadacki podaje, iż według jednej z wersji Blaustein popełnił samobójstwo (1999, s. 23).

<sup>5</sup> „Chwila. Dziennik poświęcony sprawom politycznym, społecznym i kulturalnym” – czasopismo wydawane we Lwowie w latach 1919–1939.

Z *Dzienników* K. Twardowskiego można się dowiedzieć, że L. Blaustein był jego bliskim współpracownikiem. Ponadto K. Twardowski czuwał nad jego rozwojem naukowym. Z kolei L. Blaustein konsultował z nim program nauczania propedeutyki filozofii, projekty i autorów „Biblioteczki Filozoficznej”<sup>6</sup> oraz sprawy Komitetu Recenzentów<sup>7</sup> (Twardowski, 1997, *passim*).

## SENS I WARTOŚĆ DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ W UJĘCIU LEOPOLDA BLAUSTEINA

Swoje poglądy pedagogiczne Leopold Blaustein prezentował między innymi w takich czasopismach, jak: „Muzeum”, „Gimnazjum”, „Chowanna” (Budniak, 1999), „Przegląd Społeczny”<sup>8</sup> i „Ruch Pedagogiczny”. Szczególnie na łamach „Przeglądu Społecznego”, wraz z żoną Eugenią Blausteinową<sup>9</sup>, prezentował wyniki swoich badań z zakresu wychowania. Ponadto zagadnienia dotyczące dydaktyki filozofii publikował w „Przeglądzie Humanistycznym” i „Przeglądzie Filozoficznym”. Ponadto jedną ze swoich prac opublikował w serii „Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna”<sup>10</sup>.

W swych publikacjach L. Blaustein dotykał różnych zagadnień wychowania, a tym samym dziedzin wychowania: moralnego, społecznego i estetycznego.

Wychowanie moralne było dla niego tak samo istotne jak wychowanie umysłowe fizyczne czy społeczne. Tę dziedzinę wychowania łączył z ideą kary, pisząc: *Cokolwiek sądziłoby się o wartości tych lub innych rodzajów kar, to jednak w ogólności sankcyj z wychowania usunąć nie można, a to zarówno ze względu na właściwości psychiki ludzkiej, jak i na konieczność przygotowania wychowanka do życia i odpowiedzialnego zachowania się w ramach społecznych* (Blaustein, 1936a, s. 6)<sup>11</sup>. Poszukując przyczyn małej skuteczności wychowania moralnego uważał, że jedną z nich jest niewłaściwe rozumienie przez wychowanków, czym są nakazy i zakazy moralne, a czym inne zakazy i nakazy. Ta przeszkoda miała sprawiać, że wychowanek wszelkie zakazy moralne traktował jako dążenie wychowawcy do odebrania mu swobody. Dlatego wychowawca powinien być jasno przedstawiać intencje zalecanych rygorów postępowania. Nie mógł też kierować się w wychowaniu zakazami dla własnej wygody, sztucznie poszerzając pojęcie wychowania moralnego, a w związku z tym zasad moralnych. Dla

---

<sup>6</sup> Prace w tej serii („Biblioteczka Filozoficzna”) wydali m.in.: K. Twardowski, Daniela Gromska, Jan Łukasiewicz i Władysław Witwicki.

<sup>7</sup> Komitet Recenzentów – zespół utworzony z inicjatywy L. Blausteina, którego członkowie recenzowali polskie publikacje filozoficzne dla zagranicznych czasopism filozoficznych.

<sup>8</sup> „Przegląd Społeczny” – miesięcznik ukazujący się we Lwowie w latach 1927–1939. Pismo było poświęcone zagadnieniom pracy społecznej i opieki nad dzieckiem. Współpracowali z nim m.in.: Martin Buber, Tadeusz Kotarbiński,

<sup>9</sup> Eugenia Ginsberg-Blaustein (1905–1942 lub 1943/1944) – uczennica K. Twardowskiego; autorka m.in. prac dotyczących wychowania przedszkolnego, publikowała w „Przeglądzie Społecznym”.

<sup>10</sup> Był to VI tom serii pt. *Karność w nowoczesnym wychowaniu*.

<sup>11</sup> Szerzej na temat kary w innych jego tekstach (Blaustein, 1933, s. 31).

L. Blausteina wszelkie wymagania moralne miały mieć pierwszeństwo przed innymi. Filozof przestrzegał wychowawców przed stosowaniem tzw. *sceptycyzmu praktycznego* w zakresie wychowania etycznego, z którego miało wynikać pewnego rodzaju usprawiedliwienie niepowodzenia wychowawczego. Sceptycyzm ten opierał się na tezie, wg której ludzie uczciwi są wykorzystywani przez innych i traktowani jako niedołęgi życiowe. A ludzie młodzi chcą być jedynie zwycięzcami. Ponadto przeszkodą w wychowaniu moralnym miało być wyznaczenie nakazów i zakazów, które były niewykonalne. Innym mankamentem było zbyt łatwe usprawiedliwianie niemoralnych uczynków, co wg L. Blausteina „za-głuszało głos sumienia”. Wychowankom należało uświadomić, że nie jest usprawiedliwieniem to, iż „wszyscy tak postępują” lub też to, że z takiego postępowania płyną korzyści. Odwołując się do swoich badań na temat oceny siebie<sup>12</sup>, L. Blaustein przytaczał przykłady usprawiedliwiania przez młodych ludzi złych czynów. W ankietach młodzież usprawiedliwiała złe postępowanie, twierdząc na przykład, że wielcy i sławni ludzie też złe postępowali, a zostali sławnymi. Największą jednak przeszkodą według L. Blausteina miał być „relatywizm moralny” i sceptycyzm w sprawie wielkich wartości reprezentowany w postawach osób wykształconych, bo wychowanie moralne to szacunek wobec pewnych wartości. Aby jednak kształtować ten szacunek, niezbędne jest kształtowanie postawy uczuciowej młodzieży w trudnym dziele przekonywania jej do tych wartości. L. Blaustein zauważał, że w dalszej konsekwencji prowadzi to do kształtowania określonego światopoglądu. W imię źle pojmowanej wolności w wychowaniu moralnym, polegającej na nienarzucaniu pewnych ideałów, wolności usprawiedliwianej unikaniem walki pokoleń tworzy się często przepaść międzypokoleniową. *Nie ma jednak wychowania moralnego bez pełnego godności, przepojonego wiarą i serdecznym uczuciem prezentowania ideałów moralnych wobec młodzieży, bez stałego okazywania czci i przywiązania do tych ideałów. Nienarzucanie swych ideałów moralnych nie jest bowiem równoważne ze skrzętnym ich ukrywaniem, z brakiem odwagi przyznania się do nich, jakby były dowodem starości, przeżytkiem ubiegłych czasów* (Blaustein, 1936a, s. 9).

W publikacjach L. Blausteina czytamy o ważnych ideach dotyczących wychowania społecznego i opieki społecznej (Blaustein, 1931b, s. 291–297; 1932, nr 2, s. 47–55, nr 3, s. 87–95). Stwierdzając, że uspołecznienie jednostki zależy nie tylko od wychowania, L. Blaustein wskazywał też na koncepcje podkreślające ważną w tym procesie rolę charakteru dziecka i jego temperamentu (Blaustein, 1931b, s. 292). W swoich rozważaniach pragnął wskazać sposoby udoskonalenia wychowania społecznego, formułując je z perspektywy kierunków działalności wychowawcy. Jednak aby to było możliwe, wychowawca powinien mieć jasno sformułowane cele wychowania społecznego. Zdaniem L. Blausteina podstawowe cele można sformułować w postaci kilku zadań. Według niego zadaniem wychowawcy jest: 1. Wzbudzić w wychowanku umiłowanie pracy zbiorowej, 2. Rozwinąć

<sup>12</sup> Chodzi o publikację L. Blausteina pt. *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym*.



wiarę w jej skuteczność, 3. Wykształcić pragnienie doskonałości każdego zespołu, którego członkiem będzie kiedykolwiek, 4. Uświadomić wychowanka odnośnie charakteru zespołów, w jakich będzie mógł skutecznie pracować oraz co do jego roli w tych zespołach, w jakich najbardziej będzie dla nich pożyteczny (Blaustein, 1931b, s. 292). Wychowawca powinien uświadomić uczniów, jakie zadania (w pracy grupowej) mogą być dla nich najkorzystniejsze ze względu na ich zdolności czy cechy charakteru. Ponadto powinien przekonać, że tak jak nie ma sprzeczności pomiędzy pracą indywidualną a pracą w grupie (zespołową), tak też wychowanie społeczne nie pozostaje w sprzeczności z wychowaniem indywidualnym, ale nawzajem te rodzaje wychowania uzupełniają się. Wspomniane wyżej cele w jego opinii można zrealizować nie poprzez wykłady, ale organizując pracę w zespole czy grupie. Dlatego na wychowawcy spoczywają trudne zadania, a pierwszym z nich jest poznanie uczniów, aby właściwie zorganizować pracę zespołu i wszystkich jego członków, czyli uczniów. Jednak poznanie uczniów nie może oprzeć się jedynie na ogólnej znajomości psychologii młodzieży zawartej w pracach naukowych – wychowawca musi sam podjąć się zadania indywidualnej obserwacji wychowanków, wykonania wywiadu czy ankiety. W dalszej części rozważań na temat wychowania społecznego L. Blaustein podaje konkretne propozycje organizowania pracy zespołowej, między innymi na przykładzie kółka bibliofilów. Organizując takie zajęcia, konieczna jest, zdaniem L. Blausteina, obserwacja, na ile obecność wychowawcy wpływa – pozytywnie lub negatywnie – na pracę uczniów. Na koniec autor zwraca się do wychowawców, aby mieli świadomość, iż niekiedy, pomimo włożonego trudu, nie można osiągnąć zakładanego celu, jakim jest wychowanie młodzieży do pracy społecznej, ale porażka nie powinna zniechęcać do dalszej pracy wychowawczej.

Kolejną dziedziną wychowania, którą zajął się L. Blaustein, było wychowanie estetyczne (Blaustein, 1939, s. 116–124; 1936/7)<sup>13</sup>. Głosząc poglądy na ten temat, powoływał się na Johna Ruskina, Alfreda Lichtwarka, Ernesta Webera i Stanisława Ossowskiego. Uznał, że ta dziedzina wychowania jest zaniedbana w polskiej edukacji, przy jednoczesnej hegemonii wychowania społecznego, intelektualnego i fizycznego. Opisując zjawisko wspomnianego zaniedbania, odwołał się do poglądów s. Ossowskiego, który ten brak zainteresowania sztuką nazwał „daltonizmem estetycznym” (Blaustein, 1939, s. 116). Źródłem tych zaniedbań upatrywano zarówno po stronie rodziny, jak i szkoły. L. Blaustein uważał, że przeszkodą w kształtowaniu właściwego stosunku do sztuki, a tym samym uznania wartości wychowania estetycznego, jest mylne przekonanie, że tylko twórcy i ludzie mający wiedzę na temat sztuki są zdolni do jej właściwego odbioru. Filozof uważał, że zadanie kształtowania odbioru sztuki spoczywa w dużej mierze na szkole, a niepowodzenia w tym zakresie miały wynikać z nieprzystosowania tej instytucji do zadania i braku czasu w programie nauczania na tego typu zajęcia. Istotę teorii wychowania estetycznego L. Blaustein doskonale wyłożył

<sup>13</sup> W dalszej części artykułu cytuję fragmenty, korzystając z odbitki.



na przykładzie analizy problemu wychowawczego wpływu filmu (Blaustein, 1936). Ukazał zarówno zły wpływ wychowawczy, jak i pozytywne oddziaływanie filmu na wychowanka. W dużym skrócie idee zawarte w tej publikacji, wskazujące zasady organizacji odbioru filmu, aby pełnił rolę wychowawczą, można opisać następująco:

– należy stworzyć odpowiednie warunki, aby odbiór filmu przynosił korzyści wychowawcze,

– nauczyciele muszą mieć świadomość, że film ze względu na tematykę może być zagrożeniem dla wychowania, gdyż przynosi fałszywy obraz świata, ludzi i wartości. Treści i przesłania niektórych obrazów mogą także prowadzić do niewłaściwego rozwoju fantazji dziecka. L. Blaustein ujął tę kwestię następująco: *Główny ujemny wpływ filmu polega – moim zdaniem – na dostarczaniu fałszywej wiedzy o świecie i ludziach, i to wiedzy dotyczącej spraw związanych ściśle ze światopoglądem, wytyczającym kierunek postępowania* (Blaustein, 1936, s. 20). Ale film może mieć także pozytywny wpływ wychowawczy, bowiem przyczynia się do: wychowania estetycznego i moralnego, zdobywania wiedzy o świecie oraz wpływa na kształtowanie dyspozycji umysłowych. W swej refleksji autor zwrócił uwagę na odpowiedni dobór filmu dla młodzieży, którego należy dokonać pod kątem tematyki, ale i wartości artystycznych. W związku z tym przestrzegał przed polecaniem młodzieży filmów banalnych. Pisał na ten temat tak: *Zło i fałsz pokazane na ekranie nie są jedynymi źródłami ujemnego wpływu wychowawczego. Dołączają się do nich bezmyślność, głupota filmu, płytczna akcja i postaci, wady nielogicznej kompozycji. Powodują one obniżenie poziomu umysłowego u delectującego się nim [...] młodocianego widza* (Blaustein, 1936 s. 20). Zasadniczą tezę głoszoną przez L. Blausteina w odniesieniu do wychowania estetycznego było stwierdzenie, że wychowanie estetyczne ma doprowadzić do samowychowania.

Leopold Blaustein w swych rozważaniach pedagogicznych zajął się również kwestią metod wychowania. Jedną z nich było, według niego, przedstawianie wzoru wychowania, co łączyło się z bezpośrednim oddziaływaniem wychowawczym i naśladownictwem. Wykorzystywanie ich (wzorów) powinno prowadzić do przygotowania wychowanków do samowychowania. Traktując metodę wzoru jako jedną z najstarszych metod, pokazywał źródła wzorów wychowania, którymi mogą być: postaci fikcyjne, poezja, historia, legendy lub ludzie współcześni wychowankowi. Dobór wzorów powinien być przez wychowawcę starannie wyselekcjonowany. Nawet te, które nie budzą wątpliwości, a więc np. postaci historyczne, nie powinny być wygórowane, aby były wzorem możliwym do spełnienia, powinny być dostosowane do możliwości uczniów. Najwięcej uwagi i ostrożności należy zachować w doborze osób stanowiących uosobienie współczesnych wzorów. Bo przecież młodzież ma trudność w dostrzeżeniu u współczesnych takich zalet jak życie w prawdzie, odwadze. W doborze wzorów wychowawcy muszą pamiętać o cechach indywidualnych uczniów. Sam wychowawca może siebie stawiać za wzór tylko dla małych dzieci, nie powinien tego czynić w odniesieniu do dzieci

starszych. Stawianie siebie za wzór kryje w sobie niebezpieczeństwo, które można ująć w postaci sformułowania „dorosłym łatwiej jest spełnić pewne wymagania”. Podobnie niebezpieczeństwo tkwi w przypadku wskazania jako wzoru do naśladownictwa rówieśników, gdyż dziecko może odczuć to jako formę poniżenia i przykrość. Może to też doprowadzić do niezdrowej rywalizacji wśród rówieśników i zniechęcić do pracy nad sobą. Zmniejszeniem tego niebezpieczeństwa może być uzasadnienie przez wychowawcę, że wskazuje się kolegę jako wzór pod pewnym względem, a nie w ogóle jako wzór. *Dlatego cenniejsze*, pisał L. Blaustein, *wydaje się wskazywanie jako wzorów „nawróconych grzeszników” jako dowodu, iż można poprawić się i zmienić, niż świętych z natury* (1934a, s. 87). Kończąc swoje rozważania na ten temat, zwrócił uwagę na istotne aspekty stosowania tej metody: 1. Dziecko samo może dobrać sobie ideały do naśladownictwa, 2. Nie wolno narzucać wzorów do naśladowania, 3. Podstawą właściwego doboru metod jest znajomość psychiki dziecka. Credo L. Blausteina w tej sprawie brzmiało: *Wychowawca musi zawsze pamiętać, o tem, że nie jest jedynym czynnikiem wychowawczym w współczesnym społeczeństwie. Obok rodziny i szkoły oddziałują również prasa, literatura, kino, radio, teatr, organizacje młodzieży i wiele innych czynników. Za ich pośrednictwem dociera do wychowanka ideał wychowawczy danej epoki, czy danego pokolenia [...] wzór wskazany przez wychowawcę musi być w zasadniczych rysach zgodny z panującym w danym czasie ideałem, jeśli młodzież nie ma go odczuć jako przestarzały i z tego odrzucić* (1934a, s. 88).

W sumie L. Blaustein odnosząc się do metod wychowania, proponował – używając współczesnej terminologii – metodę działań indywidualnych i metodę działań zespołowych (Okoń, 1996, s. 170), czy, inaczej, metody indywidualne i grupowe (Konarzewski, 1987, s. 9 i nast.).

W swych pracach L. Blaustein poruszył także wiele innych zagadnień z zakresu oświaty. W jednej ze swych publikacji przedstawił między innymi możliwości kształcenia i wychowania młodzieży w wieku pozaszkolnym, czyli problem oświaty pozaszkolnej (Blaustein, 1935a, s. 32). Duża część jego twórczości dotyczyła kwestii poznania rozwoju dzieci i młodzieży, a także kary (Blaustein, 1930a, s. 386–391; Blaustein, 1931, s. 215–245) oraz wad wychowanków i sposobów ich naprawy (Blaustein, 1929, nr 5, s. 204–211 i nr 6, s. 185–190; Blaustein, 1930b, s. 284–294; Blaustein, 1936)<sup>14</sup>. Do tych uwag ogólnych o twórczości pedagogicznej dodać należy, że L. Blaustein podejmował aktywność mającą na celu popularyzację wiedzy pedagogicznej. Znakomitym przejawem jego działalności w tej dziedzinie był tekst, w którym omówił założenia teoretyczne i realizację w praktyce projektu pt. *Kto winien? Czy tylko dziecko?* (Blaustein, 1935, s. 7–14). Był to opis uwarunkowań wychowania w rodzinie i jego wad. Trzeba na koniec stwierdzić, że cechą wspólną wszystkich jego opracowań jest to, iż zagadnienia pedagogiczne rozpatrywane były z punktu widzenia psychologicznego.

<sup>14</sup> Problem kary w ujęciu L. Blausteina wymaga oddzielnego opracowania, jego poglądy na ten temat zostały obszernie zaprezentowane z uwzględnieniem psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia.

## ZAKOŃCZENIE

Jeśli w dotychczasowych publikacjach stwierdza się, że L. Blaustein był filozofem i psychologiem uprawiającym estetykę (Domagała, 1990, s. 125), to trzeba dodać, że był także filozofem uprawiającym pedagogikę. Nie stworzył odrębnego systemu wychowania, ale prezentowane przez niego poglądy pedagogiczne stanowią znaczący wycinek jego bogatej twórczości. Są one dopełnieniem jego zainteresowań filozoficznych, estetycznych i psychologicznych. Pedagogiczny obszar zainteresowań dotyczył kilku wspomnianych już dziedzin wychowania. Najpełniej omówił zagadnie wychowania społecznego. Sens wychowania postrzegał w przygotowaniu do życia w grupie społecznej i społeczeństwie, do przestrzegania wartości i zasad moralnych, do bycia członkiem społeczeństwa, wreszcie do odbioru dzieł sztuki. Jednym słowem wg L. Blausteina proces wychowania powinien być tak realizowany, aby przygotować do samowychowania. A jednym z ważnych celów wychowania było kształcenie charakteru. L. Blaustein zalecał, aby w wychowaniu, ze względu na indywidualność wychowanka, stosować różne metody. Jedną z ważnych metod w jego koncepcji wychowania było wskazywanie wzoru do naśladowania, ale też umiejętne stosowanie kar, z uwzględnieniem psychologicznych podstaw rozwoju dziecka. Omawiając istotę i metody wychowania, ogromną rolę w realizacji procesu wychowania przypisywał wychowawcy. W jego opinii wychowawcy powinni poznać wychowanka, jego osobowość, wady i zalety charakteru, a także potrzeby. Dzięki poznaniu wad wychowanka takich jak na przykład lenistwo, krnąbrność, a także przeżyć dziecka możliwe jest projektowanie procesu wychowania. Poznaniu dziecka powinien towarzyszyć takt, w związku z tym L. Blaustein podawał przykłady badań nad dzieckiem, jego indywidualnością i postawą, zaznaczając, że działania te wymagają od nauczyciela taktu. Mając na względzie indywidualność wychowanka, wychowawcy powinni mu wskazywać i przygotowywać do określonych ról społecznych. W sumie w swych poglądach wyrażał przekonanie, że aby zrozumieć istotę wychowania, trzeba najpierw poznać wychowanka, jego właściwości, osobowość, indywidualność, zdolności, a także środowisko, w którym żyje. Wychowawca w swej działalności nie może opierać się tylko na zastanych teoriach pedagogicznych czy psychologicznych, ale sam musi poznawać wychowanka i jego środowisko. Ponadto wychowanie musi być dostosowane do panującego ideału wychowania w danej epoce. Wartość głoszonych przez L. Blausteina poglądów wychowawczych wynika z faktu, że był doskonale wykształconym filozofem i psychologiem, poszerzał zdobytą wiedzę w tym zakresie, prowadząc własne badania. Ogłaszając ich końcowe rezultaty, uwzględniał ustalenia polskich i obcych uczonych.

Tu jedynie zasygnalizowane główne idee wychowania głoszone przez Leopolda Blausteina wymagają dalszych analiz. Jego prace pedagogiczne, a dokładniej mówiąc pedagogiczno-psychologiczne, są odzwierciedleniem idei nie tylko czasów, w których żył, oraz ówczesnego stanu rozwoju nauki, ale mają ponadczasową wartość, gdyż zawierają praktyczne wskazówki dla osób

zajmujących się wychowaniem. Mądrość spojrzenia pedagogicznego Leopolda Blausteina wynikała z faktu, że nie idealizował wychowania jako takiego, ale widział zawsze i jego wartość, gdy jest odpowiednio realizowane, i zagrożenie – w przypadku złej organizacji procesu wychowania.

## BIBLIOGRAFIA

Publikacje pedagogiczno-psychologiczne Leopolda Blausteina<sup>15</sup>:

Blaustein L. (1929), *O okresie krnąbrności w życiu chłopca z psychologicznego punktu widzenia*, „Przegląd Społeczny” nr 5 i nr 6.

Blaustein L. (1930), *O źródłach lenistwa i sposobach jego leczenia*, w: *Państwowe Gimnazjum IX Humanistyczne im. Jana Kochanowskiego we Lwowie. Sprawozdanie dyrekcji za rok szkolnych 1929/30*, Lwów.

Blaustein L. (1930a), *Indywidualne życie psychiczne wychowanka a wychowanie*, „Przegląd Społeczny” nr 11.

Blaustein L. (1930b), *Kilka uwag o lenistwie*, „Przegląd Społeczny” nr 8–9.

Blaustein L. (1930c), *O lekturę filozoficzną w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” nr 5.

Blaustein L. (1930d), *Kazimierz Twardowski*, „Chwila” nr 4037.

Blaustein L. (1931), *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym*, „Kwartalnik Psychologiczny” T. II (i odb. Poznań 1931, ss. 27, Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne).

Blaustein L. (1931a), *Psychologiczne podłoże karności jednostek i grup i jej rola w wychowaniu*, „Przegląd Społeczny” nr 5 i 6.

Blaustein L. (1931b), *Rola wychowawcy przy organizowaniu grup młodzieży*, „Przegląd Społeczny” nr 8.

Blaustein L. (1932), *Psychologia opieki społecznej*, „Przegląd Społeczny” nr 2 i 3.

Blaustein L. (1933), *Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności*, „Kwartalnik Psychologiczny” t. 4 (i odb. Poznań ss. 31, Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne).

Blaustein L. (1933/34), *W sprawie przyszłego programu propedeutyki filozofii*, „Gimnazjum” nr 9.

Blaustein L. (1934a), *Wskazywanie wzoru jako metoda wychowawcza*, „Przegląd Społeczny” nr 4–5.

Blaustein L. (1935), *Kto winien? Czy tylko dzieci?* „Przegląd Społeczny” nr I–II.

Blaustein L. (1935a), *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*, Warszawa: Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny.

Blaustein L. (1936), *Karność w nowoczesnym wychowaniu*, Lwów: Lwowska Drukarnia Nowoczesna.

<sup>15</sup> Wykaz obejmuje także publikacje, do których nie odwoływałam się w artykule.

Blaustein L. (1936/7), *Wpływ wychowawczy filmu*, „Ruch Pedagogiczny” nr 4/5, 6 i 7/8 (i odb. z „Ruchu Pedagogicznego”, Lwów 1936, ss. 46, Skład Główny s. Malinowski).

Blaustein L. (1936a), *Kilka uwag w sprawie wychowania moralnego*, „Przegląd Społeczny” nr 1–2.

Blaustein L. (1936b), *Lenistwo u dzieci i młodzieży (źródła i sposoby leczenia)*, Lwów: Książka.

Blaustein L. (1936c), *O lekturze filozoficznej w szkole średniej*, „Gimnazjum” nr 6.

Blaustein L. (1938), *Kazimierz Twardowski*, „Chwila” nr 6796.

Blaustein L. (1938a), *Organizacja kółka filozoficznego w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny” nr 1.

Blaustein L. (1938b) *Z działalności grupy metodycznej propedeutyki we Lwowie*, „Muzeum” z. 1.

Blaustein L. (1939), *Z rozważań nad współczesnym wychowaniem estetycznym*, „Chowanna” nr 3.

#### Dzienniki:

Twardowski K. (1997), *Dzienniki*, T. 1–2, Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

#### Opracowania:

Budniak A. (1999), *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929–1997)*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Dąbrowski M. A. (1981), *Bibliografia prac Leopolda Blausteina*, „Roczniki Filozoficzne” t. 29.

Domagała T. (1990), *Leopold Blaustein – nauczyciel filozofii*, „Edukacja Filozoficzna” nr 10.

Dziemidok B. (1980), *Teoria przeżyć i wartości estetycznych w polskiej estetyce dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa: PWN.

Jadacki J. J. (1993), *Rok 1943: Przerwane ogniwo dziejów myśli polskiej*, w: J. J. Jadacki, B. Markiewicz (red.), „...A mądrości zło nie przemoże”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Jadacki J. J. (1993a), *Życiorysy niedokończone*, w: J. J. Jadacki, B. Markiewicz (red.), „...A mądrości zło nie przemoże”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Jadacki J. J. (1999), *Blaustein Leopold*, w: *Słownik filozofów polskich*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Jadacki J. J., Markiewicz B. (red.) (1993), „...A mądrości zło nie przemoże”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Jadczał R. (1993), *Uczeń i nauczyciel: z listów Leopolda Blausteina do Kazimierza Twardowskiego 1927–1930*, w: J. J. Jadacki, B. Markiewicz (red.), „...A mądrości zło nie przemoże”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Jadczak R. (1997), *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Jadczak R. (red.) (1995), *Polskie Zjazdy Filozoficzne*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Konarzewski K. (1987), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa: PWN.

Kosnarewicz E. (1992), *Leopold Blaustein*, w: *Słownik psychologów polskich*, Poznań: Instytut Psychologii UAM.

Kotarbiński T. (1993), *Garść wspomnień*, w: J. J. Jadacki, B. Markiewicz (red.), „...*A mądrości zło nie przemoże*”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

Rosińska Z. (2001), *Blaustein. Koncepcja odbioru mediów*, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.

Rosińska Z. (2005), *Leopold Blaustein – styk psychologii i estetyki*, w: L. Blaustein, *Wybór pism estetycznych*, Kraków: Universitas.

Szmyd K. (2016), *Lwowska Szkoła Filozoficzna w rozwoju nauk o wychowaniu (1914–1939). Współtwórcy, dokonania, kontynuacje*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” T. XXXV, z. 4.

Szulakiewicz W. (2014), *O uczących i uczonych*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Wnęk J. (2012), *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Woleński J. (1985), *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa: PWN.

### ***Understanding the meaning of education: Leopold Blaustein on the essence of pedagogical activity***

#### **Summary**

**Aim:** The aim of the paper is to present pedagogical views of Leopold Blaustein, a philosopher from Lviv who dealt in his work with aesthetical and psychological issues. My reflection on the topic is reduced to an attempt to answer the following questions: 1. Which fields of education were the subject-matter of Leopold Blaustein's work? 2. Which tasks in the process of education did he assign to a pedagogue? 3. Which methods of education did he recommend?

**Methods:** Historical-pedagogical analysis, journalistic analysis.

**Results:** It follows from the analysis of the available materials that the pedagogical field of Leopold Blaustein's scholarly interests concerned moral, social and aesthetic education. He saw the goal of pedagogical activity in preparing disciples for the life in community and society, inculcating in them the respect for values and moral principles and teaching them the appreciation of the works of art. Blaustein assigned to pedagogues the task of getting to know their pupils



and managing their development. He included methods of individual actions and team actions amongst the most fundamental methods of education.

**Conclusions:** Conclusions that follow from the analysis of Leopold Blaustein's pedagogical work, which was mainly concerned with the essence of the educational activity, have a timeless significance. These are: Education is supposed to lead to autodidacticism and formation of a character, especially a moral character. The task of pedagogues is to prepare their pupils to play various social roles. Pedagogues in their activity cannot rely exclusively on existing pedagogical and psychological theories but should get to know their pupils and the their environment. Taking into consideration the individuality of each child, a pedagogue should employ sundry pedagogical methods. Education ought to be adjusted to the pedagogical ideal that is dominant in a given epoch.

**Keywords:** Pedagogical views, fields of education, pedagogical methods, a pedagogue, self-education.

JAN WNĘK  
ORCID: 0000-0001-8299-6822  
Krakowska Akademia  
im. A. F. Modrzewskiego

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.05

## **ROLA I ZNACZENIE POWSZECHNEJ WYSTAWY KRAJOWEJ W POZNANIU (1929) W POPULARYZACJI POZASZKOLNEJ OŚWIATY ROLNICZEJ DOROSŁYCH**

W 2019 roku mija 90 lat od zorganizowania w Poznaniu Powszechnej Wystawy Krajowej, która miała uczcić dziesięciolecie odzyskania niepodległości przez nasz kraj i pokazać owoce pracy społeczeństwa w tej dekadzie. W dotychczasowych opracowaniach historyczno-pedagogicznych nie poświęcono temu wydarzeniu wyczerpującego omówienia, wskazującego na jego pedagogiczne znaczenie, a szczególnie na jego rolę w pozaszkolnej edukacji rolniczej dorosłych. Istnieje zatem potrzeba przypomnienia dziejów tej imprezy wystawienniczej i refleksji nad nią z andragogicznego punktu widzenia. Nie chodzi tu jedynie o podanie danych statystycznych obrazujących skalę tego wielkiego przedsięwzięcia, jakim była wystawa, ale przede wszystkim o zaznaczenie jej najważniejszego przekazu oświatowego, że rolnictwo ma kluczowe znaczenie dla rozwoju cywilizacyjnego państwa i dlatego wymaga innowacyjności oraz przygotowywania kompetentnych kadr do pracy w produkcji rolnej.

W niniejszych rozważaniach ważne jest m.in. zaakcentowanie edukacyjnego znaczenia wystaw powszechnych, które od lat siedemdziesiątych XIX wieku odgrywały coraz ważniejszą rolę oświatowo-popularyzatorską, ukazując zwiedzającym dorobek cywilizacyjny różnych warstw społecznych. Wielkim wydarzeniem nie tylko w dziejach Francji, ale również świata była zorganizowana w Paryżu w 1889 roku wystawa mająca upamiętnić setną rocznicę rewolucji francuskiej. Cztery lata później, w roku 1893, w Chicago otwarto wystawę zorganizowaną z okazji czterechsetletniej rocznicy odkrycia Ameryki przez Krzysztofa Kolumba. Dla Polaków, szczególnie z zaboru austriackiego, swego rodzaju manifestacją narodową była lwowska wystawa z 1894 roku, upamiętniająca setną rocznicę powstania kościuszkowskiego.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku wyłoniło nowe potrzeby edukacyjne społeczeństwa. Zmianie na lepsze uległy warunki rozwoju polskiej oświaty i kultury. Rusyfikacja i germanizacja czasu zaborów nie sprzyjała budowaniu zrębów narodowej oświaty, a dostęp dorosłych do korzystania z jej dóbr był w niektórych okresach mocno ograniczony. Powrót do suwerenności państwowej i wprowadzenie obowiązku szkolnego nie oznaczały jednak objęcia oświatą wszystkich potrzebujących. Wielu dorosłych Polaków żyjących w okresie międzywojnia było analfabetami. Wówczas szczególnego znaczenia nabierała oświata pozaszkolna realizowana w różnych formach, jak np.: kursy, szkolenia, konkursy, pokazy, wystawy, wycieczki, odczyty. O rozwój oświaty pozaszkolnej dbał m.in. funkcjonujący przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wydział Oświaty Pozaszkolnej. Ten Wydział wydawał czasopismo „Oświata Pozaszkolna” (1921–1923). Natomiast czasopismem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych był periodyk „Polska Oświata Pozaszkolna” (1924–1934). Te, a także inne czasopisma wpłynęły ożywczo na popularyzację teorii i praktyki oświaty dorosłych (Aleksander, 2009; Stopińska-Pajak, 1994). Oświata pozaszkolna znacząco różniła się od kształcenia szkolnego. Inna była metodyka nauczania, a uczestnicy procesu edukacyjnego w dużej liczbie przypadków byli zwalniani z obowiązku zdawania egzaminów oraz zaliczania poszczególnych przedmiotów (Rutkowski, 1966; Urbańczyk, 1973).

W Polsce międzywojennej większość ludności mieszkała na wsi, a rolnictwo było podstawą bytu dla milionów obywateli. Przedstawiało ono jednak spore braki i było znacznie zacofane w porównaniu z rolnictwem niemieckim czy duńskim (Mieszczankowski, 1983). Gros polskich rolników nie posiadało odpowiedniego przygotowania do pracy na roli, nie miało szkolnego wykształcenia zawodowego. Świadomi tego faktu byli niektórzy działacze oświatowi, stale upowszechniający myśl rozwijania wśród chłopów różnych form pozaszkolnej oświaty. Wiktor Bronikowski pisał w 1929 roku na łamach „Rolnictwa” – miesięcznika poświęconego zagadnieniom polityki rolnej, leśnej i weterynaryjnej: *Warunki rozwoju stosunków wiejskich na ziemiach polskich sprawiły, że ogół naszych włościan przedstawia masę zacofaną, nieufną i ostrożną [...] Chłop zna swoją biedę, ale boi się zmiany, w tym przekonaniu, że położenie jego może doznać pogorszenia. Wprawdzie poziom oświaty ogólnej podnosi się stale na wsi, ale równocześnie wzmagają się odpływ umysłów ruchliwych i bardziej przedsiębiorczych do miast, co osłabia wieś* (Bronikowski, 1929, s. 85). Fachowcy badający problemy wsi popularyzowali idee zmiany starych form gospodarowania na nowsze, zachęcali rolników do czytania książek i prasy rolniczej oraz korzystania z pozaszkolnych form kształcenia. To przekonanie co do potrzeby reform rolnych i edukacji rolniczej wpływało m.in. z obserwacji rozwoju rolnictwa w niektórych państwach europejskich, gdzie po zakończeniu pierwszej wojny światowej, w wyniku coraz szerszego rozpowszechnienia stosowania nawozów sztucznych i chowu rasowych zwierząt gospodarskich, notowano rekordowe osiągnięcia w produkcji roślinnej i zwierzęcej.

## ORGANIZACJA POWSZECHNEJ WYSTAWY KRAJOWEJ

Powszechna Wystawa Krajowa zorganizowana w Poznaniu trwała od 16 maja do 30 września 1929 roku. Protektorat nad nią objął prezydent Ignacy Mościcki, a na czele Komitetu Honorowego stanął marszałek Józef Piłsudski. Do Komitetu Wielkiego wystawy zostało zaproszonych 400 przedstawicieli polskiego rolnictwa, przemysłu, rzemiosła, nauki, sztuki, a także administracji państwowej i samorządowej. Prezesem Komisji Rewizyjnej wydarzenia został prezydent Poznania Cyryl Ratajski. Tereny wystawy objęły obszar 60 hektarów, a materiał wystawowy podzielono na takie działy, jak: I. Wystawa Rządu, II. Wystawa samorządów, III. Rolnictwo, IV. Przemysł, V. Sztuka, VI. Higiena, opieka społeczna, wychowanie fizyczne i sporty, VII. Emigracja. Do Poznania przybyły delegacje innych państw, zagraniczni goście, delegacje władz państwowych, wojewódzkich i powiatowych. Liczne wyjazdy do Poznania przygotowywały organizacje społeczne z całego kraju, które przed podróżą do stolicy Wielkopolski pedagogizowały uczestników – w oparciu o wydane wcześniej przewodniki – o celach i zadaniach wystawy. Wśród zwiedzających nie zabrakło również szkolnej młodzieży.

Ważną kwestią dla organizatorów wystawy było również zadbanie o jej pedagogiczny przekaz, odpowiednie wyszkolenie przewodników. Ciekawym rozwiązaniem w dziedzinie oświatowej było podjęcie przez dyrekcję Powszechnej Wystawy Krajowej decyzji – na prośbę MWRiOP – o wzniesieniu pawilonu Najważniejszych Wiadomości o Polsce. Od niego to radzono rozpoczynać zwiedzanie całej wystawy. Znajdowała się w nim wielka mapa ukazująca rzeki, góry, jeziora i duże miasta naszego kraju. Zdobiły ją także fotografie ukazujące piękno krajobrazu, w tym Wileńszczyzny, Polesia, Podola, Wołynia, Karpat i Wyżyny Małopolskiej. Zwiedzenie tego pawilonu miało pokazać gościom, jakie miejsce zajmuje Polska w Europie oraz na świecie *pod względem obszaru i produkcji* (M. B. G., 1929, s. 96–100).

Organizatorzy wystawy wykorzystali najnowsze zdobycze praktyki rolniczej, czerpali wzory z podobnych, zagranicznych imprez wystawowych, gdzie tradycje organizowania masowych pokazów były silnie ugruntowane (*Przewodnik*, 1929, s. 11–16; Bombicki, 1992). Polskie organizacje rolnicze były reprezentowane w Poznaniu przez m.in.: Centralne Towarzystwo Rolnicze, Centralny Związek Kółek Rolniczych, Zjednoczenie Związków Kółek i Organizacji Rolniczych Ziemi Wschodnich, Pomorską Izbę Rolniczą, Śląską Izbę Rolniczą i Małopolskie Towarzystwo Rolnicze.

Okres poprzedzający otwarcie wystawy i czas jej trwania zostały umiejętnie wykorzystane przez organizatorów popularyzujących idee gospodarczo-oświatowe związane z poznańską ekspozycją. W licznych artykułach prasowych, a także w biuletynach informacyjnych przekonywano czytelnikom z miast i wsi, że wystawa jest *koniecznością narodową: Nie tylko bowiem uroczystym obchodem ma być Powszechna Wystawa Krajowa, nie tylko poważnym świętem triumfalnym myśli i pracy polskiej, ale zarazem bodźcem do dalszych tym racjonalniejszych*

*i intensywniejszych poczynań w kierunku mocarstwowego rozwoju Polski niepodległej (Dlaczego i jak naleć zwiedzić Powszechną Wystawę Krajową w Poznaniu, 1929, s. 3–4). Organizatorzy wystawy wychodzili z założenia, że zaprezentowane na niej eksponaty powinny na zwiedzających oddziaływać edukacyjnie. Wystawa rolnicza spełniała rolę *wolnej wszechnicy*, w której każdy rolnik może dowolnie czerpać wiadomości z dziedziny postępu zawodowego, zapoznawać się z najnowszymi zdobyczami wiedzy fachowej (Konopiński, 1929, s. 658).*

Szczególną rolę edukacyjną przypisywano działowi rolniczemu wystawy, który został przygotowany staraniem m.in.: Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, „Gazety Rolniczej”, Towarzystwa Oświaty Rolniczej Księgarnia Rolnicza w Warszawie, „Poradnika Gospodarskiego” oraz Instytutu Filmowego i Korespondencyjnych Kursów Rolniczych im. Stanisława Staszica przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie. Ministerstwo Rolnictwa przygotowało materiał przedstawiający zagadnienia szkolnictwa ludowo-rolniczego oraz oświaty pozaszkolnej. Popularyzowało także wyniki prac spółdzielni, kas Stefczyka, rezultaty upowszechniania wiedzy rolniczej przez radio. Z kolei Państwowy Instytut Meteorologiczny i Państwowy Instytut Geologiczny przedstawiły wykresy meteorologiczne dla poszczególnych regionów Polski, a Ministerstwo Reform Rolnych przygotowało modele, wykresy i mapy ilustrujące zakres swojej działalności. Powyższe ministerstwa pokładały duże nadzieje w wystawie, wierząc, że przyczyni się ona w wydatnym stopniu do zrozumienia przez ogół społeczeństwa twórczej roli rolnictwa w rozwoju ekonomicznym kraju. Dzień otwarcia Powszechniej Wystawy Krajowej miał być dla polskiego rolnictwa *datą przełomową, od której zacznie się dla niego nowa era, era konsolidacji, dobrobytu i ekspansji (Dlaczego i jak należy zwiedzić..., 1929, s. 15–23).*

Dużym zainteresowaniem zwiedzających cieszył się pawilon oświaty rolniczej, w którym eksponowano zbiory książek, czasopism rolniczych, a także wyświetlano filmy ukazujące skomplikowane problemy pracy w gospodarstwie wiejskim. Zgodnie z ideą przewodnią organizatorów znaczenie oświatowe tego pawilonu miało przynieść trwałe korzyści polskiemu rolnictwu, dodać mu prestiżu i mocno podkreślić potrzebę nauki gospodarowania na roli. W pawilonie oświaty rolniczej warszawskie Muzeum Przemysłu i Rolnictwa zachęcało rolników do uczestnictwa w kursach korespondencyjnych.

Z relacji gości odwiedzających wystawę jednoznacznie wynika, że była ona dobrze zorganizowana i dawała przybyłym możliwość pełnego zapoznania się z prezentowanymi eksponatami oraz skosztowania atmosfery wielkiego święta, zorganizowanego dla uczczenia dziesięciolecia odzyskania przez Polskę niepodległości. Sporym ułatwieniem dla zwiedzających były przewodniki po wystawie, które dokładnie informowały o lokacji poszczególnych pawilonów. Rolnicy przybywali na wystawę z niegasnącą nadzieją na to, że nie tylko będą świadkami rodzącego się postępu w produkcji rolnej, ale także zobaczą u przedstawicieli innych zawodów zrozumienie dla swojej niełatwej pracy oraz jej znaczenia dla życia i dobrobytu narodu.

## POPULARYZACJA PRODUKCJI ROŚLINNEJ

Chcąc przedstawić podstawowe problemy dotyczące popularyzacji produkcji roślinnej podczas Powszechnej Wystawy Krajowej, najpierw należy przypomnieć olbrzymie znaczenie tej produkcji dla społeczeństwa okresu międzywojnia. Uprawa zbóż, roślin okopowych i pastewnych, warzyw i owoców zapewniała ludności wsi i miast podstawową żywność i znakomicie uzupełniała płody żywnościowe dostarczane przez produkcję zwierzęcą. Produkcja roślinna była jednak w wielu rejonach kraju przestarzała, dodatkowo gospodarstwa po swych rodzicach przejmowali synowie i córki bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego i wykształcenia szkolnego w zakresie rolnictwa. Józef Mikułowski-Pomorski, rektor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, zauważał w 1928 roku na łamach „Poradnika Gospodarskiego”: *W Polsce rok rocznie około 200 tysięcy młodzieży obojga płci, osiada na swoim, rozpoczyna samodzielne gospodarstwo. Z tego, może trzy tysiące, przeszło jakąś naukę szkolną. A jak jest przygotowana ta reszta, a więc około dwustu tysięcy? Rozpoczynający gospodarować w najlepszym razie umie to, na co patrzył w rodzicielskiej zagrodzie, ale nie ma doświadczenia ojców i matek. Ten lub ów chadzał na zarobki, tam się czemuś innemu przypatrzył. Ale przeważnie nie próbował swoich sił. Robił co nakazano, rzadko myślał o tym dlaczego co robi?* (Mikułowski-Pomorski, 1928, s. 993). Organizatorzy omawianej wystawy nie ukrywali, że liczą na korzystny wpływ tej masowej imprezy na rozwój polskiej produkcji roślinnej, a w konsekwencji na wzrost plonów i pełne zaspokojenie potrzeb żywnościowych ludności wszystkich warstw społecznych.

Zakładano, że wystawa będzie dobrą formą pozaszkolnej oświaty rolniczej i wpłynie edukacyjnie na zwiedzających poprzez pokaz okazów z dziedziny hodowli i upraw różnych roślin, drzew owocowych, warzyw, kwiatów, a także nowoczesnych narzędzi i maszyn rolniczych niezbędnych w agrotechnice. W pawilonie produkcji roślinnej demonstrowano hodowlę roślin uprawnych, przemysłowych, pastewnych i lekarskich. Ekspozowano nasiona buraków cukrowych i pastewnych, traw, marchwi, zbóż, zademonstrowano zwiedzającym, co dzieje się w roślinami uprawnymi, kiedy w glebie brakuje składników pokarmowych. Swoje osiągnięcia zaprezentował także Związek Rolniczych Zakładów Doświadczalnych, pokazując wykresy, mapy, tablice statystyczne oraz literaturę przedmiotu. W dziedzinie nasiennictwa owoce swych niełatwych doświadczeń prezentowali m.in.: Sekcja Centralna do Spraw Nasiennictwa, Hodowla Nasion „Udycz”, Sandomiersko-Wielkopolska Hodowla Nasion w Antoninach, Hodowla Sobieszewska, Hodowla nasion buraków cukrowych „Motycz” i Hodowla zbóż i buraków cukrowych Jerzego Ryxa w Sielcu. Zainteresowaniem zwiedzających cieszyły się *pomysłowo przedstawione* dorodne łany dojrzewającego żyta (Pietruszczyński, 1929, s. 1146–1161).

Z oświatowo-gospodarczego punktu widzenia szczególnie ważne były pokazy i dyskusje nad uprawą żyta oraz pszenicy. Te gatunki zbóż zajmowały w wielu



regionach kraju największe arealy upraw. W niektórych, urodzajnych latach Polska mogła pochwalić się nadwyżką żyta, które wówczas trafiało na eksport. Uprawiano je nie tylko dla ziarna, ale też dla słomy, którą spożytkowywano jako karmę i ściółkę (Wojciechowski, 1929, s. 868–870). U schyłku lat dwudziestych ubiegłego stulecia teoria i praktyka uprawy zbóż czy ziemniaków została rozwinięta dzięki doświadczeniom przeprowadzanym przez specjalistów. Jednak małorolni gospodarze nie byli w pełni przekonani, co do poglądów szerzonych przez ekspertów. Z dużą ostrożnością podchodzili do zaleceń siewu nowych odmian zbóż i sadzenia ziemniaków, wątpili również w skuteczność sztucznych nawozów, wychodząc z założenia, że nic nie jest w stanie zastąpić obornika i gnojowicy.

Z kolei w pawilonie prezentującym maszyny rolnicze wystawiono akcesoria *wszelkich odmian*. Jednak, jak twierdzili obserwatorzy specjalizujący się w tej problematyce, w Poznaniu nie przedstawiono niektórych maszyn produkowanych i używanych do prac rolnych. Jednak obraz wystawionych maszyn i narzędzi nie był kompletny, czego dowodził fakt, że żadna małopolska firma produkująca tego typu urządzenia nie wysłała swych produktów do Poznania. Warto też wspomnieć, że przedmiotem szczególnego zainteresowania zwiedzających była prezentacja pługów, od których wówczas zależało należyte przygotowanie gleby pod zasiew zbóż i innych roślin (Świeżawski, 1929, s. 1502–1511).

Uwagę zwiedzających przykuł również przemysł spożywczy, w tym szczególnie młynarstwo, przetwory zbożowe i owocowe, przemysł ziemniaczany, spirytusowy i browarniczy. Swoje produkty zaprezentował m.in.: Centralny Związek Przemysłu Piwowarskiego i Słodowniczego, Naczelna Organizacja Przemysłu Gorzeln Rolniczych w Warszawie oraz Wielkopolskie Zakłady Przetworów Kartoflanych. Najbardziej reprezentatywnie wystawione zostało w Poznaniu młynarstwo pomorskie i wielkopolskie. W „Gazecie Rolniczej” relacjonowano, że to właśnie ono stoi w całej Polsce *najwyżej pod względem wielkości produkcji i urządzeń technicznych, wreszcie w ogóle pod względem organizacji gospodarczej* (Pietkiewicz, 1929, s. 1412–1416). Tak znakomity rozwój młynarstwo w tych rejonach zawdzięczało tradycji wywodzącej się z czasów pruskiego zaboru, w którym dbano o odpowiednie urządzenia techniczne w młynach i zbyt surowca.

Osobny pawilon zapoznawał przejezdnych z przemysłem nawozów sztucznych, bardzo ważnym dla prawidłowego rozwoju produkcji roślinnej. Podziwiano ekspozycje takich wystawców, jak m.in.: Centralny Związek Kółek Rolniczych, Wielkopolski Związek Towarzystw Rolniczych, Związek Polskich Zrzeszeń Ogrodniczych, Związek Rolniczych Zakładów Doświadczalnych, Centralne Biuro Porad Rolnych (*Przewodnik*, 1929, s. 64–67). Zwiedzający wystawę nawozów byli edukowani w zakresie odpowiedniego stosowania superfosfatu, intensywności nawożenia, zastosowania w produkcji roślinnej soli potasowych. Organizatorzy pawilonu rozdawali zwiedzającym rolnikom broszury oraz ulotki, które przybliżały istotę stosowania nawozów w rolnictwie.

Na wystawie w Poznaniu swój wkład w popularyzację problematyki produkcji roślinnej wniosły także ziemianki i włościanki, które przygotowały własny

pawilon, ukazując w nim pracę kobiet w gospodarstwie wiejskim. Przedstawiły *ogrom pracy kobiety na wsi, na polu szerzenia kultury gospodarczej i społecznej, wśród ludności wiejskiej całego kraju*. Na przedstawionych przez siebie planszach i wykresach uwidoczniły niektóre problemy dotyczące pracy ogrodniczo-sadowniczej, opłacalności kwaciarstwa czy warzywnictwa. Ziemiarki i włościanki urządziły także wystawę przetworów owocowo-warzywnych (Pawilon, 1930, s. 7–44).

Podczas tej trwającej ponad cztery miesiące imprezy w stolicy Wielkopolski na wspólnym zjeździe spotkali się też ziemianie, którzy do Poznania zjechali z całej Polski, by podyskutować m.in. nad problemami unowocześnień produkcji rolnej. Jest rzeczą charakterystyczną, że przedstawiciele tej warstwy społecznej główny hamulec dla rozwoju polskiego rolnictwa dostrzegali w słabej jakości wytwórczości włościańskiej. Siebie określali mianem *inteligencji rolniczej* i uważali za obowiązek *podjęcie usilnej, odtąd wzmożonej, akcji w kierunku krzewienia oświaty zawodowej, pod strzechą wiejską* (Zawisza, 1929, s. 1000).

Prezentacja na wystawie plodów produkcji roślinnej pokazała jej ogrom i różnorodność. Wystawcy zadbali o to, aby zwiedzający nie tylko zobaczyli końcowe rezultaty upraw zbóż czy roślin pastewnych, ale również zrozumieli konieczność odpowiedniego przygotowania gleby pod ich zasiew, staranną ich pielęgnację i nawożenie. Dla wielu rolników przybyłych do Poznania nowością były informacje o roli pogody w uprawie roślin. Pokazywane na planszach wykresy temperatur i opadów stanowiły dla rolników naukę i jednoznacznie uświadamiały im, że musi zostać spełnionych kilka warunków, by uprawa roślin dała okazałe plony. Podkreślone wreszcie zostało podczas wystawy znaczenie produkcji roślinnej dla całego gospodarstwa wiejskiego. Dydaktyczny wymiar miało wpajanie przez wystawców rolnikom przekonania, że produkcja roślinna stanowi podstawę produkcji zwierzęcej, ponieważ dostarcza jej pasz. Pouczający wymiar miał także pokaz rezultatów żniw dwóch najważniejszych zbóż – pszenicy i żyta, które były powszechnie uważane za tzw. *zboża chlebowe*. Przy okazji tych pokazów nie zabrakło dywagacji na temat uprawy międzyrzędowej zbóż, gęstości ich siewu czy intensywności nawożenia. Były to zatem problemy o wielkiej doniosłości dla prowadzenia racjonalnej produkcji roślinnej, których popularyzacja wśród rolników miała niepoślednie znaczenie edukacyjne. Specjaliści w dziedzinie produkcji roślinnej, którzy dotarli do Poznania, dobrze wiedzieli, że jedną z największych bolączek w dziedzinie upraw roślin jest niewłaściwa organizacja walki z chorobami. Stefan Schmidt relacjonując do „Gazety Rolniczej” przebieg Powszechnej Wystawy Krajowej, napisał: *Badania naukowe phytopatologiczne i entomologiczne nie zostały u nas rzez praktykę jeszcze wyzyskane tak, jak by to było rzeczą konieczną. Że wyzyskanie to jest możliwym na szeroką skalę, tego dowody składa nam dziś Ameryka, gdzie cała akcja zwalczania szkodników ześrodkowuje się w ministerstwie rolnictwa. Nie wątpię, że przy energicznym poparciu ze strony ministerstwa dałoby się i w naszych warunkach osiągnąć na polu ochrony roślin rezultaty, nie ustępujące pod względem praktycznej doniosłości tym, jakimi może się pochwalić nasza weterynaria* (Schmidt, 1929, s. 1047).

Pozaszkolne formy upowszechniania wiadomości o racjonalnej produkcji roślinnej nie były w Polsce międzywojennej zjawiskiem nowym. Od drugiej połowy XIX wieku te zagadnienia były charakteryzowane w prasie rolniczej i omawiane podczas konkursów czy pokazów rolniczych. Inicjatorzy Powszechnej Wystawy Krajowej chcieli uważnie przeanalizować tę problematykę i wyeksponować przede wszystkim te problemy, które były największą bolączką ówczesnej produkcji roślinnej, a więc m.in.: nieodpowiedni termin siewu i zbioru zbóż, słabe nawożenie, zbyt późna orka, niewłaściwy dobór ziarna siewnego. Oddziaływanie dydaktyczne działu produkcji roślinnej na zwiedzających było niewątpliwe. Najbardziej edukacyjny wymiar miały pokazy połączone ze słowem mówionym. Stwarzały one zwiedzającym nie tylko możliwości obserwacji, ale również dyskusji z innymi rolnikami, wzajemnej wymiany myśli i doświadczeń gospodarskich. Ważnym elementem edukacji rolniczej było doradztwo i poradnictwo. Rolnicy wzajemnie radzili się i porównywali własne umiejętności w zakresie produkcji rolnej z doświadczeniami rolników z innych rejonów kraju.

#### UPOWSZECHNIANIE WIEDZY O PRODUKCJI ZWIERZĘCEJ

Nie ulega wątpliwości, że Powszechna Wystawa Krajowa dobrze przysłużyła się popularyzacji wiedzy o produkcji zwierzęcej. Na wystawie pokazano bowiem liczne gatunki zwierząt gospodarskich, sprowadzonych z różnych rejonów II Rzeczypospolitej (Jaxa-Bykowski, 1929, s. 178). Za szczególnie istotne uważano ukazanie korzyści płynących z hodowli bydła, koni, świń i owiec, a więc zwierząt będących w tamtym czasie najważniejszymi w zagrodach rolników. Ówczesne wystawy rolnicze były *wielkim targowiskiem materiału hodowlanego*, stwarzały rolnikom możliwość wymiany wzajemnych poglądów i doświadczeń (Konopiński, 1929, s. 658). Dysputy dotyczyły szeroko rozumianej produkcji zwierzęcej, w tym urządzania chlewni, kurników, obór, stajen, organizacji mleczarstwa i jajczarstwa, żywienia krów systemem szwedzkim Nilsa-Hanssona. Realizowane na Powszechnej Wystawie Krajowej popularyzacja wiedzy i oświata były ukierunkowane na zainicjowanie i wdrożenie lepszych niż dotychczas form produkcji zwierzęcej. Nie było wówczas tajemnicą, że zarówno chów, jak i hodowla zwierząt gospodarskich były prowadzone przez wielu rolników nieodpowiednio.

W Poznaniu zwiedzający wystawę mogli zobaczyć 810 koni, 1025 sztuk bydła, 435 świń oraz 529 owiec. To dane imponujące, tym bardziej że znacznie przewyższały liczby zwierząt pokazywanych w latach dwudziestych ubiegłego wieku na wystawach w Göteborgu, Pradze, Wrocławiu, Dortmundzie czy Lipsku (Heydel, 1929, s. 14). Zwiedzających zaznajamiano również z takimi działami wytwórczości zwierzęcej, jak drobiarstwo, zwierzęta futerkowe czy pszczelnictwo. Pokazy tych zwierząt *obrazowały całokształt hodowli w kraju i rozwój poszczególnych towarzystw hodowlanych* (Hoser, Konopiński, 1929, s. 841). W przygotowaniu pawilonu produkcji zwierzęcej największy udział miały takie organizacje, jak: Centralne Towarzystwo Rolnicze i Centralny Związek Kółek

Rolniczych, Pomorskie Towarzystwo Rolnicze w Toruniu, Centralny Komitet do Spraw Hodowli Drobiu, Naczelny Związek Organizacji Pszczelniczych oraz Sekcja Rybacka Polskiego Towarzystwa Zootechnicznego – te trzy ostatnie organizacje z siedzibami w Warszawie (*Przewodnik*, 1929, s. 67–69).

Rolników zwiedzających wystawę szczególnie zainteresował pokaz bydła, którego odbudowa pogłowia po pierwszej wojnie światowej była nie lada wyzwaniem dla hodowców. Wielu rolników nie dostrzegało bowiem potrzeby wprowadzania do swej hodowli nowych ras bydła i ignorowało wytyczne weterynarzy w zakresie zwalczania księgosuszu, pryszczycy czy zarazy płucnej. Specjaliści z ministerstwa odpowiedzialni za rozwój hodowli zwierząt gospodarskich nie ukrywali problemu zacofania w tej dziedzinie i potwierdzali konieczność upowszechniania oświaty rolniczej – zarówno tej szkolnej, jak i pozaszkolnej, docierającej do szerokich warstw wiejskiej społeczności. Powszechna Wystawa Krajowa miała w zamierzeniu organizatorów być silnym impulsem dla rolników w kierunku zdobywania ogółu nowatorskiej wiedzy gospodarskiej, zachęcić ich do korzystania z tej wiedzy w ulepszaniu produkcji zwierzęcej (Hoser, 1929, s. 734–737; Makomaski, 1929, s. 229–232; *Odznaczenia*, 1929, s. 235–237). Komisje sędziowskie szczegółowo oceniały bydło nizinne czarno-białe, którego doprowadzono do Poznania aż 600 sztuk. Podkreślano także niezbędną przebranzawianą hodowli w kierunku mleczno-mięsnym, przy czym uważano, że na terenach nizinnych dominującym powinien być kierunek mleczny (Wiśniewski, 1929, s. 1003–1005).

Z kolei pokaz owiec w Poznaniu dał gospodarzom *ciekawą obraz stanu i rozwoju* chowu tych zwierząt w Polsce. Specjalizowali się w nim mieszkańcy terenów podgórskich, uzyskując z niego w niektórych latach wysokie dochody. Tu warto wspomnieć, że w okresie międzywojennym dyskutowano nad potrzebą wprowadzania do hodowli owiec rasowych, dających więcej mięsa i wełny. Podczas spotkań rolników na wystawie w Poznaniu omawiane były także te kwestie. Hodowcy owiec podkreślali znaczenie dobrych warunków terenowych do chowu tych zwierząt, możliwość wypasania nimi nieużytków lub też łąk powstałych na słabych glebach, nienadających się do zasiewu zbóż. Zwracano również uwagę na nieduże wymagania paszowe tych zwierząt oraz ich podatność na zachorowania na motylicę wątrobową. Choroba ta była wówczas schorzeniem znacząco hamującym progres w hodowli (Alkiewicz, 1929, s. 209–211).

Tradycyjnie już duże zaciekawienie u zwiedzających wywołał pokaz koni, które – jako siła pociągowa w pracy na roli – były w Polsce międzywojennej uważane za najważniejsze zwierzęta w gospodarstwie rolnym. Hodowla koni miała także znaczenie z punktu widzenia polityczno-wojskowego, gdyż zwierzęta te były ważnym środkiem lokomocji dla żołnierzy. Znaczenie wystaw tych zwierząt polegało nie tylko na zaprezentowaniu najlepszych ogierów i klaczy. Wspólne spotkania hodowców koni były impulsem do dywagacji nad ich odżywianiem, które, jak zgodnie wówczas podkreślano, nie jest tak proste jak w przypadku owiec czy krów. Jest oczywiste, że najzagorzalsze dyskusje rolników

oscylowały wokół chowu koni używanych do pracy na roli. Wybitny znawca zagadnień związanych z chowem i hodowlą tych zwierząt, Witold Pruski, relacjonował do „Gazety Rolniczej”: *Cały dział przedstawiał się rzeczywiście imponująco. Materiał nadzwyczaj wyrównany, poprawny eksterjerowo, doskonale wysuszany i umiejętnie prezentowany przez wyszkoloną służbę. Sposób przedstawiania konia do oględzin stoi w Wielkopolsce bez porównania wyżej, niż w innych dzielnicach, nie ma tego szamotania się i galopowania, które tak przeszkadza przy oglądaniu* (Pruski, 1929, s. 1094). Komisja oceniająca konie nie miała łatwego zadania z powodu niespotykanej dotąd liczby wystawionych do oceny zwierząt. Sam hrabia Stanisław Łącki przyprowadził na Powszechną Wystawę Krajową 69 koni.

Do Poznania rolnicy przywieźli również drób. W Polsce międzywojennej niemal każde gospodarstwo rolne posiadało go w swej zagrodzie. Ptactwo dostarczało rolnikom nie tylko mięsa, ale również drogiego wówczas pierza oraz jaj. Pokazywane na Powszechniej Wystawie Krajowej kury, kaczki, gęsi i indyki dawały zwiedzającym ogólne rozeznanie co do stanu hodowli krajowego drobiu. Nie zabrakło wówczas rozważań hodowców i przybyłych gości na temat żywienia drobiu, jego nośności oraz opłacalności. Wystawcy drobiu dzielili się z innymi swymi refleksjami co do właściwych sposobów budowy kurników i postępowania z drobiem w różnych porach roku. W pawilonie produkcji zwierzęcej największym prezydentem informacji na temat drobiu był Centralny Komitet do Spraw Hodowli Drobiu (M. T., 1929, s. 161).

Przygotowania do kolejnych pokazów zwierząt hodowlanych organizowanych na wystawie odbywały się w toku dyskusji hodowców i weterynarzy nad potrzebą zabezpieczenia sanitarnego zwierząt przywożonych do Poznania. Szczególny niepokój i obawy wzbudzały panujące w tym okresie na terenie Rzeczypospolitej pomór i zaraza świń (*Pomór*, 1929, s. 36–37). Mimo że w okresie międzywojennym liczba lekarzy medycyny weterynaryjnej stale rosła, to potrzeby wsi w zakresie służby weterynaryjnej nadal nie były zaspokojone. W roku 1929 w Polsce na jednego lekarza medycyny weterynaryjnej przypadał obszar aż 371 kilometrów kwadratowych i średnio 17 735 *różnego rodzaju zwierząt*. Największe braki specjalistów odnotowano w województwach wschodnich (Kiszkiel, 1929, s. 75). Weterynarze rozumieli powagę sytuacji i potrzebę doskonalenia swych kompetencji. Na łamach „Życia Weterynaryjnego” pisano: *Lekarz weterynaryjny, a nie kto inny, powinien stale pouczać, jak należy racjonalnie żywić zwierzęta, utrzymywać, eksploatować, jak racjonalnie doić krowy, jak chować młodzież [...] Niesłuchanie ważną rzeczą jest uświadomienie ogółu, co do znaczenia hodowli na podstawie liczb, tudzież wykazanie, co ogół i państwo traci wskutek usuwania weterynarii od hodowli* (Bieńkiewicz, 1927, s. 6). Szybki rozwój myśli weterynaryjnej od drugiej połowy XIX wieku był istotnym czynnikiem warunkującym chów i hodowlę zwierząt gospodarskich.

Zaangażowanie lekarzy medycyny weterynaryjnej w popularyzację wiedzy o chorobach zwierząt było doceniane przez rolników obecnych na wystawie. Swoje zbiory w pawilonie Ministerstwa Rolnictwa zaprezentowała także



Lwowska Akademia Medycyny Weterynaryjnej. Profesorzy tej uczelni przygotowali ekspozycje, które przybliżyły rozwój polskiej myśli weterynaryjnej, w tym metody zwalczania zaraźliwych chorób oraz produkcji surowic i szczepionek. Zwiedzający mogli również zobaczyć czaszki zwierząt domowych, ich kończyny przednie i tylne, kompletne szkielety świni, kozy, psa, kota, koguta oraz gęsi. W oszklonej gablocie zestawiono publikacje pracowników naukowych Akademii Weterynaryjnej, które poruszały całe spektrum zagadnień związanych z lecznictwem zwierząt (Witkowski, 1930, s. 33–48). Miały one niemałe znaczenie popularyzatorskie i uświadamiały zwiedzających, że badaniem chorób zwierzęcych zajmują się wybitni specjaliści, mający szeroki zasób wiedzy z tego zakresu.

Należy wspomnieć, że w dniach od 29 czerwca do 1 lipca odbywał się w Poznaniu IV Powszechny Zjazd Lekarzy Weterynaryjnych połączony ze Zjazdem Zrzeszeń Lekarsko-Weterynaryjnych Rzeczypospolitej Polskiej. Podczas Zjazdu przemówienie wygłosił prof. Zygmunt Markowski, który zwrócił uwagę na znaczenie hodowli dla gospodarczego rozwoju kraju, potrzebę usprawnienia i unowocześnienia służby weterynaryjnej: *Zasadą jaką od lat głosimy jest „nie dopuszczać do pojawienia się choroby, a nie zwalczać ją”. To o wiele łatwiej, taniej i pewniej. W pracy tej lekarze weterynaryjni współdziałając z rolnikami odgrywać muszą pierwszorzędną rolę. Dążymy do tego, aby lekarz weterynaryjny organizował środki profilaktyczne, środki mające na celu utrzymanie zdrowia zwierząt, a nie tłumił choroby przez niszczenie źródeł zarazy jakimi są zwierzęta* (Przemówienie, 1929, s. 319–323). Udział lekarzy medycyny weterynaryjnej w wystawie był niewątpliwie ważnym wydarzeniem dla zacieśniania związków z hodowcami zwierząt gospodarskich. Należy w tym miejscu przypomnieć, że w pierwszych latach odrodzonego państwa polskiego wielu rolników odnosiło się z nieufnością do zaleceń weterynarzy i nie zgłaszało odpowiednim służbom informacji o wystąpieniu chorób w swej zagrodzie. Takie nastawienie rolników bardzo utrudniało zwalczanie chorób i tym samym hamowało rozwój hodowli. Weterynarze poprzez popularyzację wiedzy o chorobach i ich leczeniu chcieli zmieniać konserwatywne zapatrywania hodowców zwierząt i tym samym budować podwaliny pod systematyczny rozwój hodowli.

## PODSUMOWANIE

Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu spełniła ważną rolę oświatową. Dała zwiedzającym wgląd w osiągnięcia w zakresie produkcji roślinnej i zwierzęcej w pierwszym dziesięcioleciu niepodległości. Pokazała również braki polskiego rolnictwa, a także silnie zaakcentowała potrzebę szerzenia wiedzy gospodarskiej wśród rolników. Powszechna Wystawa Krajowa miała być dla zwiedzających głęboką nauką i skłonić ich do *rachunku sumienia: Nie chodzi bowiem o to – pisano w przededniu otwarcia wystawy – aby wyłącznie oddać się zachwytom i entuzjazmowi, ale wyciągnąć wnioski praktyczne na przyszłość, spojrzeć na Wystawę trzeźwo, dostrzec w różnych dziedzinach naszej wytwórczości ewentualne braki i niedociągnięcia, aby niezwłocznie przystąpić do usunięcia*



*ich, z pełną świadomością dalszych dróg rozwojowych naszego gospodarstwa narodowego (Dlaczego, 1929, s. 5).*

Źródła historyczne jednoznacznie wskazują, że cele organizatorów wystawy były nie tylko naukowe i reprezentacyjne, ale również ogólnodydaktyczne. Z oświatowego przekazu wystawy obficie skorzystali odwiedzający ją licznie rolnicy, którzy choćby częściowo mogli poznać rezultaty pracy w gospodarstwach wiejskich w różnych rejonach II Rzeczypospolitej. Wystawa stworzyła dla zwiedzających ją rolników możliwość porównywania i oceniania własnych osiągnięć z pracą innych, poziomu produkcji małych gospodarstw z produkcją wielkiej własności rolnej. Wydane przez dyrekcję wystawy ulotki dla prasy zobrazowały różnorodność zagadnień upowszechnianych na wystawie i ich oddziaływanie na dorosłych (Heydel, 1929, s. 10).

Nagrody przyznawane na poznańskiej PWK wyróżniającym się rolnikom były dla nich wielką nobilitacją i dowodem docenienia ich wymagającej i niełatwej pracy. Ten czynnik motywujący warunkował dalszą pracę i postęp w pracy na roli, chęć jak najlepszego zaprezentowania na kolejnych konkursach, pokazach i wystawach wytworów prac w polu i oborze. Rozmach, z jakim na wystawie zostało zaprezentowane rolnictwo, stanowił dowód na to, że produkcja rolna nie jest przez polskie władze traktowana po macoszemu i nie jest zajmuje pozycji podrzędnej w stosunku do handlu czy przemysłu. Sukces wystawy rolniczej wymownie świadczył, że produkcja rolna ma kolosalne znaczenie dla życia gospodarczego kraju, a jej zasoby i warunki rozwoju są wręcz nieograniczone.

Była zatem Powszechna Wystawa Krajowa istotnym wydarzeniem gospodarczo-oświatowym, jednym z najszerzej upowszechniających dorobek Polaków w pierwszych dziesięciu latach po odzyskaniu przez kraj niepodległości. Skupiła ona tysiące mieszkańców wsi i miast, którzy z niewątpliwym uznaniem obejrzeni wyniki pracy rodaków w dziedzinie ekonomicznej i kulturalnej. Zdecydowaną większość odwiedzających wystawę stanowili dorośli. Przybyli oni do Poznania w celu nie tylko zaspokojenia swojej ciekawości, ale z nadzieją wyniesienia z tego wydarzenia nauki tak bardzo wówczas potrzebnej obywatelom w trudnym procesie odbudowy kraju po wielu latach niewoli narodowej, pierwszej wojnie światowej oraz wojnie z Rosją bolszewicką. Nauka rolnictwa będącego fundamentem bytu milionów Polaków miała w dwudziestoleciu międzywojennym wielkie znaczenie oświatowe. Pozaszkolne formy oświaty rolniczej oraz uczestnictwo w wystawach, pokazach, kursach, konkursach czy wycieczkach były dla przeważającej części mieszkańców wsi jedyną formą edukacji. Szkolnictwo czasu zaborów i pierwszych lat niepodległej Polski nie zaspokoiło potrzeb edukacyjnych gospodarujących na roli.

Warto wspomnieć, że z lektury prasy regionalnej i ogólnopolskiej ukazującej się w czasie trwania wystawy bije niebywały entuzjazm autorów piszących o różnych problemach związanych z organizacją i przebiegiem tej imprezy wystawienniczej. Piszącym towarzyszyła niegasnąca wiara w silne oddziaływanie edukacyjne wystawy na masy chłopskie, przeświadczenie o jej pozytywnym

i twórczym wpływie na teraźniejszość i przyszłość polskiego rolnictwa oraz chęć pokazania innym państwom olbrzymiego potencjału polskiej wsi. Dla współczesnych historyków lektura tych artykułów, a także innych źródeł z tamtych czasów jest fascynująca. W aktywnych i biernych uczestnikach Powszechnej Wystawy Krajowej silnie zakorzeniona była wiara w siłę produkcyjną społeczeństwa, możliwość nadrobienia zapóźnień gospodarczych i nawiązanie współpracy z bardziej rozwiniętymi krajami europejskimi. Ta wiara była determinowana długimi i bogatymi tradycjami pracy Polaków na roli, ich niestrudzonym dążeniem do poprawy wydajności plonów. Niejeden z rolników zwiedzających wystawę marzył, by jego ojczysty kraj, który znów powrócił na mapę świata, był silny rolniczo, zaspokajał potrzeby nie tylko własnych obywateli, ale stał się również – jak w okresie staropolskim – *spichlerzem Europy*.

Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu zakończyła się trzy tygodnie przed początkiem wielkiego kryzysu gospodarczego, który ogarnął cały świat. Co oczywiste, spowolnił on także rozwój rolnictwa, wpływając ujemnie na częstotliwość i jakość popularyzacji wiedzy rolniczej wśród dorosłych. Tymczasem potrzeby pozaszkolnej edukacji polskich rolników były wielkie, co wynikało w dużej mierze z niedostatecznie rozwiniętej sieci szkół rolniczych, a także pewnego sceptycyzmu mieszkańców wsi wobec nauki.

## BIBLIOGRAFIA

Aleksander T. (2009), *Andragogika: podręcznik akademicki*, Radom–Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.

Alkiewicz W. (1929), *Owce na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu*, „Przegląd Hodowlany” nr 7–8.

Bieńkiewicz W. (1927), *Stosunek naszego społeczeństwa do weterynarii*, „Życie Weterynaryjne” nr 1.

Bombicki M. R. (1992), *Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu 1929*, Poznań: Oficyna Wydawnicza „Ławica”.

Bronikowski W. (1929), *Gospodarstwa wzorowe w Polsce*, „Rolnictwo” nr 3. *Dlaczego i jak należy zwiedzić Powszechną Wystawę Krajową w Poznaniu* (1929), Poznań: Nakładem Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu

Heydel A. (1929), *Refleksje o wystawie poznańskiej*, Kraków: Nakładem Towarzystwa Ekonomicznego.

Hoser S. (1929), *Dział bydła na wystawie hodowlanej PWK*, „Poradnik Gospodarski” nr 29.

Hoser S., Konopiński T. (1929), *Bydło nizinne czarno-białe na PWK*, „Poradnik Gospodarski” nr 33.

Jaxa-Bykowski S. (1929), *Otwarcie wystawy hodowlanej na PWK*, „Przegląd Hodowlany” nr 7–8.

Kiszkiel J. (1929), *Zarys rozwoju weterynarii w Polsce w okresie ostatniego dziesięciolecia*, „Rolnictwo” nr 2.

- Konopiński T. (1929), *Na otwarcie Wystawy Powszechnej. Dział rolniczy*, „Gazeta Rolnicza” nr 20.
- M. B. G. (1929), *Polska współczesna na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu*, „Polska Oświata Pozaszkolna” nr 2.
- M. T. (1929), *Nasz dział na P. W. K.*, „Polski Drób” nr 11.
- Makomaski F. (1929), *Pogląd ogólny na czerwone bydło na wystawie w Poznaniu*, „Przegląd Hodowlany” nr 9.
- Mieszczankowski M. (1983), *Rolnictwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa: KiW.
- Mikułowski-Pomorski J. (1928), *Przysposobienie rolnicze drogą konkursów*, „Poradnik Gospodarski” nr 42.
- Odznaczenia na PWK w Poznaniu w dziale bydła simentalskiego* (1929), „Przegląd Hodowlany” nr 9.
- Pawilon ziemianek i włościanek na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu r. 1929* (1930), Warszawa: Wydawnictwo Rady Naczelnej Ziemianek.
- Pietkiewicz Z. (1929), *Przemysł spożywczy i przerobu produktów rolnych*, „Gazeta Rolnicza” nr 43.
- Pietruszczyński Z. (1929), *Nasiennictwo*, „Gazeta Rolnicza” nr 35.
- Pomór i zaraza świń* (1929), „Życie Weterynaryjne” nr 3–4.
- Pruski W. (1929), *Konie*, „Gazeta Rolnicza” nr 33–34.
- Przemówienie prof. d-ra Zygmunta Markowskiego na otwarciu IV Powszechnego Zjazdu Lekarzy Weterynaryjnych R.P. w Poznaniu dnia 30 czerwca 1929*, (1929), „Przegląd Weterynaryjny” nr 6–7.
- Przewodnik po wystawie* (1929), Poznań: Wydawnictwo i Nakład Biura „APR”.
- Rutkowski R. (1966), *Oświata pozaszkolna*, Warszawa: Wydawnictwo Związkowe CRZZ.
- Schmidt S. (1929), *Myśli zwiedzającego pawilon Ministerstwa Rolnictwa*, „Gazeta Rolnicza” nr 31–32.
- Stopińska-Pajak A. (1994), *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Świeżawski T. (1929), *Przemysł maszyn i narzędzi rolniczych*, „Gazeta Rolnicza” nr 46.
- Urbańczyk F. (1973), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wiśniewski S. (1929), *Bydło nizinne na Wystawie Poznańskiej*, „Gazeta Rolnicza” nr 29–30.
- Witkowski W. (1930), *Lwowska Akademia Medycyny Weterynaryjnej na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu r. 1929*, „Przegląd Weterynaryjny” nr 2.
- Wojciechowski S. (1929), *Czy można oczekiwać wyżki cen żyta?* „Gazeta Rolnicza” nr 26.
- Zawisza B. (1929), *Echa zjazdu ziemian*, „Gazeta Rolnicza” nr 29–30.

***The role and meaning of the Polish National Exhibition in Poznań (1929) in popularizing extramural agricultural education of adults***

**Summary**

**Aim:** The Polish National Exhibition organized in Poznań in 1929 played an important role in the extramural education of adults. The aim of the article is to recall these forgotten events and draw attention to the exhibitions as a form of agricultural education at that time.

**Methods:** A document testing method.

**Results:** The main result of the research is to show the role and meaning of the Polish National Exhibition in Poznań in popularizing extramural agricultural education of adults.

**Conclusions:** The Polish National Exhibition in Poznań had a pedagogical aspect. The exhibition, which lasted four months and a half, was visited by many farmers, who had the opportunity to familiarize themselves with the fruit of difficult work on the farm, to admire pedigree livestock and agricultural crop. The exhibition organizers created the opportunity for the most progressive farmers to present their results in crop cultivation and animal husbandry. The prizes awarded to the best farmers inspired them to work harder. For other farmers, the winners were an example of rational work towards the improvement of plant and animal production.

**Keywords:** Extramural agricultural education, education of adults, continuous education, andragogy, plant and animal production.

ALINA SZWARC  
ORCID: 0000-0002-3075-5872  
Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.06

## **TREŚCI KSZTAŁCENIA JAKO ELEMENT PROGRAMU SZKOLNEGO W POGLĄDACH WYBITNYCH PEDAGOGÓW PIERWSZEJ POŁOWY XX WIEKU**

### **SŁOWO WSTĘPU**

Problematyka dotycząca celów, treści i programów kształcenia stanowi ten obszar oświaty, z którym od dawna borykają się systemy edukacyjne wielu krajów na całym świecie (Kupisiewicz, 1992). Przemiany oświatowe, jakie nastąpiły w naszym kraju w ostatnich kilkunastu latach (a w zasadzie ich efekty), są świadectwem tego, iż treści kształcenia stanowią jedno z najważniejszych zagadnień edukacyjnych, jakie wymagają głębokiej refleksji.

Zmiany w treściach kształcenia są konsekwencją przemian społecznych, kulturowych i politycznych. Stanowią ten element procesu kształcenia, który – wraz z rozwojem nauki – powinien w naturalny sposób podlegać aktualizacji i modernizacji. W wyniku ostatniej reformy systemu oświaty polska szkoła po raz kolejny postawiona została przed faktem dokonania poważnych zmian w jej strukturze, a więc i zmian w treściach kształcenia. W zasadzie wszystkie dotychczasowe reformy, każda kolejna próba unowocześniania szkoły (w założeniach jej reformatorów) miała służyć ulepszeniu edukacji. Jednak wykorzystane argumenty dla poparcia wprowadzanych modernizacji, zazwyczaj wiązały się z krytyką dotychczasowych rządów i działań. Trafnie ujmuje to Krzysztof Konarzewski, pisząc: *wszelka reforma, w odróżnieniu od strategii ustawicznego doskonalenia, leje nowe wino w nowe dzbany. Dzbany to ustój oświaty wraz z infrastrukturą szkolną (nieruchomości, wyposażenie, finanse, kadry). Wino to treść kształcenia, czyli ogół znaczeń, które szkoła udostępnia uczniom za pośrednictwem tekstów, zadań, przykładów oraz organizacji procesu kształcenia* (Konarzewski, 2004, s. 7). Oczywiście, nie można mieć wątpliwości, że polska szkoła potrzebuje zmian i reform. Aby jednak podjąć próbę sprostania realnym potrzebom współczesności,

by przekonać społeczeństwo, że edukacja może i powinna zmieniać świat, należałoby w każdym reformatorskich działaniach brać pod uwagę przede wszystkim opracowane już koncepcje i teorie, ale i uwzględniać wyniki badań nad szkołą jako środowiskiem uczenia się. Z pewnością warto w tym celu sięgnąć do historii, do korzeni pedagogiki i dydaktyki. Stąd w niniejszym artykule poddaję pedagogicznej refleksji właśnie treści – dość kontrowersyjny element procesu kształcenia, który w badaniach pedagogicznych wciąż nie cieszy się dużą popularnością. W prezentowanych rozważaniach sięgam do historii myśli pedagogicznej, odwołując się do dzieł Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego – czołowych przedstawicieli pedagogiki. Jak się okazuje, ich poglądy i refleksje dotyczące szkoły i procesu kształcenia stanowią doskonałe i bogate źródła wielu znanych we współczesnej literaturze koncepcji i teorii doboru treści kształcenia.

## USTALENIA DEFINICYJNE

Treści kształcenia to *odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym. Treść ta stanowi materiał nauczania i uczenia się, podporządkowany celom kształcenia i regulowanym przez władze oświatowe wymaganiom programowym* (Okoń, 2004, s. 295). Treści stanowią główne czynniki zarówno dydaktycznego, jak i wychowawczego oddziaływania na uczniów, dlatego odzwierciedlać powinny aktualne i przyszłe potrzeby społeczne, zawodowe i kulturalne. To od ich doboru zależy, na ile szkoła kształtować będzie siły i zdolności ucznia, rozwijać jego zainteresowania, dając bodźce do samokształcenia, sprzyjać kształtowaniu światopoglądu (Siemak-Tylikowska, 1996). Choć treści kształcenia odnoszone są najczęściej do ogółu wiadomości, umiejętności i nawyków, jakie przewidziano do opanowania przez ucznia na danym etapie edukacyjnym (Kupisiewicz, 2009), w potocznym rozumieniu zwykle utożsamiane są z *materiałem nauczania*, a więc zbiorem tematów *do przerebienia* w szkole (Kruszewski, 2000). W rzeczywistości jednak treści kształcenia stanowią źródło wielu interesujących odniesień, które w literaturze pedagogicznej rozpatrywane są w perspektywie takich zagadnień, jak: wiedza, wiadomości, zmiana, czynności, cele kształcenia, programy szkolne (Klus-Stańska, 2002; Kruszewski, 1987; Niemierko, 2007).

Dokumentem prawnym określającym zakres realizowanych treści kształcenia jest podstawa programowa, której historię w zasadzie wyznaczają zmiany, jakie przyniósł w Polsce rok 1989. Prace nad jej pierwszą wersją trwały przez wiele lat, ostatecznie podstawę przyjęto dopiero w 1999 roku. Choć od tego czasu dokument ten był wielokrotnie zmieniany, wciąż stanowi klucz do konstruowanych programów, do ustalania kryteriów ocen szkolnych i tworzonych podręczników. Jednak do roku 1989 obowiązywał jeden krajowy *program nauczania* (później zastąpiono go *minimum programowym*), który to wyznaczał poszczególne



przedmioty nauczania, ale i dzielił realizowane treści na poszczególne lata nauki. Jak pisze K. Konarzewski, [...] *nauczycielowi pozostawiono przełożenie programu na ciąg jednostek metodycznych (najczęściej pojedynczych lekcji, rzadziej – kilku kolejnych lekcji) w skali roku oraz dobór metod nauczania. Pierwsze zadanie, zwane rozkładem materiału, było raczej mechaniczne, ponieważ program zawierał niewiele mniej haseł niż godzin lekcyjnych, nadto określał obligatoryjną liczbę godzin dla grup haseł. Nauczyciel prowadził więc nauczanie jak maszynista pociąg – z rozkładem jazdy w ręku. Nadzorujący go dyrektor lub wizytator baczyl przede wszystkim, czy się nie spóźnia* (Konarzewski, 2004, s. 13).

### TREŚCI KSZTAŁCENIA W REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ KAZIMIERZA SOŚNICKIEGO, SERGIUSZA HESSENA I BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

Analiza pierwszych podręczników dydaktyki rzeczywiście wskazuje na bezpośrednie kojarzenie treści z materiałem nauczania, co – z uwagi na podający charakter procesu kształcenia – wydaje się być naturalne. Kazimierz Sośnicki w tym kontekście używał sformułowania *materiał naukowy* (Sośnicki, 1925, s. 18), a i w swoich pracach poświęcił mu wiele uwagi. W dużej mierze poglądy te odzwierciedlone zostały w założeniach strukturalizmu, jednej z dydaktycznych koncepcji doboru treści kształcenia, której prekursorem jest właśnie Kazimierz Sośnicki.

W pracach Sośnickiego bezpośrednie odwołania do treści dotyczą realizowanych przedmiotów, które w ówczesnej szkole powszechnej podzielone były na kilka grup: *1. przedmiot poświęcony wyłącznie moralnej stronie wychowanka; takim przedmiotem jest nauka religii. 2. przedmioty naukowe: język polski, język obcy, rachunki z geometrią, przyrodoznastwo, geografia i historia. 3. przedmioty techniczne: rachunki, praca ręczna, śpiew, gimnastyka, pismo* (Sośnicki, 1925, s. 18). Oczywiście, zarówno kolejność tych przedmiotów, jak i ich wymiar godzinowy uzależnione były od wieku ucznia, jego rozwoju umysłowego i potrzeb określonych przez program naukowy. Jak pisał Sośnicki, poszczególne przedmioty szkolne wymagają odpowiedniego układu, jednak więcej uwagi przykładać należy do treści poszczególnych zajęć. [...] *Wiadomości zawarte w obrębie danego przedmiotu można [...] w różny sposób uporządkować. Porządek, jaki zachowuje się przy nauczaniu przedmiotów nazywamy tokiem nauki. Jeżeli chodzi o porządek, w jakim mają być ułożone poszczególne przedmioty w różnych okresach nauki, to mówimy o toku ogólnym. Jeżeli zaś chodzi o porządek, w jakim mają być ułożone poszczególne wiadomości w obrębie tego samego przedmiotu, to mówimy o toku szczegółowym* (Sośnicki, 1925, s. 27). Pojęcie *tok* odnosi więc autor wyłącznie do układu treści, a nie – jakby się mogło wydawać – do sposobów ich realizacji. Jak pisał, o wyborze toku decyduje konkretna treść przedmiotu, poziom rozwoju umysłowego ucznia oraz zakres jego wiedzy. Powyższym zagadnieniom K. Sośnicki poświęca czwarty rozdział pracy, zatytułowany *Rozkład materiału naukowego*, którego zawartość merytoryczna w dużej mierze podporządkowana jest podającym sposobom

(metodom) kształcenia, jakie w ówczesnej dydaktyce dominowały. W tym kontekście poddaje analizie zasady toku nauczania (*materjalną i formalną*), które odnosi właśnie do *treści wiedzy*, uwzględniając przy tym indywidualne różnice w zdolnościach uczniów, okresy rozwoju intelektualnego, *łatwość i trudność materiału naukowego*, zakres i rodzaj wiadomości, których każdy z przedmiotów ma dostarczyć uczniowi, by [...] *osobnik opuszczający szkołę orjentował się należycie w odpowiednio szerokim środowisku, aby był zdolny do współżycia kulturalnego ze swoim otoczeniem do posunięcia naprzód w kultury tego środowiska* (Sośnicki, 1925, s. 34). I choć wiele uwagi przywiązuje autor do toku nauki, który decyduje o ilości, zakresie i jakości wiedzy, to ten ostatni aspekt poddaje szczególnej analizie. Przede wszystkim wyróżnia dwie kategorie wiedzy: przyswojoną oraz martwą (którą nazywa *narzuconą tylko*). Wiedza przyswojona to ta, którą uczeń przede wszystkim rozumie, jest w stanie ją zapamiętać i potrafi się nią posługiwać. Ponadto musi ona być włączona do struktur wiedzy już posiadanej, o czym świadczy dostrzeżenie związku między tą wiedzą a jej nowymi elementami. Stąd bardzo ważną cechą wiedzy przyswojonej jest umiejętność korzystania z niej, możliwość jej zastosowania. Te rozważania nad wiedzą i jej cechami odnosi Sośnicki do *sposobów podawania materiału uczniom*, co świadczyć może o tym, iż autor już wówczas dostrzegał tak ważne w procesie kształcenia zależności pomiędzy samymi treściami a stosowanymi metodami.

W pracy *Dydaktyka ogólna* z 1948 roku K. Sośnicki problematyce treści kształcenia poświęca już trzy kolejne rozdziały, skupiając uwagę na dwóch głównych kwestiach: ich doborze i układzie. Jak zauważa, sam dobór treści dotyczy wielu źródeł, jednak zazwyczaj decyduje o nich praktyka szkolna, która to stanowi podstawę w konstruowaniu programu tradycyjnego lub inaczej konwencjonalnego (rozumianego jako całokształt treści realizowanych w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych). Dobór treści w takich programach zależy od [...] *zwyczaju i tradycji i nie szuka się dla niego jakiegoś rozumowego uzasadnienia. [...] Nie znaczy to, żeby program konwencjonalny zupełnie nie mógł się zmieniać. Przeciwnie, w różnych czasach bywa on nieco odmienny, zasadniczo jednak wchodzi w jego obręb prawie ten sam dobór przedmiotów nauczania, chociaż wewnętrzna ich treść przekształca się zgodnie z rozwojem wiedzy* (Sośnicki, 1948, s. 103). Innym rodzajem programu, o którym pisze Sośnicki, jest program racjonalny, który – najogólniej ujmując – jest efektem poszukiwania zasad, na których powinien się taki program opierać. Kluczową rolę w konstrukcji takiego dokumentu odgrywa pytanie: dlaczego takie, a nie inne treści? Autor twierdzi, iż zawartość programów racjonalnych odpowiadać powinna trzem prawidłowościom: życiowości, zasadzie psychologicznej i kulturowej. Natomiast w przypadku samego układu przedmiotów w programach wyróżnia Sośnicki dwa podejścia: obiektywne, które wiąże z logicznymi, dydaktycznymi lub wychowawczymi właściwościami przedmiotów i subiektywne, wynikające z psychicznych procesów uczenia się. Zarówno te, jak i powyższe kwestie odnieść możemy do wielu znanych w literaturze teorii dotyczących treści kształcenia.

Do dziś bowiem rozważane są walory różnych układów treści, choć wiele z nich nie znalazło swojego zastosowania w praktyce szkolnej. Z całą pewnością opisywane przez K. Sośnickiego zalety postulatu *koncentracji* w nauczaniu doskonale wpisują się w znane teorie korelacji i integracji treści kształcenia, które w polskim systemie szkolnym przecież miały już swoje miejsce, a i do dziś stanowią temat wielu dyskusji i rozważań.

Wiele interesujących odniesień do treści jako elementu systemu szkolnego odnaleźć można również w pracach Sergiusza Hessena, jednego z najwybitniejszych przedstawicieli pedagogiki kultury. Autor w pracy *Struktura i treść szkoły współczesnej (zarys dydaktyki ogólnej)*, wydanej tuż po II wojnie światowej (choć przyjętej do druku w roku 1939), poddaje rozważaniom ówczesną szkołę powszechną, a czyni to przez pryzmat związków człowieczeństwa i kultury z jej najwyższymi wartościami: prawdą, dobrem, pięknem i sprawiedliwością (Okoń, 1997a). Hessen pozostawił nam w spadku wiele refleksji, które z całą pewnością mogą stanowić podstawę w poszukiwaniu kanonu programowego również we współczesnej szkole. Już we wstępie powyższej pracy autor przywołuje fragment *Memorandum* złożonego Zgromadzeniu Ustawodawczemu w roku 1792, w którym określony został *cel szkolnictwa*. Czytamy w nim, iż to szkolnictwo powinno *dostarczyć wszystkim ludziom środków do tego, aby mogli dbać o swoje potrzeby, zabezpieczyć sobie dobrobyt, znać i realizować swoje prawa, rozumieć i spełniać obowiązki; zapewnić każdemu możliwość doskonalenia swej pracy i sposobność do pełnienia obowiązków społecznych, do których prawo wszystkich powołuje; rozwijać w całej pełni zdolności, którymi przyrodzenie każdego obdarzyło, i w ten sposób realizować przyznaną przez ustawę równość polityczną; – taki powinien być pierwszy cel szkolnictwa powszechnego. I z tego punktu widzenia cel ten jest dla władz publicznych obowiązkiem sprawiedliwości* (Hessen, 1947, s. 4). Już fakt przyjęcia przez Hessena powyższego motta świadczyć może o szerokim respektowaniu przez niego idei pedagogicznych, które tkwią u podłoża przemian oświatowych (Okoń, 1997b, s. 31). S. Hessen sformułowania *treść* używa w kontekście zadań, struktury i powinności szkoły, a koncentruje się w swych rozważaniach głównie nad jej istotą i praktycznym funkcjonowaniem. Dowodzi tego jego koncepcja szkoły ogólnokształcącej, w której wyróżnia kolejne etapy *wychowania naukowego*. Pierwszy z nich odnosi do szkoły pierwszego stopnia, o charakterze kursu *epizodycznego*. Szkoła przeznaczona jest dla dzieci w wieku 7–10 lat, treści realizowane są w formie *nauki łącznej*; głównym jej celem jest wdrożenie dziecka do pracy *we właściwym sensie*, a najważniejszym zadaniem – przygotowanie dziecka do systematycznej nauki poprzez rozszerzanie jego doświadczeń i *przewyciężenie fantazji*. Szkoła drugiego stopnia to okres systematycznego uczenia się w starszych klasach (obejmuje dzieci w wieku od 11 do 14 roku życia). Istotą tego szczebla wychowania naukowego jest wyjaśnienie *materiału doświadczalnego*, którego dostarczył kurs poprzedni. Jak podkreśla Hessen, można tego dokonać, stosując *system naukowy przeniknięty metodą*, który realizowany jest już w poszczególnych przedmiotach szkolnych.

Natomiast szkoła trzeciego stopnia, której celem jest *wykształcenie ogólne*, odnosi się do *wczesnej młodości* (15–18 lat) i polega na realizacji treści na zasadzie *równowartościowych dróg* (czyli uzyskania ogólnego wykształcenia o kierunku np. matematyczno-fizycznym, humanistycznym, jednak nie przybierającego na tym etapie edukacyjnym charakteru specjalizacji). Autor przekonuje, iż w dążeniu do uzyskania tak rozumianego wykształcenia ogólnego istnieje konieczność łączenia obowiązku szkolnego z *oświatą pozaszkolną* oraz podejmowania samokształcenia w myśl zasady, iż *człowiek wykształcony jest to człowiek, który dąży do dalszego kształcenia się i posiada umiejętność samokształcenia* (Hessen, 1947, s. 44). Ponadto wiele uwagi s. Hessen poświęca społecznej roli szkoły i jej związkom ze środowiskiem, sugerując, iż ignorowanie tych zagadnień w nauczanych treściach było błędem i niedostatkiem idei *szkół dawnych*. W instytucji szkolnej upatruje *narzędzia przebudowy społecznej*, wyrażając przekonanie, iż proces uspołecznienia szkoły – czyli realizacja treści dotyczących życia społecznego doprowadza do [...] *coraz większego uniezależnienia szkoły od środowiska i dominujących w nim stosunków społecznych* (Hessen, 1947, s. 75).

W kontekście układu i konstrukcji treści s. Hessen wiele uwagi poświęca również zasadzie korelacji, która w jego rozważaniach stanowi coś więcej niż tylko postulat *zazębiania się programów* czy nawiązywania *do zagadnień i wiadomości podawanych w innych przedmiotach w tym samym okresie czasu* (Hessen, 1947, s. 27). Autor wyraźnie wskazuje, iż taki układ treści jest nie tyle sprawą programów, ile samych nauczycieli – a w zasadzie ich współdziałania w zakresie realizacji poszczególnych przedmiotów, jak i *pozalekcyjnych czynności uczniów*. Starannej analizie poddaje autor również sposoby realizacji treści na różnych etapach, w wielu miejscach nawiązując do konieczności problemowego ujęcia wiedzy. W kontekście *nauczania łącznego* wiele uwagi skupia na tak ważnym we współczesnej dydaktyce problemowym nauczaniu i uczeniu się. Wyjaśnia, jak ważne dla rozwoju ucznia jest rozbudzanie *sensu problemu*, wdrożenie do myślenia naukowego, jak istotna w procesie kształcenia jest kolejność wprowadzania treści (które – tak jak K. Sośnicki – nazywa *materiałem naukowym*). Natomiast poszukując źródeł i czynników doboru treści, szczególną uwagę zwraca Hessen na *charakter środowiska i wzrost zainteresowań dziecka*.

Wiele wartościowych rozwiązań dotyczących treści i programów odnaleźć można również w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego. Autor, rozważając o czynnościach dydaktycznych, analizując podstawowe pojęcia dydaktyczne, do których zaliczał *uczenie i nauczanie*, przybliżył zagadnienie wiadomości i sprawności, których – jak zauważa – samo przekazanie uczniowi stanowi tylko *minimalny cel nauczania*. Stąd wskazuje na ich ścisły związek i współzależność, podkreśla konieczność uwzględniania w procesie zdobywania wiadomości dwóch prawidłowości: aktywności i ćwiczenia. Ponadto wiele miejsca w swych rozważaniach poświęca programom i treściom. W kontekście jednej z teorii doboru treści, jaką jest materializm dydaktyczny, Nawroczyński pisał: *niezrozumienie tej podstawowej prawdy dydaktycznej prowadzi do zwracania głównej uwagi przy nauczaniu*

*t. zw. przedmiotów naukowych na materiał nauczania przy zupełnym lekceważeniu zarówno metod nauczania, jak zwłaszcza sposobów przyswajania sobie nowych wiadomości przez ucznia. Taka postawa dydaktyczna jest naturalną konsekwencją przypuszczenia, iż owo przyswajanie następuje jakby samo z siebie, byle tylko podać uczniowi to, czego on się ma nauczyć. Podawanie materiału staje się wówczas głównym zadaniem szkoły i nauczyciela; podawanie go w ilości dużej, coraz większej. A wreszcie za jedyny cel nauczania poczyną się uważać wtłoczenie w umysły uczniów jak największej ilości wiadomości. Odbija się to na programach szkolnych. [...] Praca zarówno nauczycieli jak uczniów staje się gorączkowa. O doskonaleniu metod już się nie mówi. Nie ma na to czasu. Zresztą im gorsza metoda, tym lepsza, bo tym szybciej prowadzi do celu. Wykładanie i zadawanie do domu, a potem pytanie na stopnie: oto szablon nauczania, jaki się w tych warunkach najczęściej wytwarza (Nawroczyński, 1948, s. 54–55).*

Naukę, a raczej część dydaktyki, zajmującą się zagadnieniami wyboru i układu dóbr kształcących nazywa Nawroczyński teorią planu nauczania (1948, s. 321). Taki plan to w jego ujęciu układ dóbr kulturalnych, odpowiednio dobranych i usystematyzowanych oraz służących celom kształcenia. Taka interpretacja zbliżona jest do współczesnej – plan dotyczy ogólnego zarysu układu dóbr materialnych, program zaś ich szczegółowego ujęcia. Autor zauważa, iż tematyka ta przez długi czas była w nauce zaniedbywana, głównie z uwagi na [...] doktrynę formalnego kształcenia; za czasów jej panowania bowiem uwaga pedagogów kierowała się nie tyle na materiał, co na metodę nauczania (Nawroczyński, 1948, s. 321). Drugim ważnym powodem pedagogicznego zaniedbania tych teorii był fakt uczynienia w wielu państwach odpowiedzialnymi za plany władze szkolne (duchowne, następnie państwowe). Taki stan rzeczy – jak pisze autor – [...] zaczął się zmieniać w ostatnich czasach. Przede wszystkim poczęło sobie torować drogę przekonanie, że nauczyciel z wykonawcy planu nauczania powinien się stać jego świadomym i krytycznym współtwórcą (Nawroczyński, 1948, s. 322). W ujęciu Nawroczyńskiego spowodowało to, iż urzędowe plany przyjęły postać rad i dyrektyw, a nie obowiązujących przepisów. Stąd autor w *Zasadach nauczania* wiele uwagi poświęca samej strukturze planów, wyraźnie podkreślając, iż konieczność prowadzenia badań w tej dziedzinie wynika z coraz szybszego tempa rozwoju społeczeństw i nauki. Ponadto dowodzi, iż niezbędne w funkcjonowaniu szkoły jest uwzględnianie w jej planie potrzeb całego społeczeństwa, jak i poszczególnych jednostek w dążeniu do uzyskania ideału wykształcenia jako harmonijnej całości duchowej (Nawroczyński, 1948, s. 324).

## ZAKOŃCZENIE

Pedagogiczne poglądy prekursorów myśli dydaktycznej – Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego, choć odnoszą się do czasów, w których nieco inne uwarunkowania kreowały rzeczywistość szkolną, w wielu przypadkach nie straciły na swej aktualności. Potwierdza



to twierdzenie, iż rozważania o kanonie głównych treści w wychowaniu i kształceniu są w zasadzie ponadczasowe. Zauważyć można, iż do głównych kwestii, które stanowiły punkt wyjścia w tych rozważaniach, należą takie zagadnienia, jak: istota samych przedmiotów szkolnych, ich układ czy podział na poszczególne lata nauki. Powyższe przykłady dowodzą, że priorytetową kwestią w doborze treści od zawsze był uczeń, jego dojrzałość, ale i stan posiadanej już wiedzy. Wiele uwagi jednak przywiązywano do uniwersalnych i ponadczasowych wartości, życiowych odniesień, dotyczących chociażby społecznych i środowiskowych uwarunkowań procesu kształcenia. Podkreślenia wymaga również sama strona definicyjno-terminologiczna treści. Choć wówczas przywiązywano do tych kwestii zdecydowanie mniej uwagi, zaskakujący jest fakt ujmowania treści w kategoriach *materiału naukowego*, a nie np. materiału nauczania – archaizmu, który do dziś jest stosowany w praktyce edukacyjnej. Z całą pewnością jednak warto rozważyć, czy te podstawowe przecież zagadnienia, którymi kierowali się prekursorzy myśli dydaktycznej w swoich koncepcjach szkoły, nie powinny wyznaczać również współczesnego myślenia o zmianach w treściach. Mogłyby one stanowić przecież doskonały punkt wyjścia w poszukiwaniu klucza do (przede wszystkim) uporządkowania obowiązujących treści. Analizując prace tych czołowych przedstawicieli pedagogiki, można odnieść wrażenie, iż wiele poruszanych kwestii wciąż jeszcze dotyczy polskiej rzeczywistości oświatowej. Utwierdza to w przekonaniu, że treści kształcenia wciąż należą do jednych z najważniejszych kategorii dydaktycznych, które jednak wymagają unowocześnienia, którym potrzebna jest naukowa reinterpretacja (zarówno w warstwie definicyjnej, jak i ich pozostałych kategorii, np. kryteriów i kategorii wymagań wobec treści). Wydaje się jednak, iż w pierwszej kolejności należy zmienić myślenie o treściach kształcenia tych środowisk, które biorą udział w procesie ich doboru i realizacji. Dużo uwagi wciąż jeszcze należy w tej kwestii poświęcić kształceniu nauczycieli, zwłaszcza w zakresie ich zawodowych kompetencji, o czym od dawna pisze Tadeusz Lewowicki (1997). Z całą pewnością jednak tylko otwarty dialog świata nauki, polityki i praktyki edukacyjnej może rozwiązać wiele wymienionych edukacyjnych kwestii. Również w zakresie treści kształcenia.

## BIBLIOGRAFIA

Hessen S. (1947), *Struktura i treść szkoły współczesnej (zarys dydaktyki ogólnej)*, Warszawa: NK.

Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Konarzewski K. (2004), *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.



Kruszewski K. (2000), *Od tłumacza*, w: D. F. Walker, J. F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa: WSiP.

Kupisiewicz C. (1992), *Charakter i treść kształcenia powszechnego: podstawowego i średniego*, w: M. Berge, T. Lewowicki (red.), *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Nawroczyński B. (1948), *Zasady nauczania*, Wrocław–Warszawa: Książnica-Atlas.

Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Okoń W. (1997a), *Przedmowa*, w: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń W. (1997b), *Sergiusz Hessen jako człowiek i uczonec*, w: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Siemak-Tylińska A. (1996), *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.

Sośnicki K. (1925), *Zarys dydaktyki*, Lwów: Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.

Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, Toruń: Księgarnia Naukowa – T. Szczęśny i S-ka.

### ***The contents of education as part of the curriculum in the views of outstanding pedagogues of the first half of the 20<sup>th</sup> century***

#### **Summary**

**Aim:** The aim of the article is to show the content of education as an important element of the educational system. In the article I refer to the history of pedagogy and analyze the views of its eminent representatives.

**Methods:** A document analysis (the works of Kazimierz Sośnicki, Sergiusz Hessen and Bogdan Nawroczyński).

**Results:** The analysis of sources undertaken confirms that the content of education has always been a key issue in educational changes. Many pedagogical views of both Kazimierz Sośnicki, Sergiusz Hessen and Bogdan Nawroczyński have not lost their relevance. In my opinion, the views presented can be a great inspiration to look for directions of change in the contemporary learning content.

**Conclusions:** The analyzed works contain many references to the concept of school and the content of education. Many of them are the basis of various pedagogical theories regarding the content of education.

**Keywords:** Education, content of education, school, curriculum.

EDYTA KAHL-ŁUCZYŃSKA  
ORCID: 0000-0002-1447-3752  
Uniwersytet Zielonogórski

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.07

## **WOKÓŁ HISTORII NAUK SPOŁECZNYCH – STUDIUM ICH FORMOWANIA W ASPEKCIE IDEOLOGICZNO-POLITYCZNYM**

Nauka jest jednym z najbardziej skutecznych systemów kulturowych, narzędziem wytwarzania wiedzy o rzeczywistości przy wykorzystaniu swoistych założeń onto-, epistemo- i metodologicznych. Tworzy więc ona własną tożsamość, wyjaśnia, opisuje i definiuje rzeczywistość, generując odpowiednie procedury badawcze, umożliwiające poznanie. Tadeusz Sozański definiuje ją jako *szczególnego rodzaju wiedzę zobiektywizowaną w postaci określonych wytworów, a także szczególnego rodzaju działalność zbiorową ludzi, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowaną, wytwarzającą taką wiedzę. Działalność naukowców uczonego podlega określonym normom, które wskazują przede wszystkim warunki, jakie winny spełniać wytwory. Normy te określają także sposoby otrzymywania wiedzy naukowej. Nie mają one charakteru sformalizowanych przepisów, są raczej nakazami postępowania zgodnego z pewnymi przewodnimi wartościami* (Sozański, 1995, s. 23). W aspekcie instytucjonalnym to *ogół instytucji społecznych powołanych do organizowania i prowadzenia działalności naukowej (nauki w sensie funkcjonalnym) zgodnie z panującymi w danym zakresie i czasie modelem nauki oraz do ogłaszania jej wyników* (Kryszewski, 2004, s. 382).

Współczesne rozumienie nauki kształtowało się na przestrzeni dziejów pod wpływem różnych czynników i okoliczności. Na formowanie jej modelu i założeń wpływały uwarunkowania kulturowe. Trajektorię rozwoju nauk społecznych wyznaczały także przesłanki ideologiczne i polityczne, tworząc ostatecznie osobliwą ich postać.

## 1. SŁÓW KILKA O NARODZINACH POZYTYWISTYCZNEGO MYŚLENIA O ROLI NAUK SPOŁECZNYCH

Poddając analizie zagadnienie korzeni nauk społecznych, warto przytoczyć kilka stwierdzeń przybliżających genezę rozwoju modelu nowoczesnej (pozytywistycznej) nauki. Jego początków szukać należy w okresie modernizmu. Stygmatem były odkrycia naukowe, które zrewolucjonizowały życie wczesnego XIX-wiecznego społeczeństwa, prowadząc ostatecznie do rewolucji naukowo-technicznej, a następnie rewolucji przemysłowej<sup>1</sup>. Przeobrażenia ekonomiczne wywoływały zmiany w strukturze społecznej, charakteryzujące się, najogólniej mówiąc, przejściem od społeczeństwa rolniczego do industrialnego, a następnie społeczeństwa przemysłowego (Żejmo, 2015, t. XII, s. 173–177). Niosły one za sobą rozmaite problemy, których rozwiązanie powierzano naukom społecznym, ufając, że dzięki nim zapanuje ład i porządek, a także harmonia wewnątrz struktur społecznych. Jako że społeczna egzystencja człowieka wyrastała z procesu dziejowego, zatem za jedyną realną rzeczywistość uznawano świat społeczny. Powołaniem nauki stało się w tym kontekście służyć praktycznej działalności, dostarczanie narzędzi służących opanowywaniu i przekształcaniu świata społecznego, co w ostatecznym celu służyć miało doskonaleniu ludzkości, doskonaleniu człowieka. Z myśli XIX-wiecznych pozytywistów wyrastało przekonanie, że sprostać tej idei mogła jedynie wiedza pewna, wiedza pozytywna, nie zaś filozoficzne refleksje z pogranicza metafizyki i spekulacji. Tylko bowiem poznanie naukowe, które posługuje się kodem prawda–fałsz, pozwala na dokonywanie selekcji prawdy i deselekcji fałszu (Łuczewski, 2011, s. 16), tylko takie wiedzie do rozwiązania problemów społecznych.

Wspomnieć należy tu o pewnych konsekwencjach pozytywistycznego postrzegania roli nauki w kontekście jej konstytuowania się. Otóż pragnienie wytwarzania wiedzy służącej poznaniu i opanowania świata przyrody oraz uczynienia życia człowieka szczęśliwym doprowadziło w efekcie do dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji nauki (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 27–30).

Dyscyplinaryzacja nauk społecznych miała miejsce w XIX wieku, kiedy to w procesie dyferencjacji<sup>2</sup> nastąpiło wydzielanie poszczególnych dyscyplin i subdyscyplin, określenie ich przedmiotu badań, tworzenie podstaw teoretycznych wraz z aparatem pojęciowym, podstaw metodologicznych, wewnętrznej struktury dyscyplin oraz formułowanie programów badawczych itp. Można powiedzieć, że poszczególne nauki społeczne, do których zalicza się m.in.:

---

<sup>1</sup> Terminu „rewolucja przemysłowa” użył jako pierwszy w latach dwudziestych XIX wieku Adolphe Blanqui (1798–1854), francuski profesor, badacz zjawisk społeczno-ekonomicznych, zwolennik industrializacji i wolnego handlu.

<sup>2</sup> Proces dyferencjacji nauk postępował dynamicznie w XIX i XX w. W I poł. XIX w. A. Comte w dokonanej przez siebie klasyfikacji nauk wyróżnił 9 podstawowych nauk pozytywnych. Według projektu klasyfikacji nauk UNESCO do 1970 roku wyłoniono z nich 24 dziedziny, które z kolei dzielą się na 230 dyscyplin i 1950 poddyscyplin. Łącznie projekt ten wymienia prawie 2200 specjalności naukowych (za: Kryszewski, 2018)

sociologię, psychologię, pedagogikę, politologię i prawo, rozpoczęły wtedy budowanie swojej tożsamości naukowej. Z kolei instytucjonalizacja nauk społecznych wiązała się z przebudową i tworzeniem instytucji nauki w ogóle. Polegała generalnie na zmianie formuły organizacyjnej, tj. przekształcaniu uniwersytetu ze związku/zrzeszenia w instytucję, co wiązało się zarazem z formalizowaniem jego działalności, biurokratyzacją, a także ograniczaniem atrybutów korporacyjnych. Konsekwencją tego procesu było upodobnianie się działalności instytucji nauki do struktur administracyjnych państwa (zwłaszcza w odniesieniu do resortu oświaty) i podporządkowaniu ich jego polityce. W tym ujęciu – zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej – za naukę uznawano *to wszystko, do czego badania (i upowszechnienia tej wiedzy) zostały powołane stosowne jednostki w agendach zajmujących się wytwarzaniem i dystrybucją wiedzy uznawanej w danych warunkach historycznych za naukową, a więc przede wszystkim stosowne katedry i wydziały na uniwersytetach* (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 29).

## 2. SPORY EPISTEMOLOGICZNE I METODOLOGICZNE W HISTORII NAUK SPOŁECZNYCH

Mówiąc o ewolucji nauk społecznych, warto podkreślić, iż czynniki cywilizacyjne (wraz ze zjawiskiem rewolucji naukowo-technicznej) zmieniały nie tylko spojrzenie na rolę nauki i modyfikowały jej organizację. Wraz z postępującym procesem dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji nauki towarzyszyły jej spory epistemologiczne i metodologiczne. Dyskurs wokół problemu naukowości, teoretycznej autonomii nauk i ich metodologicznych założeń nie był jednak zjawiskiem nowym. Można powiedzieć, że trwa on, odkąd powstała nauka. W ślad za tym ewoluowało samo pojęcie *naukowości* i *nauki społecznej*, których istotę naznaczały kolejne przeobrażenia cywilizacyjne i aktualna wiedza o świecie.

Sięgnijmy do czasów najdawniejszych. O ile w okresie starożytności metarefleksję nad naukami społecznymi (*praxis i techne*) stanowiła etyka i metafizyka (Arystoteles, 1990, s. 712; tenże, 2000, s. 192–209), o tyle w czasach nowożytnych (począwszy od kultury rozumowej, zainicjowanej myślą kartezjańską) przeważał pogląd, że metateoretyczny namysł nad naukami społecznymi wyznaczają zagadnienia i przywileje intelektualne epistemologii. Nastąpiło w konsekwencji odejście od zagadnień dyspozycji uczonych, wiodących do prawdy, na rzecz poszukiwania prawomocności wiedzy. Mariola Kuszyk-Bytniewska szerzej wyjaśnia, że owa *dominacja nowożytnego ideału wiedzy opartego na monistycznym jej pojmowaniu jako nauki, na sposobie jej uprawomocniania pojmowanego jako ugruntowanie w absolutnych (pewnych) podstawach i rozumieniu podmiotu jako pozaświatowej monady, doprowadziła do wykształcenia się specyficznego [...] poglądu [zwanego – E. K. Ł] „epistocentryzmem”* (Kuszyk-Bytniewska, 2011, s. 169). Uprzywilejował on *episteme* względem *praxis* i *techne*, stał się – według powyższej autorki – swoistą przeszkodą i źródłem powracających kryzysów teorii społecznych. Dzieje się tak zawsze wtedy – wyjaśnia – gdy własną dyspozycję

scholastyczną, rozumianą jako przyzwolenie na instytucjonalizowanie i profesjonalizowanie poznania, traktują one jako oczywisty punkt wyjścia swej pracy, co z kolei uniemożliwia, konieczną w badaniach społecznych analizę uwikłań w byt społeczny wiedzy, jaką ona sama jest (Kuszyk-Bytniewska, 2011, s. 171, 181, 182). Z pojęcia *epistocentryzm*<sup>3</sup> Pierre Bourdieu wyprowadził termin *etnocentryzm uczonych*. To – w jego mniemaniu – swoiste *skrzywienie* teoretyczne czy też intelektualne, które polega na zaniedbaniu wpisania w budowaną teorię świata społecznego faktu, że jest ona wynikiem teoretycznego sposobu patrzenia, wytworem *spojrzenia kontemplującego* (*theorein*) (Bourdieu, Wacquan, 2001, s. 50). Konsekwencje takiego podejścia dla rozwoju nauk społecznych znalazły oddźwięk wśród wybitnych socjologów. Stanisław Ossowski stwierdził, iż naraża je ono na zarzut wątpliwości statusu poznawczego, zarzut nienaukowości, a tym samym na marginalizację w *świecie nauki* (Ossowski, 1967, s. 125–316). Anthony Giddens podkreślił zaś, że pozbawienie nauk społecznych *spojrzenia kontemplującego* czyni je bezpłodnymi (Giddens, 2003, s. 15).

Filozoficzne korzenie nauk społecznych, a z drugiej strony – charakterystyczna dla czasów nowożytnych dążność do łączenia teorii z praktyką, do zastosowania odkryć naukowych w tworzeniu techniki i technologii skutecznego działania, aspiracja do lepszej organizacji życia społecznego, do doskonalenia warunków stymulujących korzystne zmiany w rozwoju człowieka itp., stały się przyczyną sporów na gruncie nauk społecznych, przebiegających między zwolennikami naturalizmu i antynaturalizmu (Pałubicka, 1987, s. 403 i nast.). Toczyły się one już od końca XVII wieku. Kwestionowały coraz mocniej zasadność metafizyki w poznaniu naukowym, uznając zarazem stosowanie empiryzmu metodologicznego i metody matematycznej jako kryterium naukowości danej dyscypliny. Po stronie tego stanowiska opowiadał się m.in. Immanuel Kant – niemiecki filozof, jeden z najwybitniejszych myślicieli epoki oświecenia. W jego przekonaniu głęboki rozdźwięk między wiarygodną wiedzą naukową a polemizującymi systemami metafizyki *prowadzi do zakwestionowania roszczenia tradycyjnej metafizyki, jakoby miała dostarczać czegoś, co można by w sposób właściwy nazwać poznaniem rzeczywistości* (Copleston, 1991, s. 84).

Zdezawuowanie metafizyki jako drogi poznania naukowego powodowało lukę w metodach badań społecznych oraz rodziło pytanie, czy cel i metody poznania stosowane w naukach przyrodniczych można zastosować w humanistyce (w naukach społecznych). Filozofowie orientacji pozytywistycznej odpowiadali na nie twierdząco. Przysłużyli się temu francuscy materialści XVIII w. – Denis Diderot, Paul Henri d’Holbach, Claude Adrien Helwecjusz, La Mettrie, francuscy socjaliści utopijni – Jean le Rond d’Alembert, Henri de Saint Simon czy Charles Fourier, uznający się za *Newtona spraw społecznych*, pragnący wprowadzenia ładu i otwarcia drogi do postępu ludzkości (Gilson, Langan, Maurer, 1997, s. 244). Jednak znaczącą rolę odegrał w tym dziele Albert Comte – XIX-wieczny twórca

<sup>3</sup> Terminu tego użył po raz pierwszy Pierre Bourdieu.

filozofii pozytywnej. Twierdził on, że przedmiotem rzetelnej wiedzy są *rzeczy wyłącznie obserwowalne, czyli ciała*. Nauka za cel winna stawiać sobie *rejestrację faktów zewnętrznych i wykrywanie na drodze indukcji występujących w nich prawidłowości, na podstawie których można przewidywać dalsze, by moc sprawnie działać* (Kamiński, 1977, s. 31). W swej teorii odnosił się do jednostki i bytu społecznego. Jego zdaniem światem społecznym rządzi taka sama konieczność jak światem przyrody. Każdy człowiek przechodzi przez trzy stadia rozwoju, a wszystkie zjawiska obserwowalne w swej różnorodności są przypadkami jednego faktu ogólnego. Owa prawidłowość znajduje odzwierciedlenie w mozaice historii społeczeństw, w intelektualnym rozwoju ludzkości (Copleston, 1991, s. 86–89).

Analizując wkład A. Comte'a w kształtowanie pozytywistycznego myślenia o naukach społecznych, warto zauważyć rzecz jeszcze jedną. Nie tylko przecierał on szlak nauce empirycznej, ale i krytycznie odnosił się do filozofii jako nauki. Odrzucił pytania o istotę rzeczy, o przyczynę, o ostateczne jej uzasadnienie, odbierając jej tym samym przedmiot i metodę naukową, pozostawiając wyłącznie pole porządkowania wyników nauk pozytywnych i ujmowania ich w sklasyfikowane kategorie. Te właśnie wyniki nauk szczegółowych filozofia miała traktować jako swoje *fakty* do intelektualnej obróbki (Grzymała, 2001, s. 259–262). Tym samym stawała sukcesorką nauk przyrodniczych, nie jedyną zresztą wśród nauk humanistycznych.

Charakterystycznym rysem poglądów zwolenników filozofii pozytywistycznej było zatem upatrywanie wzorca naukowego postępowania w naukach przyrodniczych, a w następstwie przekonanie o uniwersalnych kryteriach naukowości dla wszystkich dziedzin wiedzy i jednolitej metodzie poznania naukowego, niezależnie od przedmiotu poznania. W praktyce starano się to osiągnąć, stosując odpowiednie procedury metodologiczne, prymat przyznając badaniom empirycznym, zapewniającym mierzenie i weryfikację faktów, tworzenie na tej podstawie praw, twierdzeń i teorii naukowych. Punktem wyjścia – podobnie jak w naukach przyrodniczych – miała być obserwacja sposobu istnienia zjawisk, procesów, zachowań ludzkich, poszukiwanie w nich powtarzalności i regularności, które następnie mogłyby być ujmowane w prawa. Z drugiej strony zaś wyjaśnienie znanych i przewidywanie nowych zjawisk polegałoby na ujawnianiu, jak istnienie analizowanego zjawiska wynika z określonych praw naukowych.

Współczesny amerykański filozof John Rogers Searle udowadnia jednak, że nauki humanistyczne nie mieszczą się w takiej konwencji metodologicznej. Jako obiekt badań przyjmują bowiem świadome, obdarzone wolną wolą i rozumem istoty. To, co odróżnia je od przyrodniczej materii, to fakt, że działają świadomie, a swoje poczynania i wzajemne relacje osobiście interpretują. Zatem – pisze J. Searle – właściwości badania świata ludzkiego leżą po stronie jego interpretacji (Searle, 1995, s. 64 i nast.).

Poglądy wspomnianego autora nawiązują do stanowiska XIX-wiecznych antynaturalistów. Humanistyka – w ich przekonaniu – nie podpada pod wzorzec



empiryczny nauki rejestrującej fakty, uogólniającej je w prawa i wyprowadzającej z nich nowe fakty. Szczególne zasługi na tym polu miała hermeneutyczna filozofia Wilhelma Diltheya, który twierdził, że *przyrodę wyjaśniamy, kulturę zaś rozumiemy*. Pod wpływem takiego przekonania sformułował postulat odróżnienia nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*) od nauk przyrodniczych (*Naturwissenschaften*), który skierował przeciwko filozofii pozytywistycznej i wziętemu z niej przekonaniu o jednolitych kryteriach naukowości i metodzie poznania, niezależnie od jego przedmiotu. *Życie – twierdził – jest faktem podstawowym, który musi stanowić punkt wyjścia filozofii* (Dilthey, 1993, s. 53). Przekonany o konieczności wypracowania na niwie nauk humanistycznych swoich metod badawczych nad kulturą i ludzką zbiorowością, podstawowymi kategoriami poznania czynił wyjaśnianie i rozumienie. Stały się one dla niego pytaniem o podstawową konstytucję ludzkiego istnienia (Landdgrebe, 1993, s. 199). Mało tego, W. Dilthey był zdania, że wspomniane kategorie (wyjaśnianie i rozumienie) mogą znaleźć zastosowanie jako alternatywne procedury badawcze również w naukach przyrodniczych i historycznych (Dobrzański, 1999, s. 9). W metodologii badań społecznych za wiodącą metodę poznania uznał on interpretację, która dalece wykracza poza obserwację stosowaną w naukach przyrodniczych, a jej reguły nie są bynajmniej uogólnieniami empirycznymi (Nowak, 1998, s. 5). Można na tej podstawie powiedzieć, że najbardziej charakterystyczną procedurą poznawczą uczonego humanisty jest praca interpretacyjna, prowadząca do odtworzenia intencji jej autora, zaś podstawowym i fenomenalnym zarazem typem twierdzeń – twierdzenia oparte na rozumieniu znaków. W takim oto sposób W. Dilthey stworzył podwaliny dla hermeneutyki – sztuki opisywania, wyjaśniania i interpretacji zjawisk społecznych, która zapisała się w ponowoczesnym (współczesnym) modelu nauki i naukowości w zakresie nauk społecznych.

### 3. NAUKI SPOŁECZNE W CIENIU IDEOLOGII I POLITYKI

Na kształtowanie się nauk społecznych wpływ miały także – wypierające filozofię, atrakcyjne z punktu widzenia ich mocy przedzierania się na grunt społeczny – utopijne ideologie. Jerzy Szacki zwraca uwagę, że o ile ideologów oświecenia (m.in. J. Locke’a, E. Condillaca) interesowały idee w rozumieniu psychologicznym, o tyle w XIX wieku przedmiotem zainteresowania badaczy ideologii stały się wyłącznie idee rozważane ze stanowiska politycznego lub socjologicznego (Szacki, 1991, s. 189). Dla nowożytnych dziejów rodzimych nauk społecznych znaczący był w tym kontekście okres modernizmu. Charakterystyczny dla niego scjentyzm (kult wiedzy przyrodniczej jako gwaranta przebudowy świata) oraz utopizm i socjocentryzm wpłynęły na powstanie ideologii społecznych, których ideą spajającą było doskonałe państwo jako forma życia jednostki i społeczności.

Mówiąc o wpływie ideologii na nauki społeczne, dodać należy, iż rozwój utopijnych ideologii tego okresu zmienił zasadniczo wcześniejsze pojmowanie polityki i partii politycznej, co z kolei rzutowało na formy sprawowania władzy

i wykorzystywane w tym celu narzędzia, a w następstwie także usytuowanie nauki jako takiej w strukturze politycznej i administracyjnej państwa. Wywarł mianowicie bezpośredni wpływ m.in. na kształtowanie polityki naukowej, cele oraz standardy pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej w instytucjach, ich organizację i administrowanie.

Sięgając czasów starożytnych, polityka – wedle filozofów – miała być roztropną troską o dobro wspólne. Warto przytoczyć tu chociażby Arystotelesa. W *Polityce* zawarł on takie oto stwierdzenia: [...] *wspólnota stworzona z większej ilości gmin wiejskich, która niejako już osiągnęła kres wszechstronnej samowystarczalności, jest państwem; powstaje ono dla umożliwienia życia, a istnieje, aby życie było dobre* (Arystoteles, 2001, s. 27). Państwo – w jego przekonaniu – taki powinno *zaprowadzić porządek przy pomocy praw i innych zarządzeń, żeby przedstawiciele władz ze swego stanowiska zysków ciągnąć nie mogli* (Arystoteles, 1964, s. 228) i bynajmniej nie chodziło tu wyłącznie o zyski materialne. Tomasz z Akwinu, około ośmiu wieków później, rozwijał myśl arystotelesowską, twierdząc, że *państwo jest pełną wspólnotą – „civitas est communitas perfecta”, która umożliwiała osiągnięcie jednostkom tego, co konieczne do życia, z czego wynika także, że ludzie nie żyją sami, a żyją dobrze, na ile prawa państwowe ukierunkowują ich życie ku cnotom* (S. Thomae, 1951, s. 8, cyt. za: Kuniński, 2000, s. 34). Podkreślał on znaczenie prawa wynikającego z polityki. Jego zdaniem *zostało* (prawo – E. K. Ł.) *ulożone nie dla prywatnej korzyści, ale dla wspólnego pożytku obywateli* (Św. Tomasz z Akwinu, 1975–1986, s. 5).

Modernistyczny utopizm zmieniał zasadniczo ten sposób patrzenia na rolę polityki. Stała się ona sztuką zdobywania i utrzymania władzy wg machiawelicznej zasady: *cel uświęca środki* (Femia, 2008, s. 191). W jej świetle polityka przestawała mieć cokolwiek wspólnego z moralnością. Prymat podstępny i przemocy, charakterystyczny dla takiego podejścia, miał torować drogę panującym do skutecznego utrzymywania i sprawowania władzy. Spektakularnym owocem zwodniczych ideologii modernizmu, nastawionych na bezprecedensowe, a zarazem fundamentalne zmiany, z tak pojmowaną rolą polityki, była rewolucja francuska i późniejsza rewolucja bolszewicka.

Wracając do nauki, należy podkreślić, iż XIX-wieczne doktryny ideologiczne rozwijały się w różnych warunkach kulturowych i politycznych, trafiając na mniej lub bardziej dogodny grunt społeczny. W odmiennym stopniu i nasileniu wpływały zatem na status nauki i kształtowanie się doktryn w jej obrębie w różnych częściach Europy. Polityka przemocy wobec niej, a zarazem przejawy aktów zniewolenia zdaniem H. Arendt (2014) uwidoczniły się w procesie kształtowania się państw o ustroju totalitarnym, a w aspekcie formowania ustroju naszego państwa po II wojnie światowej – totalitaryzmu komunistycznego<sup>4</sup>. W krajach o choćby znamionach ładu monocentrycznego znamionem rysem

---

<sup>4</sup> Odrzucając utarte sądy, dogłębną analizę historyczną zjawiska totalitaryzmu, sięgającą sfery polityki i etyki zarazem, przeprowadziła H. Arendt (2014).

polityki naukowej były, bardziej lub mniej skuteczne w praktyce, zakusy podporządkowania nauki i instytucji z nią związanych interesom partyjnej centrali, która – w toku realizacji własnej polityki – dążyła do oczyszczenia nauki z pierwiastków sprzecznych z ideologiczną doktryną państwową, do pozbawienia jej autonomii i przejęcia nad nią kontroli. W konsekwencji rozbudowy czynności biurokratycznych oraz formalizowania procedur naukowych i dydaktycznych, instytucje nauki pozostawały ściśle powiązane z wzorami organizacyjnymi administracji państwowej i realizowały ideologiczne cele państwa.

#### 4. NAUKI SPOŁECZNE W ŚWIETLE IDEOLOGII MARKSISTOWSKIEJ

Znaczenie dla rozwoju nauk społecznych w radzieckiej strefie wpływów geopolitycznych po II wojnie światowej (w tym w Polsce Ludowej) miała ideologia marksistowska, której naczelną utopijną ideą była równość i sprawiedliwość społeczna, mogąca zaistnieć za sprawą zniesienia nierówności ekonomicznych. Nie były to jednak zamierzenia dziewicze. Trzeba pamiętać, iż mrzonki o jedności, harmonii, ładzie społecznym towarzyszyły człowiekowi od wielu wieków. Ich dowodem są koncepcje reprezentantów kolejnych okresów dziejów, m.in. starożytnego twórcy teorii państwa idealnego – Platona, średnio-wiecznych heretyków i protestanckich radykałów, renesansowych utopistów – Thomasa More’a i Tomasso Campanelli czy też idealistów oświeceniowych – Jeana Meslier’a – twórcy materializmu i ateizmu, Étienne-Gabriela Morelly’ego – przedstawiciela utopizmu komunistycznego i innych. Socjalizm<sup>5</sup> jako doktryna (a zarazem program społeczny) pojawił się po raz pierwszy w okresie oświecenia, za sprawą François Nöel Babeuf’a – radykalnego polityka okresu Wielkiej Rewolucji Francuskiej, do poglądów którego nawiązywali socjaliści utopijni i czartyści w późniejszych okresach.

Jako formę organizacji społecznej socjaliści proponowali kolektyw, za podstawę przyjmując tezę, że społeczeństwo jako całość jest ważniejsze od jednostki, a dobro wspólne nadrzędne wobec interesu pojedynczego człowieka. Obrona linia dążeń brała się z fundamentalnego założenia antropologicznego socjalizmu, że człowiek jest istotą społeczną, skłoną do koncyliacji i bezkonfliktowego współdziałania z grupą (Wroczyński, 2007, s. 139). Na bazie tych i innych ogólnych założeń socjaliści kreślili wizje przyszłego, bezpaństwowego społeczeństwa. Ich twórcami byli m.in.: Claude Henri de Saint Simon, Charles Fourier, Robert Owen, Louis Auguste Blanqui. Jako doktryna XX-wieczny socjalizm był więc ideowym sukcesorem oświecenia i rewolucji. Cechowała go niezachwiana wiara w rozum, postęp i możliwość reorganizacji ludzkiego świata.

Największą sławę i wpływy w XIX-wiecznym ruchu socjalistycznym zdobyli Karol Marks (1818–1883) oraz jego współpracownik – Fryderyk Engels

---

<sup>5</sup> Z łaciny *sociare*, od którego pochodzi nazwa doktryny, oznacza „dzielić się”, „łączyć”, „jednoczyć”. Pojęcie *socjalizm* pojawiło się dopiero w latach 30. XIX w.

(1820–1895)<sup>6</sup>. Rewolucyjny charakter marksistowskiej koncepcji *całości społecznej* determinował kwestię zarządzania i administrowania państwem. Według doktryny marksistowskiej struktura *całości społecznej* składa się z *jedności* sił wytwórczych i stosunków produkcji, czyli tzw. bazy ekonomicznej i infrastruktury oraz nadbudowy zawierającej dwa *poziomy* lub *instancje*: prawno-polityczną (prawo i państwo) i ideologiczną (różne ideologie religijne, moralne, prawne, polityczne itp.). Jaką zatem rolę – w pojęciu autorów idei wolności gatunkowej i sprawiedliwości klasowej – odgrywać miało państwo?

W tradycji marksistowskiej, poczynając od *Manifestu Komunistycznego*, a skończywszy na wszystkich późniejszych klasycznych tekstach Karola Marksa, Fryderyka Engelsa, Włodzimierza Ilicza Lenina i Józefa Stalina, państwo – w ich świetle – było jednoznacznie ujmowane jako *machina* represji, która wykorzystuje w tym celu aparat państwowy – polityczne centrum, rząd i administrację, a także policję, sądy, armię. Jest więc ona zarówno wykonawczą, jak i interwencyjną siłą represyjną państwa i określa tym samym jego podstawową *funkcję*.

Należy podkreślić, że dla pomyślnego urzeczywistnienia utopii społecznej marksiści wyłonili również ideologiczny aparat państwowy, na który składać się miały liczne instytucje, m.in. oświata, kultura, mass-media, pozostające na usługach państwa w dziele budowania *całości społecznej*. Warto zaznaczyć przy tym, że o ile aparat represyjny z założenia posiada formę jawnych oddziaływań i przemocy, tak działalność ideologiczna instytucji pozostających na usługach państwa przybiera postać bardziej zawaolowaną, choć także posiadającą wyraźne znamiona przemocy. Zmierza bowiem do izolacji ludzi zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i grupowym, niszczenia ich politycznych zdolności, a także destrukcji życia prywatnego. Następstwem tego jest brak zaufania do siebie i świata, poczucie utraty związków z otaczającą rzeczywistością, kryzys zdolności myślenia o świecie, alienacja i zagubienie (Arendt, 2014, s. 512).

Marksizm w odmianie leninowsko-stalinowskiej, wdrażany w Polsce po II wojnie światowej jako obowiązująca ideologia państwowa, dawał przyzwolenie na używanie obu tych narzędzi w zorganizowanej akcji przebudowy społecznej (Kahl, 2011, s. 31–39). Podstawy tej doktryny zawarte zostały w *Historii wszechzwiązkowej komunistycznej partii (bolszewików): krótki kurs*, przedstawiającej *prawdziwy* wariant marksistowskiej teorii społecznej, kodowanej w społecznej świadomości jako *marksizm epoki imperializmu i rewolucji proletariackiej* (Stalin, 1951, s. 79). *Historia WKP (b)*, wydana na polskim rynku w 1949 roku (Stalin, 1949a), była jednym z pierwszych tego typu instrumentów totalitaryzmu w drodze do sprawowania kontroli i sterowania umysłami, instrumentów powstałych, by zabijać indywidualność i niepowtarzalność

<sup>6</sup> Słabość ich utopii dostrzegał Eduard Bernstein (1850–1932), podważając tezę o konieczności, dramatycznej w następstwach, rewolucji proletariackiej, w dziele przeistaczania się kapitalizmu w socjalizm. Jego wizja łagodnych, stopniowych reform nie doczekała się jednak ówczesnie poparcia. Dopiero późniejsza historia i rozwój socjaldemokracji jemu bardziej niż rewolucyjnym marksistom oddała sprawiedliwość.

człowieka, niszczyć myślenie krytyczne i pamięć społeczeństwa o własnej przeszłości (Kołakowski, 1989, s. 865). Była ona narzędziem nachalnej indoktrynacji, skierowanym przede wszystkim na członków partii, administracji, oświaty i nauki. Do obowiązku tych podmiotów należało wszakże *opanowanie leninowsko-stalinowskiej nauki o społeczeństwie i o prawach rozwoju tego społeczeństwa* (Stalin, 1949b, s. 548), by w następstwie dokonywały one skutecznego ujarzmienia życia mas społecznych.

Najważniejszą częścią owego *dzieła* był wykład materializmu dialektycznego i historycznego. J. Stalin uzasadniał, że *świat i rządzące w nim prawa są w zupełności poznawalne* (Stalin, 1949a, s. 128), w związku z tym zasady materializmu dialektycznego znajdują zastosowanie w odniesieniu do badań zjawisk życia społecznego, *do badania społeczeństwa, do badania historii* (Stalin, 1949a, s. 119). Nauka w tym kontekście stać się miała narzędziem poznawania i przekształcania społeczeństwa. W przekonaniu ówczesnego *wodza narodu* nauka o historii społeczeństwa, niezależnie od jego złożoności, była taką samą nauką ścisłą jak wszystkie inne, *jak, powiedzmy, biologia* (Stalin, 1949a, s. 130), co rzutowało na epistemologiczne i metodologiczne podstawy nauk społecznych, podporządkowanych doktrynie ideologicznej komunizmu. Ta, wypracowywana przez komunistów, fałszywa zależność nauki i ideologii podnosić miała rangę utopii społecznej. Prowadziła jednak do poważnych negatywnych następstw dla samej nauki. Ideologii zaczęto przypisywać bowiem status naukowy, zaś ideom status prawd obiektywnych. Samo pojęcie *twierdzenie prawdziwe lub fałszywe* zaczęto zastępować terminem *twierdzenie obiektywne lub subiektywne*, zaczerpniętym z leninowskiej teorii odbicia, stanowiącej marksistowski surogat epistemologii.

J. Szacki podkreśla jednak nieprzekraczalne w swej istocie granice, a zarazem różnice między ideologią a nauką. Wyjaśnia, że ta pierwsza *usiłuje wyposażać swych wyznawców w wiedzę, jaką nauka nie rozporządza [...], a mianowicie w wiedzę jak żyć i co robić. Nauka może co najwyżej powiedzieć co robić dla osiągnięcia takich czy innych celów, ale jest bezradna, kiedy chodzi o sam wybór celów; ta bezradność bynajmniej jej jako nauki nie dyskwalifikuje, podczas gdy ideologię pozbawiałaby wszelkiego sensu* (Szacki, 1991, s. 195).

Trzeba zauważyć, że mimo tych sprzeczności atrakcyjność ideologiczna utopii marksistowskiej była ogromna i nie powstrzymała jej rozległych wpływów na przełomie XIX i XX wieku, mimo restrykcji i zniewolenia, jakie za sobą niosła, rozwijając się w różnych formach czy odmianach. Uwiedzeni nią byli także uczeni, co brało się nie tylko ze świadomego wyboru światopoglądu związanego z panującą ideologią. Sprzyjała temu wszechobecna w nauce mistyfikacja pojęć, jak i sposobów pozyskiwania wiedzy, reglamentacja dostępu do wiedzy, ograniczenie swobodnej wymiany myśli, wreszcie manipulacja wynikami badań naukowych, a także cenzura i weryfikacja kadry naukowej. Można powiedzieć, że wzmacniało ten proces w zasadzie wszystko, co wykorzystywał, jako narzędzie podporządkowania nauki, zcentralizowany, zunifikowany i zetatygowany system państwowy. Znamiennym przejawem *szarlatanerii i symulacji w nauce*



(Goćkowski, 1995), służącej wspieraniu swym autorytetem ideologii komunistycznej, był – jak podaje Andrzej de Lazari – fakt, że w związku sowieckim *żadnego z twierdzeń komunizmu naukowego nie poddano konfrontacji z rzeczywistością [...] komunizm naukowy stał się nauko podobnym mitotwórstwem, podlegającym opiece organów represji i aparatu partyjno-państwowego* (Lazari, 1999, s. 284).

## 5. NAUKI SPOŁECZNE W SYSTEMIE IDEOWOPOLITYCZNYM POLSKI LUDOWEJ

Proces budowania systemu społeczno-politycznego w Polsce Ludowej odbywał się w toku zainicjowanych przez komunistów w latach 40. XX w. przekształceń strukturalnych i ideologicznych naszego państwa i narodu, w ramach tzw. sowietyzacji (Kahl, 2011, s. 120–134; Kahl, 2012b, s. 15–16, 40–42; Kahl, 2012a, s. 120–137), która prowadziła do unifikacji, etatyzacji i biurokratyzacji w systemie zarządzania i funkcjonowania państwa. System ten powstawał na kilku głównych filarach, m.in. monopolistycznej władzy reprezentowanej przez partyjną centralę, aparacie represji, w skład którego wchodził aparat bezpieczeństwa, wojsko, wymiar sprawiedliwości, oraz na autorytetach, a zarazem nośnikach prawdy i wiedzy, jakimi była nauka i oświata, wspierane przez środki masowego przekazu. Zwieńczeniem ich zorganizowanej pracy miało być kształtowanie nowego człowieka o poglądach i mentalności zgodnej z potrzebami ustroju i władzy, tzw. homo sovieticus (Zinowjew, 1984). Owo zadanie było punktem wyjścia, odniesieniem, a zarazem ostatecznym celem działalności wszystkich organów i instytucji zobowiązanych do uczestnictwa w tym dziele.

Nauka zajmowała w nim szczególne miejsce, a zwłaszcza dyscypliny społeczne, których obiektem badań był człowiek – jego rozwój, wytwory, relacje itp. W świadomości, woli i charakterze człowieka, w jego procesach rozwojowych ideolodzy modernizmu poszukiwali źródeł postępu. Od nich uzależniali poziom życia ekonomicznego, jak i postawy ideowo-moralne jednostek. Marksisci z kolei upatrywali ich w sposobach organizacji życia społecznego. To wyjaśnia, dlaczego w XX wieku z nauk humanistycznych, wyłoniono nauki społeczne. To też tłumaczy dlaczego w systemie powojennym Polski Ludowej owym wyłoniomym naukom społecznym ideolodzy wyznaczali kluczową rolę w kształtowaniu *człowieka socjalizmu* (Degen, Hubner, 2008, s. 11). Traktowanie go jako bezosobowej jednostki było punktem wyjścia jego zniewolenia. Wizje *pragmatyków* i *inżynierów dusz* ignorowały ważne problemy społeczne, a zarazem etyczne. Dominowało myślenie praktyczne, które najlepiej wpisywało się w projekt instrumentalnego traktowania człowieka. W wyniku dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji nauki (Kahl, 2013, s. 51–73; Kahl, 2016, s. 385–402), a także w następstwie długotrwałych procesów jej sowietyzacji w ramach struktur, jak i założeń onto-, epistemo- i metodologicznych, z dyscyplin społecznych starano się uczynić nauki zideologizowane oraz praktyczne,



wpisane w heteronomiczny jej model. Zgodnie z założeniem, że człowiek jest elementem materii przyrodniczej, w badaniach procesów społecznych preferowano normatywne podejście badawcze, wykorzystujące formalne metody i techniki badań. Ich zastosowanie sprzyjać miało odkrywaniu prawidłowości rozwoju człowieka i grup ludzkich oraz mechanizmów jego funkcjonowania, by w konsekwencji opracować modele skutecznego oddziaływania i formowania jednostki i społeczeństwa. Zrezygnowano zaś z deskryptywnego podejścia badawczego, będącego domeną nauk humanistycznych, które oddalałoby je od nauk ścisłych, umożliwiających docieranie do tego, co powtarzalne ogólne i powszechne, co w efekcie bardziej pragmatyczne. Dążenia do upracticznienia nauk społecznych i podporządkowania ich ideologii państwowej torowały grunt dla ingerencji w nie układom pozanaukowym (ideologicznych, partyjnych i administracyjnych), które miały głos w organizowaniu i kierowaniu, a także prawo jej inwigilacji.

Wraz z nadaniem naukom społecznym nowego statusu rozprawiano się z dorobkiem przeszłości i z jego przedstawicielami. Poprzez gromadzenie fałszywych interpretacji tez wybitnych uczonych, reprezentujących różne dyscypliny w tym zakresie, komuniści próbowali argumentować ich *burżuazyjny* alias – obcy ideologicznie inkryminowanej teorii. Działania te miały być uzasadnieniem dla rugowania ich ze świata nauki, by w to miejsce asymilować *prawidłnych* uczonych, a zarazem stanowić usprawiedliwienie prowadzonej taktyki, bezpardonowej inwigilacji, terroru, dyskryminacji, blokowania możliwości głoszenia poglądów i rozpowszechniania dorobku, podszytych lekceważeniem i drwiną. Taki los w czasach stalinowskich spotkał m.in. takich wybitnych humanistów, jak: Kazimierz Ajdukiewicz, Roman Ingarden, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Ossowski i Władysław Tatarkiewicz (Chudy, 1989, s. 263).

Zorganizowanie odpowiednich warunków politycznych, społecznych, kulturowych i strukturalnych dla dominacji nauki empirycznej, a zarazem narzucenie uczonym w zakresie nauk społecznych wymogu badań nad jednostką i grupą społeczną, pod kątem wytwarzania wiedzy technologicznej o sposobach kształtowania, urabiania i sterowania tymi podmiotami, redukowało zarówno jej obszar badawczy, jak i podejście. W konsekwencji rzutowało na oblicze i stan rozwoju nauk społecznych w Polsce Ludowej i jego spuściznę.

## PODSUMOWANIE

Historia nauk społecznych, wraz ze specyficznymi okolicznościami ich formowania się, ukazuje wielowymiarowość następstw dla rozwoju nauki w ogóle, a zarazem konsekwencje dla kształtowania się oblicza dyscyplin o istocie, procesach i zjawiskach społecznych. Można zauważyć, że historyczne uwarunkowania, w całej ich kulturowej, ideologicznej i politycznej złożoności, bardziej sprzyjały zapóźnieniom w ich obszarze niż zmianom progresywnym w analizowanym okresie. Postaram się to poniżej wyłuszczyć.

Nauki społeczne jako względnie autonomiczne pole – konglomerat osobliwych form zainteresowania, ethosu, wewnętrznych reguł, składających się na specyficzny dlań kapitał – stanowią, w myśl teorii Pierre’a Bourdieau, obszar gry społecznej (Kłoskowska, 1998, s. 70). Na płaszczyźnie akademickiej główną w niej stawką jest prestiż, który może przybierać postać uznania pozycji intelektualnej przy zastosowaniu *czysto naukowych* kryteriów, władzy instytucjonalnej w nauce lub popularności medialnej (Zarycki, 2013, s. 73). Pole to w mniejszym lub większym stopniu zależne jest od dominujących pól – władzy i polityki. W Polsce Ludowej nauki społeczne pozostawały w podrzędnej i ścisłej relacji wobec władzy, która walczyła o pozycję hegemoniczną w tym obszarze, wykorzystując jawną i symboliczną przemoc, prowadzącą ostatecznie do zawłaszczenia i zniewolenia ich w wymiarze instytucjonalnym oraz merytorycznym, do kontrolowania, upartyjnienia i zideologizowania, nie pozostawiając tym samym marginesu dla autonomicznego biegunu, lokującego się w opozycji do hierarchii i wartości przez nią promowanych. Podporządkowując ich powojenny rozwój partykularnym interesom komunistów, łamała zasady gry obowiązujące w nauce i ostatecznie prowadziła do zapóźnień w tym obszarze.

Nie bez znaczenia dla kształtowania się swoistości pola nauk społecznych był fakt rozprzestrzeniania się ideologii marksizmu. Zniekształcona pod presją ideologii teoria społeczna Marksa w jej późniejszych odmianach nie tylko zahamowała naturalny rozwój procesu poznawczego w naukach społecznych, ale też redukowałą ich kapitał wypracowany przed wojną. Postęp naukowy, który przebiega na zasadzie doświadczenia i rozumowania, powinien bowiem generować jego swoisty ciąg, w którym nowa teoria generuje jej paradygmaty. Te zaś, w konsekwencji jej krytyki, wyłaniają nową teorię, będącą wariantem tej pierwotnej. Teoria, o której mowa, nie została poddana krytyce ani modyfikacji. Zawłaszczona i wykorzystana przez ideologię społeczną, wykrzywiła istotę nauki i naukowości.

Fakt traktowania ideologii marksizmu jako fundamentalnej podstawy formacji ustrojowej wpłynął na sposób uprawiania nauk społecznych, pozbawiając niektóre z nich wymiaru teoretycznego i filozoficznego. W efekcie sprowadził je do roli doktryn ideologicznych. Taki wymiar przyjęła w Polsce Ludowej *naukowa pedagogika socjalistyczna*, będąca w istocie ideologiczną pedagogią – osobliwą doktryną wychowania socjalistycznego. Można stwierdzić na tej podstawie, że czynnik ideologiczny stał się immanentną częścią nauki, zasadą jej urzeczywistniania. Nauka podwójnie wypaczona – zideologizowana, a zarazem praktyczna, stawała się w tym świetle narzędziem władzy, wspierającym jej autorytet supremacyjny, a także jej ofiarą. Sposób jej uprawiania, z góry wykluczający inne orientacje teoretyczno-metodologiczne z grona pretendentów do prawdy, podważał bowiem ethos nauki, traktowany przecież jako strażnik jej tożsamości i reguł poznania, w których prawo do nieskrępowanego rozwoju wszystkich orientacji i ich instrumentalnej kooperacji jest warunkiem *sine qua non* jej uczciwego rozwoju.

W świetle powyższego można wskazać jeszcze jeden ważny aspekt. Gdy ideologia ingeruje w naukę, zablokowaniu ulegają nie tylko mechanizmy postępu naukowego i reguły uprawiania nauki, ale i zasady elementarne – wierność własnym przekonaniom. Od samego początku opanowywania obszaru nauk społecznych marksizmem dyscypliny społeczne, takie jak np. pedagogika i socjologia, znalazły się w niekorzystnej roli dla własnej samoświadomości. Utożsamiał się z nimi wszakże syndrom *przyniesienia z zewnątrz* oraz istnienia na *mocy władzy* (Chudy, 1989, s. 267), co powodowało niechęć i sceptycyzm środowiska uczonych, ubożego początkowo w zwolenników tej orientacji metodologicznej. Niewątpliwie cechy osobowościowo-intelektualne postaci tworzących ówczesne nauki społeczne wpływały na kształtowanie ich nowej tożsamości. Konglomerat uczonych był dość zróżnicowany. Poza przedwojenną kadrą wraz z umacnianiem ładu ustrojowego rosła grupa powojennych uczonych narażonych na pokusy i faworyzację, ale i szantaże władzy. Uprawiali oni *nową naukę* z większym lub mniejszym zaangażowaniem, pozostając w rozszczepieniu, gdy szło o pryncypia epistemologiczne, metodologiczne, spory typu partyjność – naukowość praktyczność – teoretyczność, krytycyzm czy ortodoksyjność. W ostatecznym wyborze nierzadko kierowali się dylematem *być albo nie być w zawodzie*. Skutkiem ubocznym było zjawisko deprawacji uczonych.

Zamykając ostatecznie powyższe wywody, chciałabym posłużyć się parafrazą pewnego spostrzeżenia Leszka Nowaka na temat nauk humanistycznych (Nowak, 1998, s. 40). Na przestrzeni dziejów zmieniały się ustroje, posłuch społecznych krezusów i partyjnych potentatów, ich ideologie. Ewoluowała też pozycja społeczna ludzi reflektujących nad ludzkim światem. Nauki społeczne stawiano w pozycji szczególnej, oczekując rad, opinii i skutecznych rozwiązań problemów ludzkich. Chcąc temu sprostać, uwikłane w kontekst, nierzadko traciły właściwy kierunek. Rzeczywistość człowieka okazywała się bowiem bardziej skomplikowana niż to, co usiłowano rozwikłać empirycznymi metodami. Nasuwa się spostrzeżenie, że były one, paradoksalnie, mało skuteczne w analizie ludzkiej przestrzeni i nie stanowiły trzonu wiedzy pewnej, skoro nie radziły sobie z wieloma problemami pozostającymi poza ich badawczymi możliwościami. Trudno było w oparciu o nie tworzyć m.in. podstawowe kategorie czy rozstrzygać zagadnienia z zakresu teleologii czy aksjologii. Bezradność w tym wymiarze narażała nauki społeczne na spekulacje pseudonaukowe, na skażenie ideologią czy polityką, które to dziedziny usprawiedliwiałały porzucanie przez uczonych rygorów naukowości (Starnawski, 2012, s. 16). Spostrzeżenia powyższe wyjaśniają, dlaczego progres nauk społecznych był wolniejszy niż innych, a droga rozwoju wyboista i zawiła.

Abstrahując od przedstawionych perturbacji nauk społecznych i ich konsekwencji, warto zauważyć, że mimo złożonych warunków, zależności i kontekstów, w jakich się rozwijały, były one i są nadal podstawowym źródłem poznawczym i generatorem wiedzy o nas samych, o społecznych procesach i zjawiskach, o ludzkiej kondycji.

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt H. (1994), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa: Aletheia.
- Arendt H. (2014), *Korzenie totalitaryzmu*, Warszawa: Świat Książki.
- Arystoteles (1964), *Polityka*, Kraków: PWN.
- Arystoteles (1990), *Metafizyka*, w: tegoż, *Dzieła*, T. 2, Warszawa: PWN.
- Arystoteles (2000), *Etyka nikomachejska*, w: tegoż, *Dzieła*, T. 5, Warszawa: PWN.
- Arystoteles (2001), *Dzieła wszystkie*, T. 6, Warszawa: PWN.
- Bednarek S. (1997), *Nim będzie zapomniana. Szkice o kulturze PRL-u*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bourdieu P., Wacquan L. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Brezinka W. (1995), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Buczyńska-Garewicz H. (1969), *Pragmatyczna koncepcja wartości instrumentalnej*, „Etyka” nr 5.
- Chudy W. (1989), *Krótką historią filozofowania marksistowskiego w Polsce. Marksizm otwarty a marksizm zamknięty – rozróżnienie projektujące*, „Ethos” R. 2.
- Copleston F. (1991), *Historia filozofii*, T. IX, Warszawa: PAX.
- Degen D., Hubner P. (2008), *Polityka naukowa władz Polski Ludowej w zakresie humanistyki (1945–1990)* w: U. Jakubowska, J. Myśliński (red.), *Humanistyka polska w latach 1945–1990*, Warszawa: Instytut Badań Literackich i Fundacja Akademia Humanistyczna.
- Dilthey W. (1993), *Rozumienie i życie*, w: tegoż, *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Dobrzański D. (1999), *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, „Pisma Filozoficzne” t. LXIII.
- Gadacz T. (2009), *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, Tom 1, Kraków: Znak.
- Gara J. (2012), *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gilson E., Langan T., Maurer A. (1997), *Historia filozofii współczesnej*, Warszawa: PAX.
- Goćkowski J. (1995), *Szarlataneria i symulacja* w: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.), *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków: Universitas.
- Goćkowski J., Kisiel P. (red.) (1994), *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków: Universitas.
- Gołowska I. (2003), *Naturalizm-antynaturalizm jako spór charakterze metodologicznym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” Rok LXV, z. 1.

- Grzymała P. (2001), *Bez metafizyki...: koncepcja filozofii według Auguste'a Comte'a*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” nr 17.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2013), *Tożsamość pedagogiki w warunkach wielkiej zmiany kulturowej*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 36.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015), *Pedagogika*, Warszawa: Diffin.
- Kahl E. (2011), *Polityczne aspekty instytucjonalnego doskonalenia nauczycieli w Polsce Ludowej w latach 1944–1956*, Wrocław: Arkot.
- Kahl E. (2012a), *Sowietyzacja strukturalna i ideologiczna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w latach 1948–1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.
- Kahl E. (2012b), *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989): ideologia – polityka – praktyka*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kahl E. (2013), *Kształtowanie się polityki naukowej w Polsce Ludowej (1944–1951)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 1–2.
- Kahl E. (2016), *Przesłanki programowe i ideologiczne rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce w pierwszych latach powojennych (1944–1951)*, w: E. Magiera, J. Król (red.), *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, Szczecin: Minerwa.
- Kamiński s. (1977), *Metody filozofowania do XX w.*, „Rocznik Filozoficzny” (25), z. 1.
- Kant I. (1999), *O pedagogice*, Łódź: Dajas.
- Kłóskowska A. (1998), *Bourdieu Pierre*, w: Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii A–J*, T. 1, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kołąkowski L. (1989), *Główne nurty marksizmu*, Warszawa: Zysk i S-ka.
- Kryszewski W. (2004), *Nauka*, w: J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, T. 18, Warszawa: PWN.
- Kryszewski W. (2018), *Dyferencjacja nauk*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dyferencjacja-nauk;3895289.html> (dostęp: 25.05.2018).
- Kuniński M. (2000), *W poszukiwaniu idealnego ustroju* w: A. Rzegocki (red.), *Państwo jako wyzwanie*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej Księgarnia Akademicka.
- Kuszyk-Bytniewska M. (2011), *Epistemocentryzm jako epistemologiczna przeszkoda nauk społecznych*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” nr 2 (1888).
- Landgrebe L. (1993), *Rozumienie w naukach o duchu*, w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków: Papieska Akademia Teologiczna.
- Lazari A. (1999), *Leksykon rosyjsko-polsko-angielski. Idee w Rosji*, Tom 1, Warszawa: Semper.
- Lutz D. (2009), *Krytyczne ujęcie Johna Deweya filozofii wychowania*, „Paedagogia Christiana” nr 2 (24).
- Łuczewski M. (2011), *Demoniczne źródła nauk społecznych*, „Stan Rzeczy” nr 1 (1).
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa: PWN.



Murzyn A. (2004), *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków: Impuls.

Murzyn A. (2010), *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków: Impuls.

Nasalska E. (2004), *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999*, Warszawa: Scholar.

Nieżgoda M. (1993), *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Nowak L. (1998), *O ukrytej jedności nauk społecznych i nauk przyrodniczych*, „Nauka” nr 1, [www.staff.amu.edu.pl/~epistemo/Nowak/przyrhum.pdf](http://www.staff.amu.edu.pl/~epistemo/Nowak/przyrhum.pdf) (dostęp: 26.05.2018).

Ossowski S. (1967), *O osobliwościach nauk społecznych*, w: tegoż, *O nauce. Dzieła*, T. 4, Warszawa: PWN.

Pałubicka A. (1987), *Naturalizm i antynaturalizm*, w: Z. Cackowski i inni (red.), *Filozofia i nauka*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.

Polska Akademia Nauk (1974), *II Kongres Nauki Polskiej. Materiały i dokumenty. Tom II. Obrady w sekcjach i zespołach problemowych. Cz. 1. Nauki społeczne i humanistyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.

Searle J. R. (1995), *Umysł, mózg i nauka*, Warszawa: PWN.

Sozański T. (1995), *Co to jest nauka?* w: J. Goćkowski i S. Marmuszewski (red.), *Nauka. Tożsamość i tradycja*, Kraków: Universitas.

Stalin J. (1949a), *Zagadnienia leninizmu*, Warszawa: KiW.

Stalin J. (1949b), *Historia wszechzwiązkowej komunistycznej partii (bolszewików): krótki kurs*, Warszawa: KiW.

Stalin J. (1951), *Dzieła*, T. 6, Warszawa: KiW.

Starnawski W. (2012), *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, „Paedagogia Christiana” nr 1 (25).

Szacki J. (1991), *Ideologia*, w: A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław: Wiedza o Kulturze.

Ślusarczyk M. (2010), *Spory o edukację wczoraj i dziś. Społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Św. Tomasz z Akwinu (1986), *Summa teologiczna. Rzeczy ostateczne*, T. 34, Londyn: Veritas.

Wacquant L., Akçaoğlu A. (2016), *Praktyka i władza symboliczna u Bourdieu: spojrzenie z Berkeleyy*, „Praktyka Teoretyczna” nr 3 (21).

Wroczyński K. (2007), *Wpływ ideologii socjalizmu na życie osobowe człowieka*, „Studia Salvatoriana Polonica” nr 1.

Zarycki T. (2013), *Polskie nauki społeczne w świetle hipotezy peryferyjnej dualności*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” nr 1.

Zasztowt L., Schiller-Walicka J. (2015), *Historia nauki polskiej 1944–1989*, Warszawa: ASPRA.



Zinowjew A. (1984), *Homo sovieticus*, Londyn: Polonia.

Żejmo M. (2015), *Istota przemian industrialnych w XIX wieku*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” nr 12.

***Around the history of social sciences in People’s Poland – a study of their formation in the ideological and political aspect***

**Summary**

**Aim:** The aim was to show the process of shaping social sciences in the context of philosophical and cultural, ideological and political conditions and to show the associated repercussions, limitations and consequences.

**Methods:** A descriptive and explanatory method.

**Results:** Since the birth of social sciences, there has been a discourse around the problem of science, theoretical autonomy and methodological assumptions.

**Conclusions:** Due to the specificity, social sciences were a specific area of a social game and depended on power and politics, which resulted in their appropriation in the institutional and substantive dimension, control and determination. The ideology played a stronger role. The authoress presented and depicted it on the example of Marxism as the fundamental basis for secession in socialist countries after World War II. It influenced the way of social sciences, depriving some of them the theoretical and philosophical dimension. Ideology reduced the capital of social science and slowed down the development in relation to other sciences.

**Keywords:** History of science, social sciences, ideology, politics, Marxism.

# MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2019, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

JÓZEF MIĄSO  
ORCID: 0000-0003-2320-6661  
Polska Akademia Nauk  
Warszawa

## ZAPISANE W PAMIĘCI. FRAGMENT AUTOBIOGRAFII<sup>1</sup>

Mój ród wywodzi się z ziemi ropczyckiej, która obejmuje teren dzisiejszego powiatu ropczycko-sędziszowskiego, położonego na styku Kotliny Sandomierskiej i Pogórza Karpackiego. Ropczyce to stare, średniowieczne miasto, leżące nad rzeką Wielopolką, która przez wiele wieków nosiła nazwę Brzeźnica. Dzięki korzystnemu usytuowaniu na skrzyżowaniu ważnych dróg handlowych z Rusi przez Kraków na Śląsk oraz z Węgier przez Krosno do Sandomierza były miastem dość zamożnym. Prawa miejskie otrzymały w 1362 roku od Kazimierza Wielkiego. Pierwotna nazwa miasta, jak to wykazał profesor Kazimierz Rymut, wychowanek naszego liceum, brzmiała Robczyce, od nazwy osobowej Robek (od: robić, robota) i dopiero wtórnie, w wyniku upodobnienia fonetycznego, została przekształcona w Ropczyce.

W XVII wieku, po szwedzkim potopie oraz najeździe wojsk księcia Jerzego Rakoczego, miasto zaczęło chylić się ku upadkowi. W następstwie I rozbioru Polski już w 1772 roku, od strony Słowacji, wkroczyło do Ropczyc wojsko austriackie i zainstalowało tu swój garnizon, który istniał bez przerwy aż do pierwszych dni listopada 1918 roku. Oznacza to, że ludność znacznej części tzw. Galicji, do której należeli moi przodkowie, musiała znosić niewolę narodową znacznie dłużej niż mieszkańcy innych ziem polskich.

Władze austriackie traktowały Galicję jako kolonię, ale modernizowały jej system administracyjny, tworzyły też nową sieć komunikacyjną. W latach 1775–1780, z polecenia cesarzowej Marii Teresy, wybudowano trakt cesarski,

---

<sup>1</sup> Materiał był opublikowany w wersji angielskojęzycznej „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w numerze 3–4, 2018. Na prośbę Czytelników publikujemy go ponownie w języku polskim.

prowadzący od Bielska przez Wadowice, Kraków, Tarnów, Ropczyce, Rzeszów i Przemyśl aż do Lwowa. Ten „bity gościniec” to dzisiejsza międzynarodowa trasa A4. Moją rodzinę wiąże z nim specjalny sentyment. Był on przez kilkadziesiąt lat miejscem pracy mojego ojca, pełniącego funkcję dróżnika. Stanowisko to dzisiaj nie istnieje. W połowie XIX w. wybudowano najważniejszą w Galicji drogę żelazną, łączącą Kraków ze Lwowem, ale omijała ona miasto.

W 1855 roku w wyniku reformy administracyjnej Ropczyce stały się stolicą powiatu, obejmującego również miasta: Dębicę, Sędziszów Małopolski i Wielopole, które w okresie międzywojennym utraciło status miasta.

W drugiej połowie XIX w. Ropczyce podupadły gospodarczo. Stopniowo zanikało rzemiosło, rzemieślnicy rozbiegli się po wsiach bądź zajęli się rolnictwem, pozostały sklepiki, przeważnie żydowskie, oraz różnorodne agencje skupu, głównie płodów rolnych. Większość mieszkańców opisywanego miasteczka stanowili rolnicy bądź osoby łączące pracę w handlu i usługach z uprawą skrawka ziemi. W Niemczech tego typu „chłopomieszczanin” był określany trafnym mianem *Ackerbürger*. Mieszkańcy Ropczyc stynęli z uprawy cebuli, którą z powodzeniem sprzedawali na okolicznych jarmarkach. Z tego właśnie powodu do dnia dzisiejszego są nazywani *cebularzami*. W 1912 roku miasto liczyło 3339 mieszkańców, w tym 2258 Polaków, 1069 Żydów, 10 Ukraińców i 2 Ormian<sup>2</sup>.

W latach pierwszej wojny światowej powiat ropczycki – dwukrotnie okupowany przez armię rosyjską – został poważnie zniszczony. Kilkaset domów zostało spalonych. Ludność była ograbiana przez żołnierzy obu walczących stron, a do wielu domów zaczął zaglądać głód.

Wolność zawitała do Ropczyc wcześniej niż do Warszawy. Już 7 października 1917 roku na budynku magistratu powiewała polska flaga, mimo protestów starostwa oraz żandarmerii. W dniu 1 listopada 1918 roku *spadły o godz. 8 rano orły i emblematy austriackie na oczach batalionu austriackiego, złożonego z Czechów i Niemców* (Fierich, 1936, s. 75).

W okresie międzywojennym, mimo podejmowanych różnych prób modernizacyjnych, Ropczyce pozostały miasteczkiem ubogim i raczej zacofanym. Nie miały kanalizacji ani wodociągów. Nie znały też elektryczności ani dróg asfaltowych. Chodniki, o ile mnie pamięć nie myli, można było spotkać tylko w ścisłym śródmieściu. Sądzę, że największym osiągnięciem Ropczyc czasów Drugiej Rzeczypospolitej było utworzenie w latach 1923–1924 dwóch szkół średnich i zaawansowanie budowy trzeciej, czyli gimnazjum ogrodniczego. Koedukacyjne Miejskie Gimnazjum Klasyczne, o ośmioletnim kursie nauki, cieszyło się pełnymi prawami szkół państwowych, a jednym z jego maturzystów był znany pisarz Wilhelm Mach. Także Miejskie Żeńskie Seminarium Nauczycielskie rychło zapełniło się uczennicami pochodzącymi nie tylko z ziemi ropczyckiej. Żywot tych szkół był jednak krótki. Po tzw. reformie jędrzejewiczowskiej z 1932 roku

---

<sup>2</sup> Wiele informacji na temat historii Ropczyc zasięgnąłem z książki: W. Bonusiak, F. Kiryk (red.) (1991), *Ropczyce. Zarys dziejów*, Rzeszów: KAW.

pierwsza szkoła została przekształcona w czteroletnie gimnazjum bez praw państwowych, a żeńskie seminarium uległo likwidacji. Ogólną mizериę miasta pogłębiła jeszcze decyzja władz o przeniesieniu w 1936 roku stolicy powiatu do Dębicy, będącej już ważnym ośrodkiem przemysłowym, liczącym blisko dziesięć tysięcy mieszkańców.

W czasach Polski Ludowej upowszechniany był w Ropczycach pogląd, wspierany przez niektórych rzeszowskich historyków, że degradacja gimnazjum, zamknięcie seminarium nauczycielskiego oraz likwidacja powiatu były odwetem władz sanacyjnych za radykalizację polityczną ludności, której punktem szczytowym było tzw. powstanie ropczyckie w 1933 roku. Pogląd ten łatwo obalić. Reforma systemu szkolnictwa opracowana przez ministra Janusza Jędrzejewicza znosiła wszystkie seminaria nauczycielskie, wprowadzając licea pedagogiczne. Najwybitniejsi nauczyciele Gimnazjum Klasycznego opuścili wtedy Ropczyce, przenosząc się do większych miast. Natomiast pozostali nie mogli zagwarantować odpowiedniego poziomu nauczania, zwłaszcza w liceum, gdyby takie powstało. Przeniesienie stolicy powiatu do Dębicy przyczyniło się wprawdzie do zubożenia Ropczyc, ale było ono w pełni uzasadnione względami ekonomicznymi i administracyjnymi.

Iskrą, która rozpałała masowy bunt chłopów, były wydarzenia w Kozodrzy, wsi bardzo ubogiej, należącej do naszej witkowickiej parafii. W końcu maja 1933 roku pojawił się tam – w asyście policji – sądowy komornik, nazywany sekwestratorem, i w ramach egzekucji podatkowej zabrał chłopu ostatnią krowę, będącą przecież jedyną żywicielką rodziny, zwłaszcza dzieci. W obronie rolnika stanęła cała wieś, która przepędziła policjantów. Wydarzenie to odbiło się głośnym echem na całym Podkarpaciu. Na pomoc mieszkańcom Kozodrzy wyruszyły tysiące chłopów z województw krakowskiego i lwowskiego, natomiast władze wysłały przeciw nim wojskową żandarmerię. W pewną niedzielę konny oddział żandarmerii otworzył ogień do tłumu zgromadzonego przy kościółku pod wezwaniem Najświętszej Marii Panny w Ropczycach, zabijając na miejscu pięć osób. Bardziej tragiczne były wydarzenia w innych miejscowościach. W Nockowej, broniącej się długo przed siłami porządkowymi, zginęło co najmniej dwudziestu pięciu chłopów.

Główną przyczyną była pogłębiająca się bieda na przeludnionej wsi, którą kryzys ekonomiczny jeszcze powiększył. Jerzy Fierich w swojej dysertacji doktorskiej stwierdzał, że chłopci coraz gorzej się odżywiają, na przednówku wielu głoduje, z powodu ubóstwa zmniejsza się też ilość zawieranych związków małżeńskich. Obniżył się również poziom moralności: *Kraść zaczynają ludzie, którzy przedtem nigdy tego nie robili* (Fierich, 1933, s. 271). Podobnie oceniał przyczyny chłopskiej rewolty Stanisław Kot, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. W sierpniu 1933 roku informował on byłego premiera Ignacego Paderewskiego o przebiegu i skutkach krwawych wydarzeń, m.in. o uwięzieniu dwóch, trzech tysięcy chłopów. *Zajścia wybuchły na tle i nędzy i nadużyć politycznych rządu, który tłumi je krwawo, ale przez swe metody buntuje chłopów przeciw państwu* (Archiwum polityczne Ignacego Paderewskiego, 1974, s. 225), pisał S. Kot.

Krwawe stłumienie rozruchów chłopskich nie doprowadziło do uspokojenia wsi. W 1937 roku wybuchły one jeszcze z większą siłą, obejmując prawie całą południową Polskę. I tym razem od kul policyjnych zginęło ponad czterdziestu chłopów. Ostatecznie do uśmierzenia nastrojów buntowniczych na wsi najbardziej przyczyniły się wielkie inwestycje przemysłowe, podjęte przez państwo dla wzmocnienia potencjału obronnego kraju. W ich wyniku powstał Centralny Okręg Przemysłowy (COP), zlokalizowany w widłach Wisły i Sanu, czyli tak zwanym „trójkącie bezpieczeństwa”. Pięknie opisał to wielkie przedsięwzięcie gospodarcze i cywilizacyjne Melchior Wańkowicz (Wańkowicz, 1939).

Inwestycje w rozwój zakładów przemysłowych na terenie COP całkowicie ominęły Ropczyce. Jako miasto położone w dość dużej odległości od linii kolejowej nie budziło zainteresowania. Kilka zakładów przemysłowych (na przykład Magnezyty, cukrownia) powstało dopiero w późnych latach Polski Ludowej. Znacznie wcześniej Ropczyce stanęły się miastem szkół, przeważnie zawodowych, które przez wiele lat będą dostarczać mechaników i techników do zakładów przemysłowych powstałych przed 1939 rokiem na terenach COP (Dębica, Mielec, Rzeszów, Nowa Dęba, Stalowa Wola). Od 1945 roku Ropczyce zaczęły się kojarzyć ludziom – nawet z odległych miejscowości – wyłącznie ze szkołami.

Z dziejami miasta jest ściśle związana moja wieś rodzinna, Witkowiec, które pierwotnie były wsią królewską. Parafia powstała tu w XIV wieku. W tej miejscowości przeżyłem pierwszych dwadzieścia lat mojego życia. Kilkadziesiąt lat temu wieś została włączona do Ropczyc. Obecnie osada pod tą nazwą nie istnieje w żadnym wykazie administracyjnym. Urząd Stanu Cywilnego ustalił, że faktycznym miejscem mojego urodzenia są Ropczyce.

Kilka słów o mojej rodzinie. Ojciec, Michał Miąso, był synem kościelnego (ur. 1895). Jako żołnierz armii austriackiej dostał się do niewoli rosyjskiej, będąc jeńcem, pracował w Kijowie, skąd uciekł i wędrował długi czas po Ukrainie. Po powrocie do domu został policjantem w Ropczycach. W 1919 roku ożenił się z Anielą Pękałą (ur. 1895). W roku 1920 zgłosił się do armii. W bitwie z bolszewikami odniósł rany i powrócił do domu o kulach. Dostał posadę dróżnika, stając się funkcjonariuszem państwowym. Mielśmy z tego tytułu pewne przywileje – zniżki na bilety kolejowe i bezpłatną opiekę lekarską. Ojciec był człowiekiem wybitnie inteligentnym, znał dwa języki obce – niemiecki i rosyjski, żył osiemdziesiąt osiem lat. Mama, córka kolejarza, była cudowną strażniczką domowego ogniska. Zmarła w dniu swoich sześćdziesiątych urodzin.

Miałem troje rodzeństwa: Janek (ur. 1921) został organistą, Marysia (ur. 1924) ukończyła przed wojną pierwszą klasę gimnazjum, a Staszek (ur. 1928), najzdolniejszy z nas, zdołał ukończyć dwie klasy liceum mechanicznego. Po wojnie aresztowany przez Urząd Bezpieczeństwa w Dębicy i zmasakrowany w czasie śledztwa wyszedł z więzienia dopiero w 1954 roku. Żył tylko czterdzieści dwa lata. Zginął tragicznie.

W naszej rodzinie przez długi czas nie było tradycji kształcenia dzieci powyżej szkoły podstawowej. Dopiero Marysia znalazła się w gimnazjum, gdyż babka,

Tekla Pękala, opłacała jej chesne ze swojej emerytury. Tylko kuzyn mojego ojca, Władysław Woźnik<sup>3</sup>, znany aktor, nazywany legendą teatru polskiego, zdobył wyższe wykształcenie.

Opis mojego środowiska rodzinnego powinienem rozpocząć od uwag na temat nazwiska, które noszę. Jest ono bardzo stare, spotyka się je w wielu dokumentach historycznych. Według profesora Kazimierza Rymuta (Rymut, 1933, s. 313) *Miāso*, *Miās*, *Miāsko* znaczyło tyle samo co *Mięso*. *Miāsz*, *Miāszy* znaczyło *gruby*, *mięsisty* lub *tuścioch*. Dwadzieścia lat temu nazwisko *Miāso* nosiło w Polsce 88 osób. Znacznie więcej było nazwisk zbliżonych do niego, na przykład *Miāsko* (607) czy *Miāsik* (579). Nazwiska *Miāsek*, *Miāsko*, *Miāsk* były notowane już w XV wieku (Taszycki, 1971, s. 448). Jak wspomniałem, w XVII stuleciu wśród rajców miejskich Ropczyc występowały nazwiska: *Miāso*, *Miāssso* i *Miāsovicz*. W XX wieku nazwisko to było nadal popularne. W latach 1901–1920 w księdze metrykalnej parafii ropczyckiej odnotowano 20 noworodków noszących nazwisko Miāso. Podobno w bitwie pod Obertynem (1531) wyróżnił się rycerz Jan Miāso. Ze zdobytych wówczas dział został odlany Dzwon Zygmunta.

Ziemia Ropczycka dała Polsce wielu ludzi nauki i kultury. W Ropczycach urodził się Józef Mehoffer (1869–1946), w Wielopolu Skrzyńskim Tadeusz Kantor (1915–1990), w Broniszowie Karol Olszewski (1846–1915), profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, który skroplił tlen, w Małej Tadeusz Sinko (1877–1966). Stąd pochodzili także wybitni historycy oświaty i nauki – wszyscy pochodzili ze wsi: profesor Stanisław Kot (1885–1975) – Uniwersytet Jagielloński, profesor Kazimierz Kubik (1910–1986) – Uniwersytet Gdański, profesor Stanisław Gawlik (1928–2010) – Uniwersytet Opolski, profesor Stanisław Litak (1932–2010) – Katolicki Uniwersytet Lubelski, profesor Józef Miāso – ur. 1930 (Uniwersytet Warszawski i Polska Akademia Nauk).

Przyszedłem na świat w małym domku, stojącym nad Wielopolką, jako czwarte, najmłodsze dziecko moich rodziców. W zachowanym szczęśliwie *Świadectwie Urodzenia i Chrztu (Testimonium Ortus et Baptismi)*, sporządzonym w języku łacińskim, napisano, że Urząd kościoła św. Michała zaświadcza, iż urodziłem się 10 lutego 1930 roku, a już 15 lutego zostałem ochrzczony przez proboszcza księdza Zygmunta Grodnickiego i otrzymałem dwa imiona: Józef Jan. Dokument ten stwierdza między innymi, iż jestem wyznania rzymsko-katolickiego i pochodzę z prawego łoża (*thorus legitimus*). Ta ostatnia informacja nie występuje już w dzisiejszych świadectwach urodzenia. Jej umieszczanie zostało zakazane dopiero w czasach Polski Ludowej. Przez kilka wieków dzieci urodzone poza związkiem małżeńskim były stygmatyzowane na całe życie. Tak zwanych bękartów nie dopuszczano do wielu zawodów, na przykład do korpusu

<sup>3</sup> Władysław Woźnik (1901–1959), aktor, reżyser teatralny; absolwent Miejskiej Szkoły Dramatycznej, wieloletni współpracownik Teatru im. Słowackiego i Teatru Cricot. Był dyrektorem Teatru im. Wyspiańskiego w Katowicach (1949–1951), Teatru Polskiego w Poznaniu (1951–1953), wicedyrektorem Teatru im. Słowackiego (1945–1946). Od 1946 także wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie (Łopuszański, 2010, s. 46 i nast.; Terlecka-Reksnis, 2018, s. 82–83 i nast.).



oficerskiego, do stanu duchownego, a także do niektórych cechów rzemieślniczych. Już ustawa sejmowa z 1578 roku w bardzo zwięzły sposób stwierdza: *Extra matrimonium liberii nati sunt illegitimi (Dzieci zrodzone poza małżeństwem są z nieprawego łoża). Illegitimi, neque in bona, neque in nobilitate succedunt*, czytamy w tej ustawie, co znaczy, że „bękarty” nie mogą dziedziczyć po rodzicach ani statusu społecznego, czyli szlachectwa, ani też żadnych dóbr (Piekarski, 1813, s. 21–22).

Jako najmłodszy z dzieci, a do tego słabo rozwinięty fizycznie i chorowity, byłem oczkiem w głowie rodziców, zwłaszcza Mamy, która w sposób szczególny troszczyła się o moje zdrowie. Wychowywałem się nie tyle na podwórku, co w przydomowym, bardzo dużym ogrodzie, w którym można było nie tylko pograć w piłkę, ale też trochę pobiegać. Z ogrodu wychodziło się bezpośrednio na tor kolejowy i most na Wielopolce. Tory i szyny kolejowe bywały nieraz miejscem naszych dziecięcych zabaw. Nasz dom oddzielała od rzeki prowadząca przez całą wieś droga, przeważnie błotnista, na której ludzie czasami „gubili” buty. Dzisiaj jest to asfaltowa, bardzo ruchliwa i niebezpieczna dla mieszkańców, zwłaszcza dla dzieci, ulica nosząca imię jednego z obrońców Westerplatte – majora Henryka Sucharskiego. Do kościoła oraz do szkoły było niedaleko, około czterysta metrów. Naszymi najbliższymi sąsiadami byli państwo Kumanowie (Aniela i Józef, drobny rolnik i zarazem stolarz), Władysław (kuzyn mojej Mamy) i Wiktoria Stachnikowie oraz wdowa – pani Maria Bochenkowa, kobieta o wysokiej kulturze, mieszkająca w dużym, wielopokojowym, krytym blachą domu, którego połowę przeważnie wynajmowała.

Moje wspomnienia z wczesnego dzieciństwa ograniczają się tylko do niektórych wydarzeń, na tyle ważnych, że zapadły mi głęboko w pamięć. Nie wiem na przykład, kiedy nauczyłem się pływać. Po latach dowiedziałem się, że jako mały brzdąc wpadłem do Wielopolki, bardzo głębokiej w pobliżu naszego domu. Wyratowała mnie z tej opresji Mama i bezzwłocznie nauczyła sztuki pływania. Myślę, że miałem wówczas trzy, a najwyżej cztery lata. Dodać tu powinienem, że chyba wszystkie dzieci wychowywane nad rzeką potrafiły nieźle pływać. Dbali o to rodzice. Bardzo dobrze zapamiętałem natomiast dzień 16 lipca 1934 roku, dzień strasznej powodzi, która dokonała ogromnych spustoszeń w śródmieściu Ropczyc oraz w okolicznych wsiach, m.in. w Witkowicach. Musieliśmy wówczas opuścić nasz dom. Wujek Michał Pękala zaniósł mnie na swoich plecach przez most kolejowy do swojego domu, w którym wraz z Mamą spędziliśmy noc. Woda zalała wtedy setki hektarów dojrzewających już zbóż i roślin okopowych. Tego lata wielu rolników nie miało więc co zbierać podczas nadchodzących żniw. Z opowiadań rodziców wiem, że tylko amerykańska pomoc w postaci mąki i smalcu pozwoliła wielu ludziom przeżyć ten trudny dla nich rok.

W mojej pamięci utkwił też dzień pogrzebu Marszałka Józefa Piłsudskiego – 18 maja 1935 roku. Od rana Mama ponaglała ojca, by się pośpieszył, gdyż jako funkcjonariusz państwowy miał obowiązek uczestniczenia w uroczystościach

żałobnych w Ropczycach, które wtedy jeszcze były stolicą powiatu. Pochlipując, pytała ojca, z czego będziemy żyć, jeśli za złamanie nakazu zostanie zwolniony z pracy. Pamiętam, jak na lewy rękaw marynarki naszywała mu czarną, żałobną wstążkę. Czy na wsi panowała tego dnia żałoba? Chyba nie. Ludzie pamiętali przecież krwawe wydarzenia 1933 roku, kiedy to żandarmeria strzelała do zdeperowanych chłopów, wielu z nich zabijając.

W czasie wakacji, poczynając od 1935 roku, chodziłem do przedszkola, a ściślej do ochronki, mieszczącej się w pustej w owym czasie „wikarówce”, domku stojącym pomiędzy kościołem a plebanią. Kilkugodzinne zajęcia prowadzone przez młodą absolwentkę seminarium nauczycielskiego ograniczały się do zabaw i śpiewów w rodzaju *Stoi różyczka* czy *Lata ptaszek po ulicy...* Nie lubiłem ani tych zabaw, ani tej całej ochronki. Pragnąłem wraz ze Staszkiem, moim starszym bratem, chodzić do szkoły. Mama dała się przekonać i zapisała mnie do szkoły, mimo że ukończyłem tylko sześć, a nie siedem lat. Dodać tu trzeba, że istniejące przepisy dopuszczały możliwość – „w miarę wolnych miejsc” – wcześniejszego rozpoczynania nauki.

Szkoła Powszechna w Witkowicach, do której zacząłem uczęszczać we wrześniu 1936 roku, była zgodnie z tzw. ustawą jędrzejewiczowską z 11 marca 1932 roku szkołą I stopnia. Miała ona w ciągu siedmiu lat nauczania przekazać uczniom wiadomości z zakresu czterech klas, nieco tylko poszerzone. Nauka w I i II klasie miała trwać jeden rok, w III – dwa lata, a w IV – trzy lata. Szkoły tego rodzaju, bardzo liczne na ówczesnej wsi, nie otwierały drogi do dalszego kształcenia nie tylko w gimnazjach, lecz i średnich szkołach zawodowych. Zatrudniały tylko jednego nauczyciela, który uczył na zmiany po dwie klasy naraz w jednej izbie szkolnej. Nauka w tej sytuacji musiała się dzielić na cichą i głośną. Plan nauczania w pierwszej klasie obejmował następujące przedmioty: religia (2 godz.), język polski (7 godz.), arytmetyka z geometrią (4 godz.), rysunek i zajęcia praktyczne (1 godz.), śpiew i ćwiczenia cieleśne (1 godz.). Na cichą naukę języka polskiego przypadały 3 godz., a arytmetyki – 2 godz. Identyczny plan lekcji obowiązywał w drugiej klasie. W pierwszym półroczu uczniów I klasy nie wolno było obciążać zadaniami domowymi, nie otrzymywali też świadectw na zakończenie roku szkolnego.

Moja szkoła mieściła się w pięknym, starym budynku z czerwonej cegły, z ozdobnym frontonem, zakończonym wieżyczką, na której wisiała sygnaturka wzywająca uczniów na zajęcia lekcyjne. Zbudowana została w 1890 roku, a więc jeszcze za panowania cesarza Franciszka Józefa. Dziś liczy ponad sto dwadzieścia lat i z pewnością może uchodzić za jeden z najciekawszych zabytków dawnej architektury szkolnej nie tylko w skali Podkarpacia. Budynek składał się z dwu dużych, dobrze naświetlonych izb szkolnych oraz wygodnego mieszkania dla nauczyciela. Do szkoły – służącej dzieciom z Witkowic i Pietrzejowej – należał duży ogród, bardzo wówczas zaniedbany, oraz kawał urodzajnej ziemi, rozciągającej się wzdłuż rzeki Wielopolki. Stosunkowo skromna liczba uczniów (około 50) nasuwa przypuszczenie, że część dzieci z Górnych Witkowic oraz

Pietrzejowej korzystała z bliżej położonych szkół powszechnych, męskiej i żeńskiej, w Ropczycach.

Moją pierwszą i, niestety, fatalną nauczycielką była Janina Szypułowa. Jej mąż był urzędnikiem w magistracie albo w starostwie w Ropczycach i to zapewne przesądzało o tolerowaniu przez władze oświatowe takiego jak ona „pedagoga”. Niewiele pamiętam z tego, czego mnie nauczyła. Były to zapewne jakieś piosenki i wierszyki. Czytania, pisania i rachowania uczyłem się przede wszystkim w domu, z pomocą starszego rodzeństwa. Mama zachęcała mnie do głośnego czytania. Pani Szypułowa uczyła na zmianę po dwie klasy w jednej izbie szkolnej. Wiele czasu spędzała jednak nie wśród uczniów w klasie, lecz w swoim mieszkaniu, gdyż miała małe dziecko. My w tym czasie zajmowaliśmy się nie tyle cichą nauką, co różnorodnymi, przeważnie głośnymi zabawami. Pamiętam, że najbardziej wyrośnięty chłopiec z naszej klasy, który nazywał się Draus, skarżył się często nauczycielce, że „poseł” to się przezywa Dralalala. Chodziło o ucznia o nazwisku Stachnik, który był synem znanego posła na sejm, mieszkającego wówczas w Pietrzejowej, bliskiego współpracownika Wincentego Witosa – Franciszka Stachnika (1895–1981). Nieodłącznym atrybutem władzy pani Szypułowej nad uczniami był długi kij, którym okładała dzieci bez opamiętania po głowach i po plecach. Na szczęście uczyła nas tylko jeden rok. W czerwcu 1937 roku, już po przeniesieniu stolicy powiatu z Ropczyc do Dębicy, pojawił się w naszej szkole inspektor, który – w obecności nauczycielki – przez godzinę sprawdzał poziom naszych wiadomości i z pewnością nie był nim zachwycony. Na koniec zadał nam pytanie, czy pani czasem nas nie bije. Wówczas wspomniany już Draus odpowiedział, że bije nas prawie codziennie. Cała nasza klasa poparła go, krzycząc zgodnym chórem: – *Bije nas i to jeszcze jak!* Wizytacja szkoły przez inspektora położyła kres karierze nauczycielskiej pani Szypułowej, którą zwolniono w trybie natychmiastowym. Moim zdaniem odpowiedzialność za opisaną działalność „pedagogiczną” tej nauczycielki ponosiły ropczyckie władze. Przecież nie brakowało młodych, dobrze wykształconych absolwentek miejscowego Seminarium Nauczycielskiego, które latami oczekiwały na zatrudnienie. Pani Szypułowa wyrządzała wielką krzywdę dzieciom, gdyż obrzydzała im szkołę i skutecznie zniechęcała do dalszej nauki.

Po wakacjach władze przysłały do naszej szkoły młode małżeństwo państwa Jaworów. Kierownikiem szkoły został Jan Jawor, a jego żona objęła funkcję nauczycielki. Byli świetnie wykształconymi pedagogami i do tego społecznikami. Sadzę, że pan Jawor był najwybitniejszym nauczycielem w całej, dość długiej historii witkowskiej szkoły. Wiem, że pochodził ze wsi, ale nie z okolic Ropczyc czy Dębicy. Postaram się wymienić najważniejsze przedsięwzięcia oraz innowacje, które wprowadził w życie. Podzielił duży, zaniedbany i porośnięty chwastami szkolny ogród na kilkadziesiąt działek i przydzielił je uczniom, którzy je sami uprawiali, sadzili na nich różne rośliny i je pielęgnowali. Zbudował boisko szkolne i zakupił piłki do gry w dwa ognie. Stworzył też bibliotekę szkolną oraz organizował całodniowe wycieczki do lasu w Czarnej lub Kamionce. Dodajmy, że okolice Ropczyc były

terenami bezleśnymi. W upalne dni czerwcowe z całą klasą kąpał się w Wielopolce, która w pobliżu szkoły jest dość szeroko rozlana, ale płytka. Uczył wtedy sztuki pływania, którą uważał za niezbędną, choć zapewne nie wiedział, że już w starożytnej Grecji na pogardę zasługiwał człowiek, który nie umiał ani czytać, ani pływać. Dzięki jego staraniom powstała w szkole organizacja dziecięca „Orlęta” oraz – skupiający dorastającą młodzież – „Strzelec”. Za pośrednictwem szkoły zaczęliśmy prenumerować piśmisko „Płomyczek”, wydawane w Warszawie przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Nauczyciel przygotowywał nas też do zbliżającej się wojny, ucząc na przykład sprawnego wkładania maski przeciwgazowej. Pan Jawor nigdy nie wchodził do klasy z kijem w rękę, jak to czyniła jego poprzedniczka. Zdarzało się jednak, choć rzadko, że wymierzał kary w korytarzu za bardziej jaskrawe przewinienia, co przeważnie spotykało się z aprobatą uczniów. Zdaje się, że czynił to dopiero w latach okupacji, kiedy to pedagogika niemiecka zalecała kary cielesne. Mistrzem w posługiwaniu się kijem był za to ksiądz proboszcz Jan Jarosz, który bił dzieci bez opamiętania po dłoniach, po plecach, a nawet po głowie. Z tego powodu baliśmy się lekcji religii, na których trzeba było poprawnie recytować różne części katechizmu, by „nie dostać po łapie”. Jak sadzę, winę za nagminne stosowanie kar cielesnych w szkole, przecież oficjalnie zakazanych przez władze odrodzonej Polski, ponosili rodzice, którzy takie kary stosowali wobec swoich dzieci, wierząc, że kij jest bardzo skutecznym środkiem wychowawczym.

Pan Jawor dbał o czystość pomieszczeń szkolnych oraz o higienę osobistą i schludny wygląd uczniów. Pewnego razu przyniósł do klasy maszynkę i wszystkim uczniom, którzy mieli zbyt długie i rzadko myte czupryny, wystrzygł nią „ścieżki”, zaczynające się od czoła, a kończące na karku. Lekcje przez niego prowadzone były przeważnie ciekawe, gdyż poszerzały naszą wiedzę o ówczesnej Polsce. Dowiadaliśmy się z nich o głównych łańcuchach górskich i najwyższych szczytach, o polskim morzu, o Śląsku, wreszcie o nowych zakładach przemysłowych na terenie budowanego wtedy Centralnego Okręgu Przemysłowego. Byliśmy dumni z naszej Gdyni i polskich okrętów, a także z czynu legionowego. Czciliśmy pamięć spoczywającego na Wawelu Marszałka Piłsudskiego. Kochaliśmy nie tylko *Dziadka*, lecz i prezydenta Ignacego Mościckiego. W dniu imienin Pana Prezydenta, które przypadały 1 lutego, uczestniczyliśmy w porannej mszy św. Pamiętam, że w 1938 roku cała nasza klasa brała udział w wielkim patriotycznym pochodzie dzieci i młodzieży odbywającym się w Ropczycach 11 listopada – w dniu Święta Niepodległości.

Niektóre lekcje prowadzone przez pana Jawora były bardzo oryginalne. Nauczyciel, pragnąc poznać bliżej środowisko społeczne, w którym przyszło mu pracować, bądź też zgromadzić materiał do projektowanej kroniki szkolnej, wypytywał nas o wydarzenia, które miały miejsce w naszych rodzinach, u sąsiadów bądź w ogóle na wsi. Pamiętam, że najwięcej relacji o różnych wypadkach dotyczyło spraw dzieciom najbliższych, na przykład chorób bydła i koni. Bywały też lekcje, na których to my mogliśmy zadawać nauczycielowi pytania. Utkwiła mi w pamięci jedna z takich lekcji, jaka odbyła się wiosną 1939 roku, na której

padło pytanie, dlaczego chłopci musieli odrabiać pańszczyznę. Odpowiedź nauczyciela nie przekonała chyba nikogo. Nasza wiedza historyczna, wynoszona z rodzinnego domu, całkowicie różniła się bowiem od historii oficjalnej, przekazywanej przez szkołę. Jego zdaniem szlachta broniła ojczyzny, wyruszając na bardzo długie nieraz wyprawy wojenne, a chłopci, jako zwolnieni od tego obowiązku, musieli uprawiać pańską ziemię.

W czerwcu 1939 roku otrzymałem świadectwo szkolne, podpisane przez Jana Jawora, które stwierdzało, że uczęszczałem „do klasy trzeciej rocznik pierwszy” oraz, że przechodzę „na drugi rok nauki w klasie trzeciej z wynikiem pomysłnym”. Na tle naszej klasy byłem raczej dobrym niż przeciętnym uczniem. Na moim świadectwie figuruje tylko jedna ocena bardzo dobra, ze sprawowania. Czwórki miałem z religii i języka polskiego, a trójki z nauki o przyrodzie i arytmetyki z geometrią. Z przedmiotów określanych przez uczniów mianem „michałków” miałem same czwórki (rysunki, zajęcia praktyczne, śpiew i ćwiczenia cielesne). Samo świadectwo kosztowało 8 groszy, ale aby je otrzymać, należało jeszcze wykupić znaczek za 10 groszy, które miały być przeznaczone na budowę szkół powszechnych.

Wybuch wojny nie zachwiał dziecięcej wiary w siłę polskiej armii oraz walczność naszego żołnierza, wpajanej nam przez szkołę oraz przez oficjalną propagandę. Plakaty z hasłem *Silni, zwarci, gotowi* wisały na drzwiach wielu stodół. Rychło jednak mieliśmy doznać wszystkich okropności nadchodzącego katalizmu. Witkowice nie były miejscowością peryferyjną. Przez środek wsi przechodziła najważniejsza w byłej Galicji magistrała kolejowa oraz bity gościniec. Przejeżdżały tędy liczne transporty wojskowe oraz tysiące cywilów podążających w panice na wschód. Wiele pociągów miało – czasem dość długie – postoje obok naszego domu. Na początku wojny pojawił się mały oddział polskich żołnierzy, którzy mieli bronić mostu kolejowego na Wielopolce. Na apel ich oficera o pomoc przy budowie okopów stanęła z łopatami prawie cała młodzież wiejska, nie tylko chłopcy, lecz i dziewczęta z moją siostrą Marysią na czele. Żołnierze byli wyposażeni w trzy ciężkie karabiny maszynowe, działek przeciwlotniczych nie mieli.

W pierwszych dniach września 1939 roku po raz pierwszy zobaczyłem niemieckie samoloty. Wraz z kilkoma rówieśnikami przebywałem w Rakowcu, czyli na rozległych polach, graniczących z Borkiem Wielkim oraz z Sędziszowem. Na widok eskadry myśliwców, które gwałtownie zniżyły swój lot, zaczęliśmy machać w ich stronę rękami. Leciwały tak nisko, że mogliśmy zobaczyć twarze pilotów. Wcześniej jednak dostrzegliśmy ich niemieckie oznakowania. Jak na komendę padliśmy wszyscy na ziemię. Usłyszeliśmy wówczas długie serie z karabinów maszynowych. Dodam, że nikogo oprócz nas, czterech małych chłopców, w pobliżu wtedy nie było. Ten straszny moment utkwiał szczególnie głęboko w mojej pamięci. Jeśli te serie miały nas tylko zastraszyć, to strzelanie do dzieci było przecież aktem zbrodniczym. Wiadomo, że Hitler, wysyłając swoje dywizje na wojnę z Polakami, nakazywał im zabijać bez litości również kobiety i dzieci. Ledwo po powrocie do domu zdążyliśmy opowiedzieć Mamie o naszej



przygodzie w Rakowcu, na bezchmurnym niebie pojawiły się niemieckie bombowce. Na torze kolejowym stał wtedy wojskowy pociąg towarowy. Żołnierze zaczęli kryć się za pobliskimi drzewami, wielu schowało się pod wagonami. Żadna z kilkunastu z rzuconych wówczas bomb nie spadła na pociąg ani na most kolejowy. Uderzyły za to w wiejskie chałupy stojące w pobliżu torów. Nalot ten był klasycznym aktem terrorystycznym, wymierzonym przeciwko cywilnej ludności. Kolej i mosty miały się przecież za kilka dni znaleźć w rękach niemieckich, więc nie należało ich burzyć bombami. Dwa dni później niemieckie bomby zamieniły ogromną część Ropczyc w gruzy i zgliszcza. Zginęło wielu mieszkańców oraz żołnierzy. Najbardziej ucierpiało centrum miasta. Północna pierzeja Rynku przestała istnieć, dziś są tam małe planty.

Oddziały niemieckie wkroczyły do Ropczyc 8 września 1939 roku i w szybkim tempie parły na wschód. Nad gościńcem, którym dzień i noc posuwały się czołgi i opancerzone samochody, unosiły się ogromne tumany kurzu. Ludziom obserwującym to zjawisko z odległości jednego kilometra wydawało się, że to Niemcy wypuścili gaz trujący. Dwa dni później oddziały Wehrmachtu dosłownie zalały Witkowice, wyznaczając tu sobie krótki postój. Pod naszym domem stanęły dwa samochody terenowe, wyładowane dużymi kartonami zrabowanych w mieście papierosów, a w ogrodzie zostały rozbite wojskowe namioty. Pamiętać trzeba, że były to upalne dni wrześniowe. Pierwsi Niemcy, których wówczas zobaczyłem, nie sprawiali złego wrażenia. Zachowywali się wobec nas zupełnie poprawnie. Dorosłych częstowali papierosami, a dzieci czekoladkami. Pamiętając przestrogi pana Jawora, który mówił nam, że cukierki niemieckie będą z pewnością zatrute, a wieczne pióra zaczną wybuchać w naszych dłoniach, nie chciałem przyjąć dawanej mi czekoladki. Wówczas ten żołnierz zjadł kawałek czekolady, pogłaskał się po brzuchu i powiedział po polsku: „Miało takie, miało”. To przełamało mój opór.

Po wybuchu wojny i zajęciu Polski przez Niemców zajęcia szkolne rozpoczęły się dopiero w końcu października 1939 roku. W pierwszym roku niemieckiej okupacji nasza szkoła została przekształcona w placówkę dwuklasową, ale nie wiem, czy stało się to na mocy wcześniejszej decyzji polskich władz oświatowych, czy też za zgodą administracji niemieckiej. Pojawili się też nowi nauczyciele. Wychowawcą mojej klasy został pan Franciszek Kazała, wysiedlony z Bydgoszczy, który zamieszkał u swojej dość zamożnej rodziny w Witkowicach. Był lubiany przez uczniów, gdyż nigdy nie podnosił na nich głosu, a ponadto bardzo ciekawie potrafił opowiadać o Polsce, jej miastach, zwłaszcza o Bydgoszczy, wreszcie o kinach i teatrach, czyli instytucjach zupełnie nam nieznanymi. Kierownikiem szkoły był nadal pan Jawor. On to pierwszego dnia nauki pod okupacją niemiecką wszedł do naszej klasy i rozkazał wspomnianemu wcześniej Drausowi zdjąć ze ściany godło państwowe oraz portrety Piłsudskiego, Mościckiego i Rydza Śmigłego. W grudniu 1939 roku kazał nam przynieść do szkoły i złożyć wszystkie podręczniki szkolne, które skwapliwie zebrał, obiecując ich zwrot po zakończeniu wojny. Nigdy jednak tego nie uczynił. Gdy zabrano nam polskie podręczniki, lekcje stały się nudne,



poziom nauczania wyraźnie się obniżył i pojawiło się zjawisko masowej absencji uczniów. By ich przyciągnąć do szkoły, pan Jawor postanowił przeczytać na lekcjach całego *Robinsona Crusoe*. To było skuteczne lekarstwo na absencję. Na polecenie kierownika przynosiliśmy z domu książki do nabożeństwa, których fragmenty głośno czytaliśmy na lekcjach języka polskiego.

Po czterech latach nauki w miejscowej szkole wiejskiej otrzymałem świadectwo, które zawierało stwierdzenie, iż przechodzę „do IV klasy rok II”. Miałem na ogół niezłe stopnie: dwie piątki, sześć czwórek i tylko jedną trójkę (arytmetyka z geometrią), mimo iż opuściłem aż 75 godzin lekcyjnych. Było to moje pierwsze dwujęzyczne, niemiecko-polskie świadectwo szkolne (*Schulzeugnis*) z następującym nadrukiem: *Generalgouvernement Für Die Besetzten Polnischen Gebiete* (*Generalne Gubernatorstwo dla okupowanych obszarów polskich*). Następne świadectwa miały już tylko jeden, niemiecki nadruk: *Generalgouvernement*. W 1940 roku zakończyłem edukację początkową w Witkowicach i, podobnie jak moje starsze rodzeństwo, zostałem zapisany przez rodziców do piątej klasy siedmioklasowej, a więc pełnowartościowej szkoły powszechnej w Ropczycach. Większość uczniów kończących wraz ze mną czwartą klasę pozostała jednak w szkole witkowskiej, której poziom nauczania był nadal raczej niski. Mogłem to zauważyć tuż po wojnie, gdy wielu byłych kolegów z ławy szkolnej spotkałem w ropczyckim gimnazjum.

We wrześniu 1940 roku, jako dziesięcioletni chłopiec, zacząłem uczęszczać do koedukacyjnej siedmioklasowej Szkoły Powszechnej im. Jana Kasprowicza w Ropczycach, która przed wojną była szkołą męską. Codziennie trzeba mi było pokonywać na piechotę blisko trzy kilometry, jakie dzieliły mój dom rodzinny od szkoły zlokalizowanej przy niebrukowanej ulicy Stawisko. Od tej pory przez prawie dziesięć lat chodziłem do szkoły podstawowej oraz do szkół średnich w tym właśnie małym galicyjskim miasteczku, którego jedynym bogactwem były dobre szkoły i niezli nauczyciele.

Gdy rozpoczynałem swoją naukę w Ropczycach, miasteczko robiło bardzo przygnębiające wrażenie. Nie było tego gwaru na ulicach, jaki pamiętałem sprzed wojny. Wszystkie większe sklepy żydowskie były już zamknięte, czynne były jeszcze nieliczne małe sklepiki, jak ten „Na schodkach”, w którym kupowaliśmy różnorodne ozdoby choinkowe, zwłaszcza główki aniołków. Dzieciom żydowskim wstęp do szkół został zabroniony. Przychodziły czasem popatrzeć na boisko szkolne, na którym grali w piłkę ich polscy koledzy. W 1942 roku ludność żydowska z Ropczyc i Wielopola została przesiedlona do getta w Sędziszowie, skąd wkrótce trafiła do obozu zagłady w Bełżcu.

Szkoła ropczycka wyróżniała się przed 1939 rokiem wysokim poziomem nauczania. W latach okupacji realizowała bardzo okrojony przez Niemców program nauczania, który nie tylko nie dawał uczniom podstawowego wykształcenia ogólnego, ale też nie rozbudzał w nich głębszych aspiracji do dalszego kształcenia się. Nie wolno było nauczać literatury polskiej, historii i geografii. Nie uczono nas też języka niemieckiego, gdyż hitlerowcy nie zamierzali germanizować

Polaków, którzy jako, ich zdaniem, bezwartościowi z rasowego punktu widzenia mieli być w przyszłości całkowicie wytępieni. Rolę podręcznika do nauki języka polskiego odgrywał wydawany przez Niemców w Krakowie od roku szkolnego 1940/41 miesięcznik *Ster*, który zobowiązywani byliśmy prenumerować. Czytanka zamieszczane w tym czasopiśmie służyły głównie gloryfikacji dokonania Niemców w dziedzinie cywilizacji. Jediną pozycją z polskiej literatury pięknej omawianą legalnie na lekcjach była nowelka Bolesława Prusa pt. *Antek*.

Szkoła, wtedy już kierowana przez dyrektora Bogusława Sadowskiego, zatrudniała kilkunastu nauczycieli, przeważnie dobrze wykształconych. W mojej pamięci zapisało się tylko kilku z nich. Najbardziej lubiłem panią Marię Gątkiewiczową, wdowę po wieloletnim dyrektorze szkoły ropczyckiej, zasłużonym działaczu nauczycielskim jeszcze za czasów austriackich. Słynęła ona z wyławiania talentów spośród uczniów wywodzących się ze wsi i kierowania ich do właściwych szkół, przeważnie artystycznych. Kilkakrotnie zapraszała po lekcjach do swojego domu i mnie, i Staszka, częstując nas herbatą i ciasteczkami. Gdy w szkole św. Mikołaj rozdawał prezenty, przyniesione wcześniej przez rodziców, myśmy obaj ze Staszkiem również otrzymali paczuszki przygotowane przez panią Gątkiewiczową. Lubiałem też wychowawcę mojej klasy, pana Stanisława Jeczenia, który uczył m.in. języka polskiego, prowadził też chór szkolny. Jego syn, zmarły (2001) w młodym wieku, Maciej Jeczeń, absolwent łódzkiej „Filmówki”, był jednym z najwybitniejszych polskich dokumentalistów filmowych. Dobrze zapisał się w mojej pamięci również Franciszek Bączyński. Na jego lekcjach nie omawialiśmy treści artykułów zamieszczanych w miesięczniku *Ster*, lecz słuchaliśmy głośnego czytania – w wykonaniu naszych koleżanek – utworów polskich pisarzy, zwłaszcza nowel Henryka Sienkiewicza (*Janko Muzykant*, *Stary sługa*, *Hania*, *Organista z Ponikły* i innych). Przy tej okazji dowiadywaliśmy się, kim byli Adam Mickiewicz czy Henryk Sienkiewicz. Żadnych jednak usystematyzowanych wiadomości o polskiej literaturze szkoła dać nam nie mogła. Jeszcze gorzej było z naszą wiedzą historyczną, całkowicie w szkole nieobecną.

W 1943 roku otrzymałem świadectwo ukończenia szkoły powszechnej (Schul-Entlassungszeugnis), na którym z najważniejszych przedmiotów, z wyjątkiem religii, miałem same trójki. Opuszczonych godzin miałem 105, ale rok wcześniej było ich aż 134. Pamiętam, że gdy wychodziłem z gmachu szkolnego, a było to 30 czerwca 1943 roku, przy wejściu stał oddział żołnierzy niemieckich, szykujących się do zajęcia budynku na swoje tymczasowe koszary. Jeden z nich wyrwał mi z ręki świadectwo i po zapoznaniu się z jego treścią oświadczył, że gdyby był moim ojcem, to by mnie zabił. Ukończenie tej szkoły sprawiło mi wielką ulgę. Nie musiałem już, często głodny, wędrować do Ropczyc po śniegu i błocie w ciężkich drewniakach. Prawdziwa moja edukacja rozpoczęła się dopiero w 1943 roku w warunkach domowych.

Lata niemieckiej okupacji na trwałe przechowała moja pamięć. Prześladowania, a następnie całkowita zagłada ropczyckich Żydów, którzy stanowili ponad

trzydzieści procent ogółu mieszkańców miasta, była przedmiotem cichych rozmów i komentarzy w rodzinnym domu. W szkole natomiast nic się na ten temat nie mówiło ani w czasie wojny, ani po wojnie. A przecież Ropczyce były ważnym ośrodkiem żydowskiej kultury i życia religijnego. O słynnym cadyku z Ropczyc pisze między innymi amerykański pisarz, laureat nagrody Nobla Isaac Bashevis Singer w swojej powieści *Szosza*. Miasto wyraźnie posmutniało, gdy zabrakło w nim gwarnej ludności żydowskiej. Teraz o ich niedawnej obecności świadczą tylko chodnik w śródmieściu z macew pochodzących ze zdewastowanego cmentarza. Dobrze pamiętam masową hitlerowską akcję propagandową, stanowiącą wstęp do „ostatecznego rozwiązania” kwestii żydowskiej. Całe miasto było wówczas oblepione ogromnymi, kolorowymi plakatami, ukazującymi Żydów jako największe zło tego świata. Apelowaly one do mieszkańców: *Stań, poczytaj widzu miły, jak cię Żydy omamiły*.

Moja rodzina przeżyła straszny czas okupacji, ale zaznała wiele biedy. Ojciec pracował nadal jako dróżnik, zarabiając nędzne grosze. Niejeden raz wracał do domu pobity przez Niemców. Kiedy zaczęła się akcja przymusowego wysyłania młodzieży na roboty do Niemiec, pierwszą jej ofiarą miało się stać moje rodzeństwo. Dobrze pamiętam mroźny styczniowy wieczór 1941 roku, kiedy to przyszedł do naszego domu sołtys Witkowiec, Józef Feret. Zwracając się do mojej siostry Marysi i brata Janka, powiedział: *Kochane dzieci. Nic nie jesteście mi winne, ale oboje musicie pojechać do Niemiec* i wręczył im pisemne wezwania. Marysia wybuchła płaczem, a Janek ją skarcił, krzyżąc: *Nie płacz, przecież jeszcze diabeł po ciebie nie przyszedł, to tylko jego wysłannik*. Żadne z nich nie zamierzało jednak podporządkować się wezwaniom. Zaczęli się więc ukrywać. Gdy polowania niemieckiej policji nie przyniosły rezultatu, pewnego zimowego dnia nasza Mama została aresztowana i osadzona w piwnicy gmachu policji w Dębicy. Jako warunek jej uwolnienia Niemcy postawili zgłoszenie się na wyjazd przynajmniej jednego z rodzeństwa. W tej sytuacji Janek udał się do Arbeitsamtu, czyli okupacyjnego Urzędu Pracy w Dębicy, skąd wraz z dużą grupą młodzieży został pod eskortą przewieziony do Krakowa, skąd uciekł do domu.

Zimą 1941 roku policjanci niemieccy i polscy urządzili wielką nocną obławę na osoby wyznaczone na wyjazd do Niemiec, w wyniku której w ich ręce wpadła również moja siostra Marysia. Przewieziono ją do Dębicy i ulokowano tymczasowo, wraz z innymi dziewczętami, w budynku gimnazjum. Pilnował ich stary „granatowy” policjant, który w nocy szybko zasnął na krześle albo tylko udawał, że śpi. Wykorzystały to dziewczyny, które otworzyły okno na parterze gmachu szkolnego i uciekły. Jednak Marysia do domu już wrócić nie mogła. Wyjechała więc do Krakowa, gdzie zaopiekowali się nią nasi krewni, głównie wujek Michał Woźnik, ojciec aktora. Oni też załatwili jej pracę w holenderskiej firmie budowlanej, mieszczącej się przy ulicy Grzegórzeckiej. Do domu powróciła dopiero w sierpniu 1944 roku, gdy Armia Czerwona zbliżała się już do wschodniej granicy województwa krakowskiego. W listopadzie 1943 roku,

dzięki zaproszeniu Marysi, po raz pierwszy zobaczyłem Kraków. Zwiedziłem wówczas, raczej powierzchownie, tylko centrum miasta. Byłem m.in. w kościele Mariackim oraz w Sukiennicach. Uderzały mnie liczne grupy cywilnej ludności niemieckiej, szczególnie kobiet i dzieci, zachowujących się bardzo głośno nie tylko w Sukiennicach, ale i na Rynku. W mojej pamięci zapisały się na trwałe: kościół Mariacki, Sukiennice i konne dorożki, którymi jeździłem pierwszy raz w życiu. Od tamtego czasu Kraków pozostaje dla mnie najpiękniejszym i najbardziej umiłowanym polskim miastem. Czasami miewam żal do losu, że nie pozwolił mi w tym właśnie grodzie podjąć uniwersyteckich studiów.

Ostatni rok okupacji, który spędziłem w rodzinnym domu, całkowicie wolny od obowiązku uczęszczania do niezbyt lubianej szkoły, był dla mnie czasem intensywnego samokształcenia, które niewątpliwie wywarło duży wpływ na późniejszą moją drogę życiową. Największą przyjaciółką, której nigdy nie odstąpiłem, stała mi się teraz książka. Przygoda z nią zaczęła się od ważnej lektury podręczników do pierwszej klasy gimnazjum, z których korzystała przed wojną moja siostra. W ten sposób zaznajomiłem się z historią starożytnej Grecji i mitami greckimi, poznałem ważniejsze wydarzenia z historii Polski i jej kultury. Dowiedziałem się nieco o geografii Polski. Tych rzeczy w szkole ropczyckiej przecież nas nie uczono, książek do czytania też nie zalecano. Wśród książek, które wówczas codziennie czytałem, najważniejszą pozycję zajmowała literatura piękna, w pierwszej kolejności polska proza, zwłaszcza utwory Henryka Sienkiewicza, Stefana Żeromskiego i Bolesława Prusa. Autorów wielu lektur nie pamiętam, gdyż moją uwagę zwracałem wówczas na treść i tytuł, a nie na autorów, o których zwykle bardzo mało albo zgoła nic nie wiedziałem. Zapamiętałem tylko niektórych, jak na przykład Teodor Tomasz Jeż (właściwie: Zygmunt Fortunat Miłkowski), którego dwie powieści (*Uskoki* i *Narzęczona Harambaszy*) utkwily głębiej w mojej pamięci. Opisują one ruchy niepodległościowe w krajach południowosłowiańskich w XIX wieku. Jeszcze i dziś powtarzam sobie fragment z *Narzęczonej Harambaszy*, który brzmi: *Zabili hajducy kapitana, a kiedyż go zabili, wczoraj z rana*. Przeczytałem wiele książek o Indianach, na przykład *Ducha Puszczy*, oraz o bohaterach Dzikiego Zachodu. Mojej uwadze nie uszły zapewne książki Karola Maya, ale konkretnych tytułów nie potrafię wymienić. Jeszcze dziś zdarza mi się wywołać z pamięci postać szlachetnego kowboja, nazywanego *Gwiżdżącym Danem*. Wspominałem go również w czerwcu 1967 roku, gdy przez wiele godzin podróżowałem autokarem przez pustynię Nevada.

Wiele książek otrzymywałem z prywatnych księgozbiorów zaprzyjaźnionych mieszkańców Ropczyc. Korzystałem też z dość bogatych zbiorów biblioteki parafialnej, mieszczącej się na plebanii w Witkowicach. Nasz proboszcz, ksiądz Jan Jarosz, osobiście wypożyczał książki w każdą niedzielę po nie-sporach. Dobierał mi nie tylko żywoty świętych, jak św. Teresa czy Izydor Oracz, lecz też publikacje na temat misji i działalności cywilizacyjnej misjonarzy w różnych częściach świata. Te ostatnie lektury były dla mnie szczególnie

pasjonujące, gdyż ukazywały życie w dalekich krajach, o których wcześniej nie miałem żadnego pojęcia.

Jako mieszkający na tzw. Księżych Budach, czyli w pobliżu kościoła parafialnego, pełniłem wówczas, podobnie jak moi koledzy z najbliższego sąsiedztwa, funkcję ministranta. Moje kontakty z naszym księdzem proboszczem były na ogół dobre. Powoli zacierały się w mojej pamięci lekcje religii w szkole witkowskiej, na których ksiądz Jarosz dość często używał kija bądź linii. Gdy już przeniosłem się do szkoły powszechnej w Ropczycach, interesował się wyborem moich lektur. Po zakończeniu szkolnej edukacji często podsuwał mi różne książki, gdyż uważał, że jako nieuczęszczający już do żadnej szkoły powinienem dużo czytać. Wciągał mnie też do różnych akcji charytatywnych, organizowanych zwykle pod auspicjami tolerowanej przez Niemców Rady Głównej Opiekuńczej (RGO), która miała swoją siedzibę w Krakowie. Jeździliśmy po wsiach jednokonną furką powożoną przez proboszcza, na którą pakowaliśmy darowane przez mieszkańców ziemniaki, różne kasze, buraki, marchew, mąkę oraz ziarno. Dary te były następnie przekazywane do kuchni obozu koncentracyjnego w Pustkowie koło Dębicy, w którym obok Polaków byli przetrzymywani jeńcy radzieccy.

Przez cały czas okupacji w Witkowicach Niemców można było spotkać prawie codziennie. Przez wieś przechodziła ważna szosa, którą ciągnęły na wschód liczne zmotoryzowane jednostki. Często zatrzymywały się na krótki postój, zajmując na ten cel szkołę, budynki dworskie oraz parafialne. Dobrze zapamiętałem oddział niemiecki, złożony prawie z samych młodych Bawarczyków, głównie studentów, wśród których był katolicki kapelan. W dzień Bożego Ciała odprawił on w naszym kościele uroczystą mszę św. dla niemieckich żołnierzy. Mieli oni swoich ministrantów oraz organistę. Ogromna większość uczestników tego nabożeństwa przystępowała do komunii. Ksiądz kapelan był prostym szeregowcem, nie korzystał z żadnych przywilejów. Mszę św. wolno mu było odprawiać tylko cztery razy w roku. Opowiadał o tym mojemu ojcu podczas odwiedzin w naszym domu. Zostawił nam na pamiątkę niemiecki modlitewnik pt. *Weg zum Himmel* (*Droga do nieba*).

Dość często można było też spotkać żołnierzy niemieckich przewożonych w kierunku wschodnim pociągami towarowymi. Zdarzało się, że bywały one zatrzymywane na przymusowy postój w pobliżu naszego domu. Wielu chłopców, ja również, handlowało z nimi, sprzedając im jajka za papierosy i ustne organki zwane drumlami. W tym czasie popełniłem podły, moim zdaniem, czyn, którego się wstydzę do dziś. Otóż pewnego letniego dnia 1942 roku zatrzymał się jadący ze wschodu niemiecki pociąg Czerwonego Krzyża, złożony z samych pulmannowskich wagonów, w których przewożeni byli ranni Niemcy. Moi starsi koledzy zauważyli długi i gruby skórzany pas pod jednym wagonem, napędzający w czasie jazdy prądnicę elektryczną. Dali mi bardzo ostry scyzoryk i kazali przeciąć ten pas. Byłem wówczas małym chłopcem. Wszedłem więc bez trudu pod wagon i wykonałem ich polecenie. Gdy pociąg ruszył, pas pozostał na torze kolejowym.



Dostałem kawałek zdobytej w ten sposób skóry, ale na zelówki ona się nie nadała. Wagon wiozący rannych został pozbawiony prądu.

Wiosną 1944 roku wyczuwało się już zbliżający się kres niemieckiego panowania. Jadące ze wschodu pociągi oraz samochody ciężarowe przeładowane były nie tylko uszkodzonym sprzętem wojskowym, lecz i zrabowanymi dobrami materialnymi. W ostatnich miesiącach okupacji Niemcy zarekwirowali Polakom tysiące krów i koni, ale duża część tych zwierząt została im odebrana przez czerwonarmistów w okolicach Dębicy, jednak do polskich właścicieli już nie powróciła. Widziałem ogromne stada krów pędzonych przez rosyjskich czabanów do ich kraju. Tą samą drogą prowadzono zabrane niedawno konie. Wielu rolników, po zakończeniu działań frontowych, miało kłopoty z uprawą swojej ziemi, gdyż nie posiadali siły pociągowej. Dopiero po zakończeniu wojny niektórzy z nich otrzymali w darze amerykańskie konie.

Gdy zbliżało się lato 1944 roku, mieszkańcy Witkowic zaczęli się zabezpieczać na wypadek działań wojennych. Podobnie zachowali się moi rodzice, którzy wraz z najbliższym sąsiadem, panem Kumanem, postanowili wybudować na jego posesji schron w postaci dużej piwnicy, mogący pomieścić dwie rodziny, łącznie dwanaście osób. Został on przykryty szynami oraz podkładami pochodzącymi z kolejowego nasypu znajdującego się obok naszego domu. W tym to schronie, wyłożonym słomą, przeżyliśmy ponad dwa tygodnie. Przeżyliśmy, ponieważ mieliśmy wyjątkowe szczęście. Pod koniec lipca Armia Czerwona zajęła miasteczko Sędziszów Małopolski, leżący niecałe cztery kilometry od Witkowic. Ropczyce wtedy znajdowały się jeszcze w rękach Niemców. Nasza wieś znalazła się więc pomiędzy dwiema walczącymi armiami. Wstępem do rozpoczynającej się bitwy było wysadzenie przez Niemców mostu na Wielopolce oraz niemal całkowite zniszczenie, przy pomocy specjalnych maszyn, szyn i podkładów kolejowych. Uprzedzeni przez niemieckich wartowników mostu o planowanej akcji uciekliśmy aż w pobliże Ropczyc. Gdy powróciliśmy następnego dnia, zobaczyliśmy przerażający widok. Nasz dom nie miał dachu ani okien. Rzeką płynęły tysiące ogłuszonych ryb. Z pięknego, żelaznego mostu, zbudowanego przez Austriaków w połowie XIX stulecia, uchodzącego za dzieło sztuki, pozostały tylko małe, powyginane stalowe fragmenty jego konstrukcji oraz stosy kamieni.

Dość wysoki nasyp kolejowy osłaniał nas od kul rosyjskich. Korzystali z tego również Niemcy, którzy przechodzili tą drogą z linii frontu, prowadząc czasami łżej rannych. Ci na ogół traktowali nas poprawnie, nie kryjąc przy tym swoich antywojennych poglądów. Jeden z nich, student z Bawarii, nie chciał wracać do okopów i cały dzień oraz noc przesiedział w naszym schronie. Pokazywał nam swoje dokumenty, zdjęcia rodzinne oraz radziecką ulotkę, która zapowiadała lepsze traktowanie jeńców ją posiadających. Zналиśmy te ulotki, gdyż nasze podwórko było nimi zasypane. Zrzucały je nocą radzieckie kukuruźniki. Po spędzeniu z nami całej doby Bawarczyk uznał, że naraża nas wszystkich na wielkie niebezpieczeństwo i wrócił na front. Nie był tam długo. Wieczorem przyprowadził



go, rannego w nogę, inny Niemiec. Mojemu ojcu przyznał się, że sam postrze-  
lił się w udo, zasłaniając je przed prochem bochenkiem chleba. Liczył, że w szpi-  
talu pobędzie ze trzy tygodnie i tam doczeka końca wojny. Był to bardzo naiwny  
młody człowiek.



Fot. Eugeniusz Kuman

Szkoła Podstawowa w Witkowicach.

Rosjanie co kilka dni prowadzili straszliwy ostrzał z armat i katiusz, zwa-  
nych przez Niemców „organkami Stalina”. Większość pocisków nas, na szczę-  
ście, omijała, ale kilka domów zostało spalonych, zginęły też całe rodziny.  
Nocą samoloty radzieckie zrzuciły bomby. Jedna spadła na nasz ogród, dru-  
ga – kilkadziesiąt metrów od schronu, w którym się ukrywaliśmy, pozosta-  
wając olbrzymi, głęboki lej. W momencie eksplozji tej bomby wydawało nam  
się, że cały nasz, dość głęboki schron uniósł się w powietrze. Pewnej bardzo  
cieplej nocy (22 sierpnia), po gwałtownym ataku katiusz, strzelanina zupeł-  
nie ucichła. Rano pojawiło się na naszym podwórku trzech czerwonoarmistów.  
Dowodził nimi oficer, który trzymał w dłoni, gotowy do strzału, ogromny na-  
gan. Zajrzeli do naszego schronu, pytając o „germańców” i poszli dalej, sprawd-  
zając dom po domu. Za nimi dopiero pokazywały się coraz liczniejsze grupy  
bardzo zmęczonych żołnierzy, którzy pytali nas, gdzie są „germańcy” i jak  
daleko jest stąd do Berlina. Wieczorem Witkowice zostały zalane całą masą  
sołdatów. Zachowywali się przyzwoicie. Grali pięknie na „harmoszkach” i tań-  
czyli na trawnikach. Muszę tu dodać, że podczas tych tańców w pobliżu padały  
jeszcze niemieckie pociski.

Chcąc zobaczyć teren zakończonej nocą bitwy, udałem się z dwoma starszymi braćmi, Jankiem i Staszkiem, w kierunku Sędziszowa. Zobaczyliśmy wielu zabitych Niemców i Rosjan. Nie zapomnę martwego, młodziutkiego żołdaka, leżącego na plecach, który trzymał lewą dłoń na czole, jakby zasłaniał swoje oczy od słońca. Widzieliśmy też wiele spalonych czołgów, przeważnie radzieckich. Całe pole niedawnej bitwy zasłane było różnego rodzaju bronią, głównie niemiecką, oraz nabojami do karabinów i pistoletów, a także ręcznymi granatami. Podniosłem leżący w trawie jeszcze ciepły i dobrze naoliwiony niemiecki pistolet marki Vis, czyli tzw. dziewiątkę. Janek zaraz mi ją odebrał i schował do kieszeni. Jako żołnierz Armii Krajowej umiał się z taką bronią obchodzić. Nie znam dalszych losów tego pistoletu.

Łatwy stosunkowo dostęp do poniewierającej się wszędzie broni miał negatywny wpływ na wielu przedstawicieli mojego pokolenia. Imponowało nam jej posiadanie. Kilku naszych kolegów zginęło tragicznie przy próbach rozbijania artyleryjskich pocisków. Z czasem nabraliśmy rozumu i posiadaną broń wrzucaliśmy do rzeki. Podobnie i ja postąpiłem, natomiast mój brat Staszek ukrywał ją dość długo.

Niemcy wycofali się w sierpniu 1944 roku tylko do Wisłoki, nad którą leży Dębica. Na tej linii zatrzymała się też Armia Czerwona, prowadząc wojnę pozycyjną aż do połowy stycznia następnego roku. Ropczyce stały się więc bliskim zapleczem działań frontowych. Celem zapewnienia sobie wolnego przedpola bitewnego Rosjanie wysiedlili kilkadziesiąt wsi położonych w pobliżu Dębicy. Tysiące ludzi, wraz z dobytkiem, również z bydłem, w wyniku tej akcji pojawiło się na ziemi ropczyckiej, gdzie byli na ogół gościnnie przyjmowani. Jestem pewien, że wówczas ludzie byli lepsi niż w latach późniejszych. Cieszyli się, że przeżyli czasy okupacji i koszmar niedawno zakończonej bitwy. Chętnie sobie wzajemnie pomagali. Nie zapamiętałem sąsiedzkich zwad ani kłótni, powszechnych przecież na przedwojennej wsi galicyjskiej.

Kiedy skończyły się mroczne lata okupacji, miałem tylko czternaście lat, ale czułem się człowiekiem dojrzałym. Należałem bowiem do pokolenia, które zostało pozbawione dzieciństwa. Uroków tego bardzo wczesnego okresu życia, tak często opiewanych przez poetów i pamiętnikarzy, nie będę opisywał, bo ich po prostu nie zaznałem. Już jako nastolatek miałem świadomość, że sam muszę zadbać o swoją przyszłość, czyli być kowalem własnego losu.

## BIBLIOGRAFIA

*Archiwum polityczne Ignacego Paderewskiego*, t. III (1974), Wrocław–Warszawa: Ossolineum.

Bonusiak W., Kiryk F. (red.) (1991), *Ropczyce. Zarys dziejów*, Rzeszów: KAW.

Fierich J. (1933), *Broniszów – wieś powiatu Ropczyckiego. Studium ekonomiczno-społeczne*, Warszawa: KAW.

Łopuszański P. (2010), *Gustaw Holoubek – filozof bycia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.

Piekarski F. B. (oprac.) (1813), *Zbiór praw polskich i W. Ks. Litewskiego od roku 1347 Sejmu Wiślickiego aż do roku 1786*, Kraków.

*Przeszłość wsi powiatu ropczyckiego w ustach ich mieszkańców* (1936), ujął i wnioskami opatrzył dr Jerzy Fierich, Ropczyce: Nakładem Koła T.S.L. w Ropczycach.

Rymut K. (1933), *Słownik nazwisk współcześnie w Polsce używanych*, t. VI, Kraków: Polska Akademia Nauk, Instytut Języka Polskiego.

Taszycki W. (red.) (1971), *Słownik staropolskich nazw osobowych*, t. III, Wrocław: Ossolineum.

Terlecka-Reksnis M. (2018), *Holoubek. Rozmowy*, Warszawa: Prószyński i S-ka.

Wańkiewicz M. (1939), *Sztafeta. Książka o polskim pochodzie gospodarczym*, Warszawa: Biblioteka Polska.

### ***Engraved in memory. A fragment of autobiography***

#### **Summary**

Józef Miąso – professor emeritus of the Polish Academy of Sciences, born in 1930 in Witkowice in the Ropczyce county. The Ropczyce land (Ziemia Ropczycka) is located on the border of Carpatian Foothills and Sandomierz Basin. Ropczyce was founded in 1362 by King Casimir the Great. The author describes his life in interwar Poland and during German Nazi occupation. He takes emphasis on his family life and home education. From 1936 to 1940 he attended rural elementary school in Witkowice and then for three years continued elementary education in Ropczyce. These schools were the effect of the new School System Act of March 11, 1932, which somehow improved elementary education. In the period of the German occupation, Polish literature, history and geography were excluded from the curricula. It provoked Polish people to organize different forms of clandestine education. The author, who completed seven grade elementary school in 1943, continued self-education at his family home. It was for him true education. He fell in love with Polish obligatory reading books, which greatly broadened his liberal education and prepared him to take up further education. In conclusion the author emphasized that he as a 14-year-old boy considered himself as an adult, as he belonged to the generation who was deprived of normal childhood.

**Keywords:** Józef Miąso, Galicja, Ropczyce, Witkowice, Elementary school, Home education, German occupation.

# SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2019, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

TERESA ZANIEWSKA  
ORCID: 0000-0002-5569-5407  
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego  
w Warszawie

DOI: 10.17460/PHO\_2019.3\_4.08

## PROFESOR JAN RADOMSKI (1898–1977). PEDAGOG I DZIAŁACZ OŚWIATOWY



Źródło: Archiwum Małgorzaty Radomskiej, wnuczki profesora

Profesor Jan Radomski

Wiele postaci zasłużonych dla polskiej oświaty i kultury znanych jest tylko w swoim regionie bądź w środowiskach, w których podejmowali działalność pedagogiczną i społeczną. Jedną z takich osób wartych przypomnienia jest profesor Jan Radomski, pedagog, organizator oświaty, w tym tajnego nauczania, żołnierz Armii Krajowej, uczonek – botanik, florysta i fitosocjolog, autor wielu podręczników z tego zakresu.

Jan Radomski urodził się 18 czerwca 1898 roku w wielodzietnej rodzinie chłopskiej we wsi Kamień koło Rudnika, na Podkarpaciu, w województwie lwowskim. Był najstarszym z rodzeństwa. Rodzice, Marcin i Franciszka, z domu Kozak, prowadzili niewielkie gospodarstwo. Edukację podstawową ukończył

w miejscowej szkole. Naukę w szkole średniej rozpoczął w gimnazjum klasycznym w Dębicy, gdzie jego stryj, Michał Radomski, pełnił funkcję dyrektora. Egzamin maturalny złożył w Przemyślu w 1916 roku, pół roku wcześniej,

ze względu na toczącą się wojnę<sup>1</sup>. Wkrótce został wcielony do armii austriackiej, z którą brał udział w walkach w Serbii, Czarnogórze i Albanii, gdzie zapadł na malarię, co stało się powodem zwolnienia go ze służby. W wojnie polsko-bolszewickiej 1920 roku walczył już jako porucznik wojska polskiego, broniąc Jarosławia oraz Przełęczy Dukielskiej.

Przez dwa lata studiował na Wydziale Chemicznym Politechniki Lwowskiej, a następnie był studentem Wydziału Przyrodniczego na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, który ukończył w 1923 roku, uzyskawszy absolutorium. W 1925 roku zdał egzamin dyplomowy i obronił pracę w tejże uczelni. Po studiach znalazł zatrudnienie w Państwowym Gimnazjum im. Stefana Czarnieckiego w Nisku nad Sanem, gdzie nauczał biologii i chemii. W tym samym roku zawarł związek małżeński z Konstancją Lucyną, z domu Więckowską, primo voto Pawlikową, herbu Prus, nauczycielką gimnazjalną rysunków i robót ręcznych. Konstancja Więckowska urodziła się na Kaukazie, w Tbilisi ukończyła carską Wyższą Szkołę Sztuk Pięknych. Następnie podjęła pracę w gimnazjum w Nisku, rodzinnym mieście pierwszego męża, Karola Pawlika, który zmarł, zanim dotarli do niepodległej Polski. Dwie córki Jana i Konstancji Radomskich urodziły się w Nisku – Janina<sup>2</sup> (1925) i Maria<sup>3</sup> (1927–2018), trzecia, Agnieszka (1938–1998), w Ostrołęce.

W 1930 roku Jan Radomski został profesorem biologii w Gimnazjum im. Romualda Traugutta w Brześciu nad Bugiem, na wniosek Stanisława Ćwikowskiego, dyrektora gimnazjum z Niska, który w tymże roku objął stanowisko dyrektora tej placówki. Założył tam Poleski Ogród Botaniczny i znakomicie wyposażoną pracownię przyrodniczą z ekspozycją różnych okazów. Były tam szkielety zwierząt (nawet konia), wypchane ptaki oraz terraria i akwaria. Wzorcowa pracownia zajmowała kilka pomieszczeń, a uczniowie mogli z niej korzystać także poza godzinami obowiązkowych zajęć. Był nawet żywy puchacz, poszkodowany w jakimś wypadku i przetrzymywany w obszernej klatce na zewnątrz budynku (Jasnowska, 2007, s. 38). Z kolei Konstancja Radomska podjęła pracę w żeńskim gimnazjum Polskiej Macierzy Szkolnej.

Jan Radomski został też kierownikiem Ośrodka Metodycznego Biologii Kuratorium Brzeskiego Okręgu Szkolnego. Pracując tu, zaczął wprowadzać eksperymenty dydaktyczne. Zorganizował liczne pracownie biologiczne, przeszkolił kilkuset nauczycieli przyrody. Współpracował z twórcami nowej dydaktyki

---

<sup>1</sup> Wywiad przeprowadzony przez Teresę Zaniewską z prof. dr hab. Marią Radomską, córką profesora, 5 września 2000 r., w Ciechanowcu, podczas I Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie II wojny światowej*. Konferencja była zorganizowana pod honorowym patronatem Prezydenta Rzeczypospolitej na Uchodźstwie Ryszarda Kaczorowskiego, której prof. Maria Radomska była jedną z uczestniczek. Zob. T. Zaniewska (red.) (2001), *Przez burze – pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska w czasie II wojny światowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 201–240. Maszynopis w posiadaniu autorki artykułu.

<sup>2</sup> Prof. dr hab. Janina Jasnowska, profesor Politechniki Wrocławskiej i Akademii Rolniczej w Szczecinie.

<sup>3</sup> Prof. dr hab. Maria Radomska, profesor Akademii Rolniczej we Wrocławiu i Zamiejscowego Wydziału Ekonomiki Produkcji i Obrotu Rolnego Krakowskiej Akademii Rolniczej w Rzeszowie.



w zakresie przyrodoznawstwa w Warszawie i uczestniczył w wielu konferencjach metodycznych. Ważnym elementem wprowadzania nowych metod kształcenia były podręczniki szkolne autorstwa lub współautorstwa J. Radomskiego, np. *Botanika dla II klasy gimnazjum* (1934), przygotowana wspólnie z Tadeuszem Mulem, miała charakter wybitnie nowatorski. Wiadomości teoretyczne odnosiły się do postawionych wcześniej pytań, na które uczniowie szukali własnych odpowiedzi przez wykonywanie określonych doświadczeń, zadań i obserwacji, jako wprowadzenie do poszczególnych tematów. Każdy następny podręcznik był opracowywany w myśl przyjętych założeń metodycznych, stosownie do tematyki, zakresu nauczania i wieku uczniów (Jasnowska, 2007, s. 38).

W 1935 roku J. Radomski objął stanowisko dyrektora Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Leszczyńskiego nr 127 w Ostrołęce, z którym związał się na dziesięć lat. W czasie wojny zorganizował tajne nauczanie pod kryptonimem GOLESIN. Kryptonim został utworzony od kilku pierwszych liter przedwojennej nazwy szkoły: Gimnazjum Ogólnokształcące LESzczyńskiego; końcówka IN nawiązywała do onomastyki okolicznych miejscowości, jak m.in. Czerwin, Gucin, Żabin (Radomski, 1982, s. 4).

We wrześniu 1939 roku, zgodnie z rozkazem mobilizacyjnym, grono pedagogiczne i wyposażenie gimnazjum dyrektor Radomski ewakuował do Białej Podlaskiej, dokąd mieli być przesiedleni także mieszkańcy Ostrołęki, miasta przygranicznego. W tamtejszym gimnazjum ułożył plan zajęć i udał się do Kuratorium w Warszawie, aby go zatwierdzić. 7 września musiał opuścić stolicę, okrężną drogą przedostał się do rodzinnego Kamienia, gdzie przebywał do końca września 1939 roku. Biała Podlaska wkrótce została zajęta przez wojska niemieckie.

W połowie października 1939 roku J. Radomski powrócił do Ostrołęki, aby organizować naukę w gimnazjum. Na początku listopada został aresztowany jako jeden z 22 zakładników. Obwieszczenie umieszczone na murach miasta zapowiadało ich rozstrzelanie, jeśli mieszkańcy nie podporządkują się władzy okupacyjnej. Po kilkunastu dniach zakładników zwolniono, nakazując im opuszczenie w ciągu 24 godzin wcielonej do Prus Wschodnich Ostrołęki i przesiedlenie się do Generalnej Guberni. Jan Radomski przez Czambrowinę udał się do Warszawy, gdzie dzięki pomocy tajnych władz Kuratorium Warszawskiego nauczał biologii na tajnych kompletach XVII Państwowego Gimnazjum. Zabiegał jednak o pracę na niewłączonej do Rzeszy części powiatu ostrołęckiego. W lutym 1940 roku rozpoczął ją jako nauczyciel w szkole powszechnej w Czerwinie, a następnie w Jarnutach, położonych w odległości 4 kilometrów od Czambrowiny, majątku Natalii i Walentego Pstrągowskich, który stał się przystanią dla wielu wysiedleńców. Zaopatrywał też w żywność rodzinę, które osiadły w pobliskich wsiach. Córki właścicieli majątku – Dobrosława, Krystyna, Walentyna i Zofia – były uczennicami ostrołęckiego gimnazjum. To w czambrowińskim dworcu narodziła się myśl zorganizowania GOLESINA.

W Czambrowinie już w styczniu 1940 roku Wanda Gorgoniowa, polonistka z gimnazjum w Ostrołęce, prowadziła tajne nauczanie dla dziesięcioosobowej



grupy młodzieży. Najniższą była II klasa gimnazjalna, z której programem zapoznawały się m.in.: Zofia Pstrągowska i Janina Radomska, najwyższą II klasa liceum, w której była Dobrosława Pstrągowska. W zakresie niektórych przedmiotów uczniowie ze starszych klas prowadzili lekcje dla młodszych. W tajne nauczanie w Czambrowinie zaangażowany był także Bartłomiej Drabicki, nauczyciel przedmiotów matematyczno-przyrodniczych przedwojennego gimnazjum i liceum w Ostrołęce. W roku szkolnym 1940/41 J. Radomski przejął część lekcji w Czambrowinie, które prowadził w sobotnie popołudnia i przez całe niedziele. Przystąpił też do organizowania kolejnych punktów tajnego nauczania w tych miejscowościach, w pobliżu których zamieszkałi nauczyciele wysiedleni z Ostrołęki, a od 1942 roku również z Płocka. Wkrótce Schulrat zlecił mu nauczanie języka niemieckiego policjantów w Czerwinie. Otrzymał wówczas talon na zakup roweru. Pod pretekstem tego obowiązku mógł, nie budząc podejrzeń, swobodnie poruszać się w terenie (Radomska, 2007, s. 18). Jan Radomski nawiązał również współpracę z dyrekcją Gimnazjum i Liceum w Ostrowi Mazowieckiej, gdzie na polecenie tajnych władz oświatowych w Warszawie został przewodniczącym komisji do egzaminów maturalnych i zastępcą przewodniczącego komisji do egzaminów z zakresu małej matury na kompletach w całym powiecie.

W latach 1943–1944 pełnił również funkcję tajnego Powiatowego Inspektora Oświaty w powiecie ostrowskim. Na to stanowisko został powołany przez władze oświatowe Państwa Podziemnego. Porucznik Jan Radomski prowadził także działalność konspiracyjną w Armii Krajowej. Działał w służbach kwatermistrzowskich Obwodu AK sięgającego aż do lasów wyszkowskich. *Przez jego ręce – wspomina córka Maria, walcząca w powstaniu warszawskim na Żoliborzu – przechodziły nie raz poważne kwoty pieniędzy. Na jakimś kwicie odkrył z przeobrażeniem nadany mu bez jego wiedzy pseudonim „Przyroda”. Dla autora podręcznika do II klasy gimnazjalnej, obowiązującego do 1934 roku w całej Polsce, i uczącego od zarania pracy nauczycielskiej właśnie przyrody, była to pełna identyfikacja jego osoby. By zmienić jednoznaczny sens tego niefortunnego pseudonimu, wymógł minimalną jego korektę na nic nie znaczące słowo „Przygroda”. Używał też pseudonimu „Rodzeń”. [...] Trzeci pseudonim „Socha” funkcjonował w kontaktach z władzami tajnego nauczania* (Radomska, 2007, s. 23).

Jako Powiatowy Inspektor Oświaty kierował do nauczycieli instrukcje, jak organizować wychowanie patriotyczne polskich dzieci. Prosił, by nauczyciele nie zatrudniali uczniów do zbioru ziół leczniczych kosztem lekcji, co Schulrat nagradzał wódką i papierosami. Pisma te, pisane na maszynie, powielane przez córkę Janinę, przez pocztę wojskową Armii Krajowej trafiały do szkół powszechnych w powiecie ostrowskim. Nauczanie wychowania patriotycznego i wpajanie zasad moralnych odbywało się na lekcjach ze wszystkich przedmiotów i przybierało często niestereotypowe formy: [...]  *nauka rachunków była prowadzona głównie na wszelkich przeliczeniach ogromnych kontyngentów, ściąganych indywidualnie i zbiorowo z chłopów i wsi. Z porównania niskiej zapłaty urzędowej z wysoką ceną rynkową obliczano, na jakie sumy okupant*

*okrada pojedyncze gospodarstwa rodziców i całe wsie. Materiału tego starczyło na wszystkie „słupki” i „zadania” w zakresie czterech działań rachunkowych. [...] W nauce religii analizowano Dziesięcioro Przykazań pod kątem nieprzestrzegania ich przez okupanta, który kradł, mordował, oszukiwał, kłamał, nie szanował świąt, Hitlera miał przed Panem Bogiem itp., z czego każdorazowo wynikała konkluzja, że Niemcy mają grzech i czeka ich piekło. [...] Na przykładzie Judasza wpajano dzieciom zasadę, że za zdradę, donosicielstwo i służenie Niemcom nie może być przebaczenia (Radomski, 1982, s. 16). Henryk Maćkowiak (2007) przywołuje wspomnienia Zofii Rogalewicz, nauczycielki GOLESINA, która także zwracała uwagę na edukację patriotyczną młodzieży: *Na wszystkich zajęciach integralną częścią naszych lekcji były elementy wychowawcze, patriotyczne. Pamiętam jak pewnego razu Zosia Pstrągowska z uczennicą liceum, przywiozła z Warszawy wiersze okupacyjne. Nie pamiętam czyje to były wiersze, ale mówiły o tęsknocie i krwi przelanej, o zemście, pełne bólu, ale i nadziei. Wyrażały całą gorycz pokolenia, które jak inne narody – narodziło się do zwykłego, pięknego życia, a musiało żyć w pogardzie i poniżeniu. Nie budziły jednak pesymizmu, bo były i takie, które głosiły chwałę poległych lub bohatersko walczących i wyciskały łzy wzruszenia i dumy. Widziałam zalane łzami twarze dziewcząt i zaciśnięte wargi chłopców.**

Szkoła tajnego nauczania o kryptonimie GOLESIN powstała za zgodą władz tajnego nauczania w Warszawie i istniała przez trzy okupacyjne lata. Teofil Wojeński, dyrektor i tajny kurator Okręgu Szkolnego Warszawskiego, powierzył profesorowi Janowi Radomskiemu funkcję dyrektora GOLESINA, a ten w krótkim czasie skupił grono wykwalifikowanych nauczycieli przedwojennych gimnazjów i liceów, uzupełniając je wyróżniającymi się nauczycielami szkół powszechnych. Byli to: Zofia Baronowska, Bartłomiej Drabicki, Wanda Gorgoniowa, Zdzisław Górski – emerytowany nauczyciel przedmiotów matematyczno-fizycznych w gimnazjum ostrołęckim, ks. Waław Gałęza – nauczyciel łaciny i języka niemieckiego, Zofia Rogalewicz – nauczycielka przedmiotów humanistycznych, wicedyrektorka GOLESINA, Henryk Wierzchowski, również nauczyciel przedmiotów humanistycznych z Gimnazjum i Liceum w Ostrołęce oraz nauczyciele szkół powszechnych: Tadeusz Ćwiek i Mikołaj Chełstowski. Doraźnie współpracowali ze szkołą: Adam Wojciechowski, dr Józef Psarski, Maria Ostrowska i dwie nauczycielki gimnazjalne: Maria Korzeniewska i Cecylia Zagórska z Gucina, a także Czesław Jasiński, który nauczał w Żabinie (Maćkowiak, 2007, s. 74–75). Rok szkolny 1941/42 był formalnym początkiem działającego już GOLESINA. Sześcioro nauczycieli pracowało z 40 uczniami. W ostatnim roku tajnego nauczania z 84 uczniami pracowało 8 nauczycieli. Córka Jana Radomskiego, Janina, była jednocześnie uczennicą i osobą prowadzącą kancelarię szkoły. Do niej należało coroczne rejestrowanie uczniów i nauczycieli w tajnym Biurze Oświatowym Okręgu Warszawskiego.

Nauczanie odbywało się w zasadzie bezpłatnie. Dopiero wiosną 1944 roku dyrektor otrzymał od konspiracyjnych władz szkolnych w Warszawie pierwszą

zaliczkę na pensje dla nauczycieli w wysokości 2000 złotych, którą rozdzielił po 200–300 złotych na osobę. Dotychczas wynagrodzeniem dla pedagogów były dwa jajka za lekcję, warzywa, worek ziemniaków bądź opał na zimę, pobierane tylko od miejscowej młodzieży. Dzieci wysiedleńców nie ponosiły kosztów nauki (Radomska, 2007, s. 21).

Zespoły tajnego nauczania jako placówki GOLESINA znajdowały się na terenie trzech południowych gmin powiatu ostrołęckiego – Goworowa, Czerwina i Pasiek. W zespołach w Czerwinie, Gucinie, Goworowie, Gierwatach, Pasiekach, Wąsewie, Janczykach, a nawet w odległej, leżącej nad Bugiem Małkini uczyła się i wychowywała młodzież wiejska z tych gmin oraz młodzież wysiedlona z Ostrołęki (Maćkowiak, 2007, s. 75). Centralnym ośrodkiem GOLESINA była wieś Jarnuty, gdzie mieszkał dyrektor szkoły Jan Radomski. Tajne nauczanie odbywało się tam w szkole oraz w czterech domach. GOLESIN zlokalizowany był w pasie przygranicznym Generalnej Guberni. Nauczyciele pracowali w patriotycznym środowisku wiejskim, bez kolaborantów i donosicieli, dlatego też za prowadzenie tajnego nauczania nikt nie został aresztowany przez Niemców.

25 września 1944 roku, po przejściu frontu i uwolnieniu tych terenów od Niemców, decyzją polskiego już starosty dr. Józefa Psarskiego GOLESIN został odtajniony. Gimnazjum i Liceum im. s. Leszczyńskiego na wysiedleniu prowadziło tymczasowo legalne nauczanie w Czerwinie. Gdy w 1945 roku front przesunął się na zachód i wojska radzieckie opuściły Ostrołękę, dyrektor Radomski w marcu 1945 roku przeniósł się z Czerwina do Ostrołęki. Mieszkał w internacie szkolnym i nadzorował odnawianie zdewastowanego budynku szkoły. Jak wspomina córka profesora, Maria Radomska (Radomska, 2007), dzień 1 maja ojciec, zgodnie z hasłem „Święto pracy czcimy pracą”, wykorzystał na odgruzowywanie, wraz z uczniami, wówczas głównej ulicy Ostrołęki, prowadzącej z Wojciechowic do Rynku, na odcinku od bramy gimnazjum do pobernardyńskiego kościoła. Miejscowe władze przyjęły to z aprobatą. Dzięki wyasygnowanej przez nie kwocie 100 tysięcy złotych zostały oszklone wszystkie okna trzypiętrowego gmachu gimnazjum. *W dniu święta 3 Maja – pisze Maria Radomska – kolumna szkolna pomaszzerowała do Kościoła w pełnej gali i z Dyrektorem na czele! Po uroczystej Mszy Świętej odbył się na Rynku ogólny wiec z przemówieniem zagorzałego chwalczy nowego ustroju, szkalującego przedwojenną Polskę. W dniu 9 maja cała szkoła uczestniczyła oficjalnie w równie kłamliwie obchodzonej uroczystości zakończenia wojny. Wzburzony nadmiarem kłamstw agitatorów, wysławiających Armię Czerwoną jako jedyną wyzwolicielkę Polski i dobroczyńcę naszego narodu, Dyrektor powróciwszy z uczniami na gimnazjalne podwórze przypomniał im prawdę. Mówił o zdradzieckim sojuszu Stalina z Hitlerem i wkroczeniu wojsk radzieckich do Polski dnia 17 września 1939 r., o zagarnięciu przez ZSRR całych Kresów Wschodnich i wywózce ich mieszkańców w głąb sowieckiego imperium, o ludobójstwie polskich oficerów w Katyniu i innych sowieckich zbrodniach. Przypomniał także o Polskich Siłach Zbrojnych walczących na wszystkich frontach II wojny światowej, o Powstaniu*

*Warszawskim i partyzantce przeciw niemieckiemu okupantowi w całym kraju. Przemówienie to zapadło głęboko w serca słuchaczy, którzy z przejęciem przypominali je po latach* (Radomska, 2007, s. 22–23). Przemówienia profesora Jana Radomskiego wysłuchali także niepożądani świadkowie, dlatego musiał zmienić miejsce pracy. W końcu września 1945 roku przekazał obowiązki dyrektora swojemu zastępcy, Henrykowi Wierchowskiemu, i wraz z rodziną wyjechał z Ostrołęki na tzw. Ziemie Odzyskane, usuwając się z zasięgu miejscowego Urzędu Bezpieczeństwa. Na Dolnym Śląsku, na zlecenie Kuratorium Okręgu Wrocławskiego, w październiku 1945 roku został organizatorem, a następnie dyrektorem Gimnazjum i Liceum w Kamiennej Górze. Po przeniesieniu na Dolny Śląsk, w Legnicy, Jan Radomski ujawnił swoją działalność w Armii Krajowej *w ostatnim dopuszczalnym terminie, bez żadnych konsekwencji* (Radomska, 2007, s. 24). W organizowanym w Kamiennej Górze Gimnazjum potrzebne były klasy dodatkowe: wyrównawcza dla młodzieży z zapóźnieniami w nauce, przyspieszona dla starszych uczniów, a dla potrzeb miejscowej fabryki konfekcyjnej również klasa krawiecka. Ponadto nowy dyrektor zorganizował internat dla sierot i uczniów spoza Kamiennej Góry oraz stołówkę szkolną dla grona nauczycielskiego i młodzieży, starał się o opał dla szkoły i jej pracowników. Inspirował publiczne odczyty na temat historii Dolnego Śląska przygotowywane dla miejscowej społeczności. Organizował wycieczki szkolne, rozbudzał zainteresowania uczniów ich nową małą ojczyzną, zachęcał do wymyślania nazw dla oglądanych szczytów górskich. Zajmował się też fizjografią Dolnego Śląska, jego szatą roślinną, rzeźbą terenu i budową geologiczną.

Pracując w Kamiennej Górze, J. Radomski utrzymywał żywe kontakty ze środowiskiem uniwersyteckim Wrocławia, którego przedstawiciele pochodzili głównie ze Lwowa, z Uniwersytetu Jana Kazimierza i Politechniki Lwowskiej. Brał udział w sympozjach i konferencjach naukowych organizowanych w tym mieście.

Starsza córka profesora, Janina, była już wówczas studentką Wydziału Przyrodniczego Uniwersytetu Wrocławskiego i jednocześnie asystentką u profesora Stanisława Tołpy w Katedrze Botaniki na Wydziale Rolniczym. Córka Maria, po wyzwoleniu z Karnego Obozu Jenieckiego Kobiet Żołnierzy AK – Stalag VI C Oberlangen przez I Dywizję Pancerną gen. Stanisława Maczka 12 kwietnia 1945 roku, została przyjęta do Kompanii Szkolnej 2. Korpusu Polskiego. Kontynuowała tam naukę w Gimnazjum i Liceum dla Ochotniczek Pomocniczej Służby Kobiet. I klasę licealną ukończyła w Porto San Giorgio we Włoszech, a klasę II już w Anglii, w Foxley. Po zdaniu matury w maju 1947 roku wróciła do Polski. W jej skromnym bagażu znalazły się dwa podręczniki ojca *Botanika dla II klasy gimnazjum* i *Nauka o człowieku łącznie z higieną* dla VII klasy szkoły powszechnej, wydane podczas wojny przez Wydział Oświaty 2. Korpusu w Jerozolimie w 1942 roku oraz we Włoszech, w Bari, w 1945 roku. Korzystały z nich m.in. Szkoła Młodszych Ochotniczek w Nazarecie i szkoły w Alessano, Sarnano i w Porto San Giorgio. Po powrocie do kraju Maria podjęła w listopadzie 1947 roku studia rolnicze na Uniwersytecie i Politechnice we Wrocławiu.

W 1948 roku Jan Radomski przeniósł się wraz z żoną do Wrocławia. W roku akademickim 1948/49 został zatrudniony na stanowisku adiunkta w Katedrze Systematyki i Morfologii Roślin, z inicjatywy jej kierownika, wówczas także rektora Uniwersytetu i Politechniki Wrocławskiej prof. dr. hab. Stanisława Kulczyńskiego. Pracę tę utracił w 1952 roku, gdyż [...] *na zebraniu Koła Uniwersyteckiego PZPR w dniu Bożego Ciała oddał swoją partyjną legitymację. Jako członek Polskiej Partii Socjalistycznej został po jej fuzji z Polską Partią Robotniczą członkiem tej obcej mu ideowo partii, a nakaz wygłoszenia referatu o Róży Luksemburg przekroczył jego odporność. Wobec nieuniknionych konsekwencji następnego dnia opuścił Wrocław i oczywiście został zwolniony z pracy. To bezprecedensowe wydarzenie w okresie skrajnego stalinizmu zaciężyło na całym jego życiu zawodowym. Mimo ofiarnej i zawsze owocnej pracy, jedyne odznaczenie państwowe Medal Komisji Edukacji Narodowej zawdzięcza byłym uczniom GOLESINA i w szczególności Tadeuszowi Ćwiekowi, który współpracował z Ojcem nie tylko jako kierownik szkoły w Jarnutach, ale też jako jeden z nauczycieli tajnego nauczania* (Radomska, 2007, s. 27).

Bezrobotnego profesora wspierali krewni i znajomi. Dzięki przedwojennym przyjaciołom znalazł po kilku tygodniach pracę w Instytucie Jedwabiu Naturalnego w Milanówku, szczególnie korzystną w jego sytuacji. Zlecono mu inwentaryzację drzew morwy w całej Polsce oraz wytypowanie nasienników o najwyższej przydatności liści dla hodowli jedwabników. Przez cały sezon wegetacyjny podróżował po kraju, nigdzie się nie meldując, a zebrany materiał opracowywał w Zamku w Otmuchowie, gdzie Instytut miał pomieszczenia dla kilku swoich „chronionych” pracowników. *Warto przypomnieć – podkreśla Maria Radomska – że polski przemysł jedwabniczy opierał się całkowicie na własnym surowcu. Hodowlę jedwabników prowadziły liczne zakłady penitencjarne, a kokony trafiały dopiero do końcowej obróbki do Milanówka. Drzewostany morwy rosły więc na najbardziej wewnętrznych podwórzach więziennych. Wpuszczany przez co najmniej trzy kolejne potężne, żelazne bramy, skrupulatnie zamykane po wejściu, ten niezupełnie legalny badacz-botanik pytał siebie w duchu, czy się na jego wyjście otworzą!* (Radomska, 2007, s. 28).

W 1954 roku powstała w Szczecinie Wyższa Szkoła Rolnicza. Jej organizator i rektor prof. dr. hab. Marian Lityński z wrocławskiej Wyższej Szkoły Rolniczej zaangażował Jana Radomskiego jako zastępcę profesora na organizatora i prodziekana ds. Studiów Zaocznych. Na tym stanowisku pozostał on do przejścia na emeryturę w 1968 roku. Najpierw były to studia na Wydziale Rolniczym, później na Wydziale Zootechnicznym i czasowo dla studentów Wydziału Rybactwa Śródlądowego WSR z Olsztyna, zamieszkałych na Pomorzu. W 1960 roku, po opublikowaniu badań nad morwą, Jan Radomski został docentem w Katedrze Botaniki, a w 1967 roku, na podstawie licznych publikacji naukowych, tytularnym profesorem nadzwyczajnym. Poza organizacją zjazdów studentów zaocznych, zaczynających się zawsze spotkaniem całego rocznika z ich dziekanem oraz zajęciami z botaniki na kilku kierunkach, powoływany był do komisji



dziekańskich i rektorskich, głównie związanych z działalnością wychowawczą. Patronował też dorocznym wystawom rolniczym oraz Olimpiadom Rolniczym dla młodzieży szkół średnich.

W tej samej szczecińskiej uczelni, przekształconej później w Akademię Rolniczą, podjęli pracę najstarsza córka J. Radomskiego Janina wraz z mężem Mieczysławem Jasnowskim, przenosząc się z wrocławskiej WSR.

Przedmiotem zainteresowań i działalności naukowej profesora Jana Radomskiego były dwie dziedziny. Badania naukowe w zakresie przyrodoznawstwa dotyczyły flory i roślinności wybranych obiektów i ekosystemów w różnych obszarach Polski (Jasnowska, 2007, s. 31), przy czym badacz skupiał się głównie na roślinności lasów bagiennych w dolnym biegu Odry. Profesor badał też roślinność kserotermiczną na zachodniej krawędzi doliny Odry oraz roślinność kilku rezerwatów przyrody (Skrzyczyńska, 2007, s. 53). W wyniku badań prowadzonych przez Jana Radomskiego zostały zgłoszone projekty rezerwatów przyrody: „Wzgórze widokowe nad Międzyodrzem” oraz „Wąwóz Kamieniec”. Dziś Międzyodrzie jest objęte ochroną jako Park Krajobrazowy Doliny Dolnej Odry, który został utworzony w 1993 roku we współpracy ze stroną niemiecką jako transgraniczny obszar chronionej przyrody po obu stronach polsko-niemieckiej granicy. Profesor Radomski uczestniczył także w zespołowych badaniach torfowisk na potrzeby gospodarki oraz w badaniach naukowych w rezerwacie „Tchórzyno”, w których zajmował się częścią florystyczną opracowania *Warunki siedliskowe i szata roślinna torfowiska nakredowego w rezerwacie Tchórzyno na Pojezierzu Myśliborskim* (1972). Obecnie rezerwat przyrody „Tchórzyno” objęty jest dodatkową ochroną w Specjalnym Obszarze Ochrony NATURA 2000 według Dyrektywy Habitatowej Unii Europejskiej, pod nazwą Pojezierze Myśliborskie PLH 320014 (Jasnowska, 2007, s. 36).

Drugim obszarem zainteresowań profesora była metodyka kształcenia przyrodniczego, wzbogacona przez własne doświadczenia, płynące z pracy nauczyciela szkolnego i akademickiego. Konkretnie koncepcje dydaktyczne znalazły zastosowanie w licznych podręcznikach jego autorstwa, wydawanych przez dziesięciolecia na potrzeby szkół średnich i wyższych. *W zakresie metodyki nauczania prof. Jan Radomski koncentruje się głównie na nauczaniu botaniki w krystalizującym się systemie kształcenia zaocznego. Opracowuje, wdraża w życie i udoskonala coraz to nowe formy i metody pomocy i kierowania samokształceniem studentów. Publikuje szereg artykułów na ten temat w wydawnictwie Ośrodka Metodycznego Studiów Rolniczych w Warszawie. Jako Kierownik Studiów Zaocznych zajmuje się też metodyką i organizacją tych studiów w szerszym aspekcie. Jest aktywnym i pełnym inicjatywy członkiem Resortowej Komisji Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego do spraw Studiów Zaocznych i członkiem Rady Naukowej Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących, bierze udział w pracach komisji programowych, gdzie prezentuje projekty nauczania botaniki. Studia Zaoczne w Szczecinie stanowią w wielu sprawach wzorzec dla uczelni w kraju* (Ćwikliński, Markowski, 1976, s. 78–79).



Profesor Jan Radomski to autor wielu artykułów naukowych z zakresu botaniki oraz autor bądź współautor (m.in. z córką Janiną Jasnowską, ze Stanisławem Tołpą) szesnastu podręczników, liczących po kilka wydań, z których uczniowie i studenci korzystają do dziś.

Profesora Jana Radomskiego, swojego mistrza, ze wzruszeniem wspominają jego uczniowie. Zgodnie podkreślają, że był „tytanem pracy”. Był podziwiany przez studentów i młodszą kadrę naukową za swą rozległą wiedzę, erudycję oraz intuicję badawczą, wsparte solidnym warsztatem naukowym. Stał się autorytetem dla wielu swoich uczniów, którzy podkreślają, że był surowy i wymagający, a jednocześnie troskliwy, dobry i wyrozumiały. Tak oto wspomina profesora jego studentka w Wyższej Szkole Rolniczej w Szczecinie, dziś prof. dr hab. Janina Skrzyczyńska, która w 1967 roku przyjechała na egzamin wstępny na Wydział Rolniczy: *Był to człowiek postawny, o pogodnym wyrazie twarzy, sprawiający wrażenie jakby zamyślnego. Wzrok miał jednak badawczy i przenikliwy. Zapytał mnie jak podróż, czy już odpoczęłam przed egzaminami i czy jestem dobrze przygotowana. Zaskoczyło mnie to pytanie i trochę zdziwiło, a także onieśmieliło, że taki człowiek martwi się o moje samopoczucie przed ważnym momentem mojego życia. Początkowo rozmowa nasza się nie kleiła. Trudno mi było ocenić stan mojej wiedzy, szczególnie z dziedziny biologii. Bałam się, by nie popełnić jakiejś gafy przed profesorem. Chciałam w jego oczach wypaść jak najlepiej. Nazwisko profesora nie było mi przecież obce. Znałam je z podręczników „Botaniki” dla szkół ogólnokształcących, ale przede wszystkim z opowiadań rodziny i mieszkańców podreszowskiej wsi Kamień, z której wywodzą się nasze rodziny. Onieśmienie szybko przeszło i nasza pogawędka przerodziła się w dyskusję wzbudzającą zainteresowanie i wyzwalającą pozytywne emocje. Profesor sprawiał takie wrażenie, jakbyśmy się znali od lat, a w jego obecności szybko zniknęło zakłopotanie i strach przed źle sformułowanymi pytaniami czy niedociągnięciami w odpowiedziach* (Skrzyczyńska, 2007, s. 48).

Profesor Jan Radomski przez całe życie pracował dla dobra polskiej oświaty i polskiej nauki. Wiernie służył ojczyźnie w latach narodowej niewoli, czym zasłużył na wdzięczną pamięć nie tylko mieszkańców Ostrołęki. Zmarł 27 września 1977 roku. Spoczywa pod konarem wielkiego dębu na szczecińskim Cmentarzu Centralnym przy ulicy Ku Słońcu, który jest zarazem jednym z największych arboretów w Polsce. Obok została pochowana jego żona Konstancja, która zmarła 8 marca 1982 roku.

W 1998 roku, w 80 rocznicę odzyskania niepodległości, Szkoła Podstawowa w Jarnutach, gdzie mieściła się siedziba GOLESINA, otrzymała imię Jana Radomskiego. Osiem lat później jego imię nadano nowo wybudowanemu rondu przy skrzyżowaniu ulicy Goworowskiej i ks. Jerzego Popiełuszki w Ostrołęce, którego oficjalne otwarcie odbyło się 3 maja 2007 roku, w 216. rocznicę uchwalenia Konstytucji 3 maja.

Z kolei Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej Okręgu Ostrołęka ufundował tablicę pamiątkową z opisem osiągnięć i zasług profesora Jana

Radomskiego dla Polski i Polaków. 19 kwietnia 2007 roku Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika, przy wsparciu władz miejskich i I Liceum Ogólnokształcącego im. gen. Józefa Bema w Ostrołęce i finansowym zaangażowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zorganizowało konferencję naukową *Jan Radomski – pedagog, naukowiec, organizator tajnego nauczania, żołnierz Armii Krajowej*. Wzięły w niej udział córki profesora – prof. Janina Jasnowska ze Szczecina oraz prof. Maria Radomska z Rzeszowa. Obecna była również uczennica profesora prof. Janina Skrzyczyńska z Siedlec, która wypowiedziała znamienne zdanie: *Bez ludzkiej pamięci nie istnieje przeszłość*.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła:

Akta osobowe Profesora Jan Radomskiego (kopia), archiwum domowe Małgorzaty Radomskiej.

Majewska-Chałat I., *Wspomnienia z okresu tajnego nauczania w Golesinie*. Maszynopis, Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Radomska M. (2007), *Profesora Jana Radomskiego osiemdziesiąt lat życia*, w: J. Kijowski (red. nauk.), *Profesor Jan Radomski (1898–1977)*, Ostrołęka: Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Radomski J. (1982), *Golesin. Wspomnienia*, Ostrołęka: Mazowiecki Ośrodek Badań Naukowych, Stacja Naukowa w Ostrołęce, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Ostrołęce.

Radomski J. (1985), *Golesin. Wspomnienia z okresu wojny i okupacji hitlerowskiej 1939–1945 dyrektora Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Ostrołęce*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Rogalewiczowa Z., *Wspomnienia z pracy w tajnym gimnazjum i liceum w Ostrołęce w latach 1941–1944*. Maszynopis, Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Skrzyczyńska J. (2007), *Jan Radomski jako profesor Wyższej Szkoły Rolniczej w Szczecinie*, w: *Profesor Jan Radomski (1898–1977)*, Ostrołęka: Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Tabin M. (1982), *Mój nauczyciel profesor Jan Radomski*, Szczecin: Akademia Rolnicza.

### Opracowania:

Ćwikliński E., Markowski S. (1976), *50 lat pracy Profesora Jana Radomskiego*, „Wiadomości Botaniczne”, t. XX, z. 2.

*Jan Radomski (1898–1977)* (2007), Ostrołęka: Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Jasnowska M. (2007), *Profesor Jan Radomski jako naukowiec*, w: *Jan Radomski (1898–1977)*, Ostrołęka: Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Köhler P. (2002), *Botanika w Towarzystwie Naukowym Krakowskim, Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Umiejętności (1815–1952)*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Maćkowiak H. (1995), *Dzieje szkolnictwa na terenie woj. ostrołęckiego w czasie wojny i okupacji 1939–1945*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego” nr 9.

Maćkowiak M. (2007), *Działalność Armii Krajowej i tajne nauczanie w powiecie ostrołęckim*, w: *Profesor Jan Radomski (1898–1977)*, Ostrołęka: Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

Pajka S. (1989), *Nauczyciele woj. ostrołęckiego w latach wojny i okupacji*, Ostrołęka: Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe im. Adama Chętnika.

### ***Jan Radomski (1895–1977). An educator and educational activist***

#### **Summary**

**Aim:** The purpose of this article is to present scientific and pedagogical output of Prof. Jan Radomski, an outstanding independence activist.

**Methods:** A historical analysis of source materials.

**Results:** Presentation of the profile of a pre-war secondary school teacher and organizer of clandestine teaching during the German occupation and his post-war scientific activity.

**Conclusions:** Prof. Jan Radomski is a role model for contemporary teachers, education activists and scientists.

**Keywords:** Jan Radomski, clandestine teaching, GOLESIN, school handbooks.

# RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy  
2019, nr 3–4  
PL ISSN 0033-2178

## ZYGMUNT ZIELIŃSKI: *KAGANEK OŚWIATY*,<sup>1</sup> *CZY KOPCĄCY OGAREK? RZECZ O REFORMACH OŚWIATY I NAUKI*, TORUŃ 2019, s. 146

Szkoła to temat wciąż ważny i aktualny. O edukacji wiele się mówi i pisze od dawna. Nierzadko pojawiają się głosy bardzo pesymistyczne, że szkoła była zła, jest zła i taką pozostanie na zawsze.

Pojawiają się też takie głosy, jak ten Melchiora Wańkowicza z okresu międzywojennego: *Jak dla życia politycznego narodu jego zewnętrznym symbolem i jego warunkiem najistotniejszym jest niezawisłość, to dla życia duchowego i kulturalnego – szkoła. [...]. W szkole krystalizują się uczucia w rozumowania i rozumowanie prześwieśla się uczuciem. W szkole z chaosu wylania się twardy duchowy ład. To szkoła daje swoją tradycję, to szkoła stwarza świat, któremu pozostajemy wierni.*

*Dlatego wszędzie, gdzie jest zagrożona narodowość, rozżarza się najstraszliwsza, najzjadlejsza walka o szkołę* (Wańkowicz, 1958, s. 192).

Takie właśnie rozumienie szkoły i szeroko pojętej edukacji przebija z lektury objętościowo niewielkiej, ale w swej wymowie nader pokażnej i, by tak napisać, bardzo na czasie książki autorstwa ks. Zygmunta Zielińskiego, dawnego profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i innych uczelni krajowych i zagranicznych. Już jej tytuł *Kaganek oświaty, czy kopcący ogarek. Rzecz o reformach oświaty i nauki* wskazuje sedno poruszanej problematyki.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy, zatytułowany *O reformie szkolnictwa kiedyś i dzisiaj*<sup>2</sup>, ma charakter wprowadzający. Rozdział II ukazuje *Kolejny krok w kierunku „reformy”*. Po nim następuje rozdział opatrzony znakiem zapytania: *Co pichci opozycja?* Rozdział IV omawia stan szkół wyższych i już jego tytuł – *Szkoła wyższa na łożu boleści* – niesie w sobie trudne do przeoczenia

<sup>1</sup> Zapis tytułu zgodny z oryginałem – przyp. redakcji.

<sup>2</sup> Pisownia zgodna z oryginałem – przyp. redakcji.

przesłanie. Kolejny rozdział pt. *Historia w krzywym zwierciadle* porusza temat autorowi, znanemu historykowi, szczególnie bliski. Książkę zamyka *Appendix: Coś dla ducha. Naukowcy, myśliciele i pisarze o Bogu i wierze*, potrzebny dziś bardziej niż kiedykolwiek wcześniej.

Lektura pozycji autorstwa ks. prof. Zielińskiego odśladania go jako autora, którego cechuje bystrość obserwacji, umiejętność lakonicznego zapisu faktów, a zwłaszcza dbałość o ich autentyzm. Obraz współczesnej szkoły, jaki ukazuje ks. prof. Zieliński, jest bogaty i interesujący. Można powiedzieć, że *Kaganek oświaty* to zajmująca opowieść, mocno osadzona w naszej współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Różnorodność zawartych w książce faktów i przemyśleń to cenny materiał źródłowy, zdolny sprostać długiemu kwestionariuszowi trudnych pytań, do jakich prowadzi analiza współczesnej polskiej edukacji.

Humanistyka jest obecnie traktowana niemal jak dyscyplina zbędna, ponieważ wagę przykładą się jedynie do dziedzin technicznych, związanych z produkcją i obliczonych na pomnażanie dóbr materialnych – słusznie konstatuje autor. Są to kwestie oczywiście ważne, ale najważniejszym produktem człowieka jest cywilizacja. Wiadomo zaś, że jej złe ukierunkowanie zawsze obraca się przeciw niemu. Czasem wręcz staje się zabójcza dla kultury rozumianej jako synteza ludzkich osiągnięć. Ewidentne postponowanie humanistyki uderza w wartości ludzkie, bo przecież cały postęp powinien zmierzać tylko ku ich budowaniu i utrwalaniu (Zieliński, 2019, s. 15).

Ks. prof. Zygmunt Zieliński celnie opisuje współczesną edukacyjną rzeczywistość, szczególnie wtedy, gdy zabiera głos na temat szkół wyższych. O tym, że tak jest, niech nas przekona taki cytat: *Już od tzw. systemu bolońskiego – bąbła o wymiarach międzynarodowych – rozpoczął się rozbrat między kształceniem [...] a ciągłością procesu kulturowego. Jego siedliskiem były dawniej uniwersytety, ale wtedy, kiedy nie każdy mógł się dostać w ich mury, bo uniwersytet to szkoła elitarna, i nie jest tak, bo ktoś tak chce, ale dlatego, że tylko część abiturientów nadaje się do studiowania. Uniwersytet stał się jednak instytucją masową. O dziwo, nie było tak w okresie PRL-u, choć istniała reglamentacja, gdy chodzi o przyjmowanie. [...] Ale nie każdy z przyjętych dawał sobie radę i tu było sito, dość gęste. Obecnie każdy musi [wyróżnienie – E. W.] sobie dać radę, bo zaraz oszołomy rozedrą szaty, że kogoś się dyskryminuje, a ów »dyskryminowany« może przy pomocy anonimów na trawkę posłać profesorów, którzy za wiele od niego wymagali. Jest to system wprost bandycki i łajdacki, bo mnie uczono, że anonimy piszą tylko łajdacy* (Zieliński, 2019, s. 29). Trzeba tu od razu wyjaśnić, że autor ma na myśli tzw. ewaluację, powszechne dziś zjawisko, kiedy to m.in. studenci wypowiadają się anonimowo na temat profesorów i prowadzonych przez nich zajęć, a ich wypowiedzi traktowane są nad wyraz poważnie.

Problematyka edukacyjna to częsty temat w publikacjach ks. prof. Zielińskiego. W swojej wcześniejszej książce *Kłopoty z tożsamością. Historia na wysypisku*

podziela słuszny pogląd, że system boloński nie działa, bo działać nie może, ponieważ *ani w prawie, ani w medycynie, ani w studiach politechnicznych nie można produkować dyletantów, gdyż odbiłoby się to na naszym zdrowiu, bezpieczeństwie i stabilności dachu nad głową* (Zieliński, 2019, s. 49)<sup>3</sup>.

Zacytowane wyżej, jasne i oparte na faktach wypowiedzi mówią same za siebie. Nie dziwi zatem fakt, że także felietony ks. prof. Zielińskiego publikowane na jego blogu (<https://niepoprawni.pl/blogi/zygmunt-zielinski>) cieszą się niezwykłą popularnością wśród czytelników. Niektóre z nich mają w ciągu zaledwie kilku dni po umieszczeniu w sieci nawet kilkanaście tysięcy odsłon, a jest i taki, który ma ponad trzysta tysięcy wejść.

W zakończeniu tego z konieczności ogólnego omówienia najnowszej książki ks. prof. Zygmunta Zielińskiego trzeba powiedzieć, że szkoła, a zwłaszcza uczelnia wyższa musi stać się znowu miejscem, gdzie uczący się i profesorowie czują się na swoim miejscu, gdyż zajmują się tym, co warte jest ich największego poświęcenia, radości tworzenia i twórczego eksperymentowania w nauce, badaniach i w zdobywaniu wiedzy.

Dyletantów nie należy produkować także w szeroko pojętej humanistyce, ponieważ to ona kształtuje i odpowiednio ustawia człowieka, dając mu czytelną perspektywę rzeczywistości i wytyczając szlak, jakim powinno przebiegać jego życie.

Czy można liczyć na takie miejsce dla humanistyki w dzisiejszym systemie uniwersyteckim? Odrzucanie sprawdzonych metod „dojrzewania” humanistów na uczelniach budzi wiele obaw, gdyż proponowane nowe metody, usankcjonowane ustawowo, gubią gdzieś człowieka, a pierwszeństwo dają biurokratycznej agendzie. Obecnie bywa tak, że profesor oceniający adepta aspirującego do naukowej samodzielności bardzo często nawet nie wie, jak ten kandydat wygląda (Zieliński, 2019, s. 79–93).

Recenzowana książka ma u źródeł dwa elementy ściśle ze sobą korelujące. Jeden, może ten najważniejszy, to długoletnie doświadczenie dydaktyczne i badawcze autora zdobyte zarówno w uczelniach polskich, jak i kilku zagranicznych. Drugi zaś element to obecna reforma szkolnictwa wyższego czy może – jak to się szumnie mówi – konstytucja dla nauki. Długoletnia praca dydaktyczna i badawcza to swoisty, acz godny zaufania sprawdzian, w pełni weryfikujący i walidujący tych, którzy w rezultacie tejsze pracy doszli do tak solidnych kwalifikacji zawodowych, że są żywym argumentem na to, że owo tradycyjne studium uniwersyteckie to jednak ten właściwy tok i metoda studiowania. W konfrontacji z bardzo mało konkretnymi założeniami wspomnianej reformy trudno oczekiwać podobnych rezultatów. Szczególnie groźne jest oddzielenie sfery badawczej od dydaktycznej

<sup>3</sup> Takie samo stanowisko panuje w Europie Zachodniej, np. w Niemczech. Por. m.in. M. Reder (2012), *Wissenschaft in Verruf*, „Die Tagespost” nr 124, s. 1; F. Dirsch (2017), *Über „Bologna” hinaus. Der europäische Hochschulreform-Prozess gilt nach fast zwei Jahrzehnten bei den meisten Experten als gescheitert*, „Die Tagespost” nr 1, s. 10. Por. także: R. Strzelecki (2017), *Ku „personalistycznej” koncepcji uczonego*, w: M. Łukaszuk, W. Kaczmarek (red.), *po Zgorzelskim. Pytania o przyszłość humanistyki*, Lublin: KUL, s. 37-48.



i właściwie pozbawienie profesora możliwości prowadzenia wykładu autorskiego, który łącznie w połączeniu z seminarium zawsze stanowił podstawę studium prowadzącego do samodzielności naukowej. Na te sprawy wskazuje wiele miejsc w recenzowanej książce i to jest jej głównym osiągnięciem.

Jest więc nad czym się zastanawiać. Dlatego po książkę ks. prof. Zygmunta Zielińskiego powinni sięgnąć wszyscy, którym przyszłość kraju, a zwłaszcza edukacja młodzieży poważnie leży na sercu.

KS. EDWARD WALEWANDER

ORCID: 0000-0001-7826-2332

Katolicki Uniwersytet Lubelski

## BIBLIOGRAFIA

Dirsch F. (2017), *Über „Bologna“ hinaus. Der europäische Hochschulreform-Prozess gilt nach fast zwei Jahrzehnten bei den meisten Experten als gescheitert*, „Die Tagespost“ nr 1.

Reder M. (2012), *Wissenschaft in Verruf*, „Die Tagespost“ nr 124.

Strzelecki R. (2017), *Ku „personalistycznej” koncepcji uczonego*, w: M. Łukaszuk, W. Kaczmarek (red.), *po Zgorzelskim. Pytania o przyszłość humanistyki*, Lublin: KUL.

Wańkiewicz M. (1958), *Na tropach Smętka*, Warszawa: Czytelnik.

**BARBARA TECHMAŃSKA: SZKOLNICTWO MNIEJSZOŚCI  
NARODOWYCH NA DOLNYM ŚLĄSKU W LATACH 1945–1989,  
ŁOMIANKI 2018, s. 380**

Historia szkolnictwa to zagadnienie wielowymiarowe, które w pierwszej kolejności wiąże się z formalną stroną procesu edukacyjnego. Dotyczy to głównie aktów prawnych dotyczących oświaty oraz związanych z nimi kwestii organizacyjnych. Nie mniej istotne, szczególnie w powszechnym odbiorze, są kwestie relacji nauczyciel-uczeń oraz szkoła-rodzice. Wreszcie każdy na temat szkoły ma mniej lub bardziej wyrobione zdanie, nawet jeśli w szkolnej ławce ostatni raz jako uczeń siedział kilkadziesiąt lat temu. Niezależnie od tego, której materii dotykamy, na początku i na końcu zawsze jest człowiek – w roli ucznia, nauczyciela, rodzica/opiekuna czy urzędnika centralnej lub lokalnej administracji oświatowej. Wszystkie wymienione grupy tworzą podstawy funkcjonowania oświaty oraz klimat, który w nich panuje. W tej sytuacji trudno się dziwić, że badacze opisujący dzieje oświaty poświęcają im sporo uwagi. Najczęściej ich badania przyjmują formę naukowych artykułów lub pryczyneków, a w ich powstaniu niebagatelną rolę często odgrywają wspomnienia absolwentów szkół oraz pedagogów. Nie brakuje również opracowań, w których problematyka ta została przedstawiona w szerszym, tj. książkowym ujęciu. I właśnie do tej grupy dołączyło opracowanie, którego autorką jest dr Barbara Techmańska, adiunkt w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego, która obiektem swoich badań uczyniła szkolnictwo mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1989.

Barbara Techmańska do podjęcia tego tematu, bez wątpienia, była bardzo dobrze przygotowana. Przekonują o tym jej liczne artykuły, w tym *Edukacja dzieci i młodzieży narodowości żydowskiej w Legnicy w latach 1946–1968*; *Punkty nauczania języka ukraińskiego w Zagłębiu Miedziowym*; *Szkolnictwo mniejszości narodowych w powojennej Legnicy*; *Z dziejów nauczania języka ukraińskiego w Polsce po II wojnie światowej* czy *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku w okresie PRL. Wybrane zagadnienia*, które publikowała na łamach prestiżowych czasopism naukowych – „Studiów Śląskich”, „Pamięci i Przyszłości”, „Śląskiego Kwartalnika Historycznego »Sobótka«” oraz „Klio”. Ponadto wyniki badań dotyczących szkolnictwa mniejszościowego na Dolnym Śląsku po II wojnie światowej prezentowała na licznych konferencjach naukowych

oraz w formie rozdziałów w recenzowanych pracach zbiorowych. Analiza dorobku polskiej historiografii w zakresie oświaty wskazuje również na jej dokonania w zakresie organizacji życia naukowego. Mam tu na myśli przede wszystkim osiem edycji historyczno-dydaktyczno-oświatowych konferencji naukowych „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, które – obok Toruńskich Spotkań Dydaktycznych – od wielu lat są wyjątkową okazją do wymiany doświadczeń badaczy wiodących ośrodków naukowych w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej. Każdą z tych konferencji, co należy podkreślić, wieńczyło – najczęściej kilkutomowe – wydanie publikacji zwartej. Pozwoliłem sobie zwrócić uwagę na te naukowe dokonania B. Techmańskiej, aby podkreślić satysfakcję, którą sprawiła mi lektura jej ostatniej książki. I już na wstępie pragnę podkreślić, że w tym ze wszech miar pozytywnym stanie emocjonalnym pozostałem przez cały czas poświęcony na wnikliwe zapoznanie się z jej pracą, o czym postaram się przekonać czytelników niniejszej recenzji.

Trzysta osiemdziesiąt stron tekstu rozprawy B. Techmańskiej podzielonych zostało na sześć rozdziałów. W pięciu z nich autorka zastosowała, praktyczny i w pełni uzasadniony, podział na podrozdziały. W łącznej liczbie dwudziestu trzech. Tam, gdzie wymagał tego analizowany materiał badawczy oraz poruszona problematyka, autorka wprowadziła dodatkowo szesnaście tzw. paragrafów. Nie liczby jednak ale treści ujęte w poszczególnych rozdziałach mają decydujące znaczenie dla oceny układu pracy. A tu trudno znaleźć słaby punkt, gdyż zastosowany przez autorkę jest zgodny z kanonami przyjętymi dla tego rodzaju opracowań. Zanim przejdziemy do ich syntetycznego omówienia, kilka słów poświęcić należy przyjętym w pracy ramom chronologicznym, które wyznaczają lata 1945–1989. I tu również, w dobrym znaczeniu tego słowa, mamy do czynienia z klasyką, która broni się sama w każdej sytuacji, o czym na przykładzie przemijającej mody i zawsze pozostającego w modzie stylu mawiała jej znawczyni i kreatorka – Coco Chanel. To odwołanie do francuskiej projektantki, jej stylu oraz wylansowanych produktów nie jest tu przypadkowe, gdyż tak jak jej *Chanel No. 5*, tak przyjęte w pracy ramy chronologiczne stanowią niepodważalne cezury czasowe nie tylko w historii Polski, ale i dziejach świata, stając się niemal „samodzielnie” funkcjonującymi „symbolami”.

Wracając do zaproponowanego układu pracy, czyli poszczególnych rozdziałów, należy podkreślić, iż w pełni zasadnie w pierwszym z nich przedstawione zostały mniejszości narodowe na terenie Dolnego Śląska w okresie Polski Ludowej – Niemcy, Żydzi, Czesi, Ukraińcy i Grecy/Macedończycy – ze szczególnym uwzględnieniem okoliczności ich napływu, dynamiki zmian oraz terenów, które zajmowały. Dzięki temu czytelnik może lepiej zrozumieć okoliczności, które sprawiły, że w regionie utworzono tak wiele placówek kształcących dzieci i młodzież różnych narodowości w ich ojczystym języku. Było to szczególnie istotne w kontekście zrozumienia powodów, które zadecydowały o planowanym utworzeniu na Dolnym Śląsku tzw. osiedla żydowskiego, genezy idei rozlokowania uchodźców greckich/macedońskich oraz okoliczności przyjazdu ludności ukraińskiej i łemkowskiej.

Zgodny z kanonem jest również rozdział drugi, w którym B. Techmańska przedstawiła formalno-prawne i ekonomiczne podstawy szkolnictwa mniejszościowego będące wyrazem polityki narodowościowej Polski Ludowej. Autorka sporo uwagi poświęciła ukazaniu wpływu, jaki miały działania instytucji państwowych na powstanie i działalność szkolnictwa dla mniejszości narodowych. W tej części pracy znalazło się również miejsce dla opisu bazy lokalowej szkolnictwa mniejszości, a także problemów – w tym ekonomicznych – z którymi przyszło się mierzyć tego rodzaju placówkom. W trzecim, najobszerniejszym rozdziale, przedstawiony został stan liczbowy i organizacyjny szkolnictwa dla mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku. Szczególnie cenne jest w nim ukazanie zasięgu terytorialnego szkół dla poszczególnych nacji oraz ich specyfiki.

Analiza kwestii programowo-wychowawczych to zagadnienie przedstawione w czwartym rozdziale rozprawy. Dzięki żmudnej pracy autorki oraz czytelnym zestawieniom tabelarycznym mamy możliwość poznać i zrozumieć uwarunkowania tworzenia, zapisy oraz treść programów nauczania, podręczników, zestawień godzin lekcyjnych, a także charakteru i znaczenia przedmiotów stanowiących o specyfice szkół. W rozdziale tym wiele miejsca poświęcono także systemom wychowawczym funkcjonującym w tych szkołach, a obejmującym np. zajęcia pozalekcyjne czy działalność organizacji młodzieżowych.

Rozdział piąty poświęcony został – jak elegancko ujęto to w pracy – głównym bohaterom szkolnictwa mniejszości, czyli uczniom i nauczycielom. B. Techmańska przedstawiła w nim zasady przyjmowania uczniów do szkół oraz wszelkiego rodzaju działania wspierające ich edukację i wychowanie, które podejmowały władze oświatowe oraz sami nauczyciele i opiekunowie. Dla kolejnych pokoleń badaczy dużą wartość przedstawiać będą zamieszczone w tym rozdziale i wnikliwie przeanalizowane dane dotyczące liczebności stanu nauczycielskiego, jego składu narodowościowego, kwalifikacji zawodowych, kryteriów przyjęcia do pracy oraz kształcenia. Szczególną uwagę zwraca tu analiza specyficznych problemów środowiska nauczycielskiego z placówek tworzonych na potrzeby mniejszości narodowych.

*Szkoła, którą pamiętam* to tytuł ostatniego, szóstego rozdziału, w którym wykorzystana została literatura dokumentu osobistego. Ma ona głównie charakter wspomnieniowy, a z racji specyfiki pracy nie było dla niej zbyt wiele miejsca we wcześniejszych rozdziałach rozprawy. Podkreślam ten fakt, gdyż często historycy przewartościowując rolę archiwaliów, a przede wszystkim materiałów urzędowych, pomijają, a czasami świadomie lekceważą tego rodzaju źródła. Tego błędu, wynikającego z mocno ograniczonego podejścia do źródeł, nie popełniła autorka recenzowanej rozprawy. W efekcie w zakończeniu tej ważnej i potrzebnej pracy mamy okazję poznać historie uczniów oraz ich nauczycieli. Dzięki wspomnieniom nadającym przedstawionemu w pracy naukowemu obrazowi kolorytu poznajemy szczegóły wydarzeń, które szczególnie mocno zapadły im w pamięć i miały wpływ na atmosferę panującą w poszczególnych szkołach. Na potrzeby tej części pracy wykorzystano nie tylko opublikowane już relacje i wspomnienia, ale

także te nieznane wcześniej badaczom, które B. Techmańska pozyskała w formie pisemnej lub ustnej. Dzieje tworzą ludzie, a ludzie, którzy tworzyli społeczność uczniowską i nauczycielską szkolnictwa mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1989, należeli nie tylko do różnych grup narodowych, ale i pokoleniowych. Dlatego raz jeszcze warto podkreślić, że zasadnym było poświęcenie osobnego rozdziału pracy wspomnieniom. Części, która – o czym jestem głęboko przekonany – spotka się ze szczególnym zainteresowaniem czytelników recenzowanej książki. Nie mam także wątpliwości, że poszerzona wersja tego rozdziału, zawierająca osobiste historie uczniów i nauczycieli, to dobry temat na kolejną książkę nie tylko uzdolnionej, ale – co szczególnie ważne – w pełni dojrzałej naukowo autorki, jaką jest Barbara Techmańska.

A to wszystko pomieszczone w rozprawie, która zastrzeżeń nie budzi również w kwestii objętościowych proporcji poszczególnych rozdziałów, choć różnice między nimi są znaczne. Najobszerniejsze z nich, tj. trzeci i czwarty liczą odpowiednio 94 i 65 stron, a najkrótsze pierwszy i szósty, odpowiednio – 25 i 24. Z kolei rozdziały drugi i piąty to odpowiednio 44 i 35 stron. Lektura pracy oraz analizowanych w poszczególnych rozdziałach kwestii, o czym była mowa powyżej, uzasadnia jednak to zróżnicowanie. I choć w przypadku najkrótszych rozdziałów bogactwo materiału źródłowego, opracowań, a także wspomnień i relacji spokojnie pozwala na ich znaczące rozbudowanie, to jednak, po pierwsze, autorka rozprawy nie poświęciła ich samym mniejszościom narodowych tylko szkolnictwu tworzonemu na ich potrzeby. A po drugie, w przywołanych rozdziałach odniosła się do wszystkich najistotniejszych zagadnień i dobrała oraz wykorzystwała najbardziej wartościowe materiały z obszaru tzw. literatury dokumentu osobistego.

Z satysfakcją należy odnotować, że B. Techmańska nie zapomniała, iż nie ma zjawiska społecznego, ani też instytucji, które powstały i funkcjonowały w próżni, co oznacza, że kształtowały się pod wpływem czy nawet naciskiem konkretnych wydarzeń z przeszłości. Ten aspekt niezwykle sugestywnie opisany został w wielu opracowaniach, których wiele wykorzystanych zostało w recenzowanej pracy. Powyższą konstatację traktuję jako wprowadzenie do oceny bazy źródłowej przedstawionej do recenzji rozprawy. A tu już na wstępie należy podkreślić, że zgromadzony na potrzeby pracy materiał źródłowy stanowi jej bardzo mocną stronę. Szczególną uwagę zwracają wykorzystane zespoły archiwalne z Archiwum Akt Nowych w Warszawie (Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania), Archiwum Państwowego we Wrocławiu i jego oddziałów w Kamieńcu Ząbkowickim, Legnicy i Wałbrzychu (m.in. Prezydium Wojewódzkiej i Powiatowych Rad Narodowych oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego we Wrocławiu). Sporo ważnych dla tematu informacji zaczerpniętych zostało ze zbiorów archiwum Żydowskiego Instytutu Historycznego (zespoły Centralnego Komitetu Żydów Polskich i referatu oświaty Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów).

Szkolnictwo dla mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku, choć przed pracą B. Techmańskiej nie doczekało się syntetycznego opracowania, to jednak stanowiło przedmiot badań wielu historyków. I to właśnie ich pracom, co autorka otwarcie przyznaje, wiele zawdzięcza. W gronie tych autorów są m.in.: Mieczysław Wojecki, autor publikacji o mniejszości greckiej i macedońskiej; Jarosław Syrynek, zajmujący się rolą Ukraińskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego w rozwoju oświaty ukraińskiej w Polsce oraz Helena Datner i Ewa Pogorzała analizujące szkolnictwo żydowskie. Ważne i wiele wnoszące do pracy B. Techmańskiej opracowania napisali również Paweł Wiczorek, Andrzej Szczepański, Bernadetta Nitschke, Witold Redka, Piotr Retecki i Jan Dudek. W recenzji, w której brakuje miejsca na bardzo szczegółowe omawianie kwestii bibliograficznych, odnotujmy jeszcze wykorzystanie w pracy licznych artykułów zaczerpniętych z prasy. A dotyczy to takich tytułów jak „Arbeiterstimme”, „Fołks Sztyme” i jego polskojęzycznego dodatku pt. „Nasz Głos”, „Kalendarz Żydowski” czy „Nasze Słowo”. Zawarte w nich teksty pozwoliły poszerzyć ustalenia na temat rekrutacji do szkół dla mniejszości, wyzwań i problemów, z którymi się borykały, ale także panującej w tych placówkach atmosfery.

Podsumowując ten wątek recenzji, należy podkreślić, że praca B. Techmańskiej oparta została na niemal pełnej bazie źródłowej i dostępnej literaturze przedmiotu. Dotyczy to zarówno wydawnictw źródłowych, artykułów naukowych, jak i prac zwartych. Naturalnie listę opracowań można wydłużyć. Trzeba jednak pamiętać, że rozprawa naukowa, nawet habilitacyjna, nie może być przeglądem bibliograficznym, a powinna być autorskim ujęciem tematu. A to dr Barbarze Techmańskiej – w oparciu o wykorzystane źródła, prasę i opracowania – bez wątpienia udało się osiągnąć.

Autorka wykonała żmudną i solidną pracę. Analizując zgromadzony materiał źródłowy, posłużyła się przede wszystkim metodą filologiczną, porównawczą i geograficzną. Praca, co ważne, jest poprawna od strony narracyjnej. Autorka, choć nie unikała jednoznacznych ocen, w wielu miejscach potrafiła zachować konieczną wstrzeźliwość. Czasami ta wstrzeźliwość była jednak zbyt daleko posunięta. W efekcie w wielu miejscach, szczególnie na końcu kilku rozdziałów i podrozdziałów, brakuje bardziej zdecydowanych, czasami krytyczniejszych wobec opisanych kwestii opinii i ocen.

Rozprawa B. Techmańskiej zawiera dużą ilość informacji statystycznych, które w głównej mierze odnoszą się do stanu liczbowego opisanych w pracy organizacji. W zdecydowanej większości przypadków dokonano ich zestawienia w formie tabelarycznej. W tym miejscu pragnę podkreślić i zarazem docenić, że autorka nie nadużywa w rozprawie cytatów, a tam, gdzie postanowiła wykorzystać refleksje i przemyślenia innych osób, zrobiła to bardzo umiejętnie i co najważniejsze trafnie. W recenzowanej rozprawie nie ma błędów merytorycznych, a jedynie drobne kwestie podlegające dyskusji interpretacyjnej.

Podsumowując, pragnę jednoznacznie podkreślić, że recenzowaną pracę oceniam wysoko. Na jej stronach autorka przedstawiła ważną kartę historii oświaty



– szkolnictwa dla mniejszości narodowych na części ziem polskich po II wojnie światowej. Szkolnictwa specyficznego, gdyż dotyczącego mniejszości narodowych, które w dziejach Polski od kilkuset lat odgrywają nieprzerwanie bardzo ważną rolę. Szkół, których tworzenie i działalność była wypadkową wydarzeń o przełomowym znaczeniu w wymiarze znacznie szerszym niż Dolny Śląsk, Polska a nawet Europa. A wszystko to opisane z najwyższą naukową rzetelnością, ale jednocześnie w przystępny dla szerszego grona odbiorców sposób. Raz jeszcze podkreślmy, jako jej niewątpliwy walor, wykorzystaną bazę źródłową, bardzo dobry aparat naukowy autorki, stronę językowo-stylistyczną pracy oraz *last but not least* kobiecą wrażliwość w ujęciu opisywanych zagadnień, która na gruncie analizy kwestii oświatowych ma niebagatelne znaczenie.

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

**OLGA ZAMECKA-ZALAS: POLSKIE SZKOŁY  
PRZEDMIOTÓW OJCZYSTYCH W WIELKIEJ BRYTANII  
W LATACH 1948–1989, PIOTRKÓW TRYBUNALSKI 2019,  
s. 258**

Skutki drugiej wojny światowej były dla Polaków, jak wiadomo, miążdzące, i to zarówno dla tych żyjących w kraju, jak i pozostających poza ojczyzną. Prawie wszystko trzeba było zaczynać od nowa. Ogromna część ludności polskiej znalazła się – z różnych powodów – na terenie Wielkiej Brytanii. Władze polskie na uchodźstwie, odpowiedzialne za losy Polaków, musiały zadbać o zachowanie substancji narodowej wśród tych, którzy pozostali za granicą. Po okresie pewnego prowizorium, jeszcze podczas działań wojennych, kiedy wszystko ciągle musiało ulegać zmianom (omawia to rozdział I recenzowanego studium), należało zadbać o edukację w tzw. przedmiotach ojczystych, czyli kształcących w podstawowym zakresie umiejętności językowe i zapoznających z kulturą ojczystą młodych Polaków przebywających na emigracji (to treść kolejnych rozdziałów).

Olga Zamecka-Zalas podjęła się zbadania i opracowania sytuacji edukacyjnej w aspekcie nauczania przedmiotów ojczystych na terenie Wielkiej Brytanii w latach 1948–1989. Przyjęty przez autorkę *terminus a quo* (1948) to czas już pewnej stabilizacji życia naszych rodaków na Wyspach Brytyjskich, natomiast *terminus ad quem* (1989) to początek zmian w Polsce. Obydwa terminy czasowe są adekwatne, stanowią bowiem ważne cezury dla rodaków tak w kraju, jak i na emigracji.

Autorka zna dobrze język angielski, co umożliwiło jej podjęcie rzeczowych badań nad Polonią w Wielkiej Brytanii zwłaszcza na miejscu. Pobyty na Wyspach Brytyjskich wykorzystwała do przebadania tamtejszych źródeł, a przede wszystkim zapoznania się z życiem Polaków mieszkających w Anglii już od kilku pokoleń. Zadecydowało to w znacznej mierze o merytorycznej wartości recenzowanej rozprawy. Powstanie pracy poprzedziło zatem kilkuletnie gruntowne studium źródeł dotyczących Polonii w Wielkiej Brytanii tak angielskich, jak też polskich. Autorka nie pominęła niczego, co miało jakikolwiek związek z podjętym tematem.

Gromadząc materiały do swojej rozprawy, O. Zamecka-Zalas nawiązywała w Wielkiej Brytanii liczne kontakty osobiste z Polakami starszej i młodszej

generacji, mieszkającymi tam na stałe albo czasowo. Czyni to jej rozprawę tym bardziej cenną, albowiem wyrasta ona w pewnej mierze bezpośrednio z życia, które autorka analizuje, poddaje ocenom i rzeczowo przedstawia. Nie będzie z pewnością przesadą stwierdzenie, że odeszła od wprawdzie uzasadnionej, ale zawężającej punkt widzenia metody patrzenia na badaną rzeczywistość tylko przez pryzmat dokumentów czy znane już powszechnie konstatacje.

Autorka wprawdzie korzysta obficie z dotychczasowych badań, m.in. z ustaleń Tadeusza Radzika, ale trzeba od razu zdecydowanie podkreślić, że stara się je uzupełniać o własne oryginalne przemyślenia. Niemniej cytaty są częste i zdarza się, że może nazbyt rozbudowane.

Recenzowana rozprawa to monografia bogata i ciekawa nie tylko pod względem poznawczym, ale też zastosowanego obfitego materiału ilustracyjnego. Jest też udaną próbą łączenia różnych stylów wykładu i sposobów wykorzystania źródeł.

Studiując pracę o polskich szkołach przedmiotów ojczyźtych w Wielkiej Brytanii, odnosi się wrażenie, że obecność żyjących tam Polaków jest znacząca. Autorka przyjęła interesującą metodę: wychodzi niejako od człowieka żyjącego tu i teraz, a dopiero potem wraca do tych, którzy już odeszli, zakończyli drogę swego życia, zostawiając jednak po sobie bogatą spuściznę.

Dochodzenie do prawdy w rozprawie O. Zameckiej-Zalas jest więc trochę odmienne niż w opracowaniach typowo historycznych. Zawiera ona sporo ważkiego materiału historycznego, ale też wiele bardzo cennych ustaleń dydaktyczno-wychowawczych. Poruszanie się na pograniczu tych dwóch fundamentalnych dziedzin badań jest znaczącym *characteristicum* recenzowanej rozprawy.

Struktura pracy jest logiczna. Rozdział I przedstawia organizację szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii podczas drugiej wojny światowej. Cztery kolejne rozdziały dotyczą okresu powojennego. Omawiają stan szkolnictwa polskiego w tym okresie (rozdział II), jego strukturę (rozdział III), współpracę szkół z rodzicami (rozdział IV) oraz formy działalności pozalekcyjnej uczniów (rozdział V).

Autorka umiejętnie wyakcentowała te sfery życia polskiego w Wielkiej Brytanii, które w decydujący sposób ukazują jego specyfikę. Ktoś mało zorientowany w sprawach Polonii brytyjskiej poprzez lekturę tej pracy z pewnością może poznać i wyobrazić sobie jej realia. Zakreślenie panoramy historycznej prezentuje społeczność polską w Wielkiej Brytanii na wielu polach jej egzystencji, przede wszystkim jednak w działalności edukacyjno-wychowawczej.

Główny aspekt edukacyjny studium został ukazany poprzez staranne zestawienie wydarzeń na tym polu, przy czym osnową doboru przedstawionych zagadnień są najczęściej osoby, wokół których koncentruje się życie polonijne. Na tym polega nowatorstwo rozprawy na tle licznych już dzisiaj opracowań podobnego typu. Szczególnie warta podkreślenia jest umiejętność autorki interpretacji tematów ważkich, a przy tym trudnych. Polonia angielska ma bowiem swoją specyfikę, odróżniającą ją od innych społeczności polonijnych. Autorka nie mogła zatem powielić utartego schematu, ale musiała stworzyć dzieło w pełni oryginalne

i autonomiczne. I tak też uczyniła, odnosząc moim zdaniem pełny sukces. Inna sprawa to odważne sięgnięcie po temat, który może podlegać weryfikacji ze strony znawców badanego podmiotu. To świadczy o godnej pochwały naukowej inwencji, niecofającej się nawet przed przedsięwzięciami ryzykownymi.

Zastosowana w badaniach metoda indukcyjno-dedukcyjna zapewnia systematyzację i problemową analizę źródeł, zresztą w pracy wykorzystanych bardzo obficie. Z olbrzymiego materiału źródłowego autorka wydobyła i właściwie uporządkowała to, co dla tematu najistotniejsze. Wyciągnęła też adekwatne wnioski.

Praca ukazuje możliwość zastosowania w szeroko rozumianym procesie wychowawczym różnych wartości, przede wszystkim chrześcijańskich, i stosowania metod skoncentrowanych na jednym zasadniczym celu, jakim jest konkretny człowiek. Przy tym człowiek jest tu traktowany przez autorkę nie tylko jako odbiorca, ale też w równym stopniu jako dawca dóbr kulturowych.

Pod względem redakcyjnym praca jako całość – uwzględniając jej właściwą konstrukcję, logikę i klarowność wywodu, a także język – została przygotowana poprawnie. Odzwierciedla i przybliży czytelnikowi trud edukacyjny Polaków w Wielkiej Brytanii na tle niełatwych dziejów polskiej emigracji po drugiej wojnie światowej. Poza tym recenzowane dzieło to dobry *Sitz im Leben* do poznania i zrozumienia całości dziejów polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii.

KS. EDWARD WALEWANDER

ORCID: 0000-0001-7826-2332

Katolicki Uniwersytet Lubelski

## **SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ ZORGANIZOWANEJ Z OKAZJI SZESĆDZIESIĘCIOLECIA PEDAGOGIKI GDAŃSKIEJ (1958–2018), GDAŃSK, 15–16 PAŹDZIERNIKA 2018 ROKU**

W dniach 15–16 października 2018 roku w Uniwersytecie Gdańskim miała miejsce ogólnopolska konferencja naukowa poświęcona sześćdziesięcioleciu gdańskiej pedagogiki. Inicjatorem tego naukowego wydarzenia był Instytut Pedagogiki kierowany przez prof. dr. hab. Romualda Grzybowskiego, a patronat nad nim objęli Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Gdańskiego dr hab. Jerzy Gwizdała, prof. nadzwyczajny UG, marszałek województwa pomorskiego Mieczysław Struk oraz śp. prezydent Gdańska Paweł Adamowicz. Myślą przewodnią przyświecającą konferencji był temat *Z pedagogiką przez systemy i ideologie...* Miał on zainspirować badaczy do dysputy nad skomplikowanymi losami pedagogiki polskiej, ujmowanymi zarówno w perspektywie historycznej, jak i współczesnej.

Otwarcie konferencji odbyło się na Wydziale Nauk Społecznych, w auli im. Romany Miller. Zgromadziło się w niej liczne grono badaczy z wielu polskich ośrodków naukowych, w tym: Warszawy, Krakowa, Torunia, Łodzi, Wrocławia, Poznania, Szczecina, Opola, Kielc, Lublina, Częstochowy, Olsztyna, Białegostoku, Katowic, Rzeszowa, Słupska, Żar, Gdyni i Gdańska oraz z Kijowa na Ukrainie. Gości oraz gospodarzy przywitał dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. dr hab. Romuald Grzybowski. Natomiast konferencję otworzył dziekan Wydziału Nauk Społecznych UG dr hab. Tadeusz Dmochowski, prof. nadzwyczajny, który w swoim wystąpieniu przypomniał ideę uniwersytetu widzianego jako „universitas”, czyli wspólnoty nauczycieli i uczniów oraz jedności nauk. Głos zabrał również wiceprezydent Gdańska Piotr Kowalczyk, podkreślając m.in. znaczącą rolę uniwersytetu i jej mistrzów w rozwoju intelektualnym miasta.

Po części inauguracyjnej rozpoczęły się dwudniowe obrady odbywające się w formie sesji plenarnych (3), paneli dyskusyjnych (3) oraz sekcji (9). Należy podkreślić, że zaproponowana przez organizatorów problematyka konferencji

wzbudziła duże zainteresowanie wśród pedagogów, czego potwierdzeniem było ponad 70 referatów wygłoszonych w trakcie jej trwania.

W pierwszym dniu obrady zapoczątkowała sesja plenarna oraz wykład wygłoszony przez prof. Romualda Grzybowskiego (UG) pt. *Pedagogika gdańska w sześćdziesięciolecie swojego istnienia. Spojrzenie (raczej) obiektywizujące*, w którym referent podkreślił znaczącą rolę uwarunkowań politycznych rzutu-jących na rozwój nauk pedagogicznych w okresie minionych sześćdziesięciu lat oraz w dniu dzisiejszym. Uwypuklił ogromny wkład w rozwój pedagogiki gdańskiej trzech pokoleń jej twórców, badaczy i nauczycieli akademickich, przywołując takie wybitne postaci, jak: prof. Kazimierz Sośnicki, prof. Ludwik Bandura, prof. Kazimierz Kubik, prof. Klemens Trzebiatowski, prof. Elżbieta Zawacka, prof. Romana Miller, prof. Irena Jundziłł, prof. Lech Mokrzecki, prof. Joanna Rutkowiak, prof. Halina Borzyszkowska, prof. Bolesław Niemierko, prof. Jan Żebrowski, prof. prof. Jan Papież, prof. Krzysztof Jakubiak, prof. Tomasz Szkudlarek i prof. Maria Mendel. Następnie głos zabrał prof. dr hab. Bolesław Śliwerski (UŁ), który w swoim wystąpieniu nawiązał do osobistych związków z gdańską pedagogiką. Zwrócił uwagę na to, iż jej rozwój naukowy wyznaczał stale poszerzający się zakres badań, a także osiągnięcia wybitnych profesorów. Szczególne znaczenie miały dla prelegenta eksploracje prof. Ireny Jundziłł, skoncentrowane wokół problematyki samowychowania. Patrząc z perspektywy przedmiotu własnych zainteresowań, referent podkreślił również osiągnięcia dzisiejszego pokolenia gdańskich badaczy związanych ze współczesną szkołą pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, pedeutologii, edukacji wczesnoszkolnej oraz pedagogiki specjalnej. Poranne obrady uzupełniły wspomnienia i osobiste refleksje dawnych studentów oraz pracowników uczelni. W imieniu pracowników głos zabrała mgr Danuta Kujawska, wieloletnia nauczycielka muzyki, która przypomniała obecnym trudny dla nauki i nauczycieli akademickich okres lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Swoje wystąpienie zakończyła, intonując pieśń *Plurimos annos*, którą podjęli wszyscy obecni na sali. Tę część podsumowało wystąpienie prof. Romualda Grzybowskiego, który podziękował byłym pracownikom uczelni za ich wkład w rozwój gdańskiej pedagogiki. Uczestniczący w konferencji emeryci zostali również obdarowani kwiatami i pamiątkowymi albumami.

Zgodnie z harmonogramem konferencji po części wspomnieniowej i krótkiej przerwie, uczestnicy wzięli udział w panelu dyskusyjnym. Organizatorzy zaproponowali debatę koncentrującą się wokół tematu: *Nowy człowiek (homo sovieticus) – (zapomniany) klucz do zrozumienia współczesnych Polaków?* Pierwszy zabrał głos prof. Bolesław Śliwerski, który w swoich rozważaniach odniósł się do okresu transformacji ustrojowej, zaznaczając, iż tylko w czasie jej pierwszych czterech lat zmiany w edukacji opierały się na takich filarach jak autonomia i demokratyzacja oświaty. Przywołując figurę *homo sovieticus*, zauważył, iż był i nadal jest on głęboko zakorzeniony w mentalności i świadomości wszystkich formacji politycznych. Jako następny wystąpił prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek (UG),



który podkreślił, że obecnie *homo sovieticus* został skryształizowany do postaci *mohera* – człowieka podatnego na manipulację, biernego, bezradnego uczestnika miesięcznic smoleńskich. W dyskusji głos zabrał również prof. dr hab. Wiesław Theiss (APS), który podjął próbę odpowiedzi na pytanie *dłaczego homo sovieticus jest obecny w polskiej pedagogice?* Pozycjonowanie się *homo sovieticus*a w dzisiejszych przestrzeniach profesor postrzega w kategorii wodzostwa – wodza i drużyny wodza. Do wspomnianej problematyki odniósł się również prof. dr hab. Tadeusz Pilch (UW), stawiając tezę, iż takiego zjawiska w polskim społeczeństwie i rzeczywistości nie ma, a *homo sovieticus* to pewna kategoria stworzona w warunkach komunistycznych. Wskazał natomiast na zjawisko *homo polonicusa*, które kształtowało się w ciągu wielu wieków, a jego efektem są m.in. takie właściwości polskiego społeczeństwa jak nietolerancja, trwonienie dorobku poprzednich pokoleń czy moralność sytuacyjna. Wystąpienia panelistów zaowocowały interesującą polemiką. Zwrócono m.in. uwagę, iż obecność figury *homo sovieticus*a na gruncie akademickim potwierdzają trzy mocno ujawniające się jego cechy, którymi są: iluzja pracy, pozornosc zapłaty oraz ideologiczne uprawomocnienie władzy. Debatę zakończyło podsumowanie, którego dokonał prof. Romuald Grzybowski.

Obrady popołudniowe otworzyła druga sesja plenarna, którą zapoczątkował wykład prof. dr hab. Janiny Kostkiewicz (UJ). Prelegentka przedstawiła wyniki swoich badań koncentrujących się na krytyce ideologii totalitarnych prezentowanych w czasopiśmie polskich okresu 20-lecia międzywojennego. Tę część zakończyła prezentacja przygotowana przez prof. dr Irinę Manokha (East European Institute of Psychology, Kijów, Ukraina). Referentka w swoim wystąpieniu przedstawiła wizję współczesnej edukacji na Ukrainie, jej bieżące tendencje oraz perspektywy w świetle wdrażanej reformy systemu oświaty.

Ostatnia część pierwszego dnia konferencji poświęcona została obradom, które przebiegały równolegle w sześciu sekcjach tematycznych. W pierwszej sekcji, moderowanej przez dr hab. Katarzynę Dormus, prof. nadzw. UP, oraz dr hab. Agnieszkę Wałęgę, prof. nadzw. UMK, uczestnicy zaprezentowali wyniki swoich badań związanych z problematyką wkładu kobiet w rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego w XIX i XX wieku, dziejami trzech pokoleń rodzin kresowych w drodze ku niepodległości, a także obrazem dziecka i rodziny prezentowanym w czasopiśmiennictwie XIX i XX wieku. Referenci sekcji drugiej, której przewodniczyli prof. dr hab. Wiesław Jamrożek (UAM) i prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (UG) swoje wystąpienia skoncentrowali wokół zagadnień dziedzictwa pedagogiki II Rzeczypospolitej. W sekcji trzeciej, prowadzonej przez prof. dr hab. Adama Massalskiego (UJK) oraz dr hab. Justynę Gulczyńską, prof. nadzw. UAM, płaszczyznę rozważań wyznaczał obszar dziedzictwa edukacyjnego PRL-u. Wystąpienia w sekcji czwartej koncentrowały się wokół tematu *Pedagogiczne zmagania z rzeczywistością*. Referenci poruszyli m.in. zagadnienia związane z zagrożeniami wynikającymi z wszechobecności technologii informacyjnej. Odnieśli się również do problemów edukacji domowej oraz szkolnictwa

prywatnego. Tu moderatorami były prof. dr hab. Ewa Filipiak (UKW) i prof. dr hab. Elżbieta Łuczak (UWM). Kolejnej sekcji – piątej, pt. *Pedagogika jako (nie)możliwość (nie)wolność*, przewodniczyli dr hab. Jan Papież, prof. nadzw. UG, oraz dr Małgorzata Cackowska (UG). W tej grupie obok problematyki zastosowania społeczno-regulacyjnej teorii kultury w analizie przemian wychowania, refleksyjności jako procesu samopoznania i autokorekty czy polskich odmian „czarnej pedagogiki” referenci przypomnieli sylwetki pionierów edukacji seksualnej w Polsce oraz dokonali interpretacji badań prowadzonych prof. Romanę Miller nad rozwojem animacji społeczno-kulturalnej. Szósta sekcja debatowała pod hasłem *Pedagogika obcych – obcość w pedagogice*, a jej moderatorem byli dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. nadzw. ASW, wraz z dr Joanną Belzyt (UG). Tu obrady koncentrowały się wokół edukacji osób z niepełnosprawnością, problemów dialogowego współistnienia seniorów i osób młodych oraz edukacyjnego kontekstu różnic kulturowych w środowisku uczniowskim.

Drugi dzień konferencji zapoczątkowała sesja plenarna oraz wykład prof. dr hab. Elwiry Kryńskiej (UwB). Prelegentka na przykładach tragicznych losów matek i ich dzieci okresu stalinizmu ukazała powojenne zniewolenie polskiego społeczeństwa poddanego represjom i indoktrynacji władzy komunistycznej. Tę część zakończył referat prof. dr hab. Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (AIK) pt. *O pedagogicznych problemach różnorodności patriotyzmu*.

Zgodnie z programem kolejnym punktem konferencji były dwa równoległe, otwarte panele dyskusyjne. W pierwszym myślą przewodnią stał się temat: *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka. Wokół wychowującego państwa Prawa i Sprawiedliwości*. Jej kanwę stanowiły referaty wygłoszone przez prof. dr hab. Marię Mendel (UG) oraz prof. dr hab. Tomasza Szkudlarka (UG). W drugim dr Małgorzata Obrycka, dr Anna Majer, dr Helena Liwo oraz dr Szymon Dąbrowski skoncentrowali dyskusję wokół problematyki *Metamorfozy wychowania. Od współczesnych narracji do pluralistycznego indywidualizmu*. Podczas tego spotkania prelegenci zaprezentowali główne założenia powołanego przez siebie interdyscyplinarnego zespołu badawczego działającego naukowo w obszarach pedagogiki kultury, pedagogiki religii, pedagogiki specjalnej, a także etyki i religioznawstwa. Obrady w sesjach panelowych zakończyła ożywiona dyskusja, w której udział wzięło wielu interlokutorów prezentujących różne stanowiska i poglądy.

Ostatnim wydarzeniem naukowym drugiego dnia konferencji były obrady odbywające się w mniejszych zespołach tematycznych. W sekcji siódmej, pt. *Pedagogiczne dyskursy nauczycielskie*, której przewodniczyły dr hab. Anna Sajdak-Burska, prof. nadzw. UJ, oraz dr hab. Jolant Kruk, prof. nadzw. WSB, przypomniano sylwetki, działalność naukową, a także zaprezentowano dorobek prof. Mirosławy Chamcówny, prof. Haliny Borzyszkowskiej i prof. Jana Żebrowskiego. Skoncentrowano się też na wybranych aspektach dydaktyki akademickiej, badaniach nad edukacją muzealną oraz na pracy i kompetencjach nauczyciela. Obrady w ósmej sekcji pt. *Edukacja międzykulturowa* moderowali

dr hab. Tomasz Gmerek, prof. nadzw. UAM, oraz dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland, prof. nadzw. AMW. Tu referenci dyskutowali m.in. nad znaczeniem przełomów politycznych (okres PRL-u i transformacji ustrojowej) dla rozwoju działalności kulturalno-oświatowej i społecznej mniejszości narodowych i etnicznych, a także nad problematyką nierówności rasowych w szkolnictwie RPA oraz edukacyjnymi szansami ludności rdzennej Kanady. Sekcja dziewiąta, zatytułowana *Pedagogika resocjalizacyjna – człowiek zagubiony i odnaleziony*, poprowadzona została przez dr. hab. Roberta Oporę, prof. nadzw. UG, i dr hab. Justynę Siemionow, prof. nadzw. UG. W niej prelegenci pochyłili się nad problematyką osób niepełnosprawnych w zakładach karnych, edukacyjnymi drogami skazanych kobiet oraz rodziną widzianą z perspektywy mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. Zaprezentowano też wkład prof. Henryka Machela w rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej.

Obrady zakończyły się w godzinach popołudniowych. Zamknięcia konferencji dokonał dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. Romuald Grzybowski, który podziękował uczestnikom za wysoki poziom merytoryczny prezentowanych referatów, aktywny udział w dyskusjach panelowych oraz toczących się w poszczególnych sekcjach. Kończąc, dyrektor wyraził nadzieję na jeszcze wiele wspólnych spotkań i owocnych dysput podczas kolejnych przedsięwzięć naukowych.

ELŻBIETA GORLOFF

ORCID: 0000-0002-3265-3628

Gdańsk

**V SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ:  
*EKSTERMINACJA I CIERPIENIE POLSKICH DZIECI  
POD OKUPACJĄ NIEMIECKĄ (1939–1945),  
KRAKÓW, 31 MAJA 2019 ROKU***

Cykliczne już V Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej odbyło się 31 maja 2019 roku. Tym razem tematem obrad była *Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci pod okupacją niemiecką (1939–1945)*, stąd, oprócz pedagogów, spotkanie zgromadziło również historyków, pracowników muzeów i pracowników Instytutu Pamięci Narodowej. Jak stwierdziła inicjatorka seminariów, Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr hab. Janina Kostkiewicz: *Los polskiego dziecka w tak nieodległej historycznie przeszłości nie powinien pozostawać „obszarem mało znanym”, szczególnie dla pedagogów*. Otwierając seminarium, profesor podkreśliła, że wojna totalna Niemiec wobec Polski była wojną wymierzoną także przeciw biologicznej tkance naszego narodu, a planowa i systematyczna akcja germanizacyjna w okrutny sposób dotyczyła polskich dzieci. Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ prof. dr hab. Jarosław Górniak, wygłaszając słowo na otwarcie seminarium, zaznaczył, że analiza sytuacji dzieci w warunkach głębokiej traumy to ważny pedagogicznie obiekt badań.

Obrady z udziałem znamienitych gości, znawców problematyki, pełne faktów, liczb, dat i danych historycznych zostały podzielone na cztery sesje. Pierwszej z nich, poświęconej głównym niemieckim ośrodkom zbrodni i akcjom germanizacyjnym wobec polskich dzieci, przewodniczyli gospodarze seminarium i dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL. Obrady rozpoczęły pracujące w Archiwum IPN w Warszawie mgr Ilona Kulińska-Sembrat i mgr Dorota Grzechocińska, przedstawiając losy dzieci w czasie II wojny światowej w świetle dokumentacji po byłej Głównej Komisji Badania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Jak zaznaczały, z około 200 tys. dzieci wywiezionych w celu germanizacji do kraju powróciło maksymalnie 10–15% z nich. O losie polskich dzieci w okupowanych przez aliantów Niemczech w latach 1945–1950 mówił dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP. Następnie historyk dr Beata Kozaczyńska (UPH Siedlce) przedstawiła referat pt.: *Gdy zabrakło lez... Tragizm losu polskich dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny (1942–1943)*. Kontynuując temat dzieci Zamojszczyzny,

o ich losie na Majdanku w świetle akt archiwalnych i relacji opowiadali badacze z Lublina – mgr Magdalena Gajderowicz i dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL. W kolejnym dwugłosie wystąpili mgr Krzysztof Ledniowski i dr hab. Beata Gola, prof. UJ, przedstawiając niemiecki obóz dla małoletnich Polaków w Łodzi przy ul. Przemysłowej wraz z jego filią w Dzierżąnej oraz niemieckim obozem rasowym w Łodzi przy ul. Spornej.

Druga sesja, podczas której kontynuowany był temat głównych niemieckich ośrodków zbrodni i akcji przeciw polskim dzieciom, prowadzona była przez dr Aldonę Molesztak i profesora Andrzeja Ryka. Autorka wielu znanych książek poświęconych ofiarom Auschwitz i emerytowany pracownik Muzeum Auschwitz mgr Helena Kubica przedstawiła obszernie temat *Dzieci i młodzież narodowości polskiej w KL Auschwitz*. Z kolei dr Danuta Drywa z Muzeum Stutthof w wystąpieniu zatytułowanym *Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady 1939–1945* mówiła o germanizacji dzieci i młodzieży polskiej na Pomorzu Gdańskim z uwzględnieniem roli KL Stutthof. O eksterminacji młodocianych harcerek i harcerzy na ziemiach polskich w okresie okupacji niemieckiej opowiedział prof. zw. dr hab. Adam Massalski (UJK Kielce), przewodniczący Związku Harcerstwa Polskiego w latach 2007–2013, który podkreślił, że konsekwencją działań eksterminacyjnych było pozbawienie Polski przyszłych elit – właśnie harcerzy i harcerek. Autor referatu podkreślił, że większość harcerek, które poległy, było łączniczkami i sanitariuszkami. Wystąpienie dr Aldony Molesztak (UKW Bydgoszcz) dotyczyło sytuacji dzieci w niemieckim obozie w Potulicach i Smukale przedstawionej na podstawie opowieści więźniarek.

Trzecią sesję – którą prowadzili prof. J. Kostkiewicz i prof. A. Massalski – zatytułowaną *Świadkowie, więźniowie, ofiary – niemiecka zbrodnia totalna*, rozpoczęła Ph. D. Hanna K. Ulatowska (professor in Communication Disorders University of Texas at Dallas, School of Behavioral and Brain Sciences Callier Center of Communication Disorder), jako dziecko przebywająca w obozie KL Auschwitz. W wytworach dzieci (np. wierszach, wspomnieniach) – byłych więźniów obozu – dostrzegła sposób przedstawiania bolesnych doświadczeń, ale i ich drogę do poszukiwania zapomnienia o traumatycznej przeszłości w przebaczeniu. Z kolei dr Andrzej Kołakowski (UG), mówiąc o zbrodniach niemieckich na dzieciach polskich w świetle akt procesowych, zwrócił uwagę, że za popełnione zbrodnie odpowiada ówczesne państwo niemieckie. Następnie dr hab. Marek Rembierz (UŚ Cieszyn), poruszając temat nazistowskiej zbrodni totalnej, rozważał antropologiczno-pedagogiczne aspekty eksterminacji i zawłaszczania dzieci, zaznaczając, że zbrodnie przeciw ludzkości to również temat ważny dla pedagogów.

Ostatnia, czwarta sesja seminarium, prowadzona przez dr hab. Małgorzatę Michel, prof. UJ, poświęcona była cierpieniu dzieci polskich pod okupacją niemiecką (1939–1945). Rozpoczęły ją dr hab. Beata Gola, prof. UJ, oraz dr hab. Dorota Pauluk, prof. UJ, ukazując obraz cierpienia dzieci w Auschwitz poprzez ich wyniszczenie biologiczne i psychiczne. Następnie profesor Małgorzata Michel

wystąpiła z tematem: *Eksodus polskich dzieci z niemieckich obozów pracy i aktywność młodzieży w obozie przejściowym w Monachium. Polska Chorągiew Zachodnia założona przez Harcmistrza Władysława Śmiałka i jej rola w prostowaniu losów wojennych sierot*. W kolejnym wystąpieniu dr Dawid Wieczorek z Krakowa mówił o niemieckim obozie przejściowym dla dzieci polskich w Kaliszu. Ostatnie wystąpienie, podsumowujące temat niemieckiej polityki eksterminacji i germanizacji polskich dzieci w czasie II wojny światowej, należało do organizatorki spotkania prof. J. Kostkiewicz.

Gospodyni seminarium, żegnając uczestników, powiadomiła, że jego pokłosiem będzie planowana w Wydawnictwie Uniwersytetu Jagiellońskiego monografia w języku angielskim, która zostanie zamieszczona w bazie i dystrybucji Columbia University Press. Jednocześnie tożsama publikacja będzie dostępna w języku polskim w wersji elektronicznej w Repozytorium UJ.

Warto dodać, że dzień wcześniej, 30 maja 2019 r., w Instytucie Pedagogiki UJ odbyło się spotkanie warsztatowe: *W kierunku pedagogiki pamięci*, którego pomysłodawczynią była dr hab. Dorota Pauluk, prof. UJ. Głównymi gośćmi warsztatów byli: płk Bogdan Bartnikowski oraz prof. Hanna Ulatowska, którzy jako dzieci byli więźniami KL Auschwitz-Birkenau. Pułkownik B. Bartnikowski, pilot, dziennikarz, autor książki *Dzieciństwo w pasiakach* (1969), wspominał powstanie warszawskie, wywiezienie do Auschwitz i szereg obozowych przeżyć. Profesor Hanna Ulatowska mówiła natomiast o mentalnej reprezentacji doświadczeń Auschwitz z perspektywy ocalałych dzieci i dorosłych. Studenci pedagogiki uczestniczyli również w warsztatach pt.: *Pamiętając o doświadczeniach bohaterów z przeszłości w kierunku lepszej przyszłości*, prowadzonych przez mgr Annę Stańczyk z Działu Projektów Międzynarodowego Centrum Edukacji o Auschwitz i Holokauście z Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Podczas drugiej wojny światowej dzieci grabione były z dzieciństwa, dokonano zbrodni na tożsamości, na ludzkiej godności. Bezmiaru i ogromu cierpienia najmłodszych ofiar niemieckiego terroru nie da się opisać, ale dopóki o tym mówimy, dopóty trwa pamięć o tych, o których winniśmy pamiętać już zawsze.

DOROTA PAULUK

ORCID: 0000-0001-5882-0413

BEATA GOŁA

ORCID: 0000-0002-8039-9562

Kraków



## JUBILEUSZOWE WYDAWNICTWA WSZECHNICY ŚWIĘTOKRZYSKIEJ W KIELCACH

W czerwcu 2019 r. minęło ćwierćwiecze działalności Wszechnicy Świętokrzyskiej, jednej z najlepszych uczelni niepaństwowych o ludowym rodowodzie. Powołana została ona w roku 1994, kiedy obchodzone były ważne z narodowego punktu widzenia rocznice: 200-lecia powstania kościuszkowskiego, 200-lecia urodzin gen. Józefa Bema (uczčili ją także Węgrzy), 70-lecia utworzenia przez Ignacego Solarza Uniwersytetu Ludowego w Szycach i 50-lecia powstania warszawskiego. Zarówno w duchu treści tych rocznic, jak i innych przypadających w następnych latach twórca uczelni i od samego początku rektor – prof. dr hab. Mieczysław Adamczyk kształtował jej oblicze ideowo-moralne i etos pracy dydaktyczno-wychowawczej, dbając przy tym o dokumentowanie dorobku z myślą o potomnych. Wyrazem tego są trzy komplementarne publikacje. Pierwsza z nich, zatytułowana *Wszechnica Świętokrzyska w przemówieniach inauguracyjnych i okolicznościowych rektora (1994–2004)*, wydana została w 2005 r. dla upamiętnienia dziesięciolecia działalności uczelni. Dwie następne, noszące tytuły: *Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach. Przemówienia, artykuły, refleksje rektora z lat 2005–2019* i *Wykłady inauguracyjne wygłoszone na Wszechnicy Świętokrzyskiej w 25-leciu uczelni (1994–2019)*, ukazały się w pierwszej połowie 2019 r. i zostały zaprezentowane podczas uroczystości jubileuszowej w czerwcu tego roku. Obydwie publikacje zasługują na uwagę zarówno ze względu na staranne wydanie, jak i na duże walory poznawcze ich zawartości treściowej.

Zdziwienie budzi jednak fakt, że w miesięczniku „Ludowiec Świętokrzyski” (z czerwca 2019 r.), będącym organem prasowym oddziału kieleckiego Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego, znalazło się jedynie krótkie doniesienie o ostatniej z wymienionych publikacji. Nadmienmy przy tym, że jego zasadniczą treść stanowi zacytowany fragment *Wstępu* pióra M. Adamczyka. Nie ulega wątpliwości, że zredagowanie i wydanie 25 wykładów inauguracyjnych na ćwierćwiecze działalności uczelni jest przedsięwzięciem nader interesującym i w pełni uzasadnionym względami poznawczymi i aplikacyjnymi. W końcowej części tej publikacji zamieszczony został pełny wykaz prac wydanych przez Wszechnicę Świętokrzyską w ciągu ćwierćwiecza jej istnienia. W tym zakresie należy zgodzić się z redakcją „Ludowca Świętokrzyskiego”, że *dzięki prof. dr.*

hab. Mieczysławowi Adamczykowi do naszych rąk trafia książka, jakiej jeszcze nie było. Należy jednak pamiętać, że stanowi ona jedynie dopełnienie obrazu działalności uczelni przedstawionego w pracy rektora *Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach. Przemówienia, artykuły, refleksje...*, która powinna być w pierwszej kolejności polecona Czytelnikom. Tymczasem redakcja miesięcznika ograniczyła się jedynie do podania jej tytułu, nie wspominając zupełnie o zawartości treściowej. Budzi to tym większe zdziwienie, że M. Adamczyk był członkiem-założycielem Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego i jego wiceprezesem.

Inaczej sprawę potraktowała redakcja dwutygodnika „Zielony Sztandar” (2019, nr 16), która uczelni i jej rektorowi poświęciła cały „Zeszyt Historyczny”, będący wkładką do tego numeru pisma. W artykule zatytułowanym *Fenomen Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach* dr. Janusza Gmitruka, prezesa LTNK, zamieszczone zostały fotografie pierwszych stron okładek obydwu wspomnianych publikacji jubileuszowych oraz obszerne fragmenty wystąpienia M. Adamczyka na posiedzeniu Zarządu Głównego LTNK w Warszawie. Tytuł artykułu bardzo dobrze oddaje treść i zakres dokonań rektora Wszechnicy. Dzięki jego staraniom wybudowane zostały piękne, nowoczesne obiekty dydaktyczne o powierzchni 7 tys. metrów kwadratowych. Potrafił ukształtować przyjazne środowisko pracy dla nauczycieli, pracowników administracyjnych i obsługi, a przede wszystkim odpowiedni klimat dla studiującej młodzieży, co nie pozostało bez wpływu na rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej. W okresie 25 lat działalności uczelni pod jego kierunkiem ukończyło ją 27 040 studentów w ramach studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Obszerna, licząca 542 strony publikacja *Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach. Przemówienia, artykuły, refleksje...* wpisuje się w polską tradycję upamiętniania jubileuszów szkół wyższych księgami lub wydawnictwami albumowymi, które z upływem czasu stają się ważnymi źródłami. Obejmującą 9 części pracę w układzie problemowo-chronologicznym poprzedza *Słowo wstępne* rektora, jego reminiscencje na 25-lecie funkcjonowania uczelni oraz fotografie członków jej władz i pracowników administracji w okresie ćwierćwiecza. Wartościowe pod względem poznawczym wspomnienia twórcy Wszechnicy mają charakter zarysu dziejów i działalności uczelni ze szczególnym uwzględnieniem przemian programowo-organizacyjnych, charakterystyką bazy dydaktycznej, kadry nauczycielskiej, pracowników administracji oraz młodzieży studenckiej i odnoszonych przez nią sukcesów na różnych polach aktywności w okresie 25 lat jej funkcjonowania. Niewiele szkół wyższych – tym bardziej niepaństwowych – może pochwalić się 24 uczestnikami igrzysk olimpijskich, których fotografie zamieszczone zostały w pracy ze stosowną adnotacją.

W pierwszej z dziewięciu części pracy podane zostały symbole i znaki tożsamości Wszechnicy Świętokrzyskiej oraz akty normatywne związane z jej działalnością. Część druga zawiera treści wystąpień inauguracyjnych rektora od roku akademickiego 2005/2006 do 2018/2019, nośnych informacyjnie, pełnych troski o uczelnię w kontekście sytuacji społeczno-politycznej w ojczyźnie.

W części trzeciej autor zamieścił teksty swoich wystąpień otwierających sesje naukowe i wystawy. Interesująca jest część czwarta, zawierająca piękne i bogate pod względem poznawczym treści wystąpień okolicznościowych, listów i adresów gratulacyjnych oraz życzeń wysłanych do osób i instytucji współpracujących z Wszechnicą. Część piąta i szósta zawierają wybrane artykuły, sentencje i powiedzenia M. Adamczyka, które świadczą o szerokim spektrum jego zainteresowań intelektualnych. W części siódmej zamieszczony został *Katalog wydawnictw Wszechnicy Świętokrzyskiej*, poprzedzony charakterystyką działalności wydawniczej uczelni w latach 1994–2019. Posiada ona w tym zakresie bogaty dorobek, biorąc pod uwagę 25-letni okres jej funkcjonowania. Poznawczo interesująca jest zawartość części ósmej, w której ukazane zostały formy i treści współpracy uczelni z różnymi placówkami i instytucjami w regionie, kraju i w kilku państwach europejskich. Ostatnia część, dziewiąta, zawiera zestaw doniesień prasowych o różnych aspektach działalności uczelni. Pracę zamykają aneksy zawierające imienne wykazy pracowników naukowo-dydaktycznych, administracji i obsługi. Jej wartość poznawczo-dokumentacyjną podnoszą liczne fotografie, w większości kolorowe. Dla całej rzeszy absolwentów ta rocznicowa publikacja będzie doskonałą pamiątką podtrzymującą ich pozytywny emocjonalny stosunek do okresu studiów i zdobycia upragnionego dyplomu, który w znacznej mierze wpłynął na dalsze losy każdego z nich. Dla przyszłych zaś badaczy będzie ona ważnym źródłem wiedzy o genezie, organizacji i funkcjonowaniu uczelni niepaństwowej. Nie ulega wątpliwości, że publikacja jest wartościowa pod względem poznawczym, wolna od subiektywnych sądów i ocen, co w przypadku wydawnictw jubileuszowych nie jest bynajmniej normą. W kontekście całokształtu dokonań profesora Mieczysława Adamczyka stanowi ona prawdziwą i pełną przepustkę do historii.

ADAM WINIARZ

ORCID: 0000-0002-2390-4956

Kielce

## ZAPROSZENIE DO WSPÓŁPRACY

Towarzystwo Historii Edukacji podjęło inicjatywę opracowania mapy historyków wychowania pochowanych na polskich i zagranicznych cmentarzach. Szczególnie interesują nas cmentarze na Ukrainie (np. we Lwowie, Krzemieńcu), na Litwie (np. w Wilnie) oraz cmentarze w Polsce (Warszawa, Kraków, Poznań, Wrocław, Katowice, Toruń, Łódź i inne). Sporządzając katalog zmarłych historyków wychowania, pragniemy utrwalić pamięć o twórcach i przedstawicielach wymienionej dyscypliny naukowej, a w dalszej kolejności podjąć starania o zachowanie pomników i grobowców wymagających potrzebnych renowacji. Projekt ten został zaakceptowany przez uczestników I Zjazdu Historyków Wychowania, który odbył się w Poznaniu w dniach 13–15 października 2019 roku.

W związku z powyższym zapraszamy do współpracy i zwracamy się z prośbą o nadsyłanie następujących informacji:

1. Nazwisko i imię, data i miejsce urodzenia oraz data śmierci wraz z podaniem miejsca pochówku (miasto i nazwa cmentarza).
2. Jeżeli istnieje taka możliwość, prosimy też o przesłanie wizerunku (fotografii) danej osoby oraz zdjęcia grobu/grobowca.

Autorzy przesłanych informacji będą wymienieni w opracowaniu poświęconym temu zagadnieniu.

Informacje prosimy nadsyłać do końca lutego 2020 r. za pośrednictwem poczty tradycyjnej lub na adres e-mailowy zespołu powołanego przez Towarzystwo Historii Edukacji.

Zespół THE do spraw opracowania mapy historyków wychowania: prof. dr hab. Andrzej Meissner, dr Artur Konopacki, dr Ryszard Ślęczka.

Adres do korespondencji: [ameiss@wp.pl](mailto:ameiss@wp.pl).



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](mailto: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](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

[prenumerata@ruch.com.pl](mailto: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 7<sup>00</sup>–17<sup>00</sup>.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!