

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LXIII 3–4 (249–250) 2020

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

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

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. DR HAB. ALDONA PRASMANTAITE (LITWA),
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 BUCZEK, JOLANTA CHWASTYK-KOWALCZYK,
PIOTR DASZKIEWICZ, KATARZYNA DORMUS, JOANNA FALKOWSKA,
KS. CZESŁAW GALEK, ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK, JERZY KOCHANOWICZ,
ANNA KRÓLIKOWSKA, ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, ELŻBIETA MAGIERA,
HANNA MARKIEWICZOWA, ANDRZEJ MEISSNER, IWONNA MICHALSKA,
ELEONORA SAPIA-DREWNIĄK, MAŁGORZATA STAWIAK-OSOSIŃSKA,
GIEDRIUS SUBACIUS, BARBARA SURMA, AGNIESZKA WAŁĘGA, ADAM WINIARZ,
VILMA ŽALTAUSKAITĖ

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

WOJCIECH CIĄGŁO STUDIO DTP

Liczba arkuszy: 14,6



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

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

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

www.wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

KALINA BARTNICKA: Profesorowi Józefowi Miąso – z okazji jubileuszu (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.01)	7
JÓZEF MIĄSO: Moja droga do matury (1944–1950) (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.02)	30
WIKTOR KRAJNIAK: Elementarne szkolnictwo katolickie na Śląsku w latach 1740–1830 (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.03)	54
KRZYSZTOF LEDNIEWSKI: Zapomniany ideał wszechstronnego wychowania. Ruch sokoli w dwudziestoleciu międzywojennym (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.04)	66
JERZY DOROSZEWSKI: Eliminowanie nauczycieli ukraińskich ze szkolnictwa na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939 (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.05)	83
ALEKSANDRA FELINIAK: Popularyzacja metody Marii Montessori na łamach czasopisma „Wychowanie Przedszkolne” (1925–1939) (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.06)	97
ANETA JARZĘBIŃSKA: Kształcenie i szkolenie kursowe osób osadzonych w latach 1999–2020 (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.07)	126
ANNA KRÓLIKOWSKA, BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA, ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ: Książd Profesor Ludwik Grzebień SJ (1939–2020). Mistrz w służbie nauki (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.08)	144

SYLWETKI

JOANNA TRZASKALIK: Piotr Kowolik (1946–2020). In memoriam (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.09)	160
TERESA ZANIEWSKA: Profesor Jan Kielanowski (1910–1989). Uczony – humanista – wychowawca (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.10)	172

RECENZJE

Władysława Szulakiewicz, Dorota Grabowska-Pieńkosz, Joanna Falkowska: <i>Z myślą o niepodległej. Polska myśl pedagogiczna przełomu XIX i XX wieku i okresu międzywojennego</i> , Toruń 2019, s. 217 – ELEONORA SAPIA-DREWNIAK	189
Grażyna Karolewicz: <i>Mistrzowie we wspomnieniach swoich uczniów</i> , Lublin 2020, s. 75 – KS. EDWARD WALEWANDER	193

Beata Topij-Stempińska: <i>Uczniowie jezuickich instytucji edukacyjnych w Galicji w XIX wieku. Portret zbiorowy</i> , Kraków 2019, s. 440 – DARIUSZ STĘPKOWSKI	195
Piotr Gołdyn: <i>Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku. Sprawozdania szkolne – protokoły rad pedagogicznych – kroniki szkolne</i> , Poznań 2019, s. 180 – KS. EDWARD WALEWANDER	200

KRONIKA

JOANNA ELŻBIETA DĄBROWSKA: Sprawozdanie z VII Walnego Zebrania Towarzystwa Historii Edukacji, Warszawa, 13 stycznia 2020 roku	203
ANNA WŁOCH: Sprawozdanie z konferencji naukowej <i>Opieka i wychowanie. Dziedzictwo idei teoretycznych i ich praktyczne implikacje</i> , 16 października 2020 roku	207
BEATA GOŁA: VI Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej: <i>Teoria i praktyka wychowania katolickiego między rokiem 1939 a Soborem Watykańskim II</i> , 6 listopada 2020 roku	211

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

KALINA BARTNICKA: Prof. Józef Miąso – on the occasion of the jubilee (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.01)	7
JÓZEF MIĄSO: My way towards the secondary school final examination (1944–1950) (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.02)	30
WIKTOR KRAJNIAK: Elementary Catholic education in Silesia in the years 1740–1830 (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.03)	54
KRZYSZTOF LEDNIEWSKI: The forgotten ideal of comprehensive education. Sokół movement in the interwar period (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.04) ...	66
JERZY DOROSZEWSKI: Removal of Ukrainian teachers from schools in the Lubelskie region, 1918–1939 (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.05)	83
ALEKSANDRA FELINIAK: Popularization of the method of Maria Montessori on the edge of the magazine “Preschool Education” (1925–1939) (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.06)	97
ANETA JARZĘBIŃSKA: Education and training courses of the incarcerated in the years 1999–2020 (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.07)	126
ANNA KRÓLIKOWSKA, BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA, ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ: Rev. Prof. Ludwik Grzebień SJ (1939–2020). Master committed to the service of humanities (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.08)	144

PROFILES

JOANNA TRZASKALIK: Piotr Kowolik (1946–2020). In memoriam (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.09)	160
TERESA ZANIEWSKA: Jan Kielanowski (1910–1989). Scientist – humanist – educator (DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.10)	172

REVIEWS

Władysława Szulakiewicz, Dorota Grabowska-Pieńkosz, Joanna Falkowska: <i>With independent Poland in mind. The Polish pedagogical idea at the turn of the 19th and 20th centuries and the interwar period</i> , Toruń 2019, p. 217 – ELEONORA SAPIA-DREWNIAK	189
Grażyna Karolewicz: <i>Masters in the memories of their students</i> , Lublin 2020, p. 75 – REV. EDWARD WALEWANDER	193
Beata Topij-Stempińska: <i>Students of the Jesuit educational organisations in Galicia in the 19th century. A group portrait</i> , Kraków 2019, p. 440 – DARIUSZ STĘPKOWSKI	195

Piotr Gołdyn: *Sources regarding the history of education in Poland in the 20th century. School reports, reports of teachers boards, school chronicles*, Poznań 2019, p. 180 – REV. EDWARD WALEWANDER 200

CHRONICLE

JOANNA ELŻBIETA DĄBROWSKA: The report of the 7th General Meeting of the Association of the History of Education, Warszawa, January 13th, 2020 203

ANNA WŁOCH: The report of the scientific conference *Care and upbringing. The legacy of theoretical ideas and their practical implications*, October 16th, 2020 207

BEATA GOLA: The 6th Seminar of the Polish Pedagogical Idea: *Theory and Practice of the Catholic upbringing between 1939 and the Second Vatican Council*, Kraków, November 6th, 2020 211

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

KALINA BARTNICKA
ORCID: 0000-0003-0200-8850
Polska Akademia Nauk
Warszawa

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.01

PROFESOROWI JÓZEFOWI MIĄSO – Z OKAZJI JUBILEUSZU

Profesora Józefa Miąso znam od czasów studenckich. Był kolegą moich kolegów ze studiów, kolegą w pracy, potem szefem. Podczas wielu lat znajomości i współpracy mogłam obserwować, jak ze studenta nauk historycznych wyrósł człowiek nauki, profesor i uczyony. Bardzo poważnie podchodził do przedmiotu swoich badań, zainteresowań i obowiązków, do roli i zadań profesora i uczonego. Pisząc o Józku i składając gratulacje z okazji 90-lecia Jego urodzin, nie omawiam usystematyzowanej biografii Jubilata. Wiele informacji o swoim życiorysie J. Miąso przekazuje sam, w autobiografii, z której kilka fragmentów opublikował. W 2004 r., przedstawiając Jego sylwetkę w *Księdze pamiątkowej*, ofiarowanej Mu przez współpracowników, przyjaciół, uczniów i kolegów, korzystałam ze szkicu do autobiografii, który mi udostępnił. Chciałabym przypomnieć kilka sytuacji, w których ujawniły się albo były wyrażane poglądy i zachowania znamionujące szanującego swą profesję profesora¹.

¹ Informacje biograficzne można znaleźć we fragmentach wspomnień Józefa Miąso w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”: *Engraved in memory. A fragment of autobiography* (Miąso, 2018, s. 197–216); toż po polsku w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”: *Zapisać w pamięci. Fragment autobiografii* (Miąso, 2019, s. 118–137). W księdze pamiątkowej, dedykowanej Profesorowi Miąso pt. *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie* (Bartnicka, 2004, s. 13–22), przedstawiając, jako wprowadzenie do tomu, sylwetkę Profesora, korzystałam z maszynopisu: Józef Miąso, *Szkieł do autobiografii*. Wykorzystuję także artykuły i wspomnienia zamieszczone w: *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności* (Schiller, Zasztowt, 2004), w szczególności: *Garść wspomnień i refleksji* (Miąso, 2004, s. 33–49); *Instytut Historii Nauki PAN w latach 1953–2003. Kalendarium* (Sygocki, 2004, s. 17–25); *Lukasz Kurdybacha – twórca Pracowni Dziejów Oświaty (1907–1972)* (Bartnicka, 2004, s. 109–149); *Kilka refleksji na temat badań wschodnich w Instytucie Historii Nauki PAN* (Zasztowt, 2004, s. 409–416) i in.

Można je znaleźć we wspomnieniach różnych innych osób, ale opieram się przede wszystkim na własnych spostrzeżeniach oraz na dających się odczytać w wypowiedziach autobiograficznych Profesora. Warto byłoby zastanowić się nad tym, jakie okoliczności i motywy wpłynęły na uformowanie się Józefa Miąso jako profesora, ale to wymaga szeroko udokumentowanych rozważań, znacznie głębszych niż krótkie koleżeńskie refleksje.

Profesorowi wiele zawdzięczam. Jako kolega, dobry przyjaciel, zwierzchnik był życzliwy i odpowiedzialny. Na przełomie 1962 i 1963 r. dzięki Niemu trafiłam do niewielkiej placówki naukowej w zakresie dziejów oświaty przy Wydziale I PAN, noszącej nazwę Pracownia Dziejów Oświaty i zostałam historykiem wychowania. Wspierał mnie w mojej drodze naukowej.

Pracownia Dziejów Oświaty została utworzona 1 lipca 1953 r. Jej organizatorem i kierownikiem do 1968 r. był prof. Łukasz Kurdybacha, uczeń i pupil profesora Stanisława Łempickiego (1886–1947), historyka oświaty i kultury na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Kurdybacha miał ambicje naukowe, wytrwałość i spore doświadczenie nauczycielskie, także jako organizator i członek nadzoru szkolnego. Był dzieckiem chłopskim. Ciężką pracą i o własnych siłach przebił się przez szkołę średnią do matury i przez studia do magisterium i doktoratu. Dobrze rozumiał rolę oświaty jako drogę do awansu społecznego dzieci chłopskich i robotniczych oraz uwarunkowania społeczne i polityczne szkoły i wychowania. W gimnazjum utrzymywał się z korepetycji, podczas studiów również jako nauczyciel gimnazjalny. Kurdybacha w 1938 r. został docentem uniwersytetu we Lwowie². Wojnę spędził poza krajem, do Polski wrócił w 1947 r. Za kontakty ze Stanisławem Kotem, który pozostał na emigracji, zapłacił długim okresem odcięcia od dydaktyki akademickiej: przez cztery lata nie mógł uzyskać decyzji o przeniesieniu jego uprawnień habilitacyjnych ze Lwowa na Uniwersytet Warszawski, mimo że brakowało

² Łukasz Kurdybacha (1907–1972). Na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie związał się z seminarium S. Łempickiego, który zwrócił uwagę na seminarzystę i otoczył go opieką. Ł. Kurdybacha związał się z Katedrą Historii Oświaty i Szkolnictwa jako wolontariusz, od 1934 r. jako starszy asystent. Zaczął się specjalizować w badaniach nad dziejami kultury staropolskiej i publikować. Ożenił się z Emilią, córką Stefana Erenkreutza, profesora prawa na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie, senatora z okręgu lwowskiego, w 1939 r. ostatniego rektora USB. W 1938 r. uzyskał habilitację i docenturę na Uniwersytecie Jana Kazimierza.

Podczas wojny zastąpił się jako organizator szkolnictwa dla dzieci i młodzieży polskiej w Bukareszcie i na Cyprze. Ponad rok (do jesieni 1942 r.) pełnił służbę wojskową w samodzielnej Brygadzie Strzelców Karpackich; walczył na Środkowym Wschodzie. Po ciężkiej chorobie i operacji trafił do Jerozolimy. Prof. S. Kot (1885–1975) wyreklamował go z wojska. W Jerozolimie Kurdybacha został kierownikiem Placówki Wydawniczej emigracyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Do 1946 r. zorganizował wydanie ponad 120 podręczników dla polskich szkół na obczyźnie; 102 tomów Biblioteczki Szkolnej – arcydzieł literatury polskiej; opracował antologię tekstów literackich, wydawał czasopismo dla młodzieży „W drodze”. Po demobilizacji w 1946 r. przez pół roku pozostał w Rzymie i prowadził kwerendę w Bibliotece Watykańskiej. Na tej podstawie, już po powrocie do Polski w 1947 r., opublikował dobrą źródłową monografię *Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783* (1949). Pracował też nad wydaniem pism A. F. Modrzewskiego (por. J. Miąso, *Wstęp do: Ł. Kurdybacha, Pisma wybrane*, t. I–III, (Miąso, 1976, s. 9–18); J. Draus, *Działalność oświatowa Ł. Kurdybachy w latach 1940–1946* (1984, s. 211–228); K. Bartnicka, *Łukasz Kurdybacha – twórca Pracowni Dziejów Oświaty* (2004, s. 115).

kadry akademickiej we wznawianych lub tworzonych na nowo uniwersytetach, a Wydział Humanistyczny UW występował w jego sprawie do władz ministerialnych. Podczas wojny i w dziesięcioleciu powojennym ginęli lub umierali z chorób i wycieńczenia przedwojenni profesorowie i bardziej zaawansowani w pracy badawczej historycy oświaty i wychowania³. Nie było komu kształcić studentów i młodej kadry akademickiej. Pracujący wtedy już w Instytucie Badań Literackich Kurdybacha otrzymał wreszcie (w 1951 r.) tytuł profesora nadzwyczajnego i etat na Wydziale Humanistycznym UW. W tym samym roku został też profesorem zwyczajnym. Jego zwierzchnikiem został magister, wówczas zastępca profesora, Michał Szulkin.

Po powstaniu Polskiej Akademii Nauk (w 1951 r.) Prezydium PAN w roku 1953 powołało przy Wydziale I „placówkę pomocniczo-badawczą”: Pracownię Dziejów Oświaty. Jej zadaniem było utworzenie warsztatu badawczego do badań nad dziejami oświaty i szkolnictwa. Zakres działalności Pracowni był obszerny: rejestracja, gromadzenie źródeł archiwalnych i zabytków do dziejów oświaty do i po 1918 (w tym pamiętników), organizowanie konferencji, koordynacja badań, publikowanie i ułatwianie publikacji, prace bibliograficzne, opracowanie monografii o Komisji Edukacji Narodowej, o szkolnictwie okresu reformacji, zwłaszcza ariańskim, i o strajku szkolnym 1905 r., badania nad oświatą robotniczą, opracowanie organizacji szkolnictwa i oświaty w okresie II RP. Pracownia miała inwentaryzować, gromadzić i dokumentować materiały dotyczące historii wychowania i oświaty, prowadzić badania wypełniające luki w historiografii o rozwoju oświaty szkolnej i pozaszkolnej w okresie nowożytnym i najnowszym, inicjować i koordynować badania w skali krajowej, ułatwiać publikowanie prac wykonanych siłami własnych pracowników i prac na zlecenie. Osiągnięcia w zakresie tworzenia warsztatu naukowego, rozszerzania tematyki badawczej, planowania i organizacji pracy, skupiania wokół PDO badaczy oraz kształcenia młodej kadry naukowej wzbudzają podziw. Zwłaszcza że trzeba było budować wszystko od podstaw. Pracownia nie miała swojego lokum, sprzętu, a prawdę mówiąc – także pracowników.

³ J. Miąso w obszernej rozprawie *Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (1953–1974)* (2000, s. 114) wymienia czynnych już w okresie międzywojennym historyków wychowania, którzy zginęli lub zmarli do końca lat 50. XX wieku: Zygmunta Kukulskiego (zmarł w 1944 r. w Szkocji), Józefa Lewickiego (rozstrzelany przez Niemców w 1942 r.), ks. Stanisława Bednarskiego (zmarł w Dachau w 1942 r.). Zmarli tuż po wojnie: S. Lempicki (w Krakowie w 1947 r.), Hanna Pohoska (w Warszawie w 1953 r.), Helena Radlińska (w Łodzi w 1954 r.), S. Kot (żył długo, ale na emigracji). Jadwiga Szulakiewicz w monografii *Historia oświaty i wychowania w Polsce (1944–1956)* (2006), omawiając środowisko historyków wychowania, wymienia także osoby, którym – sądząc po datach zgonu – wojna i kłopoty powojenne przerwały okres twórczej aktywności badawczej i skróciły życie. Do osób, które straciły życie w czasie wojny lub zmarły przed końcem lat 50., należały: Ludwik Posadzy (rozstrzelany w 1939 r.), ks. Karol Mazurkiewicz (zmarł w Dachau w 1942 r.), Maria Hornowska (zginęła podczas powstania warszawskiego w 1944 r.), Stefan Rudniański (zginął w 1941 r.), Ludwik Kamykowski (zmarł jesienią 1944 r. wskutek gruźlicy, której nabawił się w obozie), Wanda Bobkowska i Michał Janik (zmarli w 1948 r.), Henryk Mościcki (1952 r.), o. Jan Popłatek TJ (1955 r.), Tadeusz Turkowski (1957 r.), Janina Lubieniecka i Ludwik Chmaj (zmarli w 1959 r.). Wymienieni nie wyczerpują wszystkich strat osobowych środowiska historyków wychowania podczas wojny i w pierwszym piętnastolecu po wojnie.

Początkowo w Pracowni zatrudnione były tylko cztery osoby: profesorowie Łukasz Kurdybacha i Marian Falski oraz dwoje magistrów: Eugenia Dąbrowska i Michał Szulkin. Falski był bardzo cennym pracownikiem, ponieważ nie tylko znał doskonale środowisko nauczycieli, działaczy, ludzi nauki i pedagogów, system oświatowy II Rzeczypospolitej, ale także źródła i pracę ze źródłami z tego okresu. Cieszył się też wielkim autorytetem moralnym. W 1954 r. w Pracowni zostali zatrudnieni zastępca profesora mgr Henryk Garbowski i studiujący pedagogikę Seweryn Gerus – jako pracownicy lub doktoranci. Stopniowo dołączały do zespołu Pracowni także inne osoby. W roku 1955: Józef Miąso, Janina Lubieniecka, doktoranci Bronisław Ługowski i Bella Sandler; w roku 1956 została zatrudniona została wybitna specjalistka w sprawach statystyki szkolnej Jadwiga Woźnicka, współpracująca z M. Falskim przed wojną, a także zastępca profesora mgr Zbigniew Marciniak, doktoranci Maksymilian Lang, Zenon Kmiecik, Eugeniusz Rudziński. Po powrocie w 1955 r. z łagru bardzo krótko pracownikiem PDO był prof. Ludwik Chmaj. Po październiku 1956, jako póletatowcy, zatrudnieni zostali prof. Jan Dobrzański z UMCS, doc. Ignacy Zarębski z WSP w Krakowie i doc. Michał Cieśla z SGPIS. Bardzo bliska realizacji była sprawa zatrudnienia prof. Jana Hulewicza z UJ, ale nie doszła do skutku. Profesorowie, zwłaszcza prof. Jan Dobrzański, angażowali się w kształcenie doktorantów. W 1957 r. jako adiunkt zatrudniony został, mający już 69 lat, dr Ludwik Ręgorowicz, zasłużony w czasach II RP badacz, działacz, emerytowany nauczyciel szkół średnich, organizator szkolnictwa na Górnym Śląsku w okresie plebiscytu (Miąso, 2000, s. 120–123).

Tak skompletowana kadra Pracowni nie stworzyła zgranego zespołu, który okazał się bardzo nietrwały. Panująca w nim atmosfera nie sprzyjała integracji. Również stosunki między Ł. Kurdybachą i jego zastępcą M. Szulkinem od samego początku nie były dobre. Ostatecznie tylko interwencja Henryka Jabłońskiego zapobiegła likwidacji Pracowni przez włączenie Ł. Kurdybachy – z etatem – do powstającej Pracowni Historii Nauki. Być może stał za tym Michał Szulkin, który przestał zupełnie udzielać się w Pracowni. Potem zaczęły się niesnaski pomiędzy Kurdybachą oraz H. Garbowskim i Z. Marciniakiem na temat pracy naukowej i kierowania zespołem. Zaczęli odchodzić z Pracowni, z różnych przyczyn, niektórzy pracownicy i doktoranci. Do innych prac i placówek badawczych po 1957 r. odeszli: H. Garbowski, Z. Marciniak i doktoranci – Z. Kmiecik, B. Ługowski oraz E. Rudziński. Spowodowało to swego rodzaju odciążenie kadry Pracowni z osób niemających głębszych zainteresowań historią oświaty i wychowania, a może i predyspozycji badawczych. Niestety odeszły też osoby ważne dla prestiżu naukowego i rozwoju Pracowni, zasłużone w jej tworzeniu. W 1956 r., na usilne starania Adama Schaffa, Henryk Jabłoński przeniósł do Zakładu Filozofii PAN prof. Ludwika Chmaja, który jednak utrzymywał bliski kontakt naukowy z Pracownią aż do śmierci w 1959 r. Ponadto w 1958 r. odeszli z niej Jadwiga Woźnicka i prof. M. Falski, który został kierownikiem samodzielnej małej placówki – Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty. Mimo że zachowywali dobre stosunki z PDO, odejście profesorów Chmaja

i Falskiego osłabiło potencjał naukowy kadry pracowniczej. W 1959 r., tuż przed doktoratem, po napisaniu dobrej, opublikowanej w 1960 r. rozprawy doktorskiej *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, zmarła Janina Lubieniecka. Dostyc wolno postępować praca nad doktoratem Łucji Borodziej, zatrudnionej w Pracowni w latach 1960–1987, która z powodu wyjazdu z mężem na placówkę miała długie przerwy w pracy (ogółem około 12 lat). Doktorat na podstawie rozprawy *Pruska polityka oświatowa okresu Kulturkampfu na ziemiach polskich* obroniła dopiero w 1971 r. Z kolei z przyczyn finansowych z pracy w PAN zrezygnował bardzo zdolny asystent uniwersytecki mgr Zbigniew Nanowski. Prof. Kurdybacha nie przedłużył zatrudnienia mgr N. K. – jednej z asystentek, której rodzina uniemożliwiała pracę naukową poza godzinami oficjalnych dyżurów i jakkolwiek niezależność⁴. Zmiana polityki personalnej w PAN spowodowała, że w 1962 r. odeszli z PDO prof. Jan Dobrzański oraz docenci Michał Cieśla i Ignacy Zarębski.

Jednak mimo kłopotów kadrowych Pracownia osiągała bardzo dobre rezultaty w rozwijaniu warsztatu naukowego, inwentaryzacji i gromadzeniu materiałów źródłowych, w tym pozyskaniu wielu pamiątek działaczy oświatowych i nauczycieli (jako uboczny, a cenny rezultat ogłoszonego w 1955 r. konkursu). Pole badawcze rozszerzało się także dzięki prowadzonym i zlecanym badaniom oraz intensyfikacji kształcenia młodzieży naukowej. Zostało to umożliwione przez *wydatne powiększenie liczby kooperantów ze szkół wyższych, bibliotek i archiwów* (Miąso, 2000, s. 120) oraz zwiększenie możliwości publikowania wyników prac dzięki własnym wydawnictwom.

W tym mniej więcej okresie, w 1955 r., tuż po magisterium i po zdaniu egzaminu komisyjnego u Łukasza Kurdybachy w obecności prof. Mariana Falskiego, etat asystencki w Pracowni otrzymał Józef Miąso. Egzamin był surowy i znacznie szerszy niż egzamin studencki po dwóch latach studiów, słuchania wykładów i uczestnictwa. Tymczasem sama Pracownia miała obiecane etaty dla nowych pracowników. Ł. Kurdybacha zaczął planować przygotowanie kilkutomowej, wieloautorskiej syntezy historii wychowania. Rozglądał się za autorami z zagranicy: z Niemiec, Czechosłowacji, Węgier i z ZSRR. Dyskutowano koncepcję wydawnictwa (syntezy). Większość tekstów przygotowywali Polacy, a najwięcej sam redaktor wydawnictwa, którym był Łukasz Kurdybacha. Dla Józefa Miąso był to okres nie tylko badań własnych – przygotowywania rozprawy doktorskiej, poznawania zbiorów archiwalnych i bibliotecznych, ale także poznawania środowiska historyków wychowania, wybitnych profesorów, problemów badawczych, pracy organizacyjnej i wydawniczej.

Ogólnie rzecz ujmując, w drugiej połowie lat 50. i na początku następnego dziesięciolecia XX wieku koncepcja historii wychowania i plany rozwoju Pracowni rysowały się obiecująco. W Pracowni lub we współpracy z tą placówką

⁴ Rodzina naszej koleżanki nie przyjmowała do wiadomości, że praca naukowa nie sprowadza się do „biurowego odsiadania” godzin dyżurów. Co ciekawe, N.K. nie dotyczą żadne wspomnienia, sprawozdania i spisy pracowników w księdze jubileuszowej z okazji 50-lecia IHNOiT.

powstały tomy publikacji, z których narodziła się seria „Monografie z Dziejów Oświaty” (w 1957 r.). W publikacjach uwidaczniał się potencjał naukowy, umiejętności organizowania pracy i perspektywy rozwoju całej dyscypliny. Powstał rocznik „Rozprawy z Dziejów Oświaty” (w 1958 r.) i seryjne wydawnictwo źródłowe „Archiwum Dziejów Oświaty” (w 1959 r.). Wydawnictwa te pozwalały członkom zespołu Pracowni i współpracującym z placówką instytucjom i badaczom publikować wyniki badań. Podnosiły prestiż PDO, pozwalały rozszerzać pole badawcze. Niektóre prace udawało się Kurdybasze publikować poza seriami Pracowni i w innych wydawnictwach, co powiększało ogólny dorobek naukowy Pracowni.

Łukasz Kurdybacha otoczył nowego pracownika opieką, wiele troski poświęcał Józkowi także prof. Jan Dobrzański, wiele dały mu również kontakty z prof. Marianem Falskim. Ponieważ był dobrze przygotowany do studiów historycznych i pracowity, więc już w grudniu 1959 r. uzyskał na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego doktorat po obronie rozprawy doktorskiej *Uniwersytet dla Wszystkich*⁵. W 1966 r. uzyskał habilitację na podstawie monografii *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*. W 1964 r. opublikował książkę *Ludwik Krzywicki. Ideologia i działalność oświatowa*. Józef Miąso dosyć szybko stał się prawą ręką profesora Kurdybachy w Pracowni. Poznawał też mniej świetlane oblicze środowiska naukowego. Niemal na wstępie kariery naukowej Józef Miąso był świadkiem nieoczekiwanego ataku na koncepcje, osiągnięcia i plany Łukasza Kurdybachy ze strony krakowskiego środowiska historyków oświaty i wychowania. Było to dla niego bardzo ważne doświadczenie, pokazujące niebezpieczeństwo dla nauki wynikające ze szczególnej podatności małych środowisk naukowych – jak potem sam napisze – *reprezentujących bardzo wąskie dziedziny nauki, na chorobę indywidualizmu i nietolerancji* (Miąso, 2000, s. 124). Według późniejszej oceny Józefa Miąso atak był rezultatem osobistych niesnasek i interesów, może nawet zawiści.

Profesor Ł. Kurdybacha działał energicznie. Potrafił zdobywać potrzebne etaty i środki finansowe. Niestety jego stan zdrowia stopniowo pogarszał się, zwłaszcza po połowie lat 60. Gdy w 1968 r. władze wprowadziły wymóg jednoetatowości profesorów pracujących równocześnie na Uniwersytecie i w PAN, Ł. Kurdybacha wybrał Uniwersytet. Zostawił sobie kierowanie pracami nad syntezą (podręcznikiem) i wydawnictwami PDO. Było to o tyle łatwiejsze, że należał do Rady Naukowej PDO. Kierownictwo Pracowni przejął – wyhabilitowany na Uniwersytecie w 1966 r. – docent Józef Miąso, który po śmierci Kurdybachy w grudniu 1972 r. przejął także i wydawnictwa, a wkrótce również katedrę na Uniwersytecie. Pracownia jako samodzielna placówka istniała około 20 lat – do 1974 r.

⁵ Rozprawa doktorska Józefa Miąso została opublikowana w 1960 r. i została uhonorowana dwiema nagrodami: przez Towarzystwo Wiedzy Powszechnej oraz przez Instytut Gospodarstwa Społecznego w Warszawie – Nagrodą im. Ludwika Krzywickiego. Praca habilitacyjna opublikowana została w 1966 r. Autor otrzymał za nią Nagrodę Wydziału I Nauk Społecznych PAN. Bogatą *Bibliografię prac Józefa Miąso za lata 1958–2003* zebrała Ewelina Tylińska, w: *Historia Społeczeństwo. Wychowanie. Księga Pamiątkowa* (2004, s. 23–34).

*
* *
*

Jako twórca i kierownik Pracowni prof. Łukasz Kurdybacha kontynuował i rozwijał w Warszawie badania nad historią oświaty i wychowania w duchu i rozumieniu Stanisława Łempickiego i Stanisława Kota. Łempicki był wybitnym znawcą dziejów kultury i oświaty, uważanym za twórcę polskiej historii wychowania, profesorem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, kierownikiem katedry Historii Szkolnictwa i Oświaty, redaktorem i współtwórcą wydawanej w Warszawie – w formie kolejnych zeszytów – od 1933 r. aż do 1939 r. *Encyklopedii wychowania* (Łempicki, 1933–1939). Z kolei Stanisław Kot, historyk kultury i wychowania oraz polityk – działacz ruchu ludowego, był profesorem UJ. Był też autorem jednego z najlepszych polskich podręczników historii wychowania (Kot, 1924; 1934)⁶. Łempicki i Kot historię wychowania uważali za subdyscyplinę nauk historycznych, autonomiczną, nomotetyczną, która bada zagadnienia pedagogiczne metodami historycznymi, w kontekście społecznym i kulturalnym epoki w danym czasie i na danym obszarze, zgodnie ze stanem przemian i potrzeb ekonomiczno-społecznych określonego środowiska, z poziomem nauki, filozofii, kultury, prawa i polityki. Uważali też, że powinna stanowić jeden z podstawowych przedmiotów w kształceniu nauczycieli. Zakres pola badawczego historii wychowania obejmuje zarówno praktykę, jak i teorię pedagogiczną, a badania muszą być opierane na materiałach źródłowych⁷. Kot pisał, że historia wychowania nie może być historią „pedagogiczną”; *musi być niezależną, samodzielną, obiektywną historią opartą na krytycznym wyzyskaniu najpełniejszego materiału źródłowego [...] ujmującą związek ideałów i środków wychowania z całokształtem zjawisk rzeczywistości historycznej* (Kot, 1934, t. I, s. 10, 11; Miąso, 2000, s. 161).

Takie poglądy na temat historii oświaty i wychowania (bez odwoływania się do wskazań metodologii marksizmu-leninizmu)⁸ przejął od Kurdybachy i rozwijał Józef Miąso. Rozumiejąc konieczność poszerzenia pola badawczego dyscypliny m.in. włączał też w jej zakres pedagogikę jako naukę, w celu ukazania przemian, ścierania się koncepcji, ich przyczyn i skutków. Uważał też, że w miarę badań i poszerzania wiedzy następować mogą przewartościowania poglądów, a uczoney ma prawo modyfikować swoje wcześniejsze opinie.

⁶ Publikacja wielokrotnie wznawiana; ostatnie wydanie – Warszawa 1996. S. Kot z powodów politycznych (m.in. krytykował jędrzejewiczowskie reformy szkolne 1932–1930), pod pozorem reorganizacji katedr na UJ, w 1934 r. został przymusowo przeniesiony na emeryturę. W 1937 r. został nawet aresztowany. Podczas wojny był dwukrotnie ministrem w rządzie emigracyjnym w Londynie i ambasadorem RP w ZSRR.

⁷ Sprawy wyodrębniania się historii wychowania z nauk historycznych i pedagogicznych jako odrębnej dyscypliny oraz kontrowersje związane z przedmiotem badań i ich metodologią w sposób klarowny porządkuje Krzysztof Jakubiak w rozprawie *Kształtowanie podstaw metodologicznych i dydaktycznych historii wychowania w II Rzeczypospolite* (2000, s. 177–188).

⁸ Odwoływanie się Ł. Kurdybachy do metodologii marksistowskiej było trybutem, który składał decydem w zamian za umożliwienie mu pracy badawczej i akademickiej. Od nas takich deklaracji nie wymagał (Bartnicka, 2004, s. 127).

Tymczasem pomiędzy Ł. Kurdybachą a Bogdanem Suchodolskim, kierownikiem Zakładu Historii Nauki PAN, powstał ostry spór dotyczący poglądów na historię oświaty i wychowania jako przedmiot badań. Spór dotyczył pola badawczego, metodologii, wartości historii wychowania jako dyscypliny naukowej. B. Suchodolski rozróżniał dwa typy historii wychowania: „historyczny” i „pedagogiczny”, i związane z tym dwa kierunki badań historyczno-oświatowych. Jeden był związany z naukami historycznymi, drugi – teoretyczno-filozoficzny – z badaniem idei i myśli pedagogicznej⁹. Suchodolski w 1948 r. wrócił do przedwojennych kontrowersji pomiędzy pedagogami (byli między nimi poważni pedagodzy, jak: Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen, Stefan Rudniański, Władysław Spasowski), którzy skłaniali się do poglądu o współistniejących dwóch typach historii wychowania: „pedagogicznej”, pozwalającej na wydobywanie z przeszłości tego, co jeszcze żywe i wartościowe, w tym przydatnych pedagogom dziejów doktryn pedagogicznych, oraz historii wychowania „opisowej”, faktograficznej, wymagającej badań źródłowych według metodologii nauk historycznych, a tym samym mniej przydatnej pedagogom. Już przed wojną – jak się wydaje – zwyciężała koncepcja Łempickiego i Kota, ale także Heleny Radlińskiej zwracającej uwagę na historię wychowania i oświaty pozaszkolnej i Hanny Pohoskiej i Jana Hulewicza – występujących przeciw ahistoryczności koncepcji „historii wychowania pedagogicznej”. Kot kładł nacisk na badanie historii wychowania jako funkcji społecznej, bardzo ważnej dla wytwarzania kultury pedagogicznej i rozumienia wychowania w jego związku z epoką, zagadnieniami społecznymi i w rozwoju perspektywicznym¹⁰. Spór dotyczył przydatności historii wychowania w kształceniu pedagogicznym.

Tezę artykułu B. Suchodolskiego *O nowy typ historii wychowania* w 1948 r. „o dwojakim typie historii wychowania” (historii „kronikarskiej” i „pedagogicznej historii wychowania”) skrytykował Jan Hulewicz, stwierdzając, że jest to aktualizacja sporu przedwojennego w *oparciu o odmienny kontekst społeczny nowej rzeczywistości politycznej po r. 1945* (Suchodolski, 1948, s. 197–216; Hulewicz, 1965, s. 273–285). Jednakże wypowiedź B. Suchodolskiego podchwyciło wielu pedagogów. I to ona stała się jedną z przyczyn konfliktu między Łukaszem Kurdybachą a Bogdanem Suchodolskim.

J. Miąso stwierdza, że z czasem Bogdan Suchodolski zmienił swój pogląd na podział historii wychowania na „pedagogiczną” i „kronikarską”. Zdawał sobie sprawę, że wiele prac zaliczanych do tzw. pedagogicznej historii wychowania nie posiada prawie żadnej wartości poznawczej, gdyż ich autorzy nie wyróżniają się ani głębszą wiedzą pedagogiczną, ani też historyczną, a jego teza

⁹ Spory o to, czym jest i czym być powinna historia wychowania oraz jakie wartości poznawcze i ideowe powinna wносить do kształcenia nauczycieli, trwają od ponad stu lat. Można mieć wrażenie, że niechęć pedagogów do uznania tych wartości dla kształcenia nauczycieli podsycana jest świadomością, że historia wychowania pojmowana szeroko wymagałaby zwiększenia liczby godzin wykładów i ćwiczeń oraz ograniczenia czasu dla bardzo nieraz rozbudowanych innych zajęć na studiach pedagogicznych.

¹⁰ Jak się wydaje, były jednak wewnętrzne różnice w obrębie tego zasadniczego podziału. Ale to są sprawy do dalszych badań.

z 1948 r. stanowi *wygodny parawan zasłaniający ich przed krytyką naukową* (za: Miąso, 2000, s. 162). Suchodolski wiedział, że na Zachodzie tradycyjnie pojmowana historia wychowania, związana z instytucjami kształcącymi nauczycieli, uprawiana głównie jako nauka pomocnicza na studiach pedagogicznych, jest mocno krytykowana, a dobrze rozwija się tam, gdzie jest związana z naukami historycznymi. Brak równowagi między badaniami myśli i idei pedagogicznych – w porównaniu z niedostatkiem badań nad rzeczywistością szkolną – jest rezultatem faktu, że do badań nad teorią jest sporo łatwo dostępnych materiałów źródłowych, a do badania realiów często brak materiałów, źródła wymagają stosowania metod historycznych – skomplikowanych, pracochłonnych i żmudnych badań, przedzierania się przez trudno czasem dostępne archiwalia (Suchodolski, 1948)¹¹.

Relacja o sporach wokół przedmiotu i problemów badawczych historii oświaty i wychowania oraz obserwowanie zmiany w podejściu Suchodolskiego do badań nad szkolną codzienną rzeczywistością – od dosyć lekceważącego stosunku do przyznania tym badaniom wartości – skłoniła Józefa Miąso do wypowiedzi o charakterze ogólnym: Profesor wyraził swoje głębokie przekonanie, że wielcy uczeni, poszukujący przez całe życie prawdy, nie traktują wszystkich swoich wypowiedzi jako sądów trwałych i niepodważalnych (Miąso, 2000, s. 162).

*
* *
*

Józef Jan Miąso urodził się w Witkowicach, bardzo starej wsi królewskiej, która już w XIV w. posiadała kościół parafialny¹². Obecnie jest ona częścią miasta Ropczyce, które prawdopodobnie w wieku XIII było osadą przy przeprawie przez rzekę Wielopolkę (Brzeźnicę). Osada musiała być zamożna. Leżała na przecięciu ważnych szlaków handlowych z Rusi przez Kraków na Śląsk i z Węgier przez Krosno do Sandomierza. Król Kazimierz Wielki w roku 1362 r. lokował Ropczyce na prawie miejskim magdeburskim. Mimo najazdów ruskich i tatarskich oraz klęsk żywiołowych (zarazy, pożary itp.) miasto do XVI wieku włącznie rozwijało się dobrze. Zostało starostwem niegrodowym. Podupadło dopiero w XVII w., zwłaszcza w drugiej jego połowie, po napadach wojsk szwedzkich i Siedmiogrodzian. W czasie pierwszego rozbioru Polski znalazło się pod zaborem austriackim jako niezbyt zamożne, prowincjonalne miasteczko galicyjskie, chociaż chyba nie całkiem „zabite deskami”.

Przez cały okres zaborów, od 1772 r. do 1918 r., w Ropczycach miał siedzibę garnizon wojskowy. Przez miejscowość przechodził zbudowany w końcu

¹¹ J. Miąso na podstawie długoletniej współpracy z B. Suchodolskim w IHNOiT stwierdza, że Suchodolski z czasem zrewidował swoje poglądy (Miąso, 2000, s. 161–162).

¹² Profesor Miąso za swoją ziemię ojczystą, do której jest bardzo przywiązany, uważa ziemię ropczycką, która wydała wielu ludzi kultury i paru profesorów uniwersyteckich, zajmujących się dziejami oświaty: Stanisława Kota w Krakowie, Kazimierza Kubika w Gdańsku, Stanisława Gawlika w Opolu i Stanisława Litaka w Lublinie (KUL). Inne wielkie nazwiska uczonych i ludzi kultury pochodzących z Ziemi Ropczyckiej to Józef Mehoffer, Tadeusz Kantor, Karol Olszewski i Tadeusz Sinko.

XVIII w., na polecenie cesarzowej Marii Teresy, trakt cesarski z Bielska przez Wadowice, Kraków, Tarnów, Rzeszów i Przemyśl do Lwowa. W połowie XIX w. były Ropczyce miastem powiatowym, ale linia kolejowa z Krakowa do Lwowa miasto ominęła. W czasie I wojny światowej miasto przechodziło z rąk do rąk walczących stron, były palone i grabione. W czasach II Rzeczypospolitej niewielkie miasteczko weszło bez wodociągów, kanalizacji, elektryczności, porządnych dróg i chodników na ulicach. Ponadto rozwojowi gospodarstwu nie sprzyjał też brak komunikacji kolejowej. W niezbyt ludnym, zacofanym miasteczku (mniej niż 4000 tysięcy mieszkańców, głównie chłopomieszczan) rozwijało się jednak szkolnictwo. Już na początku II RP działały tu dwie szkoły średnie: ośmioletnie Koedukacyjne Miejskie Gimnazjum Klasyczne z prawami państwowymi i Miejskie Żeńskie Seminarium Nauczycielskie. Budowane było gimnazjum ogrodnicze. Reforma jędrzejewiczowska doprowadziła do likwidacji seminarium nauczycielskiego, a gimnazjum przekształciła w 4-letnią szkołę ogólnokształcącą bez praw, ostatecznie nie powstało też gimnazjum ogrodnicze. Rozbudowa szkół w Dębicy spowodowała, że tam poprzynosili się nauczyciele starszych klas. W 1936 r. do Dębicy przeniesiono też siedzibę starostwa. Kryzys ekonomiczny doprowadził do buntu chłopów – mieszkańców okolicznych biednych i przeludnionych wsi – sprzeciwiających się ciężarom podatkowym. Bunt został przez policję krwawo stłumiony w 1936 i 1937, co nie poprawiło sytuacji. Dodatkowo wspomniany brak komunikacji zdecydował, że budowa Centralnego Okręgu Przemysłowego nie objęła okolic Ropczyc. Miasto zaczęło się odradzać dopiero po wojnie.

*
* *
*

Józef Jan Miąso był najmłodszym z czworga dzieci Michała Miąso, syna kościelnego. Ojciec Józka jako żołnierz armii austriackiej dostał się do niewoli rosyjskiej, z której uciekł i po długiej tułaczce wrócił do domu. Jako ochotnik brał udział w wojnie 1920 r. z bolszewikami, został ranny i *powrócił do domu o kulach. Dostał posadę dróżnika, stając się funkcjonariuszem państwowym. Mieliśmy z tego tytułu pewne przywileje – zniżki na bilety kolejowe i bezpłatną opiekę lekarską* (Miąso, 2019, s. 118–119). W rodzinie nie było tradycji kształcenia dzieci ponad szkołę powszechną. Z rodzeństwa Profesora najstarszy brat Jan został organistą; drugi – Stanisław – ukończył dwie klasy liceum mechanicznego (aresztowany za działalność polityczną wiele lat spędził w więzieniu). Jako pierwsza w rodzinie, na rok przed wojną, do gimnazjum ogólnokształcącego w Ropczycach zaczęła uczęszczać siostra – Józefa Maria. Było to możliwe dzięki pomocy finansowej babki, która ze swojej wdowiej renty po kolejarzu opłacała jej czesne. A najmłodszy z rodzeństwa, Józef, jak wiemy, został uczniem i profesorem uniwersyteckim i w Polskiej Akademii Nauk.

Ale wcześniej Józef Jan uczęszczał przez rok do „ochronki”, a w 1936 r., jako sześciolatek, rozpoczął naukę w rodzinnych Witkowicach – w pięknej, murywanej szkole, zbudowanej w 1890 r., dziś już zabytkowej. W wyniku reformy

jędrzejewiczowskiej placówka została szkołą powszechną I stopnia czteroklasową, z siedmioletnim okresem nauczania. Po czteroletniej nauce w Witkowicach w 1940 r. Józef został zapisany przez rodziców do siedmioletniej, siedmioklasowej w szkoły w Ropczycach, która do wojny była szkołą męską o wysokim poziomie nauczania. Uczyło tu kilkunastu dobrze wykształconych nauczycieli. Podczas okupacji Niemcy bardzo ograniczyli program, ale o ile to było możliwe, nauczyciele, zamiast uczyć z osławionego „Steru”, organizowali głośne czytanie utworów pisarzy polskich, zwłaszcza nowel H. Sienkiewicza. Przy okazji przemycali uczniom nieco wiadomości o autorach i o Polsce. Świadectwo ukończenia szkoły powszechnej Józef Miąso otrzymał 30 czerwca 1943 r. O ile był dobrym uczniem w Witkowicach, o tyle świadectwo ukończenia szkoły miał kiepskie i poza religią przeważnie trójkowe. Sytuację dobrze odzwierciedla relacja Profesora o tym, że gdy jeden ze stojących pod szkołą żołnierzy niemieckich wyjął mu z ręki to świadectwo i zapoznał się z jego treścią, *oświadczył, że gdyby był moim ojcem, to by mnie zabił* (2019, s. 130). Siódmą klasę Józef Miąso ukończył, mając lat 13. Ciepłe i wdzięczne są w większości wspomnienia Józka o uczących go młodych nauczycielach i nauczycielkach, wykształconych w galicyjskich seminariach nauczycielskich. Potem, przez jeden rok, uczył się sam w domu, z podręczników siostry, i zachłannie czytał literaturę piękną i przygodową.

Ten roczny okres samokształcenia był czasem intensywnej nauki. Józef czytał utwory Sienkiewicza, Żeromskiego, Prusa, T. T. Jeża, książki o Indianach i szlachetnych kowbojach, o Dzikim Zachodzie, żywoty świętych i wspomnienia misjonarzy. Książki pożyczał mu ksiądz proboszcz oraz znajomi z własnych biblioteczek. Profesor przyznaje, że wielu autorów nie pamięta, bo najczęściej interesowała go treść i tytuł, a nie autorzy. Te bardzo różnicowane, nieraz naiwne, a nieraz trudne lektury świetnie uzupełniały się z usystematyzowaną wiedzą przyswajaną z podręczników. Dawały wykład dostosowany do wieku ucznia i zaspakajały chłopięcą i młodzieńczą potrzebę przygody. Książki – wolne lektury wyrabiały też potrzebę i nawyk czytania, ukazywały świat odległy od rodzinnej wsi, miasteczka, najbliższego otoczenia. Rozwijały wyobraźnię. Wyprowadzały w szeroki świat, na odległe lądy, w inne kultury, budziły ciekawość i potrzebę poznawania, poszerzały horyzonty. Rozwijały zmysł sprawiedliwości, potrzebę szlachetności, współczucie dla cierpiących, ale też poruszały problemy walki o niepodległość. Ten okres miał poważny wpływ na późniejszą drogę życiową Profesora, który poznawał w ten sposób świat, zaspakajał potrzebę przygód, a dzięki podręcznikom zdobywał umiejętność skupionej samodzielnej pracy umysłowej. Uczył się historii starożytnej Grecji, poznawał mity, historię i geografii Polski. Inna sprawa, że te podręczniki musiały być bardzo dobrze opracowane i ciekawie napisane, skoro chłopiec mógł z nich samodzielnie się uczyć. Na pewno uczyły systematyczności. Rozbudzały zainteresowania, pęd do wiedzy i szacunek dla nauki. Były odtrutką na ciężki los rodziny i kraju. Musiał dużo widzieć, rozumieć i przeżyć, bo czas wojny do tego zmusza. Profesor zresztą sam o tym pisze, że nie dane Mu było normalne dzieciństwo

– zabrała je wojna, podczas której dojrzewanie odbywało się w trybie przyspieszonym. Jako piętnastolatek był zapewne bardziej dojrzały i samodzielny, i przyzwyczajony do wysiłku umysłowego, niż dziś Jego rówieśnicy. Wiedział, że chce się dalej uczyć i studiować.

Po wyparciu Niemców na wyzwolonych terenach zaczęto odbudowywać szkoły. W Ropczycach nie od razu odbudowano szkołę średnią ogólnokształcącą, dlatego Józef Miąso zapisał się do Gimnazjum Mechanicznego by – jak brat Stanisław – pójść drogą kształcenia zawodowego (rodziców nie było stać na utrzymanie Go w gimnazjum w Dębicy). Jednak marzył o studiach wyższych, więc gdy reaktywowano Miejskie Koedukacyjne Gimnazjum i Liceum im. Stanisława Kostki w Ropczycach, od razu tam się przeniósł. Trafił do bardzo dobrej szkoły średniej, która mogła pochwalić się doskonałymi nauczycielami – entuzjastami potrafiącymi zafascynować uczniów swoimi przedmiotami. Szczególnie serdecznie wspomina Profesor historyczkę Marię Waydowską, absolwentkę Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, polonistkę Marię Lachman – absolwentkę Uniwersytetu Jagiellońskiego i uczennicę Ignacego Chrzanowskiego, wychowawcę i łacinnika Kazimierza Gródeckiego, nauczyciela matematyki i fizyki Stanisława Viscardiego oraz prefekta ks. Michała Siewierskiego. Mimo trudności materialnych w szkole tej w 1950 r. zdał „piątkowo” maturę. Jednak z powodu antypaństwowej działalności brata w tajnej organizacji uczniowskiej nie mógł liczyć na bezpłatne studia w którymś z uniwersytetów państwowych. Ostatecznie został przyjęty na Katolicki Uniwersytet Lubelski – uczelnię prywatną, bez uprawnień do nadawania stopni naukowych – na studia historyczne I stopnia ze specjalnością pedagogiczną. Ukończył je w 1953 r., dostał dyplom i skierowanie na studia magisterskie. Na KUL-u na historii profesorami byli znakomici nauczyciele akademicy i uczeni, jak np.: ks. prof. Mieczysław Żywczyński, prof. prof. Czesław Strzeszewski, Leon Białkowski, Zdzisław Papierkowski czy życzliwie wspierający ambicje naukowe Józefa Miąso prof. Andrzej Wojtkowski.

Uniwersyteckie studia historyczne – według obowiązujących od 1949 r. przepisów – zostały podzielone na dwa poziomy. Studia I stopnia, trzyletnie, kończyły się dyplomem, po którym absolwenci otrzymywali nakazy pracy. Bardzo nieliczni mogli podjąć półtoraroczne lub dwuletnie studia II stopnia (magisterskie) i – ewentualnie – starać się o przyjęcie na 2–3-letnie studia doktorskie (nazywane wtedy kandydackimi). Ich ukończenie uprawniało do pracy dydaktycznej i badawczej na wyższych uczelniach. Ta struktura spowodowała tak poważne obniżenie poziomu absolwentów studiów historycznych, a zatem i nauczycieli, że w *Ustawie o szkolnictwie wyższym z 15 grudnia 1951 r.* powrócono do jednolitych magisterskich, czteroletnich studiów kształcących zarówno przyszłych nauczycieli szkół średnich, jak i ambitną młodzież dążącą do podjęcia studiów doktorskich. *Ustawa* weszła w życie w 1952 r. W tym samym czasie w Instytucie Historycznym UW otworzone zostało półtoraroczne seminarium, specjalnie dla zdolnej młodzieży z dyplomami ukończenia studiów I stopnia.

Po śmierci Józefa Stalina rozluźniły się trochę rygory polityczne ograniczające dopuszczanie do studiów magisterskich, także w odniesieniu do absolwentów KUL-u. W roku akademickim 1953/54, gdy zaczynałam przygodę z historią na Uniwersytecie Warszawskim, Józef Miąso z grupą podobnych mu absolwentów KUL (znaleźli się tu ludzie o zdecydowanych zainteresowaniach naukowych, m.in. Alina Aleksandrowicz – historyk i socjolog literatury polskiej, Jerzy Kowalczyk – historyk sztuki, Jan Strelau – psycholog), mających „haki” polityczne lub pochodzeniowe, przyjechał do Warszawy i rozpoczął półtoraroczne „studia II stopnia” w Instytucie Historycznym na Wydziale Historycznym UW.

Trafił bardzo dobrze. Grupa magisterska była niewielka, ale złożona z bardzo zdolnej, ambitnej i pracowitej młodzieży. Instytutem Historycznym kierował prof. Tadeusz Manteuffel, który potrafił zapewnić Instytutowi nie tylko stosunkowo młodą kadrę dydaktyczną, już wtedy świetnie się zapowiadającą naukowo, ale także zorganizował dobrze zaopatrzoną naukową bibliotekę historyczną (słynne „lektorium”). Ponadto profesor starannie opiekował się seminarium magisterskim i dbał o zachowanie rygorów naukowych, wysoki poziom zajęć, a także uczestniczył w każdym egzaminie magisterskim. Żywo interesował się także sprawami bytowymi magistrantów. Był człowiekiem bardzo dobrym, szlachetnym i wrażliwym, chociaż z pozoru mało przystępnym. Profesor Tadeusz Manteuffel był też świetnym organizatorem, bardzo wymagającym jako profesor, ale życzliwym wobec młodych ludzi. Stanowił wzór uczonego i profesora. Rozumiał studentów, których kształcił i wychowywał, traktując ich jednocześnie rzeczowo, bez roztkliwiania się, ale sprawiedliwie. Profesor Miąso określił Tadeusza Manteuffla jako troszczącego się o rzeczywiste potrzeby studentów człowieka „gorącego serca”¹³.

W grupie magisterskiej, do której trafił Józef Miąso, znaleźli się m.in.: Bronisław Geremek, Krzysztof Groniowski, Jerzy Holzer, Andrzej Poppe, Mieczysław Tanty, Andrzej Wyrobisz i Janusz Żarnowski. Inteligentni, zdolni i pracowici, wszyscy poszli drogą naukową, zostali profesorami uniwersyteckimi. Student Józef Miąso uczęszczał na trzy semina: profesora Henryka Jabłońskiego, uczonego i polityka, zajmującego się historią Polski współczesnej (który podczas wojny walczył w ruchu oporu we Francji). To prof. H. Jabłoński zainteresował swego seminarzystę sprawami szkolnictwa. Z kolei na seminarium prof. Stanisława Herbsta Miąso mógł pogłębiać zainteresowania dziejami miast, historią kultury, i – może – dziejami wojskowości. Uczęszczał też na semina prof. Rafała Gerbera. Formalnie Gerber był profesorem historii powszechnej najnowszej. Jego pasją były jednak dzieje szkolnictwa, Uniwersytetu Warszawskiego oraz archiwa. Studia magisterskie trwały zaledwie półtora roku, ale na pewno nie zawężyły magistrantom horyzontów umysłowych! W 1955 r. magister Miąso otrzymał etat asystencki w Pracowni.

¹³ Usłyszałam to, gdy 18 listopada 2016 r. rozmawiałam z prof. Miąso o dziejach IH UW (por. Bartnicka, 2017, s. 160).

*
* * *

W drugiej połowie lat 50. ubiegłego wieku i na przełomie lat 50. i 60. koncepcja historii wychowania i plany rozwoju Pracowni były obiecujące. W placówce lub we współpracy z nią przygotowywano publikacje monograficzne, z których narodziła się seria „Monografie z Dziejów Oświaty” (od 1957). W 1958 r. powstał rocznik „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, a rok później seria wydawnicza źródeł „Archiwum Dziejów Oświaty”. Wydawnictwa te pozwalały naukowcom z Pracowni (a także asystentom oraz badaczom współpracującym z placówką) publikować wyniki badań. Zespół – początkowo czteroosobowy, niemający nawet własnego lokalu, nie mówiąc już o sprzęcie i zapleczu naukowym – ostatecznie otrzymał pomieszczenia w Pałacu Kultury i Nauki, a potem w Pałacu Staszica. Przez ten czas powstawała biblioteka (w starych dokumentach są przechowywane inwentarze sporządzane przez Józefa Miąso oraz Irenę Szybiak) Pracowni, a Ł. Kurdybacha – szef placówki – która miała obiecane etaty dla nowych pracowników – zaczął planować przygotowanie kilkutomowej, wieloautorskiej syntezy historii wychowania. W zamierzeniach tych z pewnością utwierdzały go publikacje, które uwidaczniały potencjał Pracowni i perspektywy rozwoju badań i całej dyscypliny.

*
* * *

Na początku lat 60. XX wieku z okresu tworzenia się Pracowni w latach 1953–1955, pozostało już właściwie tylko trzy osoby: prof. Łukasz Kurdybacha, dr Bella Sandler po Uniwersytecie Wrocławskim, uczennica prof. Stanisława Tynca, i dr Józef Miąso – uczeń prof. Henryka Jabłońskiego, absolwent Instytutu Historycznego. W latach 1962–1963 do Pracowni przybyło jednak troje nowych pracowników: Irena Szybiak, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii UW i Kalina Bartnicka – absolwentka historii i historii sztuki UW, które dołączyły do zespołu jako asystentki, oraz „cenny nabytek” z Lublina – zdolny i dojrzały już historyk wychowania dr Karol Poznański, uczeń prof. Jana Dobrzańskiego z UMCS-u. Indywidualne czteroletnie studia doktoranckie odbywali w Pracowni Józef Krasuski i Feliks W. Araszkiewicz., obydwaj po warszawskiej pedagogice. Związana z nami była też Łucja Borodziejowa, w latach 1962–1965 przebywająca za granicą. Chyba właśnie w tym okresie w PDO zaczął się tworzyć niezwykle koleżeński, solidarny i zgrany zespół, którym zasłynęliśmy w środowisku historyków wychowania. W skład naszej grupy wchodził: dr Leonard Grochowski (zwany Piotrusiem), uczeń ks. prof. Mieczysława Żywczyńskiego z Lublina, mgr Wanda Garbowska, historyczka po Uniwersytecie Warszawskim, doc. Tadeusz Bieńkowski, filolog klasyczny, znawca szkolnictwa i nauki staropolskiej, dr Stanisław Mauersberg – bliski współpracownik prof. Falskiego, mgr Wojciech Grzelecki, mgr Janina Chodakowska po warszawskiej pedagogice, a z Krakowa, po Uniwersytecie Jagiellońskim, mgr Katarzyna Dormus i mgr Ryszard Terlecki. Do tego kształtującego się od lat 60. do 80. XX wieku zespołu należy dodać mgr.

Leszka Zasztowta, mgr Joannę Schiller de Schildenfeld i mgr. Jana Piskurewicza – wszystkich po studiach w Instytucie Historycznym UW. Wszystkie te osoby odegrały poważną rolę w dalszym rozwoju Pracowni, potem Zakładu, a wreszcie Instytutu Historii Nauki.

*
* *
*

W przyjaznej atmosferze Pracowni, a potem – po powstaniu Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki – Zakładu Dziejów Oświaty szybko aklimatyzowała się większość nowych kolegów, choć profesor Łukasz Kurdybacha był zwierzchnikiem bardzo wymagającym i niełatwym w kontaktach, z uporem dążącym do realizacji swojej wizji historii wychowania. Podstawy stworzył bardzo starannie i umiejętnie, gromadząc bibliotekę, organizując rejestrowanie materiałów źródłowych krajowych i zagranicznych, organizując kwerendy archiwalne i biblioteczne, gromadząc fotokopie i mikrofilmy, często wykorzystując możliwość zlecenia tych prac osobom spoza Pracowni. Ponieważ zespół pracowniczy był niewielki, i nie mieliśmy samodzielności w sprawach administracyjno-technicznych, zależąc we wszystkim od Wydziału I PAN, wiele trzeba było załatwiać „wewnątrz”. Wymagało to od pracowników współpracy w takich obowiązkach, jak zbieranie bibliografii, opieka nad zbiorami bibliotecznymi, źródłowymi, mikrofilmami, sczytywanie tekstów przygotowywanych do druku, korekty (zwłaszcza gdy zaczęły się prace nad syntezą historii wychowania). Sprzyjało to wytwarzaniu się zrozumienia konieczności i umiejętności pracy zespołowej.

Tematy rozpraw doktorskich i habilitacyjnych przygotowywanych w Pracowni były rozległe i bardzo często wymagały wkraczania w niebadane przedtem lub mało spenetrowane obszary badań. Młodszy pracownicy zaczęli od zbierania bibliografii, przechodząc stopniowo do gromadzenia materiałów, opracowywania konspektów i przygotowywania kolejnych rozdziałów dysertacji. Były potem organizowane dyskusje na posiedzeniach całego zespołu pracowników. Profesor oceniał ostro i nieraz bardzo zgryźliwie. Toteż z reguły wszystkie „pierwsze redakcje” trafiały pod ocenę starszych kolegów. Pomocą koleżeńską wspomagali nas mający już doktoraty i przygotowujący rozprawy habilitacyjne Józef Miąso i Karol Poznański, zatrudniony w 1962 r. (*Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862*, Wrocław 1968). Dopiero po ich wstępnej aprobacie swoje prace przedstawialiśmy profesorowi Kurdybasze. Wytworzył się wtedy zwyczaj koleżeńskiego dyskutowania o przygotowywanych artykułach i rozprawach – coś w rodzaju nieustannego, nieformalnego seminarium, który to zwyczaj przetrwał kilkadziesiąt lat. Trzeba przyznać, że prof. Kurdybacha dbał o rozwój podporządkowanych mu pracowników. Zlecał recenzowanie nowszej literatury naukowej, jeżeli była dostępna, zachęcał do pisania artykułów związanych z prowadzonymi badaniami, zachęcał do uczestnictwa w lektoratach języków obcych, pomagał przygotowywać do druku, ułatwiał wyjazdy do archiwów i bibliotek pozawarszawskich i – ewentualnie – za granicę, do Leningradu i Wilna. Weryfikował surowo, ale te prace, które akceptował, wstawiał do planów wydawniczych. Potrafił

też, po bardzo przykłej rozmowie, podnieść na duchu stłamszonego pracownika, otwierając mu perspektywy wydawnicze. Być może ten „zimny wychów” ze strony szefa wyrabiał dodatkowo solidarność zespołu jako odruch obronny. W każdym razie zawiązane w Pracowni kontakty i przyjaźnie, które przetrwały dziesiątki lat, przyciągały i wiązały z zespołem kolegów zwłaszcza ze środowisk wyższych uczelni. Pupilem profesora Kurdybachy był wtedy Józef Miąso, toteż kiedy ktoś mocno naraził się szefowi, Józek łagodził zdrażnienia. Kiedy w 1966 r. Józef Miąso objął kierownictwo Pracowni, miał już wśród nas ugruntowaną opinię jako życzliwy kolega i dlatego nie było trudności z zaakceptowaniem go w tej roli.

*
* *

W latach 60. wśród decydentów politycznych zwyciężyła koncepcja tworzenia dużych instytutów, które miały podejmować centralnie ustalone problemy badawcze. Dzięki temu można było zacząć realizację pięknych i rozumnych projektów, wcześniej zbyt rozległych – wzięwszy pod uwagę ich pracochłonność – by ktoś podjął się ich realizacji. W tym czasie środowisko krakowskie po raz drugi przypuściło atak na koncepcje i działalność profesora Łukasza Kurdybachy po opublikowaniu pierwszego tomu *Historii wychowania*. Do normalnych kontaktów, a nawet współpracy i pomocy w „utrzymaniu przy życiu” Pracowni doprowadził Józef Miąso (Miąso, 2000, *passim*).

Powodem, dla którego pozwolono Pracowni istnieć, było dokończenie prac nad syntezą podjętą przez Kurdybachę i związanych z nim współpracowników. Dwa tomy podręcznika uniwersyteckiego pod red. Ł. Kurdybachy, obejmujące dzieje naszej dyscypliny od czasów pierwotnych po początek XX wieku w kontekście dziejów powszechnych do przełomu XIX i XX w., były już wówczas opublikowane (Kurdybacha, 1967)¹⁴. Tom trzeci (obejmujący dzieje oświaty i wychowania w XX wieku) był w stadium gromadzenia i opracowywania tekstów, kontynuowania badań nad różnymi problemami oświaty z czasów międzywojnia, wojny i okupacji oraz pierwszych lat powojennych w Polsce. Teksty i materiały do syntezy dziejów zamawiane u historyków z krajów demokracji ludowej były na ogół nie najwyższej próby i wymagały przepracowania lub uzupełniania dodatkowymi badaniami, czym musieli się zająć pracownicy i współpracownicy PDO. W trakcie prac w grudniu 1972 r. zmarł Ł. Kurdybacha – etatowo związany z Instytutem Pedagogiki na UW, ale nadal pozostający redaktorem syntezy i wydawnictw. Kierowanie pracami nad trzecim tomem syntezy przejął docent dr hab. (od 1973 r. profesor) Józef Miąso. Zajmował się także redagowaniem uzyskanych przez Kurdybachę po 1956 r. wydawnictw placówki: rocznika „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, serii „Monografie z Dziejów Oświaty”, a także sprawował pieczę nad serią wydawnictw źródłowych „Archiwum Dziejów Oświaty”¹⁵.

¹⁴ Pierwsze wydanie tomu I, bez indeksu rzeczowego, ukazało się w 1966 r.

¹⁵ W 1976 r. powierzył mi Profesor redakcję tego cyklu.

*
* *
*

Mimo różnych kłopotów wyniki badań naukowych i przygotowywane do druku monografie, stanowiące potem podstawy do doktoratów i habilitacji, oraz mniejsze rozprawy i artykuły od początku lat 60. zaczęły potwierdzać wysoki poziom prac podejmowanych w PDO. Wyrażało się to w seriach wydawniczych „Monografii z Dziejów Oświaty” i „Archiwum Dziejów Oświaty” oraz w treści publikowanych w „Rozprawach z Dziejów Oświaty” mniejszych form (artykułów). Jednak nad Pracownią, wciąż pozostającą bardzo niewielką placówką naukową, wisiała groźba likwidacji. Konieczność dokończenia wydawnictwa już co najmniej połowie zrealizowanego – syntezy historii wychowania spowodowała, że prace nad III tomem syntezy stały się głównym argumentem za utrzymaniem PDO. Do pewnego stopnia na rzecz zachowania Pracowni przemawiała też zbliżająca się dwusetna rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej. Badania i publikacje związane z tą rocznicą prof. Kurdybacha wstawił do zadań PDO już na początku istnienia placówki i poczynił w tym kierunku spore i dosyć kosztowne przygotowania.

27 maja 1972 r. odbyło się ważne posiedzenie Rady Naukowej PDO. Dorobek, trudności i perspektywy placówki przedstawił J. Miąso. Rada Naukowa Pracowni (w której brali udział m.in.: prof. prof. Kamilla Mrozowska, Ryszard Wroczyński, Janusz Żarnowski, Rafał Gerber i bardzo już wtedy schorowany Łukasz Kurdybacha) wysoko oceniła osiągnięcia PDO. Według prof. J. Żarnowskiego *malutki zespół Pracowni zrobił bardzo dużo – produkcja imponująca, wartość naukowa bardzo wysoka. Chodzi teraz o to, by ten dorobek był uchroniony oraz, by zespół miał możliwości dalszego rozwoju*. Zebrani podkreślali ważność problematyki badawczej Pracowni, jej rolę integrującą środowisko, potrzebę stabilizacji zespołu. Biorący udział w posiedzeniu prof. Marian Wojciechowski oświadczył, że *Wydział I PAN przygląda się Pracowni z prawdziwą sympatią i śledzi jej wyniki z wielkim zadowoleniem* (Miąso, 2000, s. 155 i 156). Nowe władze Wydziału I: sekretarz (socjolog prof. Władysław Markiewicz i jego zastępca – bezpośrednio kierujący placówkami Wydziału – historyk prof. Marian Wojciechowski) rozumiały ważność i sens badań nad dziejami oświaty i wychowania, a także znaczenia historii wychowania w kształceniu nauczycieli. Uroczystości jubileuszowe związane z 200-leciem KEN sprzyjały zwiększaniu się w społeczeństwie zainteresowania przeszłością i przyszłością szkolnictwa. Tym niemniej przyszłość Pracowni stale była niepewna.

W 1973 r. miał odejść na emeryturę prof. Bogdan Suchodolski, długoletni kierownik Zakładu Historii Nauki i Techniki. Dalszy los jego Zakładu stawał się niepewny. Świadomy zagrożenia prof. Suchodolski zaproponował prof. Miąso połączenie wysiłków w obronie obydwu zagrożonych placówek, z perspektywą ich połączenia, *celem stworzenia tą drogą potężnego ośrodka badań nad dziejami nauki i edukacji, który można będzie przekształcić z czasem w instytut* (Miąso, 2000, s. 158). Taką koncepcję poparł Komitet Historii Nauki i Techniki PAN oraz Rada Naukowa Pracowni, z zastrzeżeniem, że od razu należy oficjalnie

potwierdzić rozszerzenie zakresu badań Zakładu o badania oświatowe, a w nazwie nowej placówki uwzględnić historię oświaty. Prof. Mrozowska stwierdziła, że takie połączenie byłoby celowe, ponieważ Zakład i Pracownia prowadzą pokrewne badania. *Trudno oddzielić oświatę od nauki. Tam placówka i dyscyplina znajdzie najlepsze warunki rozwoju* (Miąso, 2000, s. 159). Profesor Miąso w cytowanym artykule krótko tylko o tym napomknął, ale ten pomysł i jego realizacja były w znacznej mierze Jego osiągnięciem. Walczył o przetrwanie Pracowni Dziejów Oświaty, ale także o stworzenie dobrych warunków dla rozwoju historii wychowania i dla zespołu Pracowni. W cytowanym dorobku i sytuacji Pracowni napisał: *omówiłem główne zadania badawcze oraz przeszkody utrudniające ich wykonanie [...] zmniejszenie stanu zatrudnienia do 6 osób, ograniczenie pola badawczego do XX wieku, które pociągnęło [...] rozluźnienie kontaktów z innymi ośrodkami, brak dostępu do zagranicznych czasopism naukowych, oraz zbyt słabe zrozumienie potrzeb historii wychowania jako ważnej dyscypliny naukowej ze strony tzw. decydentów naukowych. Ten ostatni problem uznałem nawet za ważniejszy od „instytucjonalnego ustawienia” Pracowni* (Miąso, 2000, s. 155).

Dyskusje o dalszych losach obydwu placówek przeciągały się. Wreszcie, na zebraniu plenarnym Wydziału I, powołano Komisję w składzie: prof. prof. Henryk Barycz (nie brał udziału w posiedzeniach), Bogusław Leśnodorski, Bogdan Suchodolski, Kazimierz Wyka i Marian Wojciechowski, który przewodniczył Komisji (w jej posiedzeniach uczestniczył prof. Miąso). Ta wysunęła postulat, aby włączyć Pracownię Dziejów Oświaty do Zakładu Historii Nauki i Techniki PAN z perspektywą rozwoju kadrowego połączonych placówek oraz szybkiego przekształcenia Zakładu w Instytut. Taki wniosek Wydział I PAN przedstawił Prezydium Akademii i przygotował jego uzasadnienie, podkreślając, że historia nauki i historia oświaty są pokrewnymi sobie subdyscyplinami nauk historycznych. *Złączenie w jedne ramy organizacyjne zapewni nierozproszony – lecz właśnie zintegrowany rozwój obu tych dziedzin humanistyki* (Uchwała nr 13/74 Prezydium PAN..., za: Miąso, 2000, s. 160). Stało się to podstawą uchwały Prezydium PAN 9 lipca 1974 r., powołującej Zakład Historii Nauki, Oświaty i Techniki. Jego kierownikiem został mianowany prof. Józef Miąso, który zachował jednocześnie funkcję kierownika Pracowni. ZHNOiT w 1977 r. został przekształcony w Instytut. J. Miąso w 1973 r. uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1990 r. profesora zwyczajnego. Profesor Józef Miąso dbał o stworzenie najlepszych, jak na owe czasy, warunków rozwoju dla wszystkich kierunków badań prowadzonych w Zakładzie. Traktował sprawiedliwie pracowników PDO i ZHNOiT, nie faworyzując „oświatowców”, co ułatwiło integrację początkowo nie najlepiej do siebie ustosunkowanych zespołów¹⁶. Pracownię połączoną

¹⁶ Niewątpliwie przyczyniła się do tego starannie kompletowana Rada Naukowa Zakładu i Instytutu, trafnie dobierani zastępcy szefa (do spraw naukowych i ogólnych) i stosunkowo spory zakres decyzyjności i samodzielności w sprawach naukowych i personalnych pozostawiony przez kierownika/dyrektora kierownikom Pracowni i Zakładów. Na pewno zadziałał także instynkt jednoczenia sił przeciwko niechętnym placówce „decydemtom”.

z Zakładem objął wspólny aparat obsługi administracyjno-technicznej, którego poprzednio nie miała, będąc całkowicie zależna w tym względzie od Wydziału I. Uprościło to kontakty z zagranicznymi instytucjami naukowymi, udział w życiu naukowo-organizacyjnym, a co najważniejsze – uprawniło Zakład do przeprowadzania doktoratów i habilitacji. Kierując Zakładem Dziejów Oświaty, prof. Miąso dążył do skonsolidowania polskich historyków wychowania średniego i młodszego pokolenia, do nawiązywania kontaktów i tworzenia platformy współpracy naukowej polskich historyków oświaty ze środowiskiem międzynarodowym historyków edukacji w trudnym dla nauki okresie. Działalność Profesora Miąso i rola, którą odegrał w ostatniej ćwierci ubiegłego wieku, jest godna podziwu nie tylko dlatego, że przyczynił się do rozwoju i przeprowadzenia Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN przez trudne lata 80. XX wieku. Nie tylko też z tego powodu, że dzięki Niemu rozwijała się koncepcja historii oświaty i wychowania w kierunku, który nadali jej Stanisław Lempicki i Stanisław Kot oraz że nie doszło do roztrwonienia dorobku Łukasza Kurdybacy i Bogdana Suchodolskiego – zaplecza badawczego historii wychowania i historii nauki, które obydwoj, niezależnie od siebie, utworzyli, w istotny sposób przyczyniając się do zachowania ich dla dalszych badań nad polską nauką i kulturą.

Dla historii wychowania szczególne znaczenie miały wysiłek i rezultaty osiągnięte przez Profesora Miąso na polu konsolidacji środowiska polskich historyków wychowania średniego i młodszego pokolenia oraz to, co zdołał, aby nawiązać kontakty i stworzyć platformę współpracy naukowej polskich historyków oświaty ze środowiskiem międzynarodowym historyków edukacji w trudnym dla wszystkich w kraju okresie. Te zagadnienia wydają się dziś niedoceniane przez młodsze pokolenie historyków wychowania, być może nawet zapomniane. Jednak pozostają bardzo ważne i dzisiaj, w czasach, w których coraz bardziej wyraźna staje się tendencja lekceważenia wysokiej kultury, humanistyki i roli profesorów pojmowanych nie jako wykonawców chwilowych i przemijających koncepcji decydentów: polityków i urzędników, lecz jako twórców wartości ponadczasowych, uczących poszukiwania i dochodzenia do prawdy. Do tego potrzebna jest solidarność i współpraca w skali globalnej, która przekłada się na siłę oddziaływania. W tym miejscu krótko tylko przypomnę dwie sprawy, których głębszą analizę trzeba odłożyć do odrębnej rozprawy.

Profesor Miąso doskonale rozumiał wagę współpracy międzynarodowej¹⁷. *Pracownia Dziejów Oświaty [...] była przez długi czas niemal całkowicie odizolowana od nauki światowej* – pisze Profesor (2000, s. 163). Nie było dostępu (albo był bardzo utrudniony) do historiografii i literatury naukowej. Poprawa nastąpiła w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. W następnych dwóch dekadach doszło do nawiązania bezpośredniej współpracy z europejskimi i amerykańskimi ośrodkami naukowymi. Najpierw w Oksfordzie w 1978 r. powstał zespół roboczy do celów i statutu międzynarodowej organizacji historyków wychowania, w skład którego

¹⁷ Jest to dziś aż nadto widoczne w świetle walki z ogarniającą cały świat pandemią koronawirusa.

wszedł m.in. Profesor Miąso. Potem doszło do spotkania w Warszawie. *Dodajmy* – pisze dalej J. Miąso – że w byłej Pracowni powstały projekty wszystkich dokumentów, które posłużyły później za formalną podstawę powołania do życia jesienią 1979 r. (w Leuven) międzynarodowej organizacji pod nazwą *The International Standing Conference for the History of Education* (2000, s. 163). W przypisie zaś dodaje informację, że w Warszawie, na koszt PAN, spotkali się wybitni historycy wychowania – profesorowie: Victor Karady z Francji, Manfred Heinemann z Republiki Federalnej Niemiec, James Lynch z Wielkiej Brytani, Maurits de Vroede z Belgii. Organizatorem i gospodarzem tego spotkania był J. Miąso. Do władz ISCHE na trzyletnią kadencję weszli profesorowie Tina Tomassi z Uniwersytetu Parmeńskiego, V. Karady, J. Lynch, M. de Vroede, Willem Frijhoff z paryskiego Institut National de Recherche Pedagogique i Józef Miąso z IHNOiT. Przewodniczącym gremium, które działa do dziś, został prof. uniwersytetu w Leicester Brian Simon. Od tej pory zaczęły się dosyć regularne spotkania, organizowane za granicą i w Polsce (w Jabłonie i w Krakowie – gdzie organizatorem i gospodarzem był nieżyjący już prof. Czesław Majorek z dzisiejszego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, wtedy członek zarządu ISCHE). Profesor Józef Miąso wciągnął do tej organizacji przedstawicieli nieco młodszego pokolenia, dziś już profesorów lub nawet emerytowanych profesorów, jak np.: prof. Irenę Szybiak, Kazimierza Puchowskiego, Juliana Dybca i piszącą te słowa.

Inicjatywę powołania polskiej organizacji historyków wychowania wysunął profesor Miąso na ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej z myślą o przygotowaniu atlasu historycznego szkół polskich w 2000 r. w Pułtusku. Atlasu na razie jeszcze nie mamy, ale działa (bez żadnych dofinansowań) założone wtedy Towarzystwo Historii Edukacji, które w tym roku obchodziło jubileusz dwudziestolecia istnienia.

*
* *
*

Zagadnienia i pokaźny dorobek w pracy dydaktycznej Profesora Miąso, walory i wartości jego publikacji naukowych, kwestie starannego warsztatu naukowego, stosunku do badań źródłowych i życzliwość w stosunku do młodzieży naukowej – to wszystko wymaga osobnych artykułów. Józef Miąso bardzo poważnie traktuje obowiązki wynikające z godności i odpowiedzialności związanych z tytułem profesora, i bardzo je sobie ceni. Ostatnią sprawą, o której na zakończenie tych rozważań chcę wspomnieć, jest droga, którą przebył chłopiec z galicyjskiej prowincji, aby stać się cieszącym się powagą, uznaniem i szacunkiem profesorem i uczonym.

Gdy magister, potem doktor Józef Miąso pracował już w PAN, kilkakrotnie wyjeżdżał na kwerendy w archiwach w Moskwie i przede wszystkim w Leningradzie, gdzie w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym znajdują się bogate materiały dotyczące polskiego szkolnictwa w XIX wieku. W latach 60. wyjechał (dzięki poparciu Tadeusza Manteuffla) do Chicago, na roczne stypendium Fundacji Kościuszkowskiej, gdzie badał szkolnictwo polonijne

w USA i historię wychowania w Stanach Zjednoczonych. Wielokrotnie odbywał też krótsze wyprawy badawcze do innych krajów, np. do Niemiec i Anglii. Był członkiem międzynarodowej grupy badawczej prowadzącej badania i cykliczne seminaria na temat mniejszości narodowych w Europie. Te kwerendy dały Profesorowi dobrą podstawę źródłową do prac na temat szkolnictwa w Polsce w XIX i XX wieku oraz do prac porównawczych tak praktyki, jak i organizacji szkolnictwa i problemów teoretycznych. Ma rozległą wiedzę, łatwość formułowania tematów i dużo zdrowego rozsądku. Jest bardzo uwrażliwiony na zagadnienia etyki badacza, profesora i uczonego, Droga naukowa, którą przebył, nie była łatwa, ale nie ulega wątpliwości, że wybrał ją świadomie, a osiągnięcia sprawiały mu radość i satysfakcję, którymi dzielił się z kolegami, uczniami i pracownikami.

Mam czasem wrażenie, może trochę irracjonalne, że wiąże się to ze specyficznym „duchem regionu”, z którego pochodzi, i do którego Profesor Józef Miąso jest bardzo przywiązany. Zajmując się historią uniwersytetów i nauki, szukam odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zostaje się wytrawnym badaczem, poważnym uczonym i „prawdziwym” (w ujęciu i rozumieniu klasycznym). Jest to problem na pewno bardzo szeroki, wiążący się z kwestiami osobowości: poczucia godności „zawodowej”, roli i odpowiedzialności profesora i uczonego, dodajmy – polskiego profesora, rozumiejącego swoją rolę społeczną, naukową i odpowiedzialność narodową. Odpowiedzi jest tyle, ilu mamy wybitnych profesorów. Jednym z nich jest na pewno Profesor Józef Jan Miąso z Ziemi Ropczyckiej.

BIBLIOGRAFIA

Bartnicka K. (2004), *Łukasz Kurdybacha – twórca Pracowni Dziejów Oświaty (1907–1972)*, w: J. Schiller, L. Zasztowt (red.), *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, Warszawa: Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN.

Bartnicka K. (2004), *Profesor Józef Miąso – historyk wychowania, oświaty, nauki. Uczony, mistrz, przyjaciel i kolega*, w: K. Bartnicka (red.), *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie*, Pułtusk–Warszawa: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. A. Gieysztor w Pułtusku i Instytut Historii Nauki PAN.

Bartnicka K. (2017), *Profesor Tadeusz Manteuffel i Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego. Środowisko kształcące i wychowawcze w latach pięćdziesiątych XX wieku*, „*Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki*” nr 2.

Draus J. (1984), *Działalność oświatowa Ł. Kurdybachy w latach 1940–1946*, „*Rozprawy z Dziejów Oświaty*” t. XXVI.

Hulewicz J. (1965), *Nowy podręcznik historii wychowania*, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” nr 2.

Jakubiak K. (2000), *Kształtowanie podstaw metodologicznych i dydaktycznych historii wychowania w II Rzeczypospolitej*, „*Rozprawy z Dziejów Oświaty*” tom XL.

Kot S. (1924), *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Poznań – Wilno – Zakopane: Nakład Gebethnera i Wolffa.

Kot S. (1934), *Historia wychowania*, t. I–II, wydanie drugie zmienione i rozszerzone, Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Kurdybacha Ł. (1949), *Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*, Kraków: Nakł. Polskiej Akademii Umiejętności.

Kurdybacha Ł. (red.) (1967), *Historia wychowania*, t. I–II, Warszawa: PWN.

Łempicki S. i in. (red.) (1933–1939), *Encyklopedia wychowania*, t. I–III, Warszawa.

Miąso J. (1976), *Wstęp do: Ł. Kurdybacha, Pisma wybrane*, t. I–III, Warszawa: WSiP.

Miąso J. (2000), *Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (1953–1974)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” tom XL.

Miąso J. (2004), *Garść wspomnień i refleksji*, w: J. Schiller, L. Zasztowt (red.), *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, Warszawa: Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN.

Miąso J. (2018), *Engraved in memory. A fragment of autobiography*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Miąso J. (2019), *Zapiskane w pamięci. Fragment autobiografii*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Miąso J. (b.d.), *Szkic do autobiografii* (msp.).

Schiller J., Zasztowt L. (red.) (2004), *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, Warszawa: Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN.

Suchodolski B. (1948), *O nowy typ historii wychowania*, „Nowa Szkoła” nr 4.

Sygocki W. (2004), *Instytut Historii Nauki PAN w latach 1953–2003. Kalendarium*, w: J. Schiller, L. Zasztowt (red.), *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, Warszawa: Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN.

Szulakiewicz W. (2006), *Historia oświaty i wychowania w Polsce (1944–1956)*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Tylińska E. (2004), *Bibliografia prac Józefa Miąso za lata 1958–2003*, w: K. Bartnicka (red.), *Historia Społeczeństwo. Wychowanie. Księga Pamiątkowa*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna imienia Aleksandra Gieysztor; Warszawa: Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk.

Zasztowt L. (2004), *Kilka refleksji na temat badań wschodnich w Instytucie Historii Nauki PAN*, w: J. Schiller, L. Zasztowt (red.), *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, Warszawa: Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN.

Prof. Józef Miąso – on the occasion of the jubilee**Summary**

Aim: The aim of the article is to present the profile of Prof. Józef Miąso and his scientific achievements against the background of the community of educational historians in Warsaw.

Methods: Methods appropriate to the history of education were used.

Results: The result of the considerations is to show the extensive scientific interests of Prof. Józef Miąso, as well as numerous scientific and research initiatives of education historians in the capital.

Conclusions: The article is an example of great involvement of researchers in the development of the history of Polish education.

Keywords: Józef Miąso, history of education, Department of the History of Education, school, environment.

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

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.02

MOJA DROGA DO MATURY (1944–1950)



Józef Miąso, 1946 r. Fotografia z książeczki służbowej ZHP

Źródło: wszystkie zdjęcia z archiwum własnego autora

Niemcy wycofali się z Ropczyc w sierpniu 1944 roku tylko do Wisłoki, nad którą leży Dębica. Na tej linii zatrzymała się Armia Czerwona, prowadząc wojnę pozycyjną aż do połowy stycznia następnego roku. Ropczyce znalazły się więc na bliskim zapleczu działań frontowych. W celu zapewnienia sobie wolnego przedpoła 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. U nas zatrzymali się państwo Kamińscy z Zawady oraz ich przyjaciółka pochodząca ze Śląska.

Do przeludnienia dawnego powiatu ropczyckiego, stanowiącego teraz najbliższe zaplecze frontu, przyczyniły się też liczne oddziały Armii Czerwonej, rozlokowane tak w mieście, jak i na wsiach. Było tu wiele wojskowych szpitali – niektóre znajdowały się w ogromnych namiotach – oraz warsztatów mechanicznych, w których naprawiano różne urządzenia techniczne, m.in. broń. Dwie uroczę rosyjskie pielęgniarki z wojskowego szpitala w Witkowicach przez kilka miesięcy mieszkały w naszym domu,

zatłoczonym wówczas po brzegi. Polubiliśmy je, a one nas. Dobrze też wspominał oddział saperów, którzy odbudowywali zniszczony przez Niemców most kolejowy. Dużą część robót wykonywali na naszym ogrodzie, przez który przechodziły tory kolejowe. Byli to wybitni fachowcy, wykazujący przy tym nadludzką siłę fizyczną. Żadnych maszyn nie mieli. Z potężnych dębowych kłód zbudowali w dość krótkim czasie prowizoryczny most na jednym torze, po którym mogły przejeżdżać pociągi. Jako ciężko pracujący byli dobrze odżywiani. Dzięki nim poznałem smak osławionej amerykańskiej „tuszonki”, którą mnie czasem częstowali. Natomiast niczego dobrego nie mogę powiedzieć o krasnoarmiejcach pilnujących niemieckich jeńców, którzy pracowali przy odbudowie torów kolejowych. Kuchnia polowa była umieszczona w naszym ogrodzie. W godzinach popołudniowych Niemcy, ustawieni w kolejce, otrzymywali trochę zupy, którą wlewano im do puszek po konserwach. Byłem świadkiem bestialskiego pobicia, pięścią po twarzy, przez młodego mołojca jednego z nie najmłodszych jeńców. Po powrocie ze szkoły (z gimnazjum) wychodziłem czasami na tor kolejowy, by sprawdzić postęp prac nad jego odbudową. Pewnego dnia spostrzegłem leżącego na poboczu oficera, zapewne już bardzo chorego, który zapytał mnie czystą polszczyzną, czy nie wiem, kiedy skończy się ta wojna. Oczywiście nie wiedziałem.

Już w pierwszych miesiącach po zajęciu Ziemi Ropczyckiej przez Armię Czerwoną zaczęły kształtować się załężki „władzy ludowej”. Powstało starostwo dębickie, które miało swoją siedzibę w Ropczycach. Pierwszym starostą został, pochodzący ze Skrzyszowa, niegdysiejszy ludowiec, a od połowy lat trzydziestych aktywny członek Komunistycznej Partii Polski, Piotr Chłędowski (1895–1949). Człowiek ten bardzo źle zapisał się z zbiorowej pamięci mieszkańców naszego powiatu. Opiszę tu scenę, którą oglądałem z odległości kilku kroków. Było to 3 maja 1945 roku, a więc jeszcze przed zakończeniem wojny. Chłędowski przyjechał wówczas do Witkowic wraz z grupą kilku „ubeków” w celu ukarania tych chłopów, którzy nie udali się ze swymi końmi w okolice Dębicy, by pomóc tamtejszym rolnikom w zaoraniu pól. Pamiętajmy, że działo się to w dniu 3 maja, który dla wielu, zwłaszcza starszych mieszkańców wsi, był dniem świątecznym. Na widok samochodu Urzędu Bezpieczeństwa kilku chłopów dosiadło swoich koni i uciekło w pola, na których niedawno toczyła się krwawa bitwa. Starosta kazał do nich strzelać, ale na szczęście kule ich już nie osiągały. Dwie osoby zostały zatrzymane. Jedną z nich, mężczyznę pochodzącego z Kresów Wschodnich, „ubecy” potwornie pobili łufami pepesz, łamiąc mu niemal wszystkie żebra. Drugiego Chłędowski potraktował tak, jak robili to gestapowcy. Z dużego rozędu swoim oficerskim butem wymierzył mu takiego kopniaka, że mężczyzna przeleciał w powietrzu kilka kroków, zanim upadł na ziemię. Był to stary człowiek, Piotr Jarosz, ojciec naszego proboszcza. Działo się to na drodze – dzisiejszej ulicy majora Sucharskiego, w pobliżu mojego domu. Opisana scena głęboko utkwiła w mojej pamięci.

Jesienią 1944 roku ukształtowały się nowe władze Ropczyc. Powstała Miejska Rada Narodowa, do której weszli bardziej znani mieszkańcy, jak na przykład

kupiec Bronisław Hendzel, kierownik szkoły powszechnej Bogusław Sadowski oraz organista Kazimierz Bekus. W składzie tym znaleźli się również dwaj duchowni: proboszcz, ks. Andrzej Juszczyk oraz popularny nauczyciel religii i działacz społeczny ks. Jan Zwierz. Pierwszym burmistrzem Ropczyc został mianowany Michał Chłędowski, brat starosty, legitymujący się niepełnym wykształceniem podstawowym, członek Polskiej Partii Robotniczej. Przez wiele lat jego nazwisko kojarzyło się mnie i moim szkolnym kolegom z uroczystym wiecem, odbywającym się na rynku miejskim 3 maja 1945 roku. Uczestniczyły w nim setki uczniów z miejscowych szkół. Przemawiali głównie nauczyciele szkół średnich, kończący swoje występy popularnym przed wojną okrzykiem: *Najjaśniejsza Rzeczpospolita niech żyje!* Natomiast pan burmistrz wywołał ogólną wesołość zebranego na rynku tłumu młodzieży, kiedy po krótkiej paplaninie skierował do nas następujący apel: *Młodzieżo! Idź i świć!* Po wielu latach, już jako oldboye, powtarzaliśmy sobie ten apel na koleżeńskich spotkaniach. Inne słowa, które zapadły głęboko w naszą młodocianą pamięć i były cytowane przez nas przez wiele lat, pochodziły z przemówienia politruka z Ludowego Wojska Polskiego, przysłanego do naszej szkoły z zadaniem przedstawienia nam wielkości niedawno zabitego generała Karola Świerczewskiego. Ten pięknie wystrojony oficer posługiwał się prymitywnym językiem. Opowiadał na przykład, jak w momencie ataku bandy UPA *żołnierze* prosili: *Generale, schowcie się!*

Jesienią 1944 roku zaczęła kształtować się administracja powiatowa, miejska i gminna. Wójtowie gmin, których ludność została wysiedlona przez Armię Czerwoną, urzędowali w Ropczycach. Powoli odradzały się bądź powstawały partie polityczne i organizacje społeczno-kulturalne. Najliczniejsze było Polskie Stronnictwo Ludowe, ale najbardziej wpływową okazała się, mało znacząca liczebnie, Polska Partia Robotnicza (PPR). Należeli do niej rządzący powiatem oraz miastem Ropczyce bracia Chłędowscy. Znałem tylko kilku członków PPR, m.in. dwóch nauczycieli gimnazjum, sołtysa w Witkowicach, półanalfabetę pana Drausa, nazywanego powszechnie „Suką”, oraz zaprzyjaźnioną z nim Marię Stasikową, dość zamożną wdowę po gminnym urzędniku. Była to elegancka kobieta, prowadząca życie „wesołej wdówki”, która chętnie uczestniczyła w rozmaitych imprezach. Kiedyś zasiadała nawet wśród oficerów w Wojskowej Komendzie Uzupełnień w Dębicy, którzy oceniali przydatność potencjalnych poborowych do służby wojskowej. Lubiła zapewne oglądać nagich chłopców.

W grudniu 1948 roku jako uczniowie musieliśmy oglądać scenę zjednoczenia się, a jak mówiono w Ropczycach „złania się” dwóch partii. Scenę tę odegrali, z całą powagą, w sali byłego Domu Katolickiego, nauczyciel gimnazjum Stefan Dudkiewicz, członek PPR, oraz Ryszard Christoff, członek PPS, dyrektor tegoż gimnazjum. Od tej pory dominującą rolę we wszystkich niemal sferach polityki, gospodarki i kultury zaczęła odgrywać – tak jak w całej Polsce – Polska Zjednoczona Partia Robotnicza.

PPR prowadziła szeroką akcję propagandową, organizując liczne wiece, nawet w małych miejscowościach, na których obiecywano budowę demokratycznej

Polski, ukazując zarazem bezmiar krzywd, jakich doznawały masy ludowe w czasach minionych. Byłem na takim wiecu w Witkowicach w maju 1945 roku. O budowie sprawiedliwej Polski mówił wspomniany już starosta Piotr Chłędowski. O dziejach wyzysku polskich chłopów opowiadał ks. Jan Zwierz, wówczas dyrektor Gimnazjum Mechanicznego, który często towarzyszył staroście w jego akcjach agitacyjnych. Bardzo dobrym mówcą wiecowym był też Longin Herman, dyrektor Gimnazjum Ogrodniczego, członek PPR. Należał on do napływowych mieszkańców i dlatego jest dziś człowiekiem zapomnianym. W 1946 roku został nagle aresztowany przez dębicki UB i słuch o nim zaginął. Jako powód aresztowania „bezpieka” podała jego rzekomą współpracę z okupantem hitlerowskim. Nikt w to nie wierzył, gdyż w tamtym czasie jako przyczynę aresztowania wielu akowców władze bezpieczeństwa często uzasadniały kłamliwie ich kolaboracją z Niemcami. Po aresztowaniu Longina Hermana dyrektorem szkoły ogrodniczej został ks. Jan Zwierz.

Inne partie też prowadziły działalność propagandową i popularyzatorską. Polska Partia Socjalistyczna organizowała wiece oraz konferencje o charakterze oświatowym. Jedna z takich konferencji odbyła się w naszym gimnazjum. Prelegent przyjechał do nas aż z Krakowa. Mówił ciekawie o historii oraz o programie swojej partii. Staraniem PPS reaktywowano w Ropczycach znane dobrze w Polsce przedwojennej Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR).

Już w 1945 roku wznowiło działalność Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, które odgrywało ogromną rolę edukacyjną i kulturotwórczą. Organizacja posiadała największą, i jedyną w Ropczycach, salę widowiskową. Wpływowy od XIX wieku ruch ludowy pełnił również ważną funkcję oświatową. Dużą aktywność na polu szerzenia kultury i edukacji obywatelskiej wykazywała organizacja młodzieżowa „Wici”. Na wsi zaczęły także działać Ludowe Zespoły Sportowe, które popularyzowały m.in. grę w piłkę siatkową.

Po zjednoczeniu partii w 1948 roku niemal wszystkie inicjatywy społeczne, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i kultury, były systematycznie likwidowane. Ich miejsce miały teraz zająć instytucje państwowe. Zamknięte zostały „Sokół” oraz Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Miejsce trzech organizacji młodzieżowych (Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici”, Organizacja Młodzieży TUR i Związek Walki Młodych) zajął jeden Związek Młodzieży Polskiej, który przez dość długi czas nie był akceptowany przez młode pokolenie. Ze szkół średnich został usunięty Związek Harcerstwa Polskiego. Podobny los spotkał Sodalicję Mariańską. Odczułem to na własnej skórze, należałem bowiem do obu tych organizacji.

Omawiając szczegółowo ówczesne życie polityczne, rzeszowski historyk pisze, że w tym czasie na terenie Ropczyc działali jeszcze przeciwnicy władzy ludowej i ustroju socjalistycznego. Rozsiewali denerwujące opinie publiczną plotki, np. o wojnie. W kwietniu 1948 roku usiłowano zastrzelić dyrektora ropczyckiego liceum Ryszarda Christoffa (członka PPS), a kilku członków PPR otrzymało listy z pogrózkami. W kilka tygodni później, ujęto pięciu członków

nielegalnej organizacji składającej się z uczniów Gimnazjum Mechanicznego w Ropczycach (Daszkiewicz, 1991, s. 432). A. Daszkiewicz pisze, że informacja o rzekomym strzelaniu do dyrektora Ryszarda Christoffa jest zwykłą bzdurą. Takiego zarzutu nie postawiono żadnemu z aresztowanych. Szefem tej rzekomej organizacji, a faktycznie grupy koleżeńskiej, był mój brat, Stanisław Miąso, uczeń II klasy Liceum Mechanicznego. Trzech członków tej grupy było uczniami tegoż liceum: Stanisław Miąso, Józef Róg, Tadeusz Sokołowski. Jeden, Józef Kurc, był absolwentem ropczyckiej szkoły mechanicznej, a Józef Majka uczył się w przedostatniej klasie liceum ogólnokształcącego. Wszyscy zostali aresztowani nocą 19 czerwca 1948 roku przez ubeków z Dębicy, których szefem był wówczas człowiek pochodzący z Białostoczczyzny¹. Staszka wyprowadzili do ogrodu około godziny drugiej po północy i najpierw mocno go pobili, a potem zaczęli przesłuchiwać. Gdy zorientował się, że już prawie wszystko o nich wiedzą, wydał im część broni ukrytej w gęstych krzakach, rosnących na nasypie kolejowym w pobliżu naszego domu. Były to: karabin „Mauser” i 3 naboje do niego, niemiecki automat „Bergman” i 23 naboje oraz radziecka „Pepesza” i 9 naboji. Pozostała część tego „arsenału”, na który składał się w pełni sprawny, naoliwiony niemiecki ręczny karabin maszynowy (rkm) z pełną taśmą naboji, jeden karabin „Mauser” oraz dwa pistolety, utopiłem po kilku tygodniach w Wielopolce. Maszynę do pisania, na której w naszym domu pisane były ulotki do działaczy PPR, zakopałem w ogrodzie. Po kilku latach „zjadła” ją rdza. Mnie również zatrzymano tej czerwcowej nocy, ale Staszek zdołał przekonać ubeków, że ja o niczym nie wiem i żadnego udziału w działalności ich grupy nie brałem. Dużo jednak wiedziałem i dzięki temu mogłem nocą wyjmować ze schowków ukrytą broń i przenosić ją do rzeki. Wśród aresztowanych nie było ani jednego mieszkańca Ropczyc. Wszyscy konspiratorzy pochodzili ze wsi, trzech z Witkowic, a dwóch z Iwierzyc. Mój ojciec, który był bardzo krytycznie nastawiony do nowej władzy, mawiał, że dzieci bogaczy wiejskich i „miastowych” zdają maturę i udają się na studia, a dzieci robotników gniją w więzieniach. Było w tym wiele prawdy. Wszyscy uczestnicy tej antysocjalistycznej konspiracji żyli dość krótko. Po kilku najlepszych, bo młodzieńczych latach, spędzonych w strasznych stalinowskich więzieniach, nie odzyskiwali już pełni zdrowia fizycznego i psychicznego i umierali młodo.

W czasie śledztwa, prowadzonego w Powiatowym Urzędzie Bezpieczeństwa Publicznego w Dębicy, byli maltretowani fizycznie. Przyznawali się do napadów z bronią w rękę na różne instytucje nawet w takich miejscowościach, w których nigdy nie byli. Najbardziej ucierpiał mój brat, uchodzący za przywódcę tej organizacji. Gdy był bity, krzyknął pod adresem śledczego: *Ty parobku!* Miał rację.

¹ Kilka lat temu prokurator Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie, pan Kochanowski, przesłuchiwał mnie na tę okoliczność przez ponad 5 godzin. Czynił to na prośbę sądu w Rzeszowie, który wszczął proces karny przeciwko dębickim ubekom. Miałem w nim wystąpić jako oskarżyciel posiłkowy. Nie zostałem jednak wezwany do Rzeszowa, ponieważ prawdopodobnie główny oskarżony zdążył opuścić ten państwo.

Wiedział dobrze, że wielu ubeków rekrutowało się z byłej służby folwarcznej². Drogo jednak zapłacił za obrazę śledczego. Wsadzono go na 48 godzin do betonowego bunkra, głębokiego i szerokiego tylko na 1 metr. Staszek miał 180 centymetrów wzrostu. Gdy tracił przytomność, wlewano mu wodę do uszu. Opowiadał nam o tym po wyjściu z więzienia. Wcześniej wiedzieliśmy, że stało się z nim coś złego. Gdy Mama przywiozła mu coś do jedzenia (widzenia nie były możliwe), pracownik aresztu prosił, by przywiozła synowi buty i koszulę, wręczając jej, zapewne bez wiedzy przełożonych, małą paczkę. Były w niej dziesiątki pasków z podartej na strzępy koszuli oraz resztki porwanych na kawałki butów. Staszek zrobił to, gdy dostał swego rodzaju szału w tym bunkrze.

Śledztwo zostało zakończone w sierpniu 1948 roku, a akta sprawy przekazane do Wojskowej Prokuratury Rejonowej w Rzeszowie, która już 20 sierpnia skierowała je do Wojskowego Sądu Rejonowego w Rzeszowie. Dzięki uprzejmości Profesora Jana Drausa dysponuję kserokopiami akt sądu i prokuratury wojskowej, przechowywanych w Archiwum Państwowym w Rzeszowie. Dowiedziałem się z nich, że wszystkie postanowienia o aresztowaniu oraz akt oskarżenia podpisał prokurator wojskowy *mjr Barski Filip mjr*.

Z lektury źródłowego artykułu wybitnego wrocławskiego historyka, profesora Krzysztofa Szwagrzyka, dowiedziałem się, kim był człowiek noszący nazwisko Barski, który zasłużył na miano symbolu stalinowskiego bezprawia w latach czterdziestych i pięćdziesiątych. Był szefem Wojskowych Prokuratur Rejonowych w Rzeszowie i we Wrocławiu. W latach 1948–1955 *przed Wojskowymi Sądami Rejonowymi (WSR) w obu tych regionach, na podstawie zatwierdzonych przez niego aktów oskarżenia, stanęło ponad 5 tysięcy osób, 198 skazano na karę śmierci, rozstrzelano 98, z czego większość stanowiły osoby skazane z przyczyn politycznych* (Szwagrzyk, 2004, s. 841).

Filip Barski urodził się we Lwowie w 1909 roku jako Filip Badner. Pochodził z rodziny żydowskiej. Studiował prawo na Uniwersytecie Lwowskim, ale nie ma pewności, że studia te ukończył. W 1948 roku zmienił nazwisko na Barski. W lutym tegoż roku został szefem Wojskowej Prokuratury w Rzeszowie, a w sierpniu następnego roku powrócił do Wrocławia. W 1951 roku otrzymał awans na stopień podpułkownika.

Staszka z powodu ostrego zapalenia wyrostka robaczkowego poddano operacji w ubeckiej Poliklinice w Rzeszowie. Gdy obudził się o drugiej w nocy

² Za przykład niech posłuży szef UB w Ropczycach, niejaki Jewierz czy Jewiasz. Przed wojną był „wolarzem” we dworze w Skrzyszowie, wożąc beczkowozem wodę dla pojenia bydła. Był to półanalfabeta i do tego złodziej. Zimą 1946 roku przeprowadzał rewizję w naszym domu, żądając od Ojca wydania pistoletu. Groził podpaleniem domu. Okradł nas wtedy ze wszystkiego, co uznał za przydatne dla siebie. Zabrał na przykład dwa „kryształkowe” radia, skonstruowane przez Staszka, który wówczas ukrywał się na Dolnym Śląsku, dwa akumulatory oraz wiele innych rzeczy. Gdy zobaczył termos, krzyknął na ubeka, by nie dotykał, bo to może wybuchnąć. Długo musiałem go przekonywać, by nie zabierał mi suwmiarki i śruby mikrometrycznej. Gdy zobaczył gruby książkowy niemiecki atlas geograficzny, wydany w końcu XIX wieku, krzyknął, że w tym domu musiał być sztab szpiegowski, bo *kto widział tyle map!*

i zobaczył, że pilnujący go ubek śpi w korytarzu, wyszedł w samej szpitalnej piżamie do miasta. Po kilkuset krokach zapukał do jednego z domów i powiedział, że uciekł z więzienia, prosząc o jakieś ubranie i buty. Trafił na zacnych ludzi, którzy udzielili mu niezbędnej pomocy. Ukrywał się przez blisko rok. Został aresztowany 8 lipca 1949 roku, wówczas Filipa Barskiego nie było już w Rzeszowie.

Czterej koledzy mojego brata byli sądzeni za posiadanie broni i napad rabunkowy na działaczkę PPR Marię Stasikową, którego celem było zabranie jej małego pistoletu – tzw. „szóstki” (kaliber 6,35 mm), noszonej zwykle w damskich torebkach. Napad się nie udał, pistoletu nie dostali, choć Stasikowa taką broń z pewnością posiadała. Przyczyna tego nieudanego napadu była następująca. Chłopcy przyjaźnili się ze swoim nauczycielem inż. Ludwikiem Gajem, zamieszkałym w oficynie pałacu w Witkowicach, który pochodził ze Lwowa. Był on działaczem harcerskim oraz aktywnym członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pokazał im kiedyś swoją „szóstkę”, narzekając, iż nie posiada do niej naboji. To dla niego postanowili zdobyć taki pistolecik wraz z nabojami. Po ich aresztowaniu inż. Gaj wyjechał z rodziną na Ziemię Zachodnie.

Rozprawa w tej sprawie, „w trybie przyspieszonym”, odbyła się 5 września 1949 roku przed Wojskowym Sądem Rejonowym. Przewodniczył jej por. Tomasz Skup, ławnikami byli strzelcy – Jerzy Onysk i Tadeusz Nanokalat. Prokuratora wojskowego nie było. obrońcą był Józef Winsz (podobno w Rzeszowie tylko dwie osoby miały uprawnienia do występowania w roli obrońców przed Sądem Wojskowym). Staszek, za posiadanie broni, otrzymał 5 lat więzienia, za udział w „napadzie” na Marię Stasik – 3 lata. Sąd uznał jednak, że skoro *zaboru pistoletu nie dokonał*, to można karę złagodzić i skazał go na 6 lat więzienia. Końcowy fragment wyroku brzmiał: *Przy wymiarze kary wziął Sąd pod uwagę z jednej strony młody wiek oskarżonego (w chwili popełnienia przestępstwa liczył tylko 20 lat) i jego dotychczasową niekaralność, a z drugiej strony napięcie złej woli, brak skruchy i wysoki poziom rozwoju umysłowego. W tym stanie rzeczy orzec należało jak w sentencji* (APR, sygn. 3704, k. 21–23).

Po wyroku przez pewien czas odsiadywał karę na Zamku w Rzeszowie, a następnie został przewieziony do więzienia w Raciborzu, które uchodziło za ciężki zakład karny. Jego ucieczka z ubeckiego szpitala zapewne wydłużyła mu życie. Jego organizm był bardzo osłabiony przez tortury stosowane wobec niego w czasie śledztwa. Pełnego zdrowia nigdy już nie odzyskał. Zmarł tragicznie w wieku 42 lat.

Kiedy skończyły się mroczne lata okupacji, miałem tylko czternaście lat, ale czułem się człowiekiem dojrzałym. Należałem bowiem do pokolenia, które zostało pozbawione dzieciństwa. Już jako nastolatek miałem świadomość, że sam muszę zadbać o swoją przyszłość, czyli być kowalem własnego losu. Postanowiłem więc rozpocząć naukę w szkole średniej w przekonaniu, że zdobyta w niej wiedza otwiera drogę do lepszej przyszłości. Tymczasem, po wycofaniu się Niemców, w Ropczycach zaczęły pojawiać się różne szkoły o poziomie ponadpodstawowym. Najwcześniej wznowiło działalność – utworzone w latach

okupacji – Gimnazjum Mechaniczne, do którego w 1945 roku dołączono Liceum Mechaniczne oraz Gimnazjum Ogrodnicze. Tu też otwarło swoje podwoje wygnane z Dębicy Gimnazjum im. Króla Władysława Jagiełły.

Idąc w ślady mojego brata Staszka, już we wrześniu 1944 roku rozpocząłem naukę w Gimnazjum Mechanicznym. Przedmiotów teoretycznych nie było tam zbyt dużo. Wydaje mi się, że większość czasu zajmowała praca w warsztatach szkolnych, mieszczących się w dawnym budynku Komunalnej Kasy Oszczędności. Spośród nauczycieli tej szkoły zapamiętałem tylko dwie osoby: inż. Władysława Zielińskiego i ks. Jana Zwierza. Nazwisk kierowników warsztatów oraz kuźni, na szczęście, nie zapamiętałem.

Warsztaty szkolne były swego rodzaju zakładem produkcyjnym, wytwarzającym różne przedmioty użytkowe, zwłaszcza narzędzia ślusarskie, które miały szybki zbyt na rynku handlowym. Pierwszym moim zadaniem było wykonanie młotka z dostarczonej mi „odkuwki”. Trzymając ją w imadle, zwanym z niemiecka „szrubstakiem” (od Schraubstock), miałem za pomocą pilnika wykonać młotek zgodnie z podanymi na rysunku wymiarami i dokładnością do 1/10 milimetra.

Posługiwanie się pilnikami, choć fizycznie wyczerpujące, nie sprawiało mi zbyt dużych kłopotów, gdyż Staszek, pełniący dyżur w narzędziowni, dawał mi lepsze, mniej zużyte pilniki. Gorzej było z wywierceniem otworu na drewniany trzonek. W szkole były wprawdzie wiertarki, ale nie było prądu elektrycznego. Elektrownia w Rożnowie, która dostarczała go Ropczycom, znajdowała się jeszcze pod okupacją niemiecką. Energię elektryczną trzeba było w tej sytuacji zastąpić siłą fizyczną uczniów. Jeden z kolegów ciągnął więc z całą mocą pas napędzający wiertarkę i w ten sposób powstawał pożądaný otwór. Potem trzeba było gotowy młotek „oksydować”, czyli zanurzyć go, po nagraniu, w oliwie, by nabrał ciemnego koloru. Gdy zakończyłem pierwsze zadanie, zostałem skierowany do pracy w kuźni, gdzie wykonywałem różne polecenia, do których należało również posługiwanie się kowalskim młotem. Na męczących kilkudniowych zajęciach w szkolnej kuźni zakończyła się moja przygoda ze szkołą zawodową.

Główną przyczyną mojego rozstania się z tą szkołą był stosunek do uczniów personelu nadzorującego prace warsztatów i kuźni. Byli to majstrowie i czeladnicy, być może niezli fachowcy, którzy nie posiadali żadnych kwalifikacji pedagogicznych oraz osobistej kultury. Szkoła istniała dopiero od dwóch lat i nie zdołała w tak krótkim czasie pozyskać właściwych ludzi. Traktowali oni uczniów, zwłaszcza pierwszej klasy, z całą brutalnością, krzycząc na nich, przezywając, a nawet bijąc. Sam dostałem kilka razy po głębie od pana nadzorującego naszą pracę w warsztatach, gdyż nie przyniosłem mu papierosów, których się ode mnie domagał. Papierosów nie miałem, bo w tamtym czasie jeszcze nie paliłem. W pewną wrześniową sobotę pożegnałem tę szkołę na zawsze. Doświadczenie z niej wyniesione przez wiele lat inspirowało moje zainteresowania społecznymi i pedagogicznymi funkcjami kształcenia zawodowego. Tym problemom poświęciłem dwie książki oraz kilka artykułów naukowych (Miąso, 1966, 1979, 1988, 1989, 2003).

Moja decyzja o rezygnacji z dalszej nauki w szkole zawodowej spotkała się z pełną aprobatą rodziców. Jestem pewien, że marzyli o lepszym, to znaczy pełnym średnim wykształceniu swojego najmłodszego dziecka, skoro starsze rodzeństwo takich możliwości nie miało. Brat Janek miał wykształcenie podstawowe i dwuletnią naukę u organisty, siostra Marysia ukończyła pierwszą klasę gimnazjum, a w czasie wojny uczyła się przez rok w szkole ogrodniczej. Najzdolniejszy z nas, Staszek, po ukończeniu Gimnazjum Mechanicznego pracował, a właściwie ukrywał się przed „bezpieką” w Wałbrzychu.



Józef Miąso (pierwszy z prawej) z kolegami przed budynkiem Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Ropczycach, 1950 r.

Ojciec podjął odpowiednie starania, w wyniku których już pod koniec września 1944 roku zostałem uczniem dębickiego gimnazjum ogólnokształcącego, zajmującego część budynku szkoły ogrodniczej. Gimnazjum to miało już dość długą tradycję, cieszyło się opinią prestiżowej instytucji edukacyjnej. Dużą część uczniów stanowiła młodzież pochodząca z Dębicy i jej okolic. Nauczyciele wyróżniali się wysoką kulturą i życzliwym stosunkiem do uczniów. Dobrze zapamiętałem lekcję geografii, na której odpowiadałem na pytania nauczyciela, stojąc przy wiszącej mapie. W pewnym momencie, tuż obok szkoły, eksplodowały dwa niemieckie pociski, wystrzelone z okolic Dębicy. Nauczyciel prof. Cichocki zwrócił się wówczas do klasy, mówiąc: *Kochane dzieci! Zapamiętajcie ten moment i opowiedzcie innym, w jakich warunkach kiedyś uczyliście się.* Jestem pewien, że wszyscy dobrze to zapamiętali. Jeśli o mnie chodzi, to najbardziej wzruszyły mnie dwa pierwsze słowa: *Kochane dzieci!* Takim językiem nie przemawiał do uczniów żaden ze znanych mi wcześniej pedagogów. Polubiłem tę szkołę i jej nauczycieli, m.in. prof. Dobrowolskiego, który uczył języka niemieckiego,

a jednocześnie starał się poznawać horyzont myślowy każdego ucznia. W domu nie miałem w tym czasie odpowiednich warunków do nauki, gdyż był on wypełniony po brzegi wysiedleńcami spod Dębicy, mieszkali też u nas dwie rosyjskie sanitariuszki.

Moja nauka w gimnazjum nie trwała jednak długo. W styczniu 1945 roku przełamana została linia frontu wzdłuż Wisłoki i Armia Czerwona ruszyła na Zachód. Już w tym miesiącu różne urzędy i instytucje zaczęły się przenosić z Ropczyc do Dębicy. Jedną z pierwszych było moje gimnazjum. Zostałem więc „na lodzie”. Bardzo to wydarzenie przeżyłem. Uczniowie pochodzący z zamożniejszych rodzin udawali się do Dębicy, moich rodziców nie było na to stać. Pewną nadzieję na możliwość kontynuowania rozpoczętej nauki budziły jednak uporczywe starania, podjęte przez grupę miejscowych nauczycieli i działaczy społecznych, o utworzenie, a ściślej o restytucję w Ropczycach przedwojennego gimnazjum. W wyniku tych zabiegów w końcu stycznia 1945 roku powstała ogólnokształcąca szkoła średnia pod nazwą Miejskie Koedukacyjne Gimnazjum i Liceum im. Św. Stanisława Kostki w Ropczycach.

Rzeszowska historyczka, nie zadawszy sobie trudu poznania choćby podstawowych faktów dotyczących początków tej szkoły, pisze: *Już we wrześniu 1944 roku reaktywowano działalność przedwojennego gimnazjum w budynku przy ulicy Mickiewicza. Szkoła wróciła do pomieszczeń, które zajmowała do 1937 roku* (Bonusiak, 1991). Prawda jest inna. Od września 1944 roku do stycznia roku 1945 w budynku przedwojennego gimnazjum nie było żadnej szkoły. Mieścił się tam szpital dla rannych oficerów radzieckich, przywożonych niemal codziennie z dębickiego frontu. Wiele czasu musiało upłynąć, zanim salom szpitalnym udało się przywrócić pierwotny charakter izb lekcyjnych. Wiem o tym z własnego doświadczenia, byłem bowiem jednym z pierwszych uczniów tej szkoły.

Dyrektorem szkoły został Ryszard Christoff (1902–1975). Pochodził z okolic Kołomyi. W 1926 roku ukończył studia w zakresie biologii na Uniwersytecie Jagiellońskim, a cztery lata później zdał egzamin przed Państwową Komisją Egzaminacyjną, uzyskując uprawnienia do nauczania w szkołach średnich biologii jako przedmiotu głównego oraz chemii i mineralogii jako przedmiotów dodatkowych. Od 1926 roku do roku 1972 uczył w szkołach średnich – w Ropczycach oraz w Dębicy. Był też działaczem harcerskim. Znakomity dydaktyk, wyróżniał się wspaniałą dykcją, a także wyjątkową męską urodą. Jemu to zawdzięczają Ropczyce reaktywowanie pełnowartościowej szkoły średniej, jej rozbudowę oraz modernizację podejmowaną w latach, które nie były specjalnie łaskawe dla liceów ogólnokształcących, preferując szkoły zawodowe. Dobrze pamiętam te czasy, kiedy „elita” ropczyckich „zawodowców”, zwłaszcza ks. Jan Zwierz, nazywała naszą szkołę „Głupotą”³.

³ Gdy opuściłem Gimnazjum Mechaniczne, ks. dyrektor Jan Zwierz starał się przekonać mojego Ojca, iż popełniłem wielki błąd, gdyż gimnazja ogólnokształcące nie są odpowiednie dla tych, których nie stać na studia uniwersyteckie. Nie przewidział, że będą one bezpłatne.

W pierwszym roku szkoła była bardzo uboga, funkcjonowała bowiem w czasie trwającej jeszcze wojny. Nie było w niej ani ławek, ani tablic. W klasach ustawiono dość duże drewniane kloce, na których leżały grube, nieheblowane deski. Za tablice służyły pomalowane na brązowo drzwi do izb lekcyjnych. Uczeń musiał mieć kawałek dykty bądź twardej tektury, którą kładł sobie na kolanach i na niej pisał. Miasto pomagało szkole, ale samo było biedne. Sytuacja materialna uległa znacznej poprawie dopiero po wakacjach 1945 roku, gdy na skutek usilnych zabiegów dyrektora Christoffa szkoła została upaństwowiona i otrzymała znaczne środki finansowe na zakup mebli i różnorodnych pomocy naukowych. Stała się też bezpłatna, a nauczyciele zostali pracownikami państwowymi. Straciła jednak patrona św. Stanisława Kostkę, a nowego – Tadeusza Kościuszkę – otrzymała dopiero w 1961 roku.

Gimnazjum zostało szybko zapełnione przez kilka setek spragnionej wiedzy młodzieży, pochodzącej przeważnie z okolicznych wsi. Pojawili się też pierwsi licealiści, głównie ponad dwudziestoletni, którzy w czasie okupacji uczyli się na tajnych kompletach, a maturę zdawali już w 1946 roku. Była wśród nich przyszła żona mojego brata Janka, wieloletnia nauczycielka, Maria Święch (1924–2017).



Kazimierz Gródecki, nauczyciel łaciny, 1948 r.

Nie pamiętam nazwisk wszystkich pedagogów, którzy byli moimi nauczycielami w pierwszej klasie. Naszym wychowawcą i nauczycielem łaciny oraz śpiewu był Kazimierz Gródecki, mieszkaniec Ropczyc, absolwent Warszawskiego Konserwatorium, żołnierz Armii Krajowej i współorganizator tajnych kompletów. Ten młody, przystojny mężczyzna, o ujmującym sposobie bycia, przez cztery lata był opiekunem naszej klasy i moim Mentorem w najlepszym tego

słowa znaczeniu. Zginął tragicznie w czerwcu 1948 roku. Prawdziwego nauczyciela biologii miałem tylko w pierwszej klasie. Był nim Antoni Dryja (1880–1959), wybitny entomolog, autor wielu publikacji, nagradzany w Polsce i w Szwajcarii za swoje osiągnięcia naukowe i popularyzatorskie. Pracował najpierw w Lublinie, następnie w Warszawie, skąd po Powstaniu wyjechał do rodzinnego domu w Ropczycach. W naszym gimnazjum uczył tylko do wakacji. Latem udał się do Puław. Lubiliśmy prowadzone przez niego lekcje, które od wiosny odbywały się wyłącznie na świeżym powietrzu. Widzieliśmy w nim człowieka ogromnej wiedzy i pasji naukowej. Takie osobowości, raczej rzadkie wśród nauczycieli, rozbudzają zainteresowania uczniów i kształtują w nich szacunek dla nauki jako wartości samej w sobie. Dobrze zapisał się w mojej pamięci również nauczyciel języka polskiego Bolesław Szulc, wieloletni kierownik miejscowej szkoły powszechnej. Po wojnie ukończył w trybie zaocznym filologię polską na Uniwersytecie Warszawskim. Uczył gramatyki, a więc przedmiotu niezbyt przez uczniów kochanego. Potrafił jednak zainteresować nas jej rolą w rozwijaniu sprawności umysłowej człowieka. To dzięki niemu zacząłem sobie cenić przekazywaną przez szkołę wiedzę i stawałem się dość pilnym uczniem. Kiedyś zapytał mnie, co to jest aoryst, a gdy podałem poprawną definicję oraz różne przykłady użycia tego czasu przeszłego dokonanego, postawił mi piątkę i powiedział: *Takiś niepokąźny, a taki dobry*. Do dziś wspominam jego słowa z ogromną wdzięcznością. Dobry pedagog częściej ucznia chwali niż karci.

Pierwsze półrocze trwało zaledwie dwa miesiące. Już pod koniec marca 1945 roku otrzymałem świadectwo, które przechowuję w swoim domu jak bezcenną relikwię. Jako „niepokąźny” otrzymałem z siedmiu przedmiotów same „trójki”. Piątkę miałem tylko ze sprawowania, a czwórki z religii, języka polskiego, historii i śpiewu. Uznałem to świadectwo za niesprawiedliwe i w drugim półroczu starałem się tego dowieść. Nauka została teraz przedłużona do końca lipca. Uroczystość zakończenia roku szkolnego odbyła się 28 lipca na boisku naszego gimnazjum, które wówczas żadnej auli nie posiadało. Dla wszystkich – uczniów i nauczycieli – była to bardzo podniosła chwila. Świadectwa wręczał dyrektor Christoff, a ja miałem zaszczyt otrzymać je jako pierwszy. Było na nim jedenaście piątek i jedna czwórka, z matematyki.

W drugim półroczu, na podstawie decyzji władz państwowych, nastąpiła zmiana w programie nauczania. Usunięto naukę języka niemieckiego, a wzywały Niemiec i Niemcy nakazano nam pisać małą literą. Dla mnie ta decyzja była bardzo niekorzystna. Języka niemieckiego uczyłem się już w dębickim gimnazjum, wiele słów pamiętałem z lat okupacji. Gdybym języka Goethego mógł uczyć się do samej matury, z pewnością płynnie bym się nim posługiwał. Z konieczności zacząłem się teraz uczyć języka angielskiego, ale większych sukcesów na tym polu nie osiągnąłem. W Ropczycach nie było wtedy żadnych anglistów. Roli nauczyciela podjął się więc miejscowy adwokat, Witold Serwacki, który ledwo liźnął angielszczyzny. W czwartej klasie zastąpiła go pani Błońska, rodowita Angielka, która wyszła za młodego porucznika, Jana Błońskiego i przyjechała

z nim do Polski. Jej mąż szybko umarł na gruźlicę, a ona klepała straszną biedę z małą córeczką Jagusią, która ciągle chorowała. Kochaliśmy ją m.in. za to, że cudownie opowiadała nam o Anglii swoją bardzo słabiotką polszczyzną, w której było sporo słów niezbyt cenzuralnych, czego nie była zupełnie świadoma. Po wielu staraniach udało się jej powrócić wraz z dzieckiem do Anglii.

Moim nauczycielem matematyki był przez całe sześć lat Stanisław Viscardi, bardzo młody, wybitnie uzdolniony i bardzo inteligentny pedagog. Urodził się w Pietrzejowej, wsi będącej właściwie przedmieściem Ropczyc. Był synem Włocha ożenionego z Bochenkówną, córką dość zamożnego chłopca. Jego ojciec był stolarzem i utalentowanym snycerzem. W swoim dużym domu, zbudowanym z czerwonej cegły i wyróżniającym się wysoką wieżą, uczył kilku młodych terminatorów sztuki stolarskiej. Przed wybuchem wojny wyjechał do Włoch, by odwiedzić rodzinę i nigdy już do Polski nie wrócił. Być może zatrzymały go władze faszystowskie. Nasz matematyk opiekował się schorowaną matką i młodszym bratem, Kazimierzem, który był bardzo bliskim kolegą mojego brata, Staszka. Obaj byli pasjonatami wiedzy technicznej oraz broni, zwłaszcza palnej. W 1946 roku Kazimierz został przez sąd w Rzeszowie skazany na pięć lat więzienia za posiadanie pistoletu, do którego naboje miał otrzymać od Staszka. W związku z tą sprawą bezpieka przez całą noc przetrząsała nasz dom, ale niczego nie znalazła.

Przez kilka lat nie przywiązywałem większej wagi do nauki matematyki, gdyż uważałem siebie za urodzonego humanistę. Profesor Viscardi przygadywał mi nie raz, iż wie, że moje zadania domowe odrabia za mnie brat. Po aresztowaniu Staszka w 1948 roku powiedział mi: *Teraz wreszcie zabierzesz się do matematyki*. Tak też się stało. Za jego radą uzupełniłem braki w moich wiadomościach, opanowałem pamięciowo wzory matematyczne, bez których nie jest możliwe wykonanie poważniejszych zadań i temu właśnie przedmiotowi zacząłem poświęcać więcej czasu. Mój wysiłek zakończył się sukcesem. W liceum wybrano mnie, na wniosek profesora, na przewodniczącego Koła Matematyków. Pełniłem tę funkcję aż do samej matury. Bardzo polubiłem matematykę, która dawała mi wiele satysfakcji i umacniała moje wewnętrzne przekonanie o humanistycznej wartości tej królowej nauk⁴. Była ona drugim, po języku łacińskim, przedmiotem, który sobie najwyżej ceniłem. Być może decydowała o tym i osobowość dwóch młodych nauczycieli – Kazimierza Gródeckiego i Stanisława Viscardiego, blisko ze sobą zaprzyjaźnionych już od czasu udziału w konspiracji. Po wojnie, w 1946 albo 1947 roku, obaj zostali aresztowani i wiele tygodni spędzili w ubecim więzieniu na Zamku w Rzeszowie. Pewnego dnia zjawił się na lekcji języka łacińskiego nasz ukochany wychowawca, profesor Gródecki. Jego wygląd nas przeraził. Był wychudzony, głowę miał ostrzyżoną do gołej skóry. Płacząc jak

⁴ Matematykę lubiłem i po maturze. Gdy już byłem studentem drugiego roku historii, na prośbę mojego kolegi, Gienka Kumana, studenta pierwszego roku Politechniki Warszawskiej, w ciągu dwóch wieczorów rozwiązałem mu bezbłędnie kilkadziesiąt zadań.

dziecko, opowiadał nam o wolności jako największej wartości danej człowiekowi. Myśmy też płakali.

Profesor Kazimierz Gródecki był człowiekiem o wysokiej kulturze, nie miał nic wspólnego z osobowością osławionego galicyjskiego belfra. Uczniów traktował jak przyjaciół i swoich młodszych kolegów. Dobrze znał łacinę i kulturę starożytnego Rzymu, czym nam niezmiernie imponował. Uczył także śpiewu, który był przedmiotem nadobowiązkowym. Na tych lekcjach przerabiał z nami prawie cały *Śpiewnik domowy* Stanisława Moniuszki, który poszerzał naszą wiedzę historyczną. Ponadto prowadził międzyszkolny chór, który cieszył się wielką popularnością również poza granicami Ropczyc. Podczas niektórych nabożeństw szkolnych grywał na organach i cudownie śpiewał swoim pięknym tenorem ulubione przez niego pieśni maryjne. Był naszym nauczycielem i wychowawcą klasowym aż do małej matury, którą zdawaliśmy w czerwcu 1948 roku. Wkrótce po jej zakończeniu zmarł tragicznie.

Nauczycielem geografii i zajęć praktycznych był Adolf Burowski. Ten wysoki, szczupły i dość młody mężczyzna imponował nam wszystkim, czego się dotknął – nie tylko szeroką wiedzą, ale i ogromnymi zdolnościami manualnymi. Na zajęciach praktycznych nauczyliśmy się wykonywania wielu pożytecznych rzeczy, na przykład masek z papieru. Uczył nas też pisania podań i życiorysów. Był pomysłodawcą i wykonawcą plastycznych map geograficznych, które były zalecane przez Ministerstwo Oświaty do użytku w szkołach. Jego stosunek do uczniów był niemal koleżeński, mogliśmy się zwracać do niego z każdą sprawą, a nawet powierzać mu swoje tajemnice. Kiedy powiedzieliśmy mu, że boimy się rekolekcji, bo ksiądz prefekt zapowiedział, że będziemy odpytywani z treści podawanych nauk, prof. Burowski obiecał nam swoją pomoc i tej obietnicy dotrzymał. Usadowił się na chórze i pierwszego dnia stenografował wszystkie nauki, jakie padały z ambony, co zapewne deprimowało księży rekolekjonistów. Nie odrzucał zaproszeń na śluby i wesela swoich byłych uczniów. Opuszczając Ropczycę w latach pięćdziesiątych, osierocił naszą szkołę. Takich pedagogów pamięta się przez całe życie.

Wieloletnim nauczycielem religii był ks. Michał Siewierski. Był to człowiek bardzo skromny, wyróżniający się szerokim horyzontem intelektualnym. Pochodził z ubogiej rodziny z Rzochowa koło Mielca. Miałem możliwość poznania jego małego, pobielanego wapnem domku, gdyż cała nasza klasa uczestniczyła w pogrzebie jego matki, a później była zaproszona na herbatę i kanapki. Ksiądz Siewierski mieszkał na plebanii wraz z dwoma osieroconymi braćmi, których utrzymywał. Znałem obydwóch. Starszy z nich, Ignacy, zdał w 1947 roku małą maturę i po wakacjach został uczniem Liceum Budowlanego w Jarosławiu. Po roku nauki zmarł na gruźlicę. Młodszy, szczupłutki Antek, był moim kolegą klasowym, razem zdawaliśmy maturę w 1950 roku. Razem z Zenobiuszem Typkiewiczem pięknie tańczył i śpiewał lwowskie piosenki. Zenobiusz był lwowiakiem, którego rodzice zatrzymali się na dłużej w Ropczycach, mając nadzieję, że stąd będą mogli szybciej powrócić do ukochanego Lwowa. Sylwetkę księdza

Siewierskiego, który w liceum ropczyckim pracował kilkadziesiąt lat, opisał już wielu byłych uczniów, nie będę więc powtarzał znanych faktów i ocen. Ograniczę się do kilku uwag i refleksji. Zapamiętałem na przykład lekcje religii, na której dyskutowaliśmy nad historią wypraw krzyżowych. Wszyscy byliśmy wówczas pod urokiem Zofii Kossak-Szczuckiej i jej powieści, zwłaszcza *Krzyżowców* i *Bez oręża*. Ks. Siewierski zaprezentował nam recenzję tych utworów opublikowaną na łamach „Ateneum Kapłańskiego”, której autor odsądzał pisarkę od czci i wiary. Zarzucał jej brak szacunku dla prawdy historycznej, ukazywanie krzyżowców jako ludzi, którzy się przede wszystkim łajdaczą, a rzadko przystępują do sakramentów. Był to sąd niesprawiedliwy, a jeszcze bardziej niesprawiedliwe było zakończenie recenzji stwierdzające, że Kossak-Szczucka to taki orzeł, który nie polecą, bo jest „wypchany”. Nikt z uczestników dyskusji nie poparł opinii recenzenta, ks. Siewierski również.

Jak przystało na prawdziwego prefekta, interesował się naszymi prywatnymi lekturami. Kiedyś zaczął mnie w czasie przerwy, pytając, co teraz czytam. Odpowiedziałem zgodnie z prawdą, że czytam Jana Parandowskiego *Niebo w płomieniach*. Moja odpowiedź trochę go zaniepokoiła, ale po chwili namysłu nie wyraził swojej dezaprobaty, przyznając, że to wartościowa lektura. Po ten utwór sięgała przecież dojrzewająca młodzież, u której pojawiały się w tym okresie życia różne wątpliwości, z religijnymi włącznie. Jako student historii byłem poproszony przez ks. Siewierskiego, przygotowującego wtedy pracę magisterską, o konsultacje w sprawie przekładu na język polski łacińskiego rękopisu z XVII wieku. Na tym nasze wzajemne kontakty się zakończyły.

Jednym z najmiej wspomnianych profesorów był Stanisław Żaki, który uczył nas języka polskiego i historii. Jego żona, Maria, również uczyła w naszym gimnazjum. Byli lwowiakami, którzy czasowo zatrzymali się w Ropczycach. Profesor Żaki był człowiekiem o wysokiej kulturze ogólnej oraz pedagogicznej. Uczniów, wywodzących się w dużej części z zabiedzonych wsi, traktował z dużym szacunkiem i wyrozumiałością. Miał bardzo słabe zdrowie, męczyła go astma. Pamiętam jego wychudzoną postać, stojącą przy tablicy, której gwałtowny atak kaszlu utrudniał rozpoczęcie lekcji. Mając dwoje podrastających dzieci, w trosce o ich przyszłość, starał się zapewnić im lepszą edukację i dlatego opuścił Ropczyce, przenosząc się do Krakowa.

Przywołując postaci dawnych nauczycieli, powinienem wspomnieć i tych, którzy żadną miarą na miano pedagogów nie zasługiwali. Jednym z nich był Władysław Opławski, podobno przedwojenny zawodowy kapral, człowiek o mentalności feldfebla. Jako etatowy sekretarz PPR w Ropczycach miał prawo do noszenia broni. Uczył „przysposobienia wojskowego” (PW). Wyposażonych w drewniane karabiny, wykonane własnym przemysłem, wyprowadzał nas za miasto, gdzie ćwiczyliśmy musztrę, a czasem słuchaliśmy jego wojennych opowieści. Pewnego razu tak się zapalił, że zaczął nam opowiadać, jak to Polacy wytłukli tysiące bolszewików pod Warszawą, a Wisła stała się czerwona od ich krwi. Jego język, zwłaszcza język komend, był prymitywny. Oto jego przykłady: *Odtrąbiono!* czy

Na d..ę siadł! Nie kochaliśmy tych zajęć, gdyż odbywały się przeważnie we wczesnych godzinach popołudniowych, kiedy byliśmy już zmęczeni i głodni.

Na niechlubną pamięć zasłużył też Władysław Szwed, który przez blisko dwa lata uczył łaciny i języka polskiego. Miał rodzinę w Jarosławiu, do której dojeżdżał pociągiem w każdą sobotę. Był to człowiek sterany wiekiem i pracą w wielu podkarpackich szkołach średnich. Chwalił się, że zna osiem języków, ale jakoś w żadnym nie potrafił się z młodzieżą dogadać i dlatego szkoły szybko rezygnowały z jego „belferskich” usług. Nie szanował godności uczniów, zwłaszcza tych, którzy nie pochodzili z rodzin inteligenckich i mieszczańskich. Gdy wkraczał do klasy musieliśmy witać go słowami: *Salve Magister!* na co odpowiadał: *Salvete vos pueri et puellae!* a kiedy opuszczał klasę krzyczeliśmy: *Vale Magister!* a on zegnał nas słowami: *Valete vos pueri et puellae!* Na lekcjach rzadko rozmawiał z uczniami, przeważnie głośno na nich krzyczał. Jego postępowanie sprawiło, że uczniowie, zwłaszcza niższych klas, nie tylko go nie szanowali, ale wręcz z niego pokpiwali. Byłem świadkiem takiej sceny: prof. Szwed, ubrany w czarną jesionkę, schodzi po schodkach z drugiego piętra. Jest otoczony tłumem uczniów, którzy krzyczą „Feluś!”, bo tak go przezywali, a jeden rysuje mu kredą na plecach znak swastyki. Takie zachowania, o których przecież dyrektor musiał wiedzieć, zamieniały naszą szkołę w cyrk.

W czerwcu 1948 roku zdawaliśmy tzw. małą maturę, wprowadzoną w Polsce przez Ustawę Jędrzejewicza z 11 marca 1932 roku. Nasza klasa jako pierwsza przeszła pełny czteroletni cykl nauczania, zanim została dopuszczona do małej matury. Rok wcześniej zdawała grupa uczniów nieco od nas starszych, którym dyrektor zezwolił na przerabianie programu dwóch klas w jednym roku. Mnie takiej zgody odmówił, twierdząc, że jestem za młody, za co jestem mu wdzięczny. Warto tu dodać, że nasze gimnazjum realizowało przedwojenny program nauczania w oparciu o podręczniki sprzed 1939 roku. Dotyczyło to również historii. Nasza mała matura składała się tylko z części pisemnej, obejmującej swego rodzaju esej, mający wykazać wiedzę ucznia z historii, literatury i zagadnień współczesnych. Jedna z tych prac wywołała szok wśród nauczycieli i sarkastyczne śmiechy wśród uczniów. Jej autor zakończył bowiem swój esej zupełnie poważnym stwierdzeniem, że *dziś na tronie polskim zasiadł Bolesław Bierut*.

Mała matura była dla szkoły korzystna, ułatwiała bowiem odsianie wielu uczniów, którzy znaleźli się w niej przez pomyłkę. Pierwsza klasa gimnazjum miała cztery oddziały, w których znalazła się ponad setka uczniów. Po czterech latach do liceum trafiło nie więcej niż pięćdziesięciu. Pozostali podejmowali pracę bądź przechodzili do szkół zawodowych. Niektórzy, wyjątkowo słabi uczniowie, otrzymywali dyplomy po przyrzeczeniu złożonym dyrektorowi wobec klasy, że nie będą ubiegać się o przyjęcie do liceum. W mojej klasie było kilka takich przypadków.

Po wakacjach kontynuowałem naukę, ale już nie w liceum, lecz w szkole ogólnokształcącej stopnia licealnego. W obu typach szkół nauka miała trwać łącznie nie 12 lecz 11 lat (czyli 7+4). W Ropczycach powstała teraz szkoła stopnia licealnego.

Jej program nauczania, zwłaszcza w ostatnich klasach, pokrywał się w zasadzie z programem przedwojennym. Uczniowie mieli do wyboru klasę humanistyczną lub przyrodniczą. Wybrałem tę pierwszą m.in. ze względu na łacinę, której w niej nauczano. Trochę mnie dziwiło, że po 11 latach nauki zostałem teraz uczniem X klasy. Liczyła ona nieco ponad 30 osób. Dominowała w niej ambitna młodzież, która nie bała się ani matematyki, ani łaciny. Moje liceum, czyli humanistyczne klasy X i XI, stanowiło niejako nową szkołę o dość wysokim poziomie nauczania. Uczyliśmy się nadal matematyki i fizyki. Biologii i geografii program nauczania już nie uwzględniał. Zupełnie nowym przedmiotem, realizowanym w XI klasie, była propedeutyka filozofii, bardzo przez nas ceniona.



Klasa Xh, 1949 r. W drugim rzędzie od góry trzeci z lewej Józef Miąso

Języka polskiego uczyła nas, pochodząca z Brzezina, mgr Maria Lachman, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ta samotna, młoda kobieta wynajmowała pokój na I piętrze pięknego drewnianego domu pana Ochaba, stojącego vis-à-vis naszej szkoły. Często odwiedzaliśmy ją na tej przysłowiowej „Górcie”, otwartej zawsze dla tych, którzy dawali wyrazy swojego szczególnego umiłowania ojczyźnej literatury. Przed maturą prowadziła dodatkowe popołudniowe lekcje, oczywiście bezpłatnie. Gdy czytam dziś o masowym zjawisku, jakie stanowią tzw. korki, czyli dobrze płatne korepetycje, to muszę przyznać, że my w Ropczycach pojęcie korepetycji znaleźliśmy tylko z literatury pięknej. Nasi nauczyciele udzielali nam pomocy całkowicie bezinteresownie. Pani Maria Lachman była wychowawczynią naszej X klasy humanistycznej. W następnym roku została tej funkcji pozbawiona. Wychowawcą XI klasy został prof. Stanisław Viscardi, człowiek, którego

bardzo szanowaliśmy. Maria Lachmanówna, tak ją nazywaliśmy, była osobą religijną, ale daleką od zachowań dewocyjnych. Swoimi wykładami z historii literatury, zwłaszcza okresu romantyzmu, potrafiła nas oczarować. Miała do nas pełne zaufanie. Nasza nauka w liceum przypadała na początek okresu stalinowskiego, w którym z nauki i edukacji rugowano tzw. naleciałości burżuazyjne, forsując zarazem marksistowski światopogląd. Pani Lachman omijała sprytnie nakazy omawiania na lekcjach tzw. literatury „produkcyjnej”. Pisała na tablicy tematy z tego zakresu, które myśmy przepisywali do naszych zeszytów, pytając nas następnie, czy coś na ten temat wiemy. Gdy usłyszała naszą chóralną odpowiedź, że nic nie wiemy, przyznawała się, że też nie wie. Rozpoczęła wówczas wykład na temat romantyzmu bądź dziejów kultury i myśli społeczno-filozoficznej. Pamiętam na przykład wykład o rosyjskim filozofie XX wieku Mikołaju Bierdajewie, którego dorobek jest udostępniany dopiero w dzisiejszej Rosji.

W naszej klasie było wiele osób zakochanych w literaturze polskiej, nie tylko okresu romantyzmu. Świetnymi polonistkami były moje serdeczne koleżanki: Alicja Szulcówna, córka mojego cenionego nauczyciela, Alina Rożanka (Róg), siostrzenica znanego pisarza, absolwenta ropczyckiego gimnazjum, Wilhelma Macha, Czesława Frączek, utalentowana poetka, córka kominiarza, najpiękniejsza dziewczyna w naszej klasie, Helena Stępień, która została w końcu farmaceutką, oraz koledzy: Franciszek Jarzab, ksiądz pracujący w Gdańsku, i Władysław Bieszcz – lekarz pediatra.

Ja byłem uważany za szczególnego pupila naszej polonistki. Często z nią rozmawiałem na temat nowszej literatury, o której trochę wiedziałem, gdyż przenieśliśmy dwa czasopisma literackie. Przed maturą otrzymałem jej zdjęcie z piękną dedykacją, zaczynającą się od słów: *Stoikowi klasy XI h*. Wiedziała bowiem, że tak jestem w naszej klasie nazywany. Ówczesni licealiści mieli już trochę wiadomości o filozofii starożytnej Grecji, znali podstawy logiki oraz psychologii, m.in. naukę o temperamentach. Zagadnienia te obejmowała propedeutyka filozofii, której uczyli się w klasie maturalnej. Szkoda, że dzisiejsza szkoła tego przedmiotu nie naucza. Mojemu pokoleniu ułatwiał on pokonywanie rozlicznych trudności, jakie napotyka się zwykle na pierwszym roku studiów. Znaliśmy bowiem podstawowe pojęcia z zakresu filozofii, logiki oraz psychologii, a także nazwiska wybitnych filozofów. Pani profesor Lachmanówna nie była zapewne dobrze widziana przez władze polityczne, które obawiały się jej wielkiego wpływu na młodzież. Odebrano jej najpierw wychowawstwo w naszej klasie maturalnej, a dwa lub trzy lata później przeniesiono ją z Ropczyc aż do Leska w Bieszczadach. W połowie lat pięćdziesiątych odwiedziłem ją w jej rodzinnym domu w Brzezinach. Poznałem wówczas jej brata, Stanisława Nowakowskiego, także polonistę, który jako oficer Armii Krajowej przez kilka lat ukrywał się pod tym nazwiskiem, pracując w liceum w Radomiu. Ostatni raz spotkałem ją w Warszawie, w połowie lat siedemdziesiątych, w gmachu Zarządu Głównego ZNP, gdy minister oświaty Jerzy Kuberski dekorował ją Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski. Obok niej stał kurator rzeszowski Józef Kolbusz, absolwent Liceum

Mechanicznego w Ropczycach, który był inicjatorem wniosku o odznaczenie tej wybitnej nauczycielki i patriotki.



Maria Lachman, nauczycielka języka polskiego, 1950 r.

Nauczycielką historii była mgr Maria Waydowska, absolwentka Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Po wojnie osiedliła się w Ropczycach wraz ze swoim starszym bratem Tadeuszem Waydowskim, który był lekarzem. Dość długo mieszkali w zabytkowym, drewnianym domu, w którym podobno przyszedł na świat wybitny malarz Józef Mehoffer, syn ropczyckiego starosty. Ten stary dom, będący dziś w stanie „agonalnym”, jest od dawna pod ochroną, ale miejscowe władze nie mogą się jakoś zdobyć na remont. Maria Waydowska, serdecznie zaprzyjaźniona z Marią Lachman, podchodziła do historii z wielką powagą. Starła się nauczyć nas rozumienia historii, a nie jej podziwiania czy potępienia. Było to bardzo trudne, zwłaszcza po roku 1948, gdy nad nauką historii zaciążyła polityka. Niemal do matury posługiwaliśmy się przedwojennymi podręcznikami, przeważnie przepelnionymi faktografią. Monografie historycznych, poświęconych ważniejszym faktom bądź zjawiskom, w ogóle nie czytaliśmy. By zachęcić nas do studiowania historii Związku Sowieckiego, do szkoły sprowadzano setki egzemplarzy osławionej *Historii WKPb* w cenie jednej złotówki. Jej zakup był obowiązkowy. Nie wymagano jednak od uczniów poznania treści tej książki. Nas zainteresował tylko jeden rozdział zatytułowany *Najazd jaśniepanów polskich na młody Kraj Rad*. Na przerwach kpiłiśmy z zawartej w nim treści.

Po śmierci profesora Kazimierza Gródeckiego i odejściu profesora Władysława Szweda szkole zabrakło nauczyciela łaciny, jednego z najważniejszych przedmiotów w oddziale humanistycznym. Dyrektorowi udało się nakłonić miejscowego

emerytowanego notariusza, Jana Zarosłego, do podjęcia się funkcji nauczycielskiej. Ten stary prawnik był znakomitym znawcą i wielbicielem języków starożytnych, mówił biegle po łacinie, ale sztukę nauczania opanował raczej w ograniczonym zakresie. Stawiał uczniom bardzo wysokie wymagania, nie mógł pojąć, dlaczego w piątym roku nauki nie potrafimy mówić po łacinie. Na lekcjach tłumaczyliśmy głównie teksty historyków rzymskich, m.in. Tacyta i Liwiusza. Gdy profesor zorientował się, że potrafię tłumaczyć tych autorów, pewnie dla ułatwienia sobie życia nękał mnie tą pracą niemal na każdej lekcji. Doceniał jednak moje wysiłki, nie szczędząc mi różnych pochwał. Postanowił nawet nauczyć mnie greki, pozostając ze mną klika razy po lekcjach. Opanowałem wówczas grecki alfabet, liźnąłem odrobinę gramatyki, poznałem kilkadziesiąt słówek i nauczyłem się na pamięć kilku początkowych wierszy *Iliady*, które po polsku brzmią: *Gniew Achilla głós Bogini, gniew obfity w szkody, który ściągnął klęsk tyle na greckie narody*.

Profesor Zarosły był człowiekiem starej daty, nie akceptował powojennych przemian, jakim musiała ulec również szkoła, czasami zastępując pedagogikę aktualną polityką. Pewnego dnia, gdy woźny przerwał mu lekcję, wzywając jednego ucznia do gabinetu dyrektora, gdzie miał odebrać telefon z zarządu powiatowego ZMP w Dębicy, profesor wybuchnął strasznym gniewem. Stojąc na środku klasy, z pięknym książkowym wydaniem Liwiusza w ręku, z całą siłą uderzył nim o podłogę. Głośno powiedział też, co myśli o takiej szkole, która nie szanuje pracy nauczyciela, bez uzasadnionego powodu przerywając mu lekcję. Podjął wówczas decyzję o ostatecznym pożegnaniu szkoły, decyzję dla nas bardzo bolesną, gdyż ceniliśmy jego ogromną wiedzę filologiczną i gruntowną znajomość kultury antycznej.

W klasie maturalnej lekcje łaciny prowadził pan Józef Strzyż, absolwent dawnego ropczyckiego gimnazjum klasycznego. Pochodził z Pietrzejowej, był ożeniony z Zofią Jaroszówną, siostrą naszego proboszcza. Praktyki nauczycielskiej nie miał żadnej, posiadał jednak talent dydaktyczny i niezłe znał łacinę. Bardzo solidnie przygotowywał się do każdej lekcji. Czasami zadawał prace domowe, polegające na przekładzie na język łaciński tekstu polskiego. Sprawiedliwie oceniał nasze postępy w nauce.

W czerwcu 1950 roku, po sześciu latach nauki, zostałem dopuszczony do egzaminu dojrzałości. Tematu egzaminu pisemnego z języka polskiego dokładnie już nie pamiętam. Wiem, że dotyczył kwestii społecznych w literaturze polskiego odrodzenia. Pani Maria Lachman oceniła moją pracę na piątkę z plusem, ale reprezentant kuratorium rzeszowskiego przekonał ją, że tego rodzaju stopni regulamin nie przewiduje. Na piątki zdałem też egzaminy ustne z języka polskiego i historii. Języka łacińskiego zdawać nie chciałem. Gdyby żył profesor Kazimierz Gródecki, z pewnością zdawałbym łacinę⁵.

⁵ Profesor Kazimierz Gródecki był dla mnie nie tylko nauczycielem, ale i mentorem, który mnie lubił i doradzał w sprawach życiowych. Gdy w 1946 roku moja Mama, skromna, schorowana kobiecina, przyszła na wywiadówkę i wymieniła swoje nazwisko, profesor Gródecki szybko do niej podbiegł, ucałował jej dłoń i powiedział: *Józiu jest najlepszym uczniem mojej klasy*. Mama pamiętała to zdarzenie do końca życia.

Moja klasa składała się z dobrych koleżanek i kolegów, znających się od dawna, nawet od szkoły powszechnej. Przeczuwając nasze nieuchronne rozstanie się po egzaminie dojrzałości, niejako podświadomie staraliśmy się przebywać ze sobą jak najdłużej. Po lekcjach chodziliśmy więc małymi grupkami na krótkie spacerki. Po nabożeństwach majowych też trudno się nam było rozstawać. Robiliśmy sobie mnóstwo zdjęć, sami i z ulubionymi nauczycielami. Po raz ostatni spotkaliśmy się na skromnym komersie, czyli przyjęciu, w sali Domu Katolickiego, sfinansowanym przez naszych rodziców, w którym uczestniczyła dyrekcja szkoły i duża grupa nauczycieli. Na tym komersie przemawiałem w imieniu wszystkich maturzystów, humanistów i przyrodników. Pamiętam, że w swoim przemówieniu zapewniłem naszych nauczycieli, iż uczynimy wszystko, by byli z nas dumni. Gdy śpiewaliśmy słynną dziewiętnastowieczną pieśń maturzystów *Uplywa szybko życie, jak potok płynie czas*, pojąłem jej głęboki sens. Niektórych koleżanek i kolegów nigdy już nie zobaczyłem.

Moja edukacja szkolna trwała trzynaście lat. Od szóstego do trzynastego roku życia uczyłem się w dwóch szkołach powszechnych, w Witkowicach i Ropczycach. Po wojnie byłem kolejno uczniem trzech szkół średnich, szkoły mechanicznej oraz dwóch gimnazjów – dębickiego i ropczyckiego. To ostatnie dało mi na dalszą drogę życia nie tylko świadectwo dojrzałości i pewien zasób wiedzy, lecz ukształtowało również moją społeczno-moralną postawę. Swoje wykształcenie zdobywałem w małej miejscinie, w której nie było ani teatrów, ani kin, ani też porządnych bibliotek. Moje gimnazjum było przede wszystkim szkołą dla młodzieży wiejskiej, pochodzącej z rodzin, w których aspiracje edukacyjne narastały od dawna, ale możliwości ich zaspokajania pojawiły się dopiero po 1944 roku. Niewielka część tej młodzieży mieszkała w internacie bądź na stacjach. Większość dochodziła piechotą nieraz z dość odległych stron. Jej udział w życiu pozaszkolnym, zwłaszcza w kółkach zainteresowań oraz w organizacjach młodzieżowych, pracujących w godzinach popołudniowych, był więc z konieczności ograniczony.

Wśród uczniów działały dwie organizacje młodzieżowe – Związek Harcerstwa Polskiego i Sodalicja Mariańska. Do ZHP wstąpiłem 6 maja 1946 roku. Należałem do Drużyny im. mjr. Waleriana Łukasińskiego. Bardzo polubiłem tę organizację, która uczyła wielu rzeczy, poszerzała m.in. naszą wiedzę historyczną, organizowała wycieczki, pochody i ogniska. Szybko zdobywałem kolejne stopnie – młodzika, wywiadowcy i ćwika. W sierpniu 1947 roku przebywałem na obozie szkoleniowym w Łączkach Kucharskich (26 dni), zdobywając tam 10 sprawności. Harcerstwo miało dla mnie ogromną wartość wychowawczą. Poszerzyło też moje wykształcenie ogólne. Niestety, decyzją władz politycznych zostało w 1949 roku usunięte ze szkół średnich.

Sodalicja Mariańska nie była organizacją liczną, wydaje mi się, że początkowo należeli do niej tylko starsi uczniowie. Jej opiekunem, czyli moderatorem, był ks. Michał Siewierski. Należałem do niej od 1946 albo 1947 roku, byłem nawet członkiem „Konsulty”, czyli zarządu. Jej działalność sprowadzała się w gruncie



Obóz harcerski w Łączkach Kucharskich, 1947 r., w drugim rzędzie pierwszy z prawej stoi oparty Józef Miąso

rzeczy do zebrań, na których były wygłaszane różne referaty. Wycieczki i ogniska w małym lasku zwanym Sikorkami były bardzo rzadkie. Sodalicja, uprawiając tradycyjny w byłej Galicji kult maryjny, nie kształtowała jednak wśród swoich członków postaw bigoteryjnych. W lipcu 1947 roku uczestniczyłem w trzytygodniowym kursie dla uczniów szkół średnich z diecezji tarnowskiej, w Łącku nad Dunajcem. Były tam różne wykłady nie tylko na tematy religijne. Wiele się wówczas nauczyłem, m.in. z podstaw socjologii, poznałem ciekawych kolegów z różnych gimnazjów. Na zawsze pozostaną w mojej pamięci liczne górskie wycieczki, kąpiele w Dunajcu i pływanie na ogromnych tratwach, na które flisacy chętnie nas zabierali.

Nie wiem, czy w naszej szkole działały już od 1945 roku jakieś polityczne organizacje młodzieżowe. Niemal wszyscy starsi wiekiem uczniowie, którzy zdawali maturę w 1946 roku, w czasie wojny należeli do Armii Krajowej. Związek Młodzieży Polskiej pojawił się pod koniec lat czterdziestych. Jego szeregi wypełniali powoli uczniowie niższych klas, którzy chyba już w szkole podstawowej byli trochę politycznie indoktrynowani. Niektórzy młodzi zetempowcy traktowali nas – „niezorganizowanych” z pewną wyniosłością. Obawialiśmy się ich, wiedząc, że będą mieć jakiś udział w opiniowaniu kandydatów na studentów. W naszej klasie był tylko jeden członek ZMP, Augustyn Matusik, dobry uczeń i świetny kolega. Ten syn kolejarza po latach został naczelnikiem stacji kolejowej w Tarnowie.

Ostatni rok mojej nauki upłynął we względnym spokoju. Religia nie była jeszcze ze szkoły usunięta, jedynie stopień z tego przedmiotu został umieszczony

na samym dole świadectwa. Krzyże wisiały jeszcze na ścianach izb lekcyjnych. „Czynnik społeczny” nie uczestniczył jeszcze w ocenianiu uczniów. Nie było też żadnych porannych apeli. Szkoda, że ta zasłużona szkoła, stanowiąca ważne ogniwo naszej narodowej edukacji, nie doczekała się prawdziwej, naukowej monografii historycznej. Wydane niedawno dużym nakładem kosztów dwa piękne albumy zaspokajają zapewne ambicje lokalnego środowiska, ale nie ukazują prawdziwej roli tej szkoły w społecznych i kulturalnych przemianach Ziemi Ropczyckiej.

Moje gimnazjum, czyli szkołę średnią, w której pobierałem naukę od stycznia 1945 roku do końca czerwca roku 1950, darzę wielkim szacunkiem. Był to trudny czas ogólnego niedostatku i powszechnej biedy, które dotknęły tak uczniów, jak i nauczycieli. Moja droga do matury była najeżona wieloma trudnościami, niedostatkami materialnymi, złym stanem zdrowia oraz kłopotami w rodzinie, związanymi z uwięzieniem brata. Pokonanie tych trudności było możliwe tylko dzięki wsparciu i zachęcie Rodziców, którzy niezachwianie wierzyli w moje zdolności umysłowe. Wierzyli we mnie również nauczyciele, którzy umieli rozbudzać zaciekawienie nauką i doradzać, w jaki sposób to zaciekawienie zaspokajać. Sam się więc uczyłem, a nauczyciele mi w tym tylko pomagali. Spotkałem w tej szkole wielu nauczycieli, ale zapamiętałem jeno czworo wybitnych dydaktyków i prawdziwych pedagogów, których uznawałem za swoich przewodników. Byli to: Kazimierz Gródecki, Maria Lachman, Stanisław Viscardi i ks. Michał Siewierski. Egzamin dojrzałości oznaczał koniec jarzma szkolnego, które mi ciążyło przez trzynaście lat. Poczułem się wolnym człowiekiem, przed którym cały świat stoi otworem. Dalszy los wykuwałem sobie sam.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Archiwum Państwowe w Rzeszowie (APR), Zespół: Wojskowa Prokuratura Rejonowa w Rzeszowie (WPRR), sygn. 3704.

Opracowania:

Bonusiak S. (1991), *Ropczyce – centrum oświatowym regionu*, w: W. Bonusiak, F. Kiryk (red.), *Ropczyce. Zarys dziejów*, Rzeszów: KAW.

Daszkiewicz A. (1991), *Życie polityczne w latach 1944–1948*, w: W. Bonusiak, F. Kiryk (red.), *Ropczyce. Zarys dziejów*, Rzeszów: KAW.

Miąso J. (1966), *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław: Ossolineum.

Miąso J. (1979), *Szkoła Przygotowawcza do Instytutu Politechnicznego i późniejsze starania o kształtowanie kadry inżynierskiej w Warszawie w okresieaborczym*, w: E. Domański (red.), *150 lat wyższego szkolnictwa technicznego w Warszawie 1826–1976. Materiały z sesji naukowej z 13–14 grudnia 1976 roku*, Warszawa: Wydawnictwa Politechniki Warszawskiej.

Miąso J. (1988), *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939: ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław: Ossolineum.

Miąso J. (1989), *Trudne narodziny Politechniki Warszawskiej. Przyczynek do dziejów polityki naukowej w Królestwie Polskim*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 4.

Miąso J. (2003), *Początki wyższych szkół technicznych w zaborze rosyjskim*, w: Z. Ruta, R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Szwagrzyk K. (2004), *Akt oskarżenia zatwierdzam... Sylwetka prokuratora Filipa Barskiego*, w: S. Ciesielski, T. Kulak, K. Ruchniewicz, J. Tyszkiewicz (red.), *Wokół historii i polityki. Studia z dziejów XIX i XX wieku dedykowane Profesorowi Wojciechowi Wrzesińskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

My way towards the secondary school final examination (1944–1950)

Summary

The Germans withdrew in August 1944 only to the Wisłoka river, on the banks of which a county town – Dębica is located. The Red Army also stopped there, conducting a trench warfare until the middle of January 1945.

In this time a few secondary schools were opened in Ropczyce. The teachers were local inhabitants and arrivals from Eastern Poland, mainly from Lviv city. They had high vocational and pedagogical qualifications. The following schools were established there: the mechanical, agricultural and technical school, and the gymnasium. The gymnasium in Dębica was operating on a temporary basis in Ropczyce.

In September 1944 I started my education as a student of school of mechanical engineering. Three weeks later I moved to the Dębica gymnasium which finished its activity in Ropczyce in January 1945.

My further, secondary education was related to the Ropczyce gymnasium opened at the end of January 1945. In this school I received the secondary school certificate in 1950. Students were predominantly of peasant families. Our teachers have formed me both intellectually and morally and especially these ones remain engraved in my memory: Maria Lachman, Maria Waydowska, Kazimierz Gródecki, Stanisław Viscardi and Rev. Michał Siewierski.

Keywords: Józef Miąso, Ropczyce, gymnasium, vocational school, security service.

WIKTOR KRAJNIAK
ORCID: 0000-0003-3344-7282
Zielona Góra

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.03

ELEMENTARNE SZKOLNICTWO KATOLICKIE NA ŚLĄSKU W LATACH 1740–1830

WSTĘP

Dzieje oświaty na Śląsku, gdzie ścierały się różne wpływy kulturowe, są niezwykle bogate i skomplikowane. Z tego względu wymagają pogłębionych badań, które na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” postulowała już w latach 70. XX wieku Mirosława Chamcówna (1970). Do dziś nie dysponujemy jeszcze syntezą dziejów szkolnictwa na całym historycznym Śląsku¹, a jedynie monografiami przybliżającymi nam problematykę: wiejskiego szkolnictwa parafialnego w XVII wieku (Ostrowski, 1971), oświaty ludowej (Ender, 1958), kształcenia nauczycieli (Gawlik, 1979), ewolucji myśli pedagogicznej na Śląsku (Gawlik, 1990), reformatorów oświaty (Burda, 1996; Korzeniowska, 2012), edukacji klasycznej w śląskich gimnazjach (Budzyński, 2003) oraz rozwoju szkolnictwa średniego na Dolnym Śląsku w epoce wczesnonowożytnej (Burda, 2007). W ostatnim czasie pełniejszego opracowania doczekało się szkolnictwo na Górnym Śląsku (Kwiatek, 2011, 2020), który miał silniejsze związki z państwem polskim.

Przegląd dotychczasowego piśmiennictwa wskazuje, że badacze koncentrowali swą uwagę głównie na dziejach myśli pedagogicznej, sylwetkach reformatorów, programach nauczania i problematyce kształcenia nauczycieli. W badaniach śląskiej oświaty brakuje zwłaszcza odwoływania się do danych ilościowych, które stałyby się podstawą do szerszych analiz zmian zachodzących w stanie śląskiej oświaty. Dokładnymi danymi dysponujemy dopiero od II połowy XIX wieku, gdy rząd pruski publikował już coroczne zestawienia statystyczne (Michalkiewicz,

¹ Termin *Śląsk* w niniejszym artykule odnosi się do pruskiej prowincji Śląsk, istniejącej w latach 1815–1919. Kraina ta obejmowała swym zasięgiem tereny dzisiejszego województw dolnośląskiego, opolskiego, południowo-zachodnią część województwa śląskiego oraz południowe powiaty ziemi lubuskiej.

1970). Niniejszy artykuł porusza problem rozwoju katolickiego szkolnictwa elementarnego na Śląsku od 1740 roku, w którym Prusy rozpoczęły zajmowanie prowincji w toku wojen śląskich. Datę końcową stanowi rok do roku 1830, gdy w szczytowym okresie restauracji Prusy zrealizowały w pełni powszechny obowiązek szkolny, a duchowieństwo i czynniki konserwatywne miały przemożny wpływ na szkolnictwo.

OŚWIATA NA ŚLĄSKU POD KONIEC PANOWANIA AUSTRIACKIEGO

W momencie zajmowania Śląska przez Prusy w latach 40. XVIII wieku na terenie prowincji funkcjonował system oświaty ukształtowany na przestrzeni kilku stuleci. Wiek XVI wraz z reformacją przyniósł dynamiczny rozwój szkolnictwa protestanckiego. Dążenia do wprowadzenia powszechności nauczania zaowocowało rozwojem gęstej sieci szkół w miastach i na terenach wiejskich. W tym okresie rozwinęły się również szkoły średnie słynące z wysokiego poziomu nauczania. Powstały one m.in. we: Wrocławiu, Zielonej Górze, Głogowie, Zgorzelsku, Jeleniej Górze, Świdnicy, Jaworze, Bolesławcu, Legnicy, Szprotawie, Kożuchowie i Bytomiu Odrzańskim. Działający tu reformatorzy, tacy jak Andreas Winkler, Ambrosius Moiban czy Walentin Trotzendorf, wprowadzali nowoczesne rozwiązania szkolne w duchu reformacji (Burda, 2007, s. 9).

Wiek XVII przyniósł tragiczną w skutkach wojnę 30-letnią, po której Habsburgowie rozpoczęli politykę rekatolicyzacji Śląska. W wyniku kontrreformacji obniżył się znacznie poziom szkół elementarnych. Skąpy program nauczania ograniczał się do umiejętności czytania, pisania, liczenia i nauki katechizmu (Gawlik, 1990, s. 55). W wyniku kontrreformacji z mapy Śląska zniknęło również wiele ewangelickich szkół średnich. W ich miejsce powoływano kolegia jezuitckie, które w zamyśle władz cesarskich miały ugruntować katolicyzm i władzę dynastii Habsburgów na Śląsku.

W wyniku reformacji Śląsk stał się regionem zróżnicowanym pod względem wyznaniowym. Na mozaikę wyznaniową nakładało się również zróżnicowanie etniczne. Pod koniec XVIII wieku pruski Śląsk zamieszkiwało 1 747 600, z czego 74,6% stanowili Niemcy, 23% Polacy, 2% Czesi i 0,5% Żydzi. Ludność Polska stanowiła znaczny odsetek na Górnym Śląsku, gdzie ich liczba dochodziła do 300 000. Natomiast na Dolnym Śląsku Polaków było około 100 000. Pod względem wyznaniowym luteranie stanowili 50,7% (966 tys.), a katolicy 48,5% (925 tys.) ogółu ludności prowincji (Ładogórski, 1966, s. 59–60).

Zróżnicowanie wyznaniowe przyczyniło się do rozwoju dualizmu oświatowego. Ludność luterancka i katolicka miały własne szkoły, które różniły się pod względem programów, metod i poziomu nauczania. W 1767 roku funkcjonowało 90 szkół katolickich w miastach i 629 placówek na wsiach. Wśród szkół ewangelickich funkcjonowało wówczas 57 szkół miejskich i 596 wiejskich. Poza nimi funkcjonowały też tak zwane szkoły pokątne (Winkel), które przeznaczone były

dla dzieci katolickich lub ewangelickich w ośrodkach zdominowanych przez ludność odmiennego wyznania (Gierowski, 1963, s. 562).

PRUSKIE REFORMY OŚWIATY

Nowy rozdział w śląskiej oświacie rozpoczął się w II połowie XVIII wieku. W wyniku wojen śląskich (1740–1763) Dolny i Górny Śląsk znalazły się w granicach państwa pruskiego. Fryderyk II Wielki wiedział, że dzięki tej ludnej i dobrze zagospodarowanej prowincji Prusy mogą awansować do rzędu europejskich potęg. Jednak dzieło zespolenia Śląska z resztą Prus nie było zadaniem łatwym. Odmienność etniczna i wyznaniowa utrudniała pełną unifikację rozwiązań prawno-ustrojowych, stąd też nowe zarządzenia musiały uwzględniać społeczno-gospodarczą specyfikę Śląska. Wypracowane tu rozwiązania posłużyły kilka dekad później do unifikacji Wielkopolski i pozostałych ziem polskich zagarniętych w rozbiorach pod koniec XVIII wieku (Orzechowski, 1966, s. 62).

Prusy były pierwszym europejskim państwem, w którym poważnie zainteresowano się zagadnieniem publicznej oświaty. Zrodziło to wiele problemów, z którymi monarchia pruska musiała się zmierzyć. Do najważniejszych należało ustalenie relacji państwo – kościół, stosunku właścicieli ziemskich do obowiązku szkolnego poddanych, problemu finansowania szkolnictwa, przygotowania kadry pedagogicznej, budynków szkolnych oraz podręczników (Salmanowicz, 2004, s. 230).

Zaniedbane w czasach rządów austriackich szkolnictwo śląskie wymagało – w oczach władz pruskich – ujednoczenia poziomu, metod nauczania, programów, podręczników i zasad kształcenia nauczycieli. Największe różnice zaznaczały się w poziomie oświaty między Dolnym a Górnym Śląskiem, które dodatkowo pogłębiane były przez różnice etniczne, wyznaniowe i językowe (Długoborski, 1966, s. 433).

Mimo prześladowań ludności ewangelickiej na Śląsku w czasach habsburskich, luterkańskie Prusy starały się utrzymać wyznaniowe status quo. Od katolików Fryderyk II wymagał jednak lojalności, a w zamian nie uszczuplał podtrzymanych w pokoju wrocławskim (1742) przywilejów, do których należał m.in. obowiązek płacenia dziesięciny proboszczom katolickim przez ludność protestancką, nawet jeśli stanowiła większość na danym obszarze. Przywileje kleru zostały ukrócone dopiero po wojnie 7-letniej (1756–1763), gdy duchowieństwo katolickie jawnie opowiedziało się po stronie austriackiej. W odpowiedzi uchwały z 1757 i 1758 roku usuwały z gmin czysto ewangelickich księży i nauczycieli katolików (Harc, 2009, s. 302).

Jednak Fryderyk II, jako oświeceniowy władca, nie zamierzał wchodzić w otwarty konflikt z Kościołem katolickim. Wolał wykorzystać go do swoich celów, zwłaszcza prowadzenia szkół wszystkich szczebli oraz zapoznawania wiernych z zarządzeniami władzy. Nie rozwiązał też zakonu jezuitów, mimo oficjalnej kasaty zakonu przez papieża w 1773 roku. Krok ten podyktowany był

użytecznością zakonników jako nauczycieli, zwłaszcza w katolickich częściach Śląska. Fryderyk II, stawiając się w roli obrońcy zakonu, zyskał poważnego sojusznika w dziele unifikacji Śląska z państwem pruskim, a katolickie gimnazja i wrocławskie Leopoldinum stały się kuźnią lojalnych kadr dla pruskiej administracji (Długoborski, 1966, s. 303).

W 1763 roku Fryderyk II polecił duchowieństwu obu wyznań zająć się poprawą stanu szkolnictwa na Śląsku. Za najważniejsze zadania uznał poprawienie frekwencji dzieci w szkole, podniesienie poziomu kwalifikacji nauczycieli, ujednoczenie podręczników, budowę nowych szkół. Zgodnie z podziałem wyznaniowym reforma przebiegała dwutorowo. Minister prowincji Śląskiej Ernst Wilhelm von Schlabrendorf polecił, by reformą szkół ewangelickich zajął się znany wrocławski pedagog Martin Friedrich Schäffer. Szkolnictwem katolickim miał zająć się opat klasztoru augustianów w Żaganiu – Johann Ignaz von Felbiger (Długoborski, 1966, s. 433).

Felbiger, reformując szkolnictwo, przynosił osiągnięcia europejskiej myśli pedagogicznej doby oświecenia na Śląsk, dostosowując je jednocześnie do potrzeb państwa pruskiego, któremu zależało na utrzymaniu wpływu religii na oświatę elementarną. Szkoły miały wychowywać poddanych nieco oświeconych, by byli pożyteczni, ale przede wszystkim poddanych posłusznych i głęboko religijnych (Madeja, 1960, s. 157). Sojusz kościoła i państwa w dziele reformy oświaty miał na celu także łatwiejszą germanizację ludności polskiej. Felbiger wprowadzał podręczniki dwujęzyczne, a od nauczycieli wymagał znajomości języka niemieckiego w takim stopniu, by byli w stanie nauczać go swoich podopiecznych (Długoborski, 1966, s. 410).

Działalność opata klasztoru żagańskiego obejmowała wydawanie regulaminów szkolnych, instrukcji i podręczników. W 1765 roku Fryderyk II podpisał, opracowaną przez Felbigera, *Królewsko-Pruską Generalną Szkolną Ustawę dla rzymskich katolików w miastach i na wsi samowładnego Księstwa Śląska i Hrabstwa Glacu* (Felbiger, 1765). Dokument nakładał na gminy i dwory obowiązek budowania i utrzymywania szkół, a rodzice zostali zobowiązani do uiszczania opłat na rzecz wynagrodzeń dla nauczycieli.

Ze względu na fakt, że największe zapóźnienia miała oświata na Górnym Śląsku, jednym z pierwszych dzieł Felbigera było wydane w Żaganiu w 1765 roku *Nowo zebrane obiadło do sylabizowania y czytania dla potrzeby osobliwie Górnego Śląska szkół po polsku y po niemiecku wyprawiona* (Felbiger, 1765). Autor na podstawie niemieckich elementarzy stworzył podręcznik, który miał służyć uczniom w regionie, gdzie język polski miał jeszcze przewagę. Ulepszając istniejące niemieckie elementarze, Felbiger wprowadził nową metodę nauki sylabizowania przy uwzględnieniu stopniowania trudności (Burda, 1996, s. 50).

Mimo iż Felbiger dążył do rzeczywistego podniesienia poziomu oświaty, musiał się liczyć z feudalną rzeczywistością i problemami finansowymi. Fryderyk II nie przewidywał finansowania szkół bezpośrednio z budżetu państwa, pozostawiając to zadanie związkom wyznaniowym, zakonem, właścicielom ziemskim

i samorządom terytorialnym (Gawlik, 1990, s. 67). Zgodnie z ideą przymusu szkolnego edukacja dzieci na Śląsku była obowiązkowa od 5 do 13 roku życia. Równocześnie regulamin szkół katolickich zezwalał na wypas bydła dzieciom od 8 roku życia, pod warunkiem, że uczęszczały do niedzielnej szkoły powtórzeń. W rzeczywistości od wiosny do jesieni starsze dzieci na wsiach, ze względu na trwające prace polowe, były wyłączone z systematycznej nauki. Inną bolączką, która nasiliła się w XIX wieku, był fakt, że młodsze dzieci, nawet 4-letnie, były chętnie zatrudniane w zakładach włókienniczych, a rodzice – ledwo wiążący koniec z końcem – chętniej posyłali dzieci do pracy niż do szkoły (Seng, 1989, s. 10). Największą jednak przeszkodą w realizacji obowiązku szkolnego były opłaty za naukę, ustalane w różnej wysokości, w zależności od miejscowości (Harc, 2009, s. 302).

Chronicznym problemem śląskiej oświaty był również brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Państwo wymagało od nich kwalifikacji, jednak nie chciało łożyć środków na ich kształcenie. Felbiger z własnej inicjatywy zapraszał nauczycieli do Żagania, gdzie na kilkutygodniowych kursach przybliżał im zasady oświeceniowej oświaty, tworząc w ten sposób załóżki seminarium. Potrzeby były jednak większe. Z inicjatywy Felbigera opodatkowano wszystkich proboszczów podatkiem celowym *quarta seminaristica*, co umożliwiło zgromadzenie środków na utworzenie seminariów nauczycielskich we Wrocławiu, Bystrzycy i Raciborzu (Długoborski, 1966, s. 437). By wyposażyć śląskie szkoły w odpowiednie materiały dydaktyczne, Felbiger założył w Żaganiu drukarnię, która zajmowała się wydawaniem elementarzy, przy czym co dziesiąty egzemplarz przekazywał nieodpłatnie uczniom z biednych rodzin (Oelrichs, 1882).

Zebrane doświadczenia w kształceniu nauczycieli Felbiger wykorzystał w pracy nad poradnikiem dla nauczycieli szkół elementarnych (Felbiger, 1772). Był to pierwszy w Prusach kompleksowy podręcznik dla nauczycieli szkół ludowych. Autor zalecał w nim nauczycielom lekturę fachowej literatury i czasopism oraz traktowanie podopiecznych z szacunkiem, troską i życzliwością. Zawarł w nim także wskazówki, jak uczyć podstawowych umiejętności metodą żagańską (Burda, 1996, s. 53).

Felbiger reformował śląskie szkolnictwo katolickie do 1774 roku, kiedy to na zaproszenie Marii Teresy udał się do Austrii, by objąć funkcję Głównego Komisarza Edukacji i zająć się reformą tamtejszego szkolnictwa (Długoborski, 1966, s. 438). Po wyjeździe Felbigera do Austrii dynamika reform oświatowych na Śląsku zwolniła. Kolejni ministrowie mieli różne koncepcje dalszych reform na szczeblu krajowym. Minister Karl Abraham Zedlitz postulował w 1787 roku kompletną laicyzację oświaty, jednak nie zrealizował swych planów. Po śmierci Fryderyka II następcą Zedlitz został Johann Christoph von Wöllner, który był propagatorem ortodoksyjnej pobożności. Nakazał dostosować programy wszystkich przedmiotów do zasad katechizmu i Biblii. Powszechne prawo krajowe w 1794 roku podtrzymało nadzór duchowieństwa nad oświatą (Bobkowska, 1948, s. 19).

Nowe perspektywy rozwoju przyniósł wiek XIX. Rewolucja francuska i związane z nią niepokoje społeczne w całej Europie wymusiły działania władz na rzecz poprawy położenia biedniejszej ludności i zapewnienie jej darmowej edukacji. Na Śląsku powołano Królewsko-Katolicką Główną Dyрекję Szkolną, która miała się zająć sprawami administracji i finansowaniem szkół. Z kolei biskup wrocławski utworzył Książęco-Biskupią Komisję Szkolną Diecezji Wrocławskiej, która miała zająć się programami nauczania i kształceniem nauczycieli. W ten sposób zarządzanie oświatą przeszło pod opiekę władzy świeckiej, a duchowieństwu pozostawiono sferę dydaktyczno-wychowawczą (Chlebowczyk, 1970, s. 432).

W 1801 roku opublikowano *Regulamin szkolny dla niższych szkół katolickich w miastach i na wsi dla Śląska oraz hrabstwa kłodzkiego* (Fryderyk Wilhelm III, 1801). Dokument eksponował rolę nauczyciela, od którego bezwzględnie wymagano ukończenia seminarium nauczycielskiego. Po kongresie wiedeńskim, w epoce restauracji, wyznaniowy charakter szkoły uległ jeszcze wzmocnieniu. Szkoła przede wszystkim miała na celu wychowanie w duchu religijności i posłuszeństwa wobec władzy. Nadzór nad nią nadal miał miejscowy proboszcz, a głównym przedmiotem nauczonym w szkole była religia. Drugą kwestią, na którą położono szczególny nacisk, była pełna realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci w wieku od 6 do 13 lat pod groźbą grzywny nakładanej na rodziców. Celem skrócenia drogi do szkoły i uniknięcia przepełnienia klas przystąpiono do programu uruchamiania nowych szkół. Poniższa tabela przedstawia sieć szkół na terenie Śląska w podziale na inspekcje szkolne, których zakres terytorialny pokrywał się z granicami ówczesnych powiatów (Chlebowczyk, 1970, s. 435).

Tabela nr 1

Elementarne szkoły katolickie w powiatach śląskich w 1828 roku						
Siedziba powiatowej inspekcji szkolnej	Liczba szkół katolickich w powiecie	Powierzchnia powiatu w km ²	Liczba ludności powiatu	W tym katolicy	W tym ewangelicy	Liczba dzieci do 14 roku życia
Rejencja Wrocławska						
Wrocław	46	774,4	130 169	39 047	86 252	39 714
Środa Śląska	41	721	41 367	18 327	22 999	15 146
Wołów	20	895,8	39 945	11 038	26 648	14 806
Góra	12	774,3	33 828	5 704	28 091	11 723
Ścinawa	9	495,8	20 379	3 638	16 717	7 433
Namysłów	22	585,4	26 491	10 873	15 155	10 197
Syców	14	797,6	36 397	12 345	23 546	15 052
Ząbkowice Śląskie	35	578,1	40 188	32 475	7 572	14 015
Oleśnica	9	888,4	48 911	4 714	43 889	17 607
Oława	23	621,7	38 340	16 643	21 606	1 265
Świdnica (Wałbrzych)	41	603,6 (452,1)	51 376 (41 859)	16 818 (2 593)	34 472 (39 266)	17 620 (14 138)
Dzierżoniów	17	423,2	44 536	11 459	33 032	15 265
Strzelin (Niemcza)	13	343,2 353,4	25 106 (24918)	3 912 (4 578)	21 168 (20 340)	9 103 (8 999)

Elementarne szkoły katolickie w powiatach śląskich w 1828 roku						
Siedziba powiatowej inspekcji szkolnej	Liczba szkół katolickich w powiecie	Powierzchnia powiatu w km ²	Liczba ludności powiatu	W tym katolicy	W tym ewangelicy	Liczba dzieci do 14 roku życia
Milicz	8	960,4	43 939	9 485	34 226	16 676
Trzebnica	23	786,8	43 463	9 839	33 561	15 975
Strzegom	18	283,1	22 293	8 708	13 582	8 044
Kłodzko	48	939,4	67 975	66 214	1693	25 418
Bystrzyca Kłodzka	50	827,7	40 740	40 468	266	14 582
Ziębice	24	325,1	26 484	21 225	5 074	9 926
Rejencja wrocławska	473	14 035,6	925 635	354 958	562 775	327 962
Rejencja legnicka						
Bolesławiec (Lwówek)	36	996,2 (878,2)	46 041 (62 516)	7 015 (16 105)	39 002 (46 356)	15 999 (19 419)
Lubań (Zgorzelec)	6	447,6 (862,3)	56 479 (46 161)	5 099 (492)	51 373 (45 665)	18 062 (15 355)
Koźuchów	12	824,3	40 008	4 450	35 472	14 184
Głogów	31	1 357,5	55 489	14 727	39 595	18 975
Szprotawa	5	679,6	27 48	3 372	24 060	9 426
Zielona Góra	17	867,4	40 911	8 035	32 727	14 341
Jawor	14	289,9	25 755	6 672	18 075	8 660
Żagań	17	1 004,7	40 626	2 258	33 297	14 296
Legnica (Złotoryja) (Lubin)	21	454,3 (491,1) (490,7)	45 319 (43 761) (23 796)	4 681 (2 042) (2 015)	40 486 (41 651) (21 772)	14 740 (14 421) (8 355)
Jelenia Góra (Świerzawa)	24	629,1 (339,2)	50 391 (24 967)	4 811 (2 791)	45 495 (22 176)	15 928 (7 932)
Bolków	10	314,85	29 033	3622	25 411	9 768
Kamienna Góra	27	457,8	35 966	18 496	17 437	11 732
Rejencja legnicka*	220	13 647,5	694 677	111 683	581 050	231 593
Rejencja opolska						
Nysa	63	790,2	66 258	63 828	2 181	23 697
Niemodlin	30	643,3	27 240	18 451	8 708	10 539
Koźle	38	728,4	35 746	33 833	1 703	14 915
Głubczyce	60	784,6	57 937	45 642	3 648	21 169
Prudnik	52	839,4	55 943	50 084	4 502	11 147
Racibórz	57	882,1	59 714	57 441	1410	22 357
Kluczbork	6	566,2	26 636	5 512	20 731	10 687
Lubliniec	37	1 077,9	28 115	26 420	997	11 816
Opole	60	1 547,6	60 144	8 081	30 247	24 662
Olesno	40	1 009,8	31 583	27 283	3 671	14 040
Strzelce Opolskie	37	943,4	31 696	30 378	751	13 191
Pszczyna	43	1 045,5	46 645	41 002	4 622	19 233
Bytom	32	839,6	41 778	38 847	1 296	17 583
Rybnik	40	868,5	38 577	36 034	1 336	17 313
Grodków (Brzeg)	44	579,2 (617,8)	31 146 (36 391)	29 839 (4 855)	1 267 (31 620)	12 007 (12 342)

Elementarne szkoły katolickie w powiatach śląskich w 1828 roku						
Siedziba powiatowej inspekcji szkolnej	Liczba szkół katolickich w powiecie	Powierzchnia powiatu w km ²	Liczba ludności powiatu	W tym katolicy	W tym ewangelicy	Liczba dzieci do 14 roku życia
Gliwice	41	945,7	45 966	43 459	1 043	19 712
Rejencja opolska	636	14 091,7	685 124	607 457	66 576	274 859
Cały Śląsk*²	1 329	39 520,9	1 914 672	898 513	1 011 155	713 947

Opracowanie własne na podstawie: J. G. Knie (1830), *Alphabetisch-Statistisch-Topographische Uebersicht aller Dörfer, Flecken, Städte und andern Orte der Königl. Preuss. Provinz Schlesien, mit Einschluss des ganzen jetzt zur Provinz gehörenden Markgrafthums Ober-Lausitz, und der Grafschaft Glatz*, Breslau: Graß, Barth und Gomp.; J. G. H. Hassel (1823), *Statistischer Umriß der sämtlichen europäischen und der vornehmsten außereuropäischen Staaten, in Hinsicht ihrer Entwicklung, Größe, Volksmenge, Finanz- und Militärverfassung, tabellarisch dargestellt; Erster Heft: Welcher die beiden großen Mächte Österreich und Preußen und den Deutschen Staatenbund darstellt*, Weimar: Verlag des Geographischen Instituts.; J. G. Hoffmann (1823), *Beiträge zur Statistik des preußischen Staats*, Berlin: Duncker & Humblot.

Powyższe zestawienie przedstawia liczbę elementarnych szkół katolickich, które funkcjonowały na terenie poszczególnych inspekcji szkolnych, sprawujących nadzór nad szkołami. Teren działania inspekcji pokrywał się z obszarem ówczesnych powiatów, co znacznie ułatwia analizę i pozwala skorelować ją z liczbą ludności i powierzchnią powiatu.

Pod względem wyznaniowym Śląsk wyraźnie dzielił się na dwie części. Ludność luterkańska wyraźnie dominowała w jego zachodnich powiatach, skupionych w rejencji legnickiej, gdzie stanowiła 83,6% mieszkańców, a katolicy 16,1%. Proporcje wyznaniowe zmieniają się w kierunku wschodnim, gdyż w powiatach rejencji wrocławskiej luteranie co prawda nadal stanowili większość – 60,8%, ale liczba katolików wzrastała do 38,3%. Terenem wyraźnie zdominowanym przez katolików był obszar dawnego Hrabstwa Kłodzkiego – powiaty Kłodzko i Bystrzyca, gdzie katolicy stanowili odpowiednio 97,4 i 99,3%. Za taki stan rzeczy odpowiadała intensywna polityka rekatolicyzacji prowadzona tu przez Habsburgów w okresie kontreformacji. Obszarem zdominowanym przez katolików były górnośląskie powiaty rejencji opolskiej, gdzie ludność katolicka stanowiła 88,7% całej populacji.

Pod względem demograficznym ludność katolicka odznaczała się wyższym przyrostem naturalnym, na co wskazuje udział w całej populacji dzieci do 14 roku życia, czyli obywateli objętych realizacją obowiązku szkolnego. W rejencji opolskiej dzieci w wieku szkolnym stanowiły 40,1% ogółu ludności, w rejencji wrocławskiej 35,4, a w rejencji legnickiej 33,3%. Wysoki udział dzieci w wieku szkolnym na Górnym Śląsku możemy tłumaczyć zarówno odmiennym modelem rodziny u luteran i katolików, jak i zaczynającym się wówczas intensywnym procesem industrializacji tej części Śląska.

Znając stosunki wyznaniowe i demograficzne, możemy przejść do analizy stanu katolickiego szkolnictwa elementarnego. Według danych z 1828 roku

² Bez górnołużyckich powiatów Rothenburg i Hoyerswerda.

na terenie całej prowincji funkcjonowało 1329 szkół katolickich. W tej liczbie około 5% stanowiły placówki przeznaczone wyłącznie dla dziewcząt i tak zwane szkoły filialne – niewielkie placówki w małych miejscowościach, podległe organizacyjnie szkole w większej miejscowości. Najwięcej szkół katolickich działało w rejencji opolskiej – 636. Zestawiając tę liczbę z powierzchnią rejencji, wiemy, że jedna szkoła przypadała tu średnio na 22 km². Pod tym względem najlepiej wypadają powiaty nyski (12,5 km²), głubczycki (13 km²) i raciborski (15,5 km²). Najslabiej pod względem dostępności edukacyjnej wypada powiat kluczborski (94 km²), który był zdominowany przez luteran. Jednak w powiecie lublinieckim, gdzie katolicy stanowili 93,9%, jedna szkoła przypadała na 29 km². W tym przypadku musimy mieć również na względzie niskie zaludnienie powiatu w stosunku do jego powierzchni. Jednakże wschodnie powiaty – Gliwice (23 km²) i Bytom (26 km²), mimo znacznego zaludnienia, nie osiągały średniej, jaką odznaczała się cała rejencja opolska.

W rejencji wrocławskiej, gdzie katolicy stanowili 38,3% ludności, terytorialne zagęszczenie szkół kształtowało się na poziomie jednej szkoły na prawie 30 km². Najkorzystniej dostępność szkół kształtowała się w powiatach zdominowanych przez katolików – kłodzkim (19,5 km²) i bystrzyckim (16,5 km²) oraz w powiecie z dużym udziałem tej ludności – ząbkowickim (16 km²). Równie dobrym wynikiem odznaczał się powiat wrocławski (16,8 km²), co wiązało się z siedzibą stolicy całej prowincji oraz biskupstwa wrocławskiego. Zdecydowanie najslabszą dostępnością edukacyjną odznaczały się powiaty prawobrzeżnego Śląska, ze znaczną liczbą katolików – Wołów (44,8 km²), Syców (57 km²) i Milicz (120 km²).

W rejencji legnickiej, gdzie katolicy stanowili zaledwie 16% społeczeństwa, jedna szkoła przypadała na 62 km². Najkorzystniej pod tym względem wypadł powiat kamiennogórski z przewagą katolików (16,8 km²), powiaty małe pod względem powierzchni – Jawor (20 km²) i Bolków (31 km²) oraz powiaty z ośrodkami o długich tradycjach szkolnictwa elementarnego – Głogów (43 km²) i Zielona Góra (51 km²). Najslabszą dostępnością edukacyjną odznaczały się powiaty o niskiej liczbie katolików – Szprotawa (135 km²) oraz dwa powiaty Lubań i Zgorzelec, dla których jedna inspekcja szkolna znajdowała się w Lubaniu (218 km²).

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona powyżej analiza terytorialnego rozmieszczenia katolickich szkół elementarnych na Śląsku pozwala nam ustalić dostępność edukacji dla dzieci katolickich w poszczególnych powiatach w trzeciej dekadzie XIX wieku. W porównaniu do początków panowania pruskiego, gdy ówczesne statystyki podawały łączną sumę szkół katolickich, razem ze szkołami średnimi na 719 placówek, to po realizacji reform liczba tylko szkół elementarnych wyniosła na Śląsku 1329. W tym czasie udało się wprowadzić obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci katolicki od 6 do 13 roku życia oraz zniesiono opłaty uiszczane przez rodziców za naukę. Odnotować też należy poprawę dostępności edukacyjnej

na Górnym Śląsku, który przez wieki był zapóźniony cywilizacyjnie w stosunku do Dolnego Śląska. Państwo pruskie w epoce industrializacji widziało w całym Śląsku – zwłaszcza w jego części górnej – ogromny potencjał gospodarczy, który mógł być w pełni wykorzystany tylko przy dobrze rozwiniętym systemie szkolnictwa elementarnego.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Felbiger J. I. von (1765), *Neueingerichtetes A B C Buchstabil und Lesebüchlein zum Gebrauche besonders der Oberschlesischen Schulen Polnisch und Deutsch verfasst* = *Nowo-zebrane Obiecadło do sylabizowania y czytania dla potrzeby osobliwie Gornego Śląska szkół*, Sagan: Johann Christoph Leuhe.

Felbiger J. I. von (1772), *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeugen recht-schaffener Schulleute*, Wirzburg und Bamberg: Gobhardtischen Buchhandlung.

Fryderyk Wilhelm II (1765), *Królewsko-Pruska Generalna Szkolna Ustawa dla rzymskich katolików w miastach i na wsi samowładnego Księstwa Śląska i Hrabstwa Glacu*, Poczdam 3 November 1765, Wrocław: W. G. Korn.

Fryderyk Wilhelm III (1801), *Schul-Reglement für die niedern katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz*, De dato Poczdam den 18 May 1801.

Literatura:

Bobkowska W. (1948), *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793–1806*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Budzyński J. (2003), *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury: studium z dziejów klasycznej edukacji w gimnazjach XVI–XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.

Burda B. (1996), *Jan Ignacy Felbiger – osiemnastowieczny organizator szkolnictwa na Śląsku i w Austrii*, „Studia Zachodnie” nr 2.

Burda B. (2007), *Szkolnictwo średnie na Dolnym Śląsku w okresie wczesnonowożytnym (1525–1740)*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Chamcówna M. (1970), *Stan i potrzeby badań nad dziejami szkolnictwa i oświaty na Śląsku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3.

Chlebowczyk J. (1970), *Kultura i oświata*, w: S. Michalkiewicz (red.), *Historia Śląska, Tom II do roku 1763–1850, cz. II 1807–1850*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Długoborski W. (1966), *Dzieje polityczne 1764–1789*, w: W. Długoborski (red.), *Historia Śląska, Tom II 1763–1850, cz. I 1763–1806*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Ender J. (1958), *Szkice z dziejów oświaty ludowej na Śląsku*, „Kwartalnik Opolski” nr 4.

Gawlik (1979), *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim (1765–1975)*, Opole: Instytut Śląski.

Gawlik (1990), *Dzieje myśli pedagogicznej na Śląsku*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gierowski J. (1963), *Oświata i nauka*, w: K. Maleczyński (red.), *Historia Śląska, Tom I do roku 1763, cz. III od końca XVI w. do r. 1763*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Harc L. (2009), *Dolnoślązacy w szkole, bibliotece, teatrze... czasów nowożytnych*, w: W. Wrzesiński (red.), *Dolny Śląsk. Monografia historyczna*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Hassel J. G. H. (1823), *Statistischer Umriß der sämtlichen europäischen und der vornehmsten außereuropäischen Staaten, in Hinsicht ihrer Entwicklung, Größe, Volksmenge, Finanz- und Militärverfassung, tabellarisch dargestellt; Erster Heft: Welcher die beiden großen Mächte Österreich und Preußen und den Deutschen Staatenbund darstellt*, Weimar: Verlag des Geographischen Instituts.

Hoffmann J. G. (1823), *Beiträge zur Statistik des preußischen Staats*, Berlin: Duncker & Humblot.

Knie J. G. (1830), *Alphabetisch-Statistisch-Topographische Uebersicht aller Dörfer, Flecken, Städte und andern Orte der Königl. Preuss. Provinz Schlesien, mit Einschluss des ganzen jetzt zur Provinz gehörenden Markgrafthums Ober-Lausitz, und der Grafschaft Glatz*, Breslau: Graß, Barth und Gomp.

Korzeniowska W. (2012), *Reformatorzy górnośląskiego szkolnictwa elementarnego w wieku XVIII i XIX*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” nr 1.

Kwiatek J. (2011), *Szkolnictwo średnie na Górnym Śląsku na tle reform oświatowych w Prusach od połowy XVII wieku do początku XX w.*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Kwiatek J. (2020), *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w polityce oświatowej Prus i Niemiec (1763–1914)*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Ładogórski T. (1960), *Ludność*, w: W. Długoborski (red.), *Historia Śląska, Tom II 1763–1850, cz. I 1763–1806*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Madeja J. (1960), *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisanie na Śląsku w wiekach XVIII i XIX, T I*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Oelrichs H. (1882), *Zur Geschichte des Schulwesens in Schlesien*. „Zeitschrift des Vereins für Geschichte und Alterthum Schlesien” nr 16.

Orzechowski K. (1966), *Państwo i prawo*, w: W. Długoborski (red.), *Historia Śląska, Tom II 1763–1850, cz. I 1763–1806*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Ostrowski W. (1971), *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku: (w świetle wizytacji kościelnych)*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Salmonowicz S. (2004), *Prusy*, Warszawa: Książka i Wiedza.
Seng U. (1989), *Die Schulpolitik des Bisthum Breslau im 19. Jahrhundert*, Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.

Elementary Catholic education in Silesia in the years 1740–1830

Summary

Aim: The article presents the development of elementary education in Silesia province in the years 1740–1830. Attention was especially focused on the reform of the education system and the role of the clergy in its development.

Methods: An analysis of sources, legal acts, statistical descriptions of the provinces and works of the reformers of Silesian education.

Results: Historical reconstruction of the elementary school network throughout the province made it possible to conduct statistical analyzes that showed data on the school network and access to the Catholic education for the population in each county of Silesian province.

Conclusions: The results of the analysis indicate a significant increase in the number of Catholic elementary schools at the beginning of the 19th century, especially in Upper Silesia dominated by the Catholic population.

Keywords: Prussia, Johann Ignaz von Felbiger, elementary education, Silesia.

KRZYSZTOF LEDNIEWSKI
ORCID: 0000-0001-7366-0569
Uniwersytet Jagielloński

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.04

ZAPOMNIANY IDEAL WSZECHSTRONNEGO WYCHOWANIA. RUCH SOKOLI W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM

WPROWADZENIE

W roku 2017 minęło 150 lat od powstania we Lwowie Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”¹. Zarówno pod zaborami, jak i w dwudziestoleciu międzywojennym łacińska sentencja „Mens sana in corpore sano” („W zdrowym ciele zdrowy duch”) przyświecała niezmiennie działalności organizacji. Zgodnie z nazwą stowarzyszenie propagowało popularną w Europie gimnastykę. Poza hasłami nawiązującymi do rozwoju fizycznego prowadzono również działalność wychowawczą, oświatową oraz kulturową. Idea ruchu zakładała rozwój fizyczny człowieka, który umożliwi rozwój duchowy i moralny. Dążono do wykreowania społeczeństwa postępującego zgodnie z przyjętymi wartościami; mającego w pełni uczestniczyć w odrodzeniu państwa. Działalność Towarzystwo Gimnastycznego „Sokół” wpisała się w nurt wychowania narodowego.

Ze względu na sytuację polityczną idea ruchu sokolego mogła rozwijać się początkowo w zaborze austriackim. Z czasem organizacja zaczęła się rozrastać. Wzorując się na lwowskim stowarzyszeniu w wielu miejscowościach zakładano filie – tzw. gniazda. Ruch sokoli poza Galicją² rozprzestrzenił się w pozostałych zaborach; organizacja była popularna również za granicą, w skupiskach polonijnych. Wpływ na jej rozwój miało m.in. wydawane od 1881 r. czasopismo „Przewodnik

¹ 7 lutego 1867 r. nastąpiło zatwierdzenie statutu stowarzyszenia. Termin „Sokół” wszedł do oficjalnej nazwy w 1869 r.

² Dnia 23 grudnia 1892 r. dokonano zatwierdzenia statutu Związku Polskich Gimnastycznych Towarzystw Sokolich w Cesarstwie Austriackim. W Galicji w 1893 r. do 45 gniazd zapisanych było 5640 osób. Przed wybuchem I wojny światowej było to odpowiednio 261 gniazd i około 30 tysięcy członków (Snopko, Dudek, 2001, s. 17).

Gimnastyczny »Sokół«». Na jego łamach promowano określone ideały wychowawcze, którym przyświecało kształtowanie świadomych obywateli, a także przygotowanych fizycznie żołnierzy. Organizacja poprzez swą działalność patriotyczną przyczyniła się do odrodzenia Polski. Potwierdzeniem tego jest liczny udział osób związanych z „Sokołem” w walce o wolność.

Odzyskanie niepodległości umożliwiło zjednoczenie gniazd sokolich. Delegaci z ziem byłego zaboru austriackiego, niemieckiego i rosyjskiego 13 kwietnia 1919 r. w Warszawie powołali Związek Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” w Polsce. Dokonano również podziału organizacji na dzielnice, okręgi i gniazda. Pierwszy zlot ogólnozwiązkowy odbył się w Warszawie w dniach 8–10 lipca 1921 roku (Terech, 1932, s. 32–35).

Sokolstwo rozpoczęło pracę ogólnonarodową. Głównymi zadaniami było utrwalenie państwowości oraz umocnienie Polski na arenie międzynarodowej. Związek miał być organizacją apolityczną, zachowującą ideały narodowe (Kuriańska-Wołoszyn, Nowak, 2013, s. 172–173). Celem działalności niezmiennie pozostało przygotowanie sprawnych żołnierzy, mających bronić wolności ojczyzny. Dążono do uświadomienia społeczeństwu korzyści z rozwoju fizycznego oraz zachowania do późnego wieku sprawności fizycznej (Małolepszy, 2001, s. 106). Zakres ćwiczeń preferowany przez organizację nadal sprzyjał wszechstronnemu rozwojowi zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Zawodnicy trenujący w „Sokole” zaczęli odnosić sukcesy na najważniejszych imprezach sportowych z igrzyskami olimpijskimi włącznie. Poza dbałością o aktywność fizyczną nadal prowadzono działalność oświatowo-kulturalną. Główne kierunki działań nie uległy więc zmianie, jedynie koniecznej ewolucji.

Dwudziestolecie międzywojenne to burzliwy okres na polskiej scenie politycznej. Rozgrywki partyjne wywarły wpływ również na propagowane przez władze państwowe ideały wychowawcze. Początkowo było to wychowanie narodowe, które po 1926 r. zostało zastąpione wychowaniem państwowym. Pomimo niełatwej sytuacji organizacja wiernie realizowała ideę ruchu sokolego.

Celem artykułu jest przedstawienie wieloaspektowej, częściowo zapomnianej działalności Związku Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” w dwudziestoleciu międzywojennym, ze szczególnym uwzględnieniem propagowanego przez organizację ideału wszechstronnego wychowania.

KONTYNUOWANIE DZIAŁALNOŚCI W NIEPODLEGŁEJ POLSCE

Sokolstwo po odzyskaniu przez Polskę niepodległości nadal przyciągało rzesze zainteresowanych. W 1923 roku do 659 gniazd należało 61 698 członków (Drozdek-Małolepsza, 2001b, s. 92). Idea ruchu sokolego ogarnęła cały kraj: *Nie ma większego miasteczka w Polsce, gdzieby nie było gniazda sokolego* – pisano. *Jak długa i szeroka jest Rzeczpospolita, wszędzie spotkacie ich czerwone koszule. Sokół – to potęga* (Mokrzycki, 1929, s. 3). Organizacji zależało na przyciągnięciu osób prezentujących określone postawy i wartości. Członkom wyznaczono jasne

cele: właściwe przygotowanie fizyczne mające służyć dobru ojczyzny, uczciwość, prawość, sumienność oraz poszanowanie dla munduru. Apelowano o szacunek dla współdruha, bez względu na jego pozycję społeczną (Mirkiewicz, 2017, s. 74). Zakazano używania napojów alkoholowych podczas imprez publicznych oraz przez umundurowanych sokołów (Drozdek-Małolepsza, 2001a, s. 68). Uważano, że o sile organizacji decyduje nie liczba członków, ale ich jakość. *Wśród nas wszystkich sokołów panuje jedna ideologia, jedne wierzenia, jedne ukochania. One to są jakoby cementem spajającym organizację Sokola* (Mokrzycki, 1929, s. 3).

Do pryncypiów organizacji należało również tworzenie od podstaw placówek w miejscowościach, w których jeszcze nie funkcjonowały. Pomagały w tym akcje agitacyjno-propagandowe oraz wydarzenia o charakterze sportowym. Chcąc dotrzeć do jak najszerszych warstw społeczeństwa, organizacja sokola wykluczała ekskluzywność (Mirkiewicz, 2017, s. 96, 150). Należeli do niej przedstawiciele wszystkich warstw społecznych, osoby obu płci, w różnym przedziale wiekowym. Wprowadzono kategorie: członkowie (powyżej 18 lat), młodzież (14–18 lat) oraz sokołeta (do 14 roku życia). O obliczu ideowym decydowała inteligencja – lekarze, środowisko prawnicze, redaktorzy, nauczyciele, duchowni, inżynierowie. Najczęściej to oni kierowali gniazdami bądź pełnili ważne funkcje. Do organizacji należeli również wojskowi oraz osoby o arystokratycznym rodowodzie (Mirkiewicz, 2017, s. 112, 151–162).

„Sokół” utrzymywał kontakty również z harcerstwem, a związki te sięgały czasów przedwojennych. To sokolstwo umożliwiło rozwój harcerstwa na terenie Galicji. Dużą zasługą w tym Andrzeja Małkowskiego, członka Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”. Władze związkowe dążyły do podporządkowania sobie harcerstwa również w II Rzeczypospolitej (Snopko, 1997, s. 208–212). Już w pierwszych miesiącach po odzyskaniu niepodległości apelowano na łamach „Przewodnika Gimnastycznego” (1919, nr 7–8, s. 29–30) o ścisłą współpracę. Harcerstwo zdobywało jednak coraz większą samodzielność i wspólne drogi zaczęły się rozchodzić.

Przykładanie dużej wagi do zasad moralnych sprzyjało nawiązywaniu i rozwijaniu współpracy z duchowieństwem (Mirkiewicz, 2017, s. 166). Kulturowano tradycje katolickie, spotkania świąteczne i opłatkowe, śpiewanie kolęd oraz wystawianie jasełek. Wpływało to na charakter prowadzonej działalności. Podkreślano również gotowość do współpracy z władzami państwowymi; w szczególności z wojskowymi i oświatowymi (Drozdek-Małolepsza, 2001a, s. 67).

Związek Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” stał na stanowisku apartyjnym; od początku działalności partyjniactwo uważano za największe zagrożenie (Terech, 1932, s. 7). Ruch sokoli skupiał przedstawicieli wielu opcji politycznych oraz osoby bezpartyjne. Narodowo-katolicki charakter organizacji powodował, że utożsamiano ją z Narodową Demokracją (ND), choć nie miała z partią powiązań instytucjonalnych (Pawluczuk, 2001, s. 150–154, 157). Pomimo zamiaru utrzymania bezpartyjnego stanowiska w procesie wychowania członków ZTG „Sokół” kładziono nacisk na ukształtowanie konkretnych postaw wobec państwa.

Organizacja wyrażała swoje zdanie w kwestiach uważanych za istotne dla ojczyzny (Strykowski, 2001, s. 135–136). Dotyczyły one głównie bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego; ujawniano antypolską działalność mniejszości niemieckiej, a także ostrzegano przed hitleryzmem oraz komunizmem (Pawluczuk, 2001, s. 151).

Istotnym momentem w historii ZTG „Sokół” była zmiana na polskiej scenie politycznej, dokonana w wyniku przewrotu majowego w 1926 roku. Dotychczasowe stosunki na linii „Sokół” – państwo układały się poprawnie; dostojnicy i urzędnicy państwowi często gościli na zlotach sokolich (Mirkiewicz, 2017, s. 217). Przejęcie władzy przez Józefa Piłsudskiego zakończyło pewien etap w rozwoju organizacji. Wywołało także zdecydowaną reakcję w gniazdach, jednak wytyczne związkowe publikowane na łamach „Przewodnika Gimnastycznego” (1926, nr 11, s. 121) wzywały do zachowania spokoju. Ostatecznie władze sokole zaakceptowały wprowadzone zmiany.

Rządy sanacyjne były nieprzychylnie ruchowi sokolemu. Wkrótce zaczęło dochodzić do spięć z organizacjami powiązаныmi z nową władzą – Związkiem Strzeleckim (ZS) oraz Państwowym Urzędem Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego (PUWFiPW). W 1932 r. wprowadzono zakaz przynależności do organizacji sokolej pracowników państwowych (Pawluczuk, 2001, s. 156–157). Ustanowiono również przepisy³, które miały na celu ograniczenie powoływania stowarzyszeń niesprzyjających sanacji oraz kontrolę działalności organizacji już istniejących. Prawo polskie nie знаło wówczas odrębnej kategorii prawnej „stowarzyszeń sportowych”, skutkiem czego wprowadzone przepisy obowiązywały także wszystkie stowarzyszenia sportowe, w tym „Sokoła” (Nowakowski, 2001, s. 71).

Konsekwencją nowego prawa było zmniejszenie udziału młodzieży w ruchu sokolim. Władze szkolne powołując się na obowiązujące przepisy, zakazywały uczniom przynależności do jakiegokolwiek organizacji – poza ZHP (Drozdok-Małolepsza, 2001b, s. 91), co utrudniało prowadzenie działalności. Polityczne decyzje miały ograniczyć instytucje nieprzychylnie władzy. Pomimo zmian przepisów uch sokoli realizował swoje zadania.

WYCHOWANIE W II RZECZPOSPOLITEJ

Zarówno w Europie, jak i na ziemiach polskich przełom XIX i XX wieku oraz okres międzywojenny cechowała ideologizacja życia społecznego. Problematykę wychowawczą zaczęły rozbudowywać ówczesne ugrupowania polityczne. Wartości i cele wychowawcze związane z ideałami obywatelskimi nawiązywały do powinności względem narodu lub państwa. Idea wychowania obywatelskiego została skonkretyzowana w endeckiej ideologii wychowania narodowego;

³ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1932 r. – Prawo o stowarzyszeniach. Dz.U. 1932 nr 94 poz. 808.

miało to również wpływ na polską myśl pedagogiczną. Najważniejszym zadaniem Polaków było zachowanie tradycji oraz poczucia własnej odrębności. Wychowanie narodowe stało się pojęciem tożsamym z działalnością, której celem było odrodzenie Polski (Jakubiak, 1999, s. 91–94).

W II Rzeczypospolitej w latach dwudziestych program wychowania narodowego stanowił oficjalną wykładnię ideologicznego wychowania społeczeństwa. Głównym założeniem była przebudowa psychiki Polaków oraz rozwijanie zalet i zwalczanie wad narodowych. Program opierał się na solidaryzmie narodowym, podkreślano, że naród jest twórcą i nosicielem kultury. Wychowanie obywatelskie było uważane za podstawę wychowania narodowego (Jakubiak, 1999, s. 96).

Znaczący wkład do rozwoju refleksji nad ideałem wychowawczym oraz nadaniu jej charakteru naukowego wniósł Lucjan Zarzecki. Swoją teleologią pedagogiczną wpisywał się w nurt tzw. pedagogiki odrodzenia narodowego. Wraz z innymi pedagogami – A. B. Dobrowolskim, W. Radwanem, H. Rowidem, T. Łopuszańskim i B. Nawroczyńskim – ideę narodu rozumiał i realizował jako najważniejszy składnik ówczesnego ideału wychowawczego. Nie pomniejszał znaczenia drugiego składnika tego ideału – idei państwa (Araszkiewicz, 1983, s. 35–36). Dostrzegał jednak negatywne skutki zastępowania słowa „naród” określeniem „państwo”. Wychowanie nazywał „tworzeniem narodu”. Twierdził, że to: [...] *naród tworzy państwo zdolne do życia* (Zarzecki, 1926, s. 369).

L. Zarzecki (1926, s. 346) uważał, że dobry obywatel powinien: być związany z historią swego narodu, czuć się spadkobiercą wysiłku pokoleń oraz współtworzyć życie zbiorowe. Właściwe wychowanie powinno ten związek rozwijać. Człowieka głębiej związanego z narodem uznawał za rozwijającego pełną osobowość ludzką. Określił również cel polskiego wychowania. Pisał: [...] *na czele postawi szczytny ideał człowieka o wielkim charakterze i nauczy nasze dzieci słuchać nakazów zbiorowości tak, jak się słucha nakazów dobra moralnego. Polskie wychowanie na sztandarze swym wypisać winno zasadę naczelną: należy uczyć służenia Ojczyźnie, bo się tem samem służy Bogu* (Zarzecki, 1919, s. 44–45). Jednostka powinna zaufać zbiorowości, a społeczeństwo ma w zamian pomóc jednostce.

Autor dostrzegał również potrzebę psychofizycznego rozwoju człowieka; kultura fizyczna i duchowa powinny się wzajemnie przenikać – uważał. Zarzecki nawiązywał do utraty poczucia harmonii. Jednokierunkowe kształcenie fizyczne nie spełniało wymagań – [...] *przyczynia się do kształcenia silnego zwierzęcia, do rozdwojenia osobowości ludzkiej* (Zarzecki, 1926, s. 385). I dalej: *Ćwiczenie fizyczne, splatając się z ćwiczeniem intelektualnym i moralnym, dopiero jest pełnią ćwiczenia* (Zarzecki, 1926, s. 386).

Zadania i cele formułowane przez twórców wychowania narodowego były zgodne z założeniami rządzących. Przejęcie władzy przez sanację doprowadziło do zmian dotychczasowych ideałów wychowawczych. Naczelne miejsce zajęła idea państwa, która miała stanowić sposób na zróżnicowanie etniczne Polski. Ideał wychowania państwowego, z czasem nazwany obywatelsko-państwowym,

wywodzono z myśli i wskazań J. Piłsudskiego (Araszkiewicz, 1983, s. 36). Zmiany wprowadzone przez nową władzę wiązały się z zastąpieniem pojęć realnych pojęciami abstrakcyjnymi. W miejsce pojęcia narodu wprowadzono pojęcie społeczeństwa, zaś członków narodu nazywano obywatelami – zauważa A. Wojtas (1999, s. 101–102). Nie było to jednak proste zadanie, bowiem w II Rzeczypospolitej nie istniało nowoczesne społeczeństwo obywatelskie.

Państwo – jako najważniejsza organizacja społeczeństwa – miało łączyć grupy i organizacje społeczne, zajmując pozycję nadrzędną wobec nich. W tym celu niezbędne było stworzenie modelu solidarystycznego społeczeństwa pracy. Stworzono również ideał człowieka-obywatela, który miał świadomie i twórczo pracować dla państwa, stawiać cele i interesy społeczne i państwowe nad swoimi, współdziałać z innymi ludźmi oraz tworzyć społeczeństwo wolne od antagonizmów i konfliktów (Jakubiak, 1999, s. 97).

Dla Stanisława Łempickiego, jednego z czołowych interpretatorów i propagatorów wychowania państwowego⁴, państwo przestało być własnością rządzących, a stało się wspólną własnością ogółu obywateli; najwyższym dobrem materialnym i moralnym, zbiorowym wysiłkiem, zbiorową pracą oraz zbiorowym obowiązkiem. Autor wskazał również trzy niezbędne cechy dobrego obywatela-państwowca: poczucie rzeczywistości państwowej, poczucie współodpowiedzialności oraz poczucie konieczności celowej i twórczej współpracy z państwem i dla dobra państwa (Łempicki, 1936, s. 215–216).

Ideałem wychowawczym był człowiek będący zarówno bojownikiem, jak i pracownikiem. Miało to gwarantować pracę dla dobra ojczyzny, a w razie zagrożenia – poświęcenie życia. Wychowanie kształtowało postawy, których celem miała być służba dla państwa, a nie do życia z państwa – pisał Stanisław Czerwiński (1934, s. 38, 67). Wymagania te spełniał J. Piłsudski, który najpierw walczył o polską niepodległość, później pracował na rzecz państwa. S. Łempicki tak opisywał tę postać: *Ideał wychowawczy Piłsudskiego jest najpełniejszym dotąd z wszystkich ideałów, jakie myśl polska wypracowała* (1937, s. 30–31). Duże znaczenie odgrywał tu rodzający się kult marszałka.

Ideał wychowania opisano również w dokumentach urzędowych. Zadaniem szkoły było [...] *wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, twórczych państwowo obywateli. Podstawą wychowania indywidualnego winno się stać właściwe wyzyskanie naturalnego dążenia młodzieży do osiągnięcia dzielności fizycznej i duchowej oraz kształcenie poczucia godności osobistej, odpowiedzialności za własne postępowanie i obowiązkowości. W wychowaniu obywatelskim należy wyzyskać tkwiące w duszy młodzieży popędy społeczne* (Dziennik Urzędowy MWRiOP RP, 1928, s. 442–443) – pisano.

⁴ Do czołowych interpretatorów i propagatorów wychowania państwowego należeli również: S. Czerwiński, J. Jędrzejewicz, A. Skwarczyński, K. Świtalski, G. Dobrucki, H. Pohoska, J. Ostrowski oraz przedstawiciele nauk pedagogicznych: M. Ziemiłowicz, Z. Mysłakowski, K. Sońnicki (Araszkiewicz, 1983, s. 36–37).

Działania podjęte przez sanację nie były jednak łatwe do zrealizowania. Wojciech Stpiczyński dostrzegał ówczesne trudności w urzeczywistnieniu przyjętych założeń. Uważał, że *Polska jest Państwem takiego społeczeństwa, jakim ono jest i przeciw niemu urządzić go niepodobna* (Stpiczyński, 1929, s. 142). Dostrzegał także bierność polskiego narodu w momencie powstawania II RP. Rozumiał [...] *potrzebę dłuższego okresu czasu na zrośnięcie się w psychice Polaka jego życia osobistego, z życiem Polski* (Stpiczyński, 1929, s. 147).

Negatywny stosunek do państwa był istotnym problemem⁵, dlatego dążono do zmiany, a zadanie to powierzono szkołom oraz wychowawcom. Mieczysław Ziemiński (1931, s. 18) pisał o trzech głównych kierunkach, które miały w tym pomóc: [...] *uświadomienie istoty organizacji państwa, przez zrozumienie, że państwo jest warunkiem i źródłem siły politycznej, znaczenia kulturalnego, rozwoju ekonomicznego. Powtórę przez wszczepianie kultu dla państwa i jego symboli, przez budzenie szacunku dla reprezentantów państwa, przez uświadamianie, że losy państwa zawisły od współpracy, ofiarności obywateli, że zatem na nich spoczywa pełna odpowiedzialność za pomyślność państwa. Wreszcie, jako wynik zrozumienia organizacji państwowej i odczuwanego kultu dla państwa i jego wielkich synów, musi zapłonąć w sercach naszych uczucie radości z posiadania własnego państwa i, co więcej, uczucie dumy z przynależenia do niego.*

Rozbieżności i sprzeczności pierwotnych założeń wychowania państwowo-obywatelskiego dostrzegał także Stanisław Łempicki. Przestrzegał on przed zagrożeniem; u niektórych dostrzegał wręcz fanatyzm państwowy. Tak opisał tę kwestię: [...] *oparto wszystko na uczuciu wyznawczym, na pierwiastku emocjonalnym, wytworzono niemal teologiczny kult «bożka-państwa», a hasło: «Wszystko dla państwa» przeistoczono w nakaz niemal religijny, trudno zrozumiały dla zasadniczo indywidualistycznej psychiki polskiej* (Łempicki, 1936, s. 217). Dostrzegano również niebezpieczeństwa płynące z wychowania obywatelskiego. Obawiano się zbytniego eksponowania patriotyzmu oraz supremacji fetyszizowanych wartości nad jednostką, a także zniewolenia osobowości człowieka (Jakubiak, 1999, s. 99).

Ideologia wychowania obywatelsko-państwowego uległa modyfikacji po śmierci J. Piłsudskiego w 1935 r., co skutkowało przejmowaniem idei pedagogiki narodowej i katolickiej. Wzrost nastrojów patriotycznych związany był z rosnącym zagrożeniem ze strony Niemiec. Hasła polityczne oraz wychowawcze były nastawione na zespolenie młodzieży wokół armii oraz wodza (Jakubiak, 1999, s. 98). Jednak rządy sanacji przyniosły rozczarowanie społeczne. Stopniowo przycichały kontrowersje wokół wychowania narodowego i państwowego (Araszkiewicz, 1983, s. 39).

⁵ Przyczynę tego widziano w stosunku Polaków do państw zaborczych. Wówczas cnotą stała się walka z państwem, nakazem narodowym omijanie ustaw oraz przekraczanie przepisów. Skutkowało to negatywnym stosunkiem do państwa; pełnym niedowierzaniem i niechęcią (M. Ziemiński, 1931, s. 17).

W endeckiej oraz sanacyjnej ideologii wychowawczej najważniejszą kwestią był stosunek jednostki do zbiorowości, której celom należało podporządkować interesy indywidualne oraz grupowe. Umiłowanie ojczyzny, praca dla niej, gotowość do wyrzeczeń – to wspólne założenia obu ideologii. Główną różnicą było pojmowanie zbiorowości – dla endeków oznaczała naród, dla piłsudczyków społeczeństwo zorganizowane w państwo. W obu przypadkach głoszone zasady hierarchii, przywództwa, dyscypliny oraz elitaryzmu. Wspólne były również ideały wychowawcze, oparte na wzorze dobrego obywatela, bojownika oraz pracownika (Jakubiak, 1999, s. 98–99). Pomimo różnic politycznych pokolenie wychowane w niepodległej Polsce ofiarnie służyło ojczyźnie w czasie II wojny światowej.

WYCHOWANIE W DUCHU IDEI RUCHU SOKOLEGO

Model wychowania realizowany przez ZTG „Sokół” wpisywał się w nurt programu wychowania narodowego i państwowego. „Sokół” odgrywał ważną rolę w rozpowszechnianiu wychowania jednostek zdrowych fizycznie i moralnie, gotowych stanąć do obrony ojczyzny (Drozdek-Małolepsza, 2001a, s. 67). Wiernie realizowano rzymskie hasło *Mens sana in corpore sano* [...] *kształcąc ducha, w myśl wskazań nadpartyjnej, uczciwej, chrześcijańskiej ideologii narodowej i wyrabiając ciało, czyniąc je zdrowem, wytrzymałem, silnem*. [...] *Oto ideał obywatela. Sokół ideał ten wciela w życie* – pisał Jan Mokrzycki (1929, s. 3). Ideał wychowawczy wszechstronnego rozwoju stale towarzyszył organizacji. Było to możliwe dzięki propagowaniu aktywności fizycznej oraz prowadzonej działalności oświatowo-kulturalnej.

Głównym zadaniem wychowawczym było kształtowanie postaw patriotycznych, rozbudzano ambicje narodowe i państwowe. Organizację określano jako siewcę i pioniera patriotyzmu. Kształtowano właściwe postawy etyczne i moralne. Dążono do podporządkowania interesów warstw i klas idei zgody narodowej, która była uwarunkowana ciągłym zagrożeniem zewnętrznym kraju (Strykowski, 2001, s. 133). Zadaniem organizacji było [...] *wychowanie pokoleń, któreby zdobyłą niepodległość na wieki utrwalić umiały* (Mokrzycki, 1929, s. 3).

Problematyce wychowania poświęcono dużo uwagi na łamach sokolich pism i wydawnictw. Zwracano uwagę na potrzebę współpracy z innymi organizacjami i stowarzyszeniami w pracy wychowawczej; jej trud objąć miał większą część społeczeństwa, nie tylko członków organizacji. Uważano, że praca wychowawcza poza wyrobieniem uczuć patriotycznych powinna również dążyć do wyrobienia karności narodowej. Liczne gniazda prowadziły pracę z najmłodszymi. W niektórych istniały grupy w wieku przedszkolnym, tzw. Sokoliki. W wychowaniu duże znaczenie odgrywał *Katechizm małego Polaka*, autorstwa Władysława Bełzy (Strykowski, 2001, s. 133, 138). Starano się wciągać w struktury organizacji młodszych członków: [...] *dając im możliwość współpracy uczymy ich samorządu – tej najlepszej szkoły życia obywatelskiego* (Szczepański, 1923, s. 28). Ważną kwestią było upowszechnianie braterstwa.

W dokumentach organizacyjnych określano sposób realizacji wychowania. W sprawozdaniu Zarządu Związku za lata 1923–1925 wskazano główne kierunki działań: wyćwiczenie ciała przy pomocy gimnastyki wychowawczej, lekkiej atletyki oraz gier i zabaw ruchowych, rozwijanie działalności kulturalno-oświatowej, przygotowanie młodzieży oraz osób starszych do obrony Polski. Zachęcano także członków, którzy przeszli programowe ćwiczenia gimnastyczne, do uprawiania innych dyscyplin sportu (Drozdek-Małolepsza, 2001a, s. 67). W przytoczonym opisie widać kontynuację wcześniejszych założeń.

Organizacja od momentu powstania przygotowywała do walki fizycznie sprawnych obywateli – przyszłych żołnierzy – o czym świadczy [...] *bardzo znaczny udział naszych członków w Legionach w r. 1914, w obronie Lwowa i walce z nawałą bolszewicką. Wielu naszych towarzyszy zginęło, wielu pierś zdobi Krzyż Walecznych, Orłęta i Virtuti Militari* (Szczepański, 1923, s. 30). Związek Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” prowadził działalność także w zakresie przysposobienia wojskowego⁶. W tym celu współpracowano z Ministerstwem Spraw Wojskowych. Zadaniem Związku było utrzymanie w sprawności fizycznej oraz wojskowej członków należących do rezerw wojskowych (Małolepszy, 2001, s. 126).

Przysposobienie wojskowe stanowiło istotny element pracy Związku. Uważano, że niepodległości broni nie tylko armia, ale całe społeczeństwo, dlatego zwracano uwagę na posiadanie woli utrzymania wolności przez społeczeństwo, a także siły moralnej, zdrowia fizycznego oraz niezależności duchowej i materialnej. To od wartości społeczeństwa zależała wolność Polski [...] *a że tworzeniu wszystkich powyższych wartości [...] społeczeństwa służy sokolstwo, tedy fakt uzyskania niepodległości przez Polskę nie tylko Sokolstwa nie zwalnia od pracy, ale wręcz przeciwnie, nakłada na nie wielki i ciężki obowiązek* (Kozielewski, 1929, s. 3). Kształtowanie obywatela-żołnierza w czasach zagrożenia było priorytetem dla ruchu sokolego; działalność ta wpisywała się w nurt ówczesnych ideałów wychowawczych, będąc ściśle powiązaną z edukacją patriotyczną.

Edukacja patriotyczna kierowana była nie tylko do najmłodszych, wdrażano i utrwalano ją we wszystkich grupach wiekowych. Była obecna w narracji patriotycznej, publikowaniu tekstów historycznych, kultywowaniu tradycji narodowej oraz w uczestniczeniu w akcjach społecznych, jak Fundusz Obrony Narodowej (FON) czy Liga Obrony Powietrznej Państwa (LOPP). Zwracano uwagę na kwestie dotyczące bezpieczeństwa kraju. Wydzwięk patriotyczny miały wypowiedzi władz sokolich, które dotyczyły nienaruszalności granic, suwerenności oraz służby dla Polski (Mirkiewicz, 2017, s. 421–424).

Czynnikiem wychowania patriotycznego było krzewienie wiedzy dotyczącej historii sokolstwa. Zbierano informacje o członkach organizacji poległych

⁶ Przysposobienie wojskowe było również organizowane przez Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Strzelecki, Związek Powstańców i Wojaków, Związek Powstańców Śląskich, Związek Osadników Wojskowych, Związek Ochotniczych Straży Pożarnych, Zjednoczenie Młodzieży Polskiej i Komitet Społeczny Przysposobienia Wojskowego Kobiet do Obrony Kraju (Małolepszy, 2001, s. 126).

podczas walk o niepodległość, rozpoczęto również budowę pomników, chcąc uczcić ich pamięć (Strykowski, 2001, s. 137). Przypominano o ofiarności i poświęceniu sokołów oraz o celowym umniejszaniu znaczenia organizacji w walce o odzyskanie niepodległości: [...] *rola Sokoła w odzyskaniu niepodległości pokryta jest milczeniem w oficjalnej historii – pisano. Nic dziwnego; bo oto nie służyliśmy jednostkom ani partjom, tylko naszej narodowej ideologii, za nic mając korzyści osobiste* (Mokrzycki, 1929, s. 3). W ramach podejmowanych działań opiekowano się również grobami powstańców. Organizowano coroczne obchody „Tygodnia Sokoła” oraz „Dożynki Sokole”. Sięgano do folkloru, podtrzymywano przywiązanie do polskich obyczajów ludowych, traktując je jako czynnik tożsamości narodowej (Strykowski, 2001, s. 137).

Patriotyzm budowano również na przykładach, na postaciach z przeszłości zasłużonych dla ojczyzny. Przypominano polskich królów: Bolesława Chrobrego, Władysława Jagiełłę, Stefana Batorego, Jana III Sobieskiego. Za największego bohatera uznano Tadeusza Kościuszkę, patrona ruchu sokolego. Od roku 1922 organizowano „Obchody Kościuszkowskie”, których celem było przypomnienie jego postaci (Strykowski, 2001, s. 133–134). Obchodzono również rocznicę zwycięstwa pod Grunwaldem, świętowano 3 maja, 15 sierpnia oraz 11 listopada.

Cel ZTG „Sokół”, jakim było przygotowanie sprawnych fizycznie przyszłych żołnierzy, realizowano nie tylko poprzez działalność prowadzoną w dziedzinie przysposobienia wojskowego. Służyła temu również działalność sportowa. Uważano, że sport i wychowanie fizyczne powinny być codzienną czynnością młodzieży, realizowaną nie dla zabawy, ale na potrzeby wojenne („Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«”, 1939, nr 9, s. 316). Gimnastyka miała służyć niezmiennie *do wychowania żołnierza polskiego!* (Arciszewski, 1936, s. 213).

Warto przypomnieć, że sokolstwo odegrało znaczącą rolę w rozwoju sportu; choć jest to ważny aspekt, to jednak zapomniany. Powstanie organizacji w 1867 r. uważane jest oficjalnie za początek polskiego sportu. Również w okresie międzywojennym środowisko sokole przyciągało rzesze zainteresowanych. W 1939 r. wśród 24 związków sportowych pod względem liczebności plasowało się na drugim miejscu, po Polskim Związku Piłki Nożnej (Mirkiewicz, 2017, s. 93).

Pomimo zniszczeń infrastruktury sportowej w wyniku działań wojennych w odrodzonej Polsce kontynuowano upowszechnianie kultury fizycznej. Już w 1919 r. udział w igrzyskach olimpijskich stał się jednym z celów organizacji („Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«”, 1919, nr 12, s. 52). Wychowanie fizyczne nadal traktowane było jako środek wychowawczy. Niezbędne stało się opracowanie programu działań z najmłodszymi⁷. Prowadzono ćwiczenia dla dzieci i młodzieży, co miało zwiększyć liczbę osób wstępujących do gniazd

⁷ J. Fazanowicz opracował dla najmłodszych dzieci książkę pt. „Gimnastyka sokolą”. Autor sugerował, aby dobierać dzieciom takie formy aktywności fizycznej, które pobudzają narząd ruchu i wpływają na rozwój wyobraźni (Mirkiewicz, 2017, s. 300).

w przyszłości. Zdawano sobie sprawę z konieczności uatrakcyjnienia prowadzonych zajęć oraz urozmaicenia gier i zabaw. Dostrzegano zagrożenia czyhające na dzieci, które mogły zaszkodzić wychowaniu narodowemu oraz fizycznemu (Strykowski, 2001, s. 137–138). Uważano, że ćwiczenia fizyczne odciągały młodzież od *życia kawiarnianego* (Szczepański, 1923, s. 28). Organizacja poprzez propagowanie aktywności przyczyniała się do podtrzymania wrodzonego zamiłowania do ruchu na świeżym powietrzu, odciągała młodzież od złego towarzystwa, chroniła przed moralnym upadkiem, prowadziła do zdrowego życia (Strykowski, 2001, s. 138).

Sokole wychowanie fizyczne oparte było na gimnastyce powiązanej z lekkoatletyką, grami, zabawami ruchowymi i ćwiczeniami wojskowymi (Małolepszy, 2001, s. 109). „Sokołowi” zależało na jak najbardziej wszechstronnym wytrenowaniu zarówno mas, jak i młodzieży, aby jego członkowie mogli znieść wszelkie trudy i wymagania (Małolepszy, 2001, s. 116). Wkładem organizacji w wieloaspektowy rozwój było wprowadzenie i upowszechnienie m.in. pięcioboju sokolego. Nie można zapomnieć o ustanowieniu (w 1930 r.) staraniami działaczy związkowych Państwowej Odznaki Sportowej (POS) – celem podniesienia sprawności fizycznej najszerzych warstw społeczeństwa. Odznaka miała kolor złoty, srebrny i brązowy⁸. Efekty prowadzonej pracy były prezentowane publicznie podczas organizowanych zlotów.

Ruch sokoli od samego początku nie popierał sportu wyczynowego. To zdrowie oraz przydatność społeczna jednostki stanowiły cel sokolstwa, [...] *osiągnięcie rekordu, pobicie przeciwnika przez wyszkolenie w jednej gałęzi ćwiczeń – jest celem klubów* – pisał Ignacy Koziński (1929, s. 4). Chcąc przyciągnąć młodzież, tworzono nowe sekcje w ramach działających gniazd⁹, propagując własne metody treningowe (Koziński, 1939, s. 99). Zdawano sobie jednocześnie sprawę z większej atrakcyjności klubów sportowych, w których zawodnikowi [...] *sprawiano strój sportowy, gdzie miał różne poważne korzyści niż wstępować do «Sokoła» dla jakiejś społecznej idei, gdzie nie tyle dbano o rekordy i żetony, ile raczej o ogólne harmonijne wyrobienie fizyczne* (Kubalski, 1997, s. 96, cyt. za: Mirkiewicz, 2017, s. 88). Pomimo gorszej sytuacji materialnej zawodnicy „Sokoła” zaczęli osiągać wysoki poziom sportowy.

Działalność organizacji na rzecz wychowania fizycznego traktowano jako środek w kształtowaniu ideału wychowawczego człowieka. Wychowanie fizyczne służyło wychowaniu obywatelskiemu – podniesieniu zdrowia, sprawności i aktywności (Kurjańska-Wołoszyn, Nowak, 2013, s. 178–179). W organizacji funkcjonował również nurt ukierunkowany na ochronę zdrowia, profilaktykę oraz szeroko rozumianą higienę – realizowany poprzez organizację kursów

⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 1930 r. o Państwowej Odznace Sportowej.

⁹ W 1925 r. ćwiczyło około 15 tysięcy członków w 600 sekcjach. W 1934 r. – 29 422 ćwiczących w 888 sekcjach, w 1936 – 19 924 w 953 sekcjach, w 1938 – 20 000 w 950 sekcjach (Małolepszy, 2001, s. 110).

sanitarnych. Często posługiwano się określeniem *zdrowie narodu* (Mirkiewicz, 2017, s. 75, 411).

Dopełnieniem wieloaspektowej pracy wychowawczej była działalność kulturalna i oświatowa. W 1931 r. władze związkowe podjęły decyzję o potrzebie tworzenia sekcji kulturalno-oświatowej w ramach każdej placówki. Działalność polegała na organizowaniu odczytów, wykładów oraz kursów, które dotyczyły głównie kwestii związanych z działaniem i programem Sokolstwa, historią oraz ideą. Przykładowe tematy kursów: *Rozwój charakteru w myśl wskazań sokolich*, *Religia w wychowaniu narodowym*, *Higiena w sporcie*, *Historia Sokolstwa i jej organizacje*, *Naród i państwo*, *Polska współczesna*, *Kościół katolicki w Polsce*, *Prawa i obowiązki obywatelskie* (Strykowski, 2001, s. 140, 146).

Kultura stała się ważnym kierunkiem organizacji sokolej; działalność w tej dziedzinie mogła stanowić wzór dla innych organizacji. Szczególne znaczenie odgrywała na wschodzie Polski. W wielu gniazdach, podobnie jak przed odzyskaniem niepodległości, działalność kulturalna dominowała nad główną działalnością statutową – gimnastyką i ćwiczeniami fizycznymi. Zakładano biblioteki, propagowano literaturę, czytelnictwo, popierano wyroby sztuki ludowej. Wpajano również nawyk uczęszczania do teatru i na koncerty. Część gniazd zakładała kółka teatralne, chóry oraz orkiestry. Zebrania gniazd sokolich urozmaicano odczytami oraz referatami. Popularyzowano wiedzę historyczną, omawiano aktualne wydarzenia polityczne i sportowe (Strykowski, 2001, s. 139–142).

Organizowano również życie towarzyskie. W czasie karnawału urządzano zabawy taneczne oraz bale zarówno dla swych członków, jak i zaproszonych gości. Dbano o umiar w spożywaniu alkoholu oraz zwracano uwagę organizatorom [...] *na dobór tańców unikając wszelkich modnych, bezsensownych a pozbawionych estetyki i przyzwoitości* (Przewodnik, 1928, nr 1, s. 7). W sokolniach często urządzano seanse filmowe, przy czym dopuszczano jedynie filmy naukowe bądź adaptacje literatury („Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«”, 1928, nr 5, s. 51).

Oświata prowadzona w gniazdach sokolich była wykorzystywana w procesie wychowania narodowego i obywatelskiego. Jej szerzeniu poświęcano dużo czasu oraz energii. Przygotowany program był realizowany w dwóch kierunkach: ogólnym i szczegółowym. W pierwszym przypadku przewidywano współpracę z towarzystwami zajmującymi się oświatą. W drugim to sokolstwo miało przejąć ciężar działalności poprzez szerzenie wiedzy z zakresu: wychowania cielesnego, utrzymania zdrowia, karności i rozbudzania cnót obywatelskich. W wielu gniazdach wznowiono naukę języka polskiego. Prowadzono również kursy historii Polski i literatury, informowano o sytuacji międzynarodowej oraz ekonomicznej. Włączając się w program walki z analfabetyzmem, organizowano naukę czytania i pisanie; w tym celu na łamach „Przewodnika Gimnastycznego »Sokół«” umieszczano wskazówki. Propagowano zdrowy tryb życia. Również

walce z alkoholizmem¹⁰ poświęcono dużo uwagi zalecając ćwiczenia fizyczne jako sposób zwalczania nałogu (Strykowski, 2001, s. 144–146).

Opisana działalność wychowawcza realizowana przez Związek Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” wpisywała się zarówno w ideał wychowania narodowego, jaki wychowania państwowego. Upowszechniano hasła obywatelskie oraz patriotyczne. Propagowano aktywny tryb życia, prowadzono również działalność oświatowo-kulturalną. Wzrastające zagrożenie międzynarodowe wymuszało kontynuowanie pracy nad kształtowaniem obywatela-żołnierza, który miał potwierdzić swój patriotyzm w chwili zagrożenia. Jednak wtargnięcie polityki i związane z tym zmiany programów oraz ideałów wychowawczych nie przeszkodziły organizacji sokolej w kontynuowaniu podjętej przed laty działalności, zmierzającej do kształtowania w podopiecznych własnej wizji ideału człowieka.

PODSUMOWANIE

Sokolstwo przyciągało Polaków zarówno w czasie zaborów, jak i w II Rzeczypospolitej. Rzeczywistość powojenna przyniosła nowe możliwości, ale również konieczność rozwiązania wielu problemów. Niezbędne stało się określenie zasad funkcjonowania w realiach społeczno-politycznych oraz zaktualizowanie programu organizacji. Nadal poświęcano dużo miejsca patriotycznemu wychowaniu młodzieży, propagowaniu jej wieloaspektowego rozwoju, dbano o kulturę oraz oświatę. Kształtowano postawy moralne, obywatelskie i patriotyczne. W niektórych gniazdach tworzone odrębne sekcje wychowania sokolego („Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«”, 1936, nr 5, s. 135). Uważano, że tylko silne społeczeństwo – tak pod względem fizycznym, jak i moralnym – mogło w pełni służyć ojczyźnie.

Prowadzona działalność w okresie międzywojennym napotkała na wiele trudności. Główne problemy wynikały z trudności finansowych oraz zniszczeń infrastruktury w wyniku działań wojennych. Po przewrocie majowym doszły również problemy natury politycznej, ponieważ instytucje państwowe zaczęły ingerować w działalność organizacji. Nie zmieniło to jednak charakteru ZTG „Sokół” – nadal wychowywano oddanych ojczyźnie obywateli.

W sytuacji narastającego napięcia politycznego w Europie podkreślono zmienność haseł i celów organizacji. Dnia 26 marca 1939 roku władze Związku zadeklarowały gotowość do walki w obronie niepodległości Rzeczypospolitej oraz do podporządkowania się naczelnym władzom wojskowym, wzywając jednocześnie członków organizacji oraz wszystkich Polaków do *przygotowania moralnego i bojowego* („Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«”, 1939, nr 4, s. 90). Podczas

¹⁰ W 1937 r. wspólnie z Katolickim Stowarzyszeniem Młodzieży oraz Związkiem Harcerstwa Polskiego zorganizowano w Poznaniu manifestację młodzież, na której apelowano do młodzieży polskiej o abstynencję. Zażądano również od władz państwowych ścisłego przestrzegania ustawy antyalkoholowej (Strykowski, 2001, s. 145).

II wojny światowej sokolstwo poniosło spore straty. Po zakończeniu działań wojennych władza komunistyczna zabroniła organizacji kontynuowania działalności. Stało się to możliwe dopiero po roku 1989.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Arciszewski F. (1936), *O ideologii sokolej*, „Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” nr 8, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/39068/edition/56078/content> (dostęp: 16.08.2020).

Czerwiński S. (1934), *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwa Kultury i Oświaty, <http://www.kpbc.ukw.edu.pl/dlibra/plain-content?id=2070> (dostęp: 16.08.2020).

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej (1928), rok 1927, rocznik X, Warszawa: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, <http://bbc.mbp.org.pl/dlibra/docmetadata?id=11618&from=publication> (dostęp: 16.08.2020).

Kozielewski I. (1929), *O ideologii współczesnego sokolstwa*, „Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” nr 1, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/38469/edition/55482/content> (dostęp: 16.08.2020).

Kozielewski I. (1939), *Wstęp do dyskusji nad statystyką*, „Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” nr 4, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/402212/edition/315706/content> (dostęp: 16.08.2020).

Lempicki S. (1936), *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, <https://polona.pl/item/polskie-tradycje-wychowawcze,ODk3Njc3ODk/> (dostęp: 16.08.2020).

Lempicki S. (1937), *Polski ideał wychowawczy*, Lwów: Książnica – Atlas, <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=17582> (dostęp: 16.08.2020).

Mokrzycki J. (1929), „*Sokół*” dawniej i dziś, „Szczerbiec: pismo katolicko-narodowe” nr 11–12, <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/257519/display/PDF> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1919) nr 7–8, <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/639694/edition/607268/content> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1919) nr 12, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/403903/edition/315798/content> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1926) nr 11, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/35669/edition/52780/content> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1928) nr 1, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/38183/edition/55198/content> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1928) nr 5, <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/639763/edition/607337/content> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1936) nr 5, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/39066/edition/56076/content> (dostęp: 16.08.2020).

„Przewodnik Gimnastyczny »Sokół«” (1939) nr 9, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/402216/edition/315725/content> (dostęp: 16.08.2020).

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1932 r. – Prawo o stowarzyszeniach. Dz.U. 1932 nr 94 poz. 808, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19320940808/O/D19320808.pdf> (dostęp: 16.08.2020).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 czerwca 1930 r. o Państwowej Odznace Sportowej, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP19301690255/O/M19300255.pdf> (dostęp: 16.08.2020).

Stpicyński W. (1929), *Polska która idzie*, Warszawa: F. Hoesick, <http://kpbc.umk.pl/dlibra/docmetadata?id=79574&from=pubindex&dirids=69&lp=1098> (dostęp: 16.08.2020).

Szczepański K. (1923), *Klejnoty Wisły. Jubileusz 30-letni oddziału wioślarskiego sokola krakowskiego 1892–1923*, Kraków: Nakładem O.W.S.K., <http://www.sbc.org.pl/Content/93371/i200176.pdf> (dostęp: 16.08.2020).

Terech M. (1932), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego*, Warszawa: Nakładem Związku Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” w Polsce, <http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/plain-content?id=273583> (dostęp: 16.08.2020).

Zarzecki L. (1919), *O idei naczelnej polskiego wychowania*, Poznań: Wydawnictwo M. Arct, <http://kpbc.umk.pl/dlibra/doccontent?id=9714> (dostęp: 16.08.2020).

Zarzecki L. (1926), *Wychowanie narodowe. Studja i szkice*, Warszawa: Towarzystwo imienia Jana Zamoyskiego, <http://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=14588> (dostęp: 16.08.2020).

Ziemnowicz M. (1931), *Wychowanie państwowe w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 15–16, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/123260/edition/133818/content> (dostęp: 16.08.2020).

Opracowania:

Araszkiewicz F.W. (1983), *Teleologia pedagogiczna Drugiej Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, historia wychowania” nr 13.*

Drozdek-Małołepsza T. (2001a), *Powstanie Związku Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” w Polsce*, w: E. Małołepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Drozdek-Małołepsza T. (2001b), *Rozwój liczebny i skład socjalny członków*, w: E. Małołepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Jakubiak K. (1999), *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, w: W. Wojdyła (red.), *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kubalski E. (1997), *Z przeżyć i wspomnień sokolich*, rkp. 9813 III, Biblioteka Jagiellońska, Kraków.

Kuriańska-Wołoszyn J., Nowak L. (2013), *Gimnastyka w Polsce w latach 1919–1939*, Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.

Małolepszy E. (2001), *Wychowanie fizyczne, sport, przysposobienie wojskowe, zloty*, w: E. Małolepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Mirkiewicz A. (2017), *Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w II Rzeczypospolitej (1919–1939)*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Nowakowski A. (2001), *Podstawy prawno-organizacyjne Związku Towarzystw Gimnastycznych „Sokół” w Polsce*, w: E. Małolepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Pawluczuk Z. (2001), *Oblicze polityczne*, w: E. Małolepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Snopko J. (1997), *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Galicji 1867–1914*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Snopko J., Dudek D. (2001), *Rozwój ruchu sokolego w zaborze austriackim*, w: E. Małolepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Strykowski K. (2001), *Działalność kulturalna, oświatowa i prasowo-wydawnicza*, w: E. Małolepszy, Z. Pawluczuk (red.), *Zarys dziejów Sokolstwa Polskiego w latach 1867–1997*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Wojtas A. (1999), *Proces syntezy koncepcji wychowania państwowego i narodowego w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: W. Wojdyła (red.), *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

The forgotten ideal of comprehensive education. Sokół movement in the interwar period

Summary

Aim: The aim of the article is to present and describe the multifaceted activity of the Association of Gymnastic Societies “Sokół” in the interwar period, with particular emphasis on the ideal of comprehensive education promoted by the organisation.

Methods: An analysis of historical sources, in particular the “Sokół” Gymnastic Guide, historical methods applied in the pedagogical research.

Results: As a result of the performed analyses, the patriotic, educational and cultural activities of the organisation were presented. Their importance in promoting physical activity and preparing physically fit citizens to defend their homeland was also described.

Conclusions: The “Sokół” Gymnastic Society, established in Lviv in 1867, shaped successive generations of Poles in the spirit of patriotism, contributing to regaining independence. By promoting gymnastic exercises, the body was taken care of, however, the spiritual aspect was not forgotten. By emphasising the unity of human physical and moral development, the ideal of comprehensive education was promoted; thus, referring to the ancient Greek philosophy of kalokagathia. Striving to achieve physical and mental harmony, certain attitudes were promoted to support the idea. After 1918, the physical development of the members of the organisation was taken care of, and educational and cultural activities were also carried out. It is worth reminding the forgotten idea of the Sokół movement in order to make the contemporaries aware of its importance in the process of education in the interwar period.

Keywords: Association of Gymnastic Societies “Sokół”, the Sokół movement, „Sokół” Gymnastics Guide, patriotic education, the interwar period.

JERZY DOROSZEWSKI

Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości
Ostrowiec Świętokrzyski

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.05

ELIMINOWANIE NAUCZYCIELI UKRAIŃSKICH ZE SZKOLNICTWA NA LUBELSZCZYŹNIE W LATACH 1918–1939

Ludność na Lubelszczyźnie w okresie międzywojennym, podobnie jak w całym kraju, była zróżnicowana pod względem narodowościowym. Obok Polaków znaczną część społeczności stanowiły mniejszości narodowe. Wśród tych ostatnich najliczniejszą grupę stanowili Żydzi, a następnymi pod względem liczebności byli Ukraińcy. Znaczący problematyki Zygmunt Mańkowski oceniał, że bezpośrednio przed wybuchem drugiej wojny światowej na terenie całego województwa lubelskiego mieszkało ok. 250 tys. Ukraińców (Mańkowski, 1978, s. 22). Ich rozmieszczenie nie było jednak jednolite. Łącznie mieszkali oni w 11 powiatach, ale tylko w 6 w zasiedleniu zwartym. Do tych ostatnich należy zaliczyć tzw. powiaty nadbużańskie (białski, włodawski, chełmski) i wchodzące w skład Zamojszczyzny (częściowo biłgorajski i hrubieszowski, tomaszowski). Tam ich odsetek był znaczący i wynosił od 15,6% do 37,8%. Zaznaczyć trzeba, że w niektórych rejonach wymienionych powiatów znajdowały się też pojedyncze wsie typowo ukraińskie, gdzie społeczność ta stanowiła zdecydowaną większość, sięgając nawet 60%–70%. Obok tego w 5 dalszych powiatach (radzyński, lubartowski, krasnostawski, zamojski, janowski) mieszkali Ukraińcy w znacznym rozproszeniu (pojedyncze rodziny) bądź w swego rodzaju enklawach, składających się tylko z nielicznych gmin lub nawet pojedynczych wsi (Jachymek, 1975, s. 15 i nast.). W wyniku rozbiorów Polski tereny wszystkich wymienionych powiatów znalazły się pod zaborem rosyjskim. W efekcie tego przez okres całych następnych dziesięcioleci mieszkająca tam ludność – zarówno Polacy, jak też Ukraińcy – poddani zostali długoletniemu procesowi rusyfikacyjnemu. Mimo wysiłków caratu efekty działań rusyfikacyjnych były mierne i praktycznie jedynym jego trwałym elementem stała się wspólna religia prawosławna. We wszystkich pozostałych dziedzinach życia społeczność ukraińska nieustannie i wytrwale zachowywała

własną tożsamość narodową. Choć nigdy nie posiadała ona szkół z własnym językiem, to jednak posługiwała się nim w życiu codziennym. Z pełnym zaangażowaniem kultywowała też własne ojczyste i narodowe tradycje, kulturę, zwyczaje i elementy oświaty.

Zupełnie nowy rozdział w sytuacji wymienionej społeczności miał miejsce podczas pierwszej wojny światowej. Przede wszystkim zmieniła się sytuacja polityczna. Otóż 9 stycznia 1918 r. została proklamowana jako niezależne i suwerenne państwo Ukraińska Republika Ludowa z jej rządem – Radą Ludowych Ministrów, w której stanowisko premiera objął Wołodymyr Wynnyczenko. Wkrótce rozpoczęła ona rokowania pokojowe z państwami centralnymi (Niemcy, Austro-Węgry, Turcja, Bułgaria). Rokowania prowadzono w Brześciu i zakończyły się one podpisaniem traktatu pokojowego w dniu 9 lutego 1918 r. Stosownie do jego postanowień państwa centralne przyznały Ukrainie tereny znacznie poszerzone w stosunku do b. guberni chełmskiej, a więc wszystkie poprzednio wymienione powiaty (Ćwik, Reder, 1977, s. 117; Grosfeld, 1974, s. 35–42).

Mimo braku ostatecznych uregulowań prawnych (ratyfikacji traktatu) rząd Republiki Ukraińskiej przyjął zasadę faktów dokonanych. Na terenach przyznanych natychmiast przystąpił do tworzenia własnej administracji, w tym także szkolnej. Ministerstwo Narodowej Oświaty mające swoją siedzibę w Kijowie już 16 marca 1918 r. podjęło decyzję o przekształceniu Chełmskiej Dyrekcji Szkolnej w Komisariat Narodowy (Ludowy) Oświaty na Chełmszczyźnie, Podlasiu i Polesiu jako jedyne go organu szkolnego na tym terenie. Jego kierownikiem został Karpo Dmitriuk, a zastępcami Wasyl Gładki, Michał Kalichewicz i Tomasz Lesiuk (Archiwum Państwowe w Lublinie (APL), Komisariat Oświaty Ludowej dla Chełmszczyzny, Podlasia i Polesia (KOLCh), 57, s. 57, 79 i nast.).

Komisariat ten przystąpił do pracy natychmiast, a szczególną uwagę przywiązywał do organizacji szkół elementarnych (*niżne szkoły*). Wynikało to z wielu powodów i uwarunkowań. Przede wszystkim placówkami takimi zainteresowana była większość rodzin ukraińskich mieszkających głównie na wsi. Istotne znaczenie odgrywał też element emocjonalny, a przez to w pewnym wymiarze także propagandowy. Szkoła, szczególnie w środowisku wiejskim, stanowiła zawsze symbol tożsamości, który podkreślał rangę i przydawał istotnego znaczenia każdej miejscowości. Zatem posiadanie szkoły w każdej wsi z ojczystym językiem nauczania stawało się wymiernym synonimem powstającego niepodległego państwa ukraińskiego. Nic przeto dziwnego, że wszystkie działania podejmowane przez nowo powstałą administrację szkolną zmierzające do uruchomienia własnych szkół spotykały z pełną życzliwością, akceptacją oraz wszelkim poparciem i pomocą ludności ukraińskiej. Okazało się ono niezwykle potrzebne w bardzo skomplikowanej jeszcze sytuacji politycznej i przy istniejącym braku jasnych uregulowań prawnych dotyczących podstaw materialnych całego szkolnictwa.

Cały proces uruchamiania szkół ukraińskich najczęściej miał charakter żywiołowy, a co za tym idzie – odbywał się w warunkach niekorzystnych do prowadzenia normalnej i spokojnej pracy. Problemów związanych z ich funkcjonowaniem

było wiele. Najważniejsze dotyczyły braku odpowiedniego zabezpieczenia materialnego (wymaganych obiektów oraz funduszy) oraz braku nauczycieli (sytuację kadrową pogarszał również fakt powołania niektórych pedagogów do wojska). Nic dziwnego, że niektóre szkoły, mimo formalnego powołania – ze względu na brak nauczyciela, nie zdołały podjąć normalnej pracy. Ostatecznie na terenach przyłączonych do Republiki Ukraińskiej uruchomiono 450 szkół. W ogromnej większości były to placówki najniżej zorganizowane, gdzie zatrudniono tylko jednego nauczyciela (szerzej na ten temat: Doroszewski, 2000, s. 17–27). W tym miejscu trzeba dodać, że zasięg działania wspomnianego Komisarjatu Oświaty Ludowej był znacznie większy i w pierwszej połowie roku szkolnego 1918/ 1919 nadzorował on na Chełmszczyźnie, Podlasiu, Polesiu i Wołyniu: 64 szkoły 2-klasowe, 1555 szkół 1-klasowych i 336 parafialnych (Iwanicki, 1975, s. 136). Zaznaczyć należy, że obok szkół elementarnych starano się także uruchamiać szkoły zawodowe, m.in. w Białej Podlaskiej i Chełmie powołano do życia seminarium nauczycielskie, gdzie takie placówki istniały już w drugiej połowie XIX w. (Kucha, 1982, s. 90 i nast.).

Okres funkcjonowania szkół ukraińskich na Chełmszczyźnie i Podlasiu trwał krótko – wyłączając przerwę letnią nie wynosił nawet roku. Pod koniec 1918 r. powstało niepodległe państwo polskie, powoływano także polską administrację szkolną. Wszystkie istniejące wcześniej szkoły ukraińskie zostały przejęte przez administrację polską w czasie pierwszych miesięcy 1919 r. (Syrnyk, 1996, s. 147), po czym przekształcono je na szkoły polskie, z polskim językiem nauczania. Zatrudniano w nich polskich nauczycieli, a ukraińskim najczęściej odmawiano dalszego nawiązania stosunku pracy. Jako powód takiej decyzji podawano zazwyczaj brak wymaganych kwalifikacji i niedostateczną znajomość języka polskiego. Powyższy brak wymaganych kwalifikacji w równym stopniu dotyczył także nauczycieli polskich, ale dla nich organizowano różne formy doksztalcania, a dla ukraińskich już nie. Doszło więc do paradoksalnej sytuacji – nauczycielom ukraińskim wytykano brak wymaganych kwalifikacji, ale równocześnie nie podejmowano żadnych działań, w ramach których mogliby je uzupełnić. W takiej sytuacji ogromna większość byłych nauczycieli pozostała bez zatrudnienia. Najczęściej powracali oni do domów rodzicielskich (zazwyczaj rolników). Mimo braku dalszego zatrudnienia w wykonywanym wcześniej zawodzie nie zaprzestali oni dalszej pracy na rzecz lokalnych społeczności. Podejmowali działalność w zakresie szeroko pojętej oświaty pozaszkolnej, której celem było utrwalanie narodowej tożsamości.

Wymieniony stosunek władz polskich wobec nauczycieli ukraińskich, a następnie całej dalszej polityki oświatowej wobec tej społeczności odbywał się na podstawie obiegowych opinii ukształtowanych jeszcze w okresie rozbiorowym. Upraszczażąc zagadnienie, w Ukraińcach widziano grupę pozbawioną własnej tożsamości narodowej. Najczęściej traktowano ją jako element rosyjski albo w najlepszym razie zupełnie zrusyfikowany i zdecydowanie negatywnie nastawiony wobec polskiej państwowości. Innym razem widziano w Ukraińcach

tylko zruszczonych Polaków. Zrozumiałe, że były to opinie bezpodstawne, ale legły one u podstaw realizowanych stosunków państwa polskiego wobec tej narodowości. Wbrew przyjętym zobowiązaniom dotyczącym traktowania mniejszości narodowych władze państwowe nie tylko nie zabezpieczały ich interesów i praw, ale systematycznie zawężyły możliwości korzystania przez nich ze swobód obywatelskich. Negatywnie odnoszono się więc do ich wszelkich przejawów odrębności, ograniczano działalność organizacji i instytucji, które tę odrębność mogły podtrzymywać. Na drodze administracyjnej wydawano decyzje, które umożliwiały ingerencję w ich funkcjonowanie, łącznie z zakazem prowadzenia dalszej pracy. Hamowano wszelkie próby zmierzające do rozwijania zorganizowanego życia społeczno-kulturalnego. Traktowano je (nie bez racji zresztą) jako działalność podkreślającą i kultywującą wspólnotę oraz odrębność narodową.

Wszelkie działania represyjne wymierzone przeciwko społeczności ukraińskiej krytycznie oceniano w polskich środowiskach demokratycznych, w kręgach szeroko pojętej kultury i przede wszystkim wśród wszystkich mniejszości narodowych. 6 czerwca 1920 r. podczas konferencji najwybitniejszych przedstawicieli polskich lewicowych stronnictw politycznych (PPS, „Wyzwolenie”, „Piast”), która odbyła się w gmachu sejmowym z udziałem m.in. Ignacego Daszyńskiego, Ireny Kosmowskiej i innych, uczestniczyła również delegacja ukraińska na czele z Antonim Wasyńczukiem. Delegacja ta złożyła specjalny memoriał, który stał się podstawą do dyskusji nad zagadnieniem właściwego ułożenia stosunków w państwie polskim, uwzględniających miejsce i rolę ludności ukraińskiej. W memoriale, w rozdziale dotyczącym kwestii oświatowych, jako podstawowy warunek równoprawnego traktowania mniejszości uznano przywrócenie do pracy nauczycieli ukraińskich. Zgadzano się, że istnieje potrzeba ich przeszkolenia na specjalnych kursach. Uważano, że powinny one być zorganizowane we wszystkich większych miastach, m.in. w Chełmie, Brześciu, Kowlu, Łucku i Włodzimierzu (dzięki takiemu usytuowaniu byłyby one powszechnie dostępne). Przedłożone postulaty spotkały się ze zrozumieniem i pozytywną oceną uczestników konferencji. Delegacja ukraińska stanowisko takie przyjęła jako wyraz dobrej woli i poparcia ze strony polskich ugrupowań demokratycznych (*Z dotychczasowych prób...*, s. 11).

Możliwości przedstawiania na forum publicznym swoich żywotnych problemów zwiększyły się po wyborach parlamentarnych w 1922 r. Teraz przeciwko krzywdzącym praktykom władz oświatowych zdecydowanie występowali posłowie na posiedzeniach Sejmu. 17 października 1923 r. poseł Paweł Wasyńczuk zarzucał, że *nauczyciele ukraińscy translokowani są do terenów wyłącznie etnicznie polskich, natomiast tam [tj. w województwach wschodnich – J. D.] pakuje się za wszelką cenę bezwarunkowo mało kwalifikowanych nauczycieli Polaków. Jest ogólnie znaną rzeczą, że na kresach uczą w szkołach tzw. pantoflowe nauczycielki bez żadnego wykształcenia systematycznego, a nasi nauczyciele, którzy pokończyli seminaria dawne rosyjskie, a potem ukraińskie są ze szkół wyrzucani. W jednej tylko Chełmszczyźnie jest zarejestrowanych*

tych nauczycieli 159 i Ministerstwo Oświecenia ma spisy tych bezrobotnych nauczycieli. Tych bezrobotnych nauczycieli albo się do pracy nie powołuje, a więc ich zlokautował i te siły intelektualne narodu dziś marnieją, albo też w bardzo nieznacznej ilości powołano ich na kursy polskie, a później przeniesiono ich do Poznania, Częstochowy i innych etnicznie polskich terytoriów. Otóż polityka przesuwania nauczycielskich sił kwalifikowanych w szkolnictwie ma na celu osłabić sprzeciw, opór narodu naszego ukraińskiego w obronie swojej kultury (Sejm RP. Okres I., Sprawozdanie stenograficzne z 72 posiedzenia Sejmu z dnia 17 października 1923 r., LXXII/36–37).

1 lipca 1924 r. w podobnym tonie swoje przemówienie wygłosił Sergiusz Kozicki. Oskarżał on państwo, że *zwalnia się nauczycieli narodowości ukraińskiej i wsadza się na ich miejsce Polaków, a w Galicji dodaje się do ukraińskiego jeszcze Polaka, żeby uczył języka polskiego, ale musi uczyć i innych przedmiotów, bo jednego języka za mało, by za to dawać pełny etat. Oprócz zwalniania nauczycieli mamy jeszcze masowe przenoszenia nauczycieli na polskie tereny etniczne. Robi się to dlatego, żeby oderwać tych ludzi od swoich szkół i oddać ich innym. Z punktu widzenia polskiego uważam, że jest to szkodliwe dla szkolnictwa polskiego. A z punktu widzenia narodowego naszego uważam, że wy oprócz tego, że siebie krzywdzicie, krzywdzicie nasze szkolnictwo, bo sami przecież uznajecie, że dla każdej wsi, dla każdej szkoły nauczycielem powinien być tylko człowiek, który należy do tej narodowości (Sejm RP. Okres I., Sprawozdanie stenograficzne z 140 posiedzenia Sejmu RP z dnia 1 lipca 1924 r., CXXXX/21–23).*

Powyższe słowa krytyki wygłaszano w okresie kształtowania się polskiej państwowości. Oczekiwana i uchwalona ustawa utrakwistyczna z 31 lipca 1924 r. niczego nie zmieniała w kwestiach oświatowych społeczności ukraińskiej. Tworzone na jej podstawie szkoły dwujęzyczne stały się kolejnym elementem polityki polonizacyjnej. Nic dziwnego, że ponownie protestowali posłowie ukraińscy. 22 października 1925 r. Sergiusz Chrucki zarzucał władzom, że *sposobem zmierzającym do polonizacji szkoły utrakwistycznej jest specyficzny dobór nauczycieli do tych szkół. Ukraińskich nauczycieli przenosi się masowo na zachód, a do szkół utrakwistycznych przeznaczają się nauczycieli narodowości polskiej, którzy w ogóle języka ukraińskiego nie znają i nawet gdyby chcieli, nie mogą w tym kierunku niczego dzieci nauczyć (Sejm RP. Okres I., Sprawozdanie stenograficzne z 244 posiedzenia Sejmu RP z dnia 22 października 1925 r., CCXLIV/73).*

Problem nauczycieli ukraińskich pozostających poza swoim zawodem był na Lubelszczyźnie zjawiskiem dużym, choć jego rzeczywistych rozmiarów na początku lat dwudziestych ubiegłego wieku nikt nie potrafił dokładnie określić. Podczas zjazdu przedstawicieli ludności ukraińskiej województwa lubelskiego, który odbywał się 18 kwietnia 1922 r. w Chełmie, sprawy szkolne referował Józef Skrzypa (były nauczyciel zamieszkały we wsi Siedliszcze w pow. zamojskim). W swoim przemówieniu poinformował, że na teren Chełmszczyzny i Podlasia powróciło ok. 350 nauczycieli i *mamy kim obsadzić nasze szkoły. Dziś*

te kadry nauczycielskie są beczynne, inteligencja nauczycielska ginie, a nowa inteligencja nie fabrykuje się (Archiwum Państwowe w Lublinie (APL), Urząd Wojewódzki Lubelski (UWL), Wydz. Społ. Polit., 437, s. 24). Równocześnie bardzo krytycznie odniósł się do działań polskich władz, które faktycznie nie zajmowały się tym problemem i nie podejmowały żadnych czynności mających na celu rozwiązanie bądź przynajmniej złagodzenie tej niekorzystnej sytuacji. Co najwyżej uciekały się do składania obietnic i dokonywały manipulacji, bowiem *dla nauczycieli Ukraińców miano urządzić kursy pedagogiczne, ale ich nie przyjęto – tych, którzy ukończyli seminaria dlatego, że umieli za dużo, tych zaś co cerkiewne szkoły dlatego, że umieli za mało* (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 437, s. 23). W 1923 r. na posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty Stefan Kozicki stwierdził, że takich nauczycieli bez pracy było ok. 200. Władze wojewódzkie starały się celowo marginalizować zagadnienie i w tymże czasie ich liczbę szacowały na zaledwie ok. 60 (Kuprianowicz, 1995, s. 199). Podkreślano, że w przyszłości mogą oni być zatrudnieni, ale pod warunkiem ukończenia specjalnych kursów uzupełniających i skierowania na tereny rdzennie polskie (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 2305, s. 16).

Pewne próby rozwiązywania tej trudnej sytuacji podejmowało środowisko nauczycielskie. Wychodząc z założenia, że szansą powodzenia w podejmowanych akcjach jest tylko działalność zorganizowana, w 1919 r. w Chełmie powołano Ukraińskie Towarzystwo Pedagogiczne. Wybrano też jego tymczasowy zarząd, w skład którego weszli: Jerzy Wasilczuk (przewodniczący), Uchański (sekretarz) i Jerzy Kozaczuk (skarbnik). W swojej działalności zamierzało się ono koncentrować na pracach związanych z powołaniem szkół ukraińskich, konsolidacją wszystkich nauczycieli i reprezentowaniem ich interesów wobec władz oświatowych. Obiektywne warunki nie pozwoliły mu jednak na podjęcie efektywniejszej pracy i Towarzystwo zakończyło swą działalność roku 1924 (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 2317, s. 19; *Z dotychczasowych prób...*, s. 11).

Do sprawy utworzenia odpowiedniej organizacji oświatowej powrócono ponownie na zjeździe nauczycielstwa ukraińskiego, który miał miejsce 18 marca 1923 r. w Chełmie. Sam zjazd miał charakter szczególny, głównie z uwagi na jego skład oraz liczbę uczestników. Brało w nim udział 232 nauczycieli (163 z województwa lubelskiego i 69 z Wołynia oraz Polesia), a także parlamentarzyści i licznie zaproszeni goście (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 435, s. 41). Tematyka obrad dotyczyła całokształtu stosunków oświatowych na Lubelszczyźnie i potrzeb szkolnych ludności ukraińskiej. Podobnie jak przy wielu innych spotkaniach za najważniejsze cele uznano podejmowanie wielostronnych działań zmierzających do powołania własnych szkół narodowych i zatrudnienia w nich ukraińskich nauczycieli. Dla realizacji tych zadań powołano organizację pn. Ukraińska Profesjonalna Spółka Nauczycielska z siedzibą w Chełmie. Wybrano również jej władze. Do Rady Głównej weszli: Stefan Makówka (prezes), senator Jan Pasternak (zastępca prezesa), Józef Duda (skarbnik), Maria Fedoń i Pietruszak (sekretarze). Stanowiska w dyrekcji (zarządzie) objęli: dr Mikołaj Wawrysiewicz

(prezes), Reszeta (skarbnik), Łukasz Stepaniuk (sekretarz) oraz Leć, Barzan, Kotorowicz i Cybulski (członkowie). Statut organizacji opracowała specjalnie powołana komisja w składzie: Stefan Kozicki, Sergiusz Chrupki oraz dr Mikołaj Wawrysiewicz (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 435, s. 49). Sądzone, że utworzona organizacja zawodowa stanie się rzecznikiem interesów nauczycielskich w kontaktach z administracją oświatową. Jednak zarówno inspektoraty szkolne, jak też Ekspozytura Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego mająca swoją siedzibę w Lublinie nie przejawiały żadnej chęci do współpracy (Przy tworzeniu administracji szkolnej w 1920 r. województwo lubelskie zostało podporządkowane Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Ze względów praktycznych, a więc z uwagi na trudności komunikacyjne, w jego imieniu kierowaniem i nadzorowaniem szkół na tym terenie od 1 maja 1923 r. zajmowała się Ekspozytura Oddziału Finansowego z siedzibą w Lublinie. Samodzielne i pełnoprawne Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego powołano 8 sierpnia 1925 r.) (Serafin, 1938, s. 125). W takiej sytuacji, mimo najlepszych intencji i słusznym zamierzeń, wspomniana ukraińska Profesjonalna Spółka Nauczycielska z przyczyn zupełnie obiektywnych roli swojej nie spełniała. Po upływie roku, który minął od chwili jej powołania, podczas walnego zgromadzenia (3 lutego 1924 r.), stwierdzono, że *za cały czas swojego istnienia faktycznie żadnej działalności nie wykazała* (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., s. 190). W międzyczasie wielu spośród bezrobotnych nauczycieli nie widząc szans na pozytywne rozwiązanie ich życiowych problemów, opuściło Lubelszczyznę. Najczęściej wyjeżdżali oni na teren Wołynia lub Polesia i tam próbowali znaleźć zatrudnienie w swoim zawodzie (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., s. 190). To jeszcze bardziej osłabiało wspomnianą organizację, która w istocie rzeczy istniała tylko formalnie.

Kwestia bezczynnych nauczycieli ukraińskich z całą wyrazistością uwidoczniła się jeszcze bardziej w połowie lat dwudziestych. W ramach wielkiej akcji prowadzonej na rzecz utworzenia szkół ukraińskich, która miała miejsce w latach 1925–1926, niemal na wszystkich spotkaniach wiejskich podnoszono również problem bezrobotnych nauczycieli (w bardzo wielu przypadkach oni sami byli organizatorami zebrań, zbierali podpisy na podaniach o otwarciu szkół). W wyniku licznych wystąpień i apeli parlamentarzystów we wrześniu 1926 r. z polecenia Urzędu Wojewódzkiego w Lublinie sporządzono imienny rejestr takich osób. Okazało się wtedy, że na terenie 10 powiatów bez zatrudnienia pozostawało łącznie 224 nauczycieli (Biała Podlaska – 22, Biłgoraj – 12, Chełm – 30, Hrubieszów – 56, Janów – 2, Krasnystaw – 6, Radzyń – 5, Tomaszów – 51, Włodawa – 38, Zamość – 2). Mieli oni różne przygotowanie zawodowe. Znaczna część mogła się wykazać jedynie ukończoną szkołą cerkiewną bądź różnych kursów nauczycielskich, ale stosunkowo liczną grupę stanowili tacy, którzy legitymowali się pełnym przygotowaniem pedagogicznym uzyskanym w seminariach nauczycielskich, m.in. w Chełmie (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 434, s. 10–11). Jednak sporządzone zestawienie nie spowodowało zmiany sytuacji tych nauczycieli. Władze oświatowe nie zorganizowały dla nich żadnych kursów

dokształcających czy doskonalących. Przeciwnie – stosowały one osobiwą, ale celową politykę. Z jednej strony nie przyjmowano ich do pracy, uzasadniając to brakiem wymaganego przygotowania i wykształcenia, ale równocześnie nie organizowano dla nich odpowiednich kursów, na których takie kwalifikacje mogliby uzyskać. Tak więc w każdym przypadku nie mogli oni liczyć na podjęcie pracy pedagogicznej. Z konieczności, podczas przymusowej bezczynności zawodowej, nauczyciele ci pozostawali w środowisku wiejskim. Najczęściej podejmowali zatrudnienie w gospodarstwach swoich rodziców lub własnych, czasami prowadzili ograniczoną działalność oświatową, udzielali się w spółdzielczości wiejskiej. Nieustannie wykazywali dużą aktywność społeczną we własnym środowisku. Angażowali się i najczęściej byli organizatorami wszystkich akcji politycznych, uczestniczyli w pracach na rzecz utrwalania własnych tradycji oświatowych i kulturalnych.

Nieustanny restrykcyjny stosunek władz wobec nauczycieli ukraińskich rozdził się z przeświadczenia o ich podstawowej roli, jaką odgrywali w swoich środowiskach. Istniało uzasadnione przekonanie, że obok księży prawosławnych cieszyli się największym autorytetem, który wynikał z wykształcenia i uznanej pozycji społecznej. Posiadali duże możliwości kontaktów oraz oddziaływania na miejscową ludność, a przez to kształtowania postaw i zachowań całej społeczności. Najczęściej nie zamykali się we własnym kręgu, wykazywali dużą aktywność społeczną. Należeli do głównych animatorów i twórców amatorskiego ruchu kulturalnego. Powoływali oraz prowadzili zespoły artystyczne, organizowali ich występy. Stali się głównymi rzecznikami i propagatorami kultury ukraińskiej. Zrozumiałe, że ich działalność pozostawała w sprzeczności z realizowaną koncepcją narodowego państwa polskiego i spotykała się z negatywną oceną rządów endeckich. Ale zmiana ekipy rządzącej wcale nie zmieniła sytuacji nauczycieli ukraińskich. Przez polityków sanacyjnych traktowani byli nadal jako element niepewny, o tendencjach nacjonalistycznych i zdecydowanie podkreślający swoją odrębność narodowościową. Z tych też powodów traktowano ich nieufnie i ciągle stosowano wobec nich daleko idące ograniczenia.

Zupełnie nowe tendencje w traktowaniu nauczycieli ukraińskich zaistniały w drugim dziesięcioleciu. Na początku lat trzydziestych niekorzystnie zmieniła się sytuacja polityczna Polski i wzrastało zagrożenie ze strony Niemiec oraz ZSRR. Obawiano się, że w przypadku ewentualnego konfliktu zbrojnego ze wschodnim sąsiadem ludność narodowości ukraińskiej może być wykorzystana do zadań zagrażających bezpieczeństwu państwa (Kozyra, 1992, s. 29; Mańkowski, 1990, s. 170). Z taką możliwością liczone się przede wszystkim w kręgach wojskowych. Podczas konferencji wojewódzkiej w dniu 31 stycznia 1935 r. DOK II wystąpiło z konkretnymi wnioskami o wyeliminowanie ze służby publicznej oraz z innych instytucji usługowych wszystkich tych Ukraińców, którzy mogliby być wykorzystani do celów dywersyjno-wywiadowczych. Proponowano zwolnienie już do końca 1935 r. pracowników zatrudnionych w lasach (państwowych i prywatnych), w obsłudze szos i dróg (dróżników

i dozorców), pracujących na kolei (zatrudnionych na stacjach i w obsłudze linii kolejowych) oraz urzędników administracji gminnej i pracujących w urzędach pocztowych. Mieli oni być zastąpieni *elementem polskim spośród zasłużonych żołnierzy, podoficerów i oficerów* (Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (CA MSW), k–1506, *Mniejszość ukraińska a bezpieczeństwo państwa...*, s. 27). Do niepewnych z punktu bezpieczeństwa państwa zaliczono również osoby zatrudnione w oświacie. Zalecano więc *usunięcie na terenie Chełmszczyzny ze szkolnictwa powszechnego wszystkich nauczycieli Ukraińców* (Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (CA MSW), k–1506, *Mniejszość ukraińska a bezpieczeństwo państwa...*, s. 27).

Wymienione żądania wojska w wyznaczonym terminie nie zostały zrealizowane, ale nie oznaczało to, że z nich zrezygnowano. Prace nad całym programem wznowiono i znacznie został on poszerzony w grudniu 1936 r., kiedy to do jego realizacji powołano specjalny Komitet Koordynacyjny. Na jego czele stanął dowódca OK II gen. Mieczysław Smorawiński, natomiast w terenie prowadzenie wszelkiej działalności spoczywało w rękach dowódców 3 Dywizji Piechoty Legionów stacjonującej w Zamościu, tj. Brunona Olbrychta i płk. Mariana Turkowskiego (Chojnowski, 1970, s. 230; Kozyra, 1992, s. 30). Tak więc główne zadania w tej akcji spełniało wojsko, które inicjowało odpowiednie przedsięwzięcia i przygotowywało plany ich realizacji. Urząd Wojewódzki w Lublinie oraz starostwa powiatowe z podległymi im służbami dokonywały czynności administracyjnych, takich jak dostarczanie informacji dotyczących życia i zachowań lokalnych społeczności i sporządzanie imiennych wykazów zatrudnionych Ukraińców.

Podjęte decyzje pozostawały w ścisłym związku z prowadzonymi pracami dotyczącymi przygotowania planów obronnych państwa. W pierwszej połowie 1938 r. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych posiadało już pełny program przesiedlenia z terenów zagrożonych ludności mniejszości narodowych (Archiwum Akt Nowych, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, 1083, s. 3–63). Podobne działania prowadził w tym czasie także Urząd Wojewódzki w Lublinie, a wyniki podjętych czynności zostały przedstawione na kolejnej tajnej konferencji w dniu 23 lutego 1939 r.

Otwierając obrady, wojewoda Jerzy Albin de Tramecourt stwierdził, że *z dniem dzisiejszym ani Ukraińiec, ani Niemiec nie może być zatrudniony w służbie publicznej, w służbie państwowej, samorządowej oraz na bardziej eksponowanych stanowiskach w wolnych zawodach. Musimy tolerować prawo własności prywatnej chłopa ukraińskiego na polskim zagonie, jednak nikt nie może tolerować Ukraińca w nadzorze technicznym, służbie pocztowej, dyrektora szpitala, komendanta policji, dyżurnego ruchu, zawiadowcy stacji, nauczyciela, urzędnika, nadleśniczego, a nawet robotnika czy majstra w fabryce maszyn rolniczych, które urzędnienia techniczne są do produkcji wojennej. Na stanowiska te czeka bezrobotna inteligencja polska* (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 428, s. 9).

Zestawienia osób przewidzianych do zwolnienia i przesiedlenia zostały przygotowane już dużo wcześniej. Zostali w nich umieszczeni jedynie Ukraińcy,

bowiem – jak zaznaczono – *jednostki niemieckie na tym odcinku nie następczą żadnych kłopotów* (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 428, s. 9). Oznaczało to, że przedstawiciele mniejszości niemieckiej takich stanowisk nie zajmowali, a w związku z tym nie podlegali zwolnieniom (Doroszewski, 1997, s. 322). W oparciu o posiadane materiały opracowano *projekt trzyletniego planu odukrainizowania służby publicznej na terenie województwa lubelskiego*, który miał być realizowany na terenie województwa lubelskiego w latach 1939–1941 (Horoch, 1992, s. 45 i nast.). W jego ramach zamierzano zwolnić z dotychczasowych stanowisk 557 osób, z tego w pierwszym etapie, tj. w 1939 r., na podstawie imiennych wykazów planowano przesiedlić 265 osób (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 428, s. 46–48).

Stosownie do opracowanego planu zdecydowaną większość zamierzano przesiedlić w ciągu dwu pierwszych lat, tj. 92,8% (1939 r. – 47,6%, 1940 r. – 45,2%). Na 1941 r. zakwalifikowano 40 osób, tj. 7,2%, i miały to być różne osoby, bez bliższego określenia, oraz dodatkowo wszystkie pozostałe, w stosunku do których nie udało się zrealizować programu w latach 1939–1940.

W odniesieniu do dwu pierwszych lat przyjęto wyliczenia według zatrudnienia i zawodu. Wśród łącznej liczby 517 osób najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele (259 osób – 50%), w następnej kolejności zatrudnieni w samorządzie terytorialnym, głównie w urzędach gminnych (51 osób – 9,9%), w służbie kolejowej (49 osób – 9,5%) oraz pracownicy urzędów pocztowych (31 osób – 6%) (Mańkowski, 1990, s. 173 i nast.).

Projekt realizacji trzyletniego planu odukrainizowania służby publicznej w województwie lubelskim (1939–1941)

	Pracownicy przeznaczeni do zwolnienia i przesiedlenia w latach		
	1939	1940	1941
Administracja ogólna	12		
Funkcjonariusze policji państwowej	5		
Pracownicy pocztowi	31		
Kolejarze	49		
Pracownicy urzędów skarbowych	8		
Inspekcja pracy, banki, ubezpieczenia społeczne	5		
Administracja wojskowa	4		
Państwowy Instytut Naukowy Gospodarstwa Wiejskiego w Puławach	3		
Wymiar sprawiedliwości, hipoteka	8		
Szpital psychiatryczny w Chełmie	6		
Powszechny Zakład Ubezpieczeń Wzajemnych	10		
Lasy państwowe i prywatne	27		
Samorząd terytorialny	24	27	
Nauczyciele	71	188	
Wolne zawody		37	
Razem	265	152	40

Źródło: APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 428, s. 46.

W sporządzonym imiennym wykazie (zawierającym również informacje o wykonywanym zawodzie i zajmowanym stanowisku), będącym najbardziej dokładnym opracowaniem przygotowanym w odniesieniu do pierwszego etapu realizacji projektu przypadającego na 1939 r., ujęto 256 nazwisk. Wśród nich najwięcej, tj. razem 71, było nauczycieli, co stanowiło 26,8% z tej listy. Obok nich zakładano zwolnienie 49 pracowników kolei (zatrudnionych na różnych stanowiskach), tj. 18,5%, i w lasach państwowych oraz prywatnych 27, tj. 10,2%. Inne zawody reprezentowane były już przez mniejszą liczbę osób. Sześć osób, które przeszły na katolicyzm, zamierzano przenieść na tereny zamieszkiwane przez ludność rdzennie polską i zatrudnienie na dotychczas zajmowanych stanowiskach (nie było wśród nich nauczycieli) (APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 428, s. 88).

Nauczyciele zakwalifikowani do przesiedlenia w 1939 r.

Powiat	Nauczyciele zatrudnieni		Ogółem
	w szkolnictwie powszechnym	w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym	
Biała Podlaska	2	1	3
Biłgoraj			
Chełm			
Garwolin			
Hrubieszów			
Janów Lubelski	5		5
Krasnystaw			
Lubartów	11		11
Lublin miasto	1	6	7
Lublin powiat	10		10
Łuków	8		8
Puławy	13		13
Radzyń	1	1	2
Siedlce	6	3	9
Sokołów			
Tomaszów Lubelski	2		2
Węgrów			
Włodawa	1		1
Zamość			
Razem	60	11	71

Źródło: APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 428, s. 71–73.

W myśl ustalonych założeń zamierzano przesiedlić Ukraińców pochodzących głównie z powiatów nadbużańskich. W praktyce okazało się jednak, że przyjmowano tylko kryteria narodowościowe, bez względu na miejsce zamieszkania. Wśród 71 nauczycieli zdecydowana większość z nich, tj. 60 (84,5%), pracowała na wsi i uczyła w szkołach powszechnych, a 11 (15,5%) uczyło w szkołach zawodowych i średnich ogólnokształcących. Pochodzili oni przede wszystkim

z powiatów centralnych: puławskiego (13 osób – 18,3%), lubartowskiego (11 osób – 15,5%) oraz z miasta Lublina (10 osób – 14,1%).

Przytoczony *projekt planu odukrainizowania służby publicznej* nie został wprowadzony w życie. Na jego realizację nie pozwoliła szybko zmieniająca i pogorsząca się sytuacja polityczna. Posiadał on jednak jednoznaczną wymowę, a nauczycieli potraktowano w nim w sposób szczególny.

BIBLIOGRAFIA

I. Źródła archiwalne:

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie
– Ministerstwo Spraw Wewnętrznych,
– Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
2. Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Warszawie
– Materiały ze zjazdu poświęconego mniejszości ukraińskiej w województwie lubelskim (31 I 1935 r.).
3. Archiwum Państwowe w Lublinie
– Urząd Wojewódzki w Lublinie, Wydział Społeczno-Polityczny.

II. Źródła drukowane:

- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres I. Sprawozdania stenograficzne 1919–1939.

III. Opracowania:

Chojnowski A. (1979), *Koncepcje polityki narodowościowej rządów polskich w latach 1921–1939*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Ćwik W., Reder J. (1977), *Lubelszczyzna. Dzieje rozwoju terytorialnego, podziałów administracyjnych i ustroju władz*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

Doroszewski J. (1997), *Mniejszość niemiecka na Chełmszczyźnie w latach 1918–1939*, „Rocznik Chełmski” t. III.

Doroszewski J. (2000), *Powstanie i likwidacja pierwszych szkół ukraińskich na Chełmszczyźnie i Podlasiu w 1918 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 3–4.

Grosfeld L. (1974), *Sprawa Chełmszczyzny w 1918 r.*, „Kwartalnik Historyczny” nr 1.

Horoch E. (1992), *Plan eliminacji Ukraińców ze służb publicznych i ważniejszych gałęzi własności prywatnej w województwie lubelskim w latach 1939–1941*, w: Z. Mańkowski (red.), *Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX w.*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Iwanicki M. (1975), *Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918–1939*, Siedlce: Wydawnictwo WSP w Siedlcach.

Jachymek J. (1975), *Oblicze społeczno-polityczne wsi lubelskiej 1931–1939*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

Kozyra W. (1992), *Administracja wojewódzka wobec mniejszości ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1919–1939*, w: Z. Mańkowski (red.), *Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX w.*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kucha R. (1982), *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin: Krajowa Agencja Wydawnicza.

Kuprianowicz G. (1995), *Ukraińskie życie kulturalno-oświatowe i ekonomiczne na Chełmszczyźnie i Południowym Podlasiu w latach 1918–1926*, „Rocznik Chełmski” t. I.

Mańkowski Z. (1978), *Między Wisłą a Bugiem 1939–1944. Studium o polityce okupanta i postawach społeczeństwa*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

Mańkowski Z. (1990), *Dokument w kwestii ukraińskiej*, „Akcent” nr 1–2.

Serafin T. (1938), *Władze szkolne w latach 1917/18–1937/38*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Syrnyk M. (1996), *Ukraińcy w Polsce 1918–1939. Oświata i szkolnictwo*, Wrocław: Krynica Design Studio.

Z dotychczasowych prób rozwiązania problemu polsko-ukraińskiego (1938), „Biuletyn Polsko-Ukraiński” nr 2.

Removal of Ukrainian teachers from schools in the Lubelskie region, 1918–1939 **Summary**

Aim: The aim of the text is to describe the attitude of the Polish state towards ethnic minorities between 1918 and 1939. From the statutory point of view, those minorities were guaranteed a full set of citizen rights and rights to protect their own separateness, but in reality their situation varied. The guaranteed rights were often restricted. The Ukrainians were always the ones in the worst position.

Methods: The conduct of the state authorities and state administration were reflected in resolutions, decrees and individual administrative decisions. It was documented in various official publications. Many materials prepared during various conferences can be found in the reports which were preserved in adequate archives. Numerous scientific publications, prepared by specialists, also help to understand the policy of the authorities of the time. An analysis of the mentioned material made it possible to understand the raised problems.

Results: Based on an in-depth analysis of the source material and looking into events and facts, this text managed to evaluate the conduct of the state authorities towards the Ukrainian population living in the Lubelskie region. As a result, it can be stated that, despite formal legislative guarantees, the Ukrainian community was treated as a group of second-class citizens for all the time. The Ukrainians were never able to fully enjoy their citizen rights. Most of all, the authorities tried to restrict the national group from upholding their national identity. The actions restricting their educational activity (e.g. disallowance of running schools in their own national language) were especially nagging.

Conclusions: The presented facts and the analysis of events allow us to conclude that all the legislation created to protect civil laws of the Ukrainian minority was not enforced. They were not respected and the authorities tried to work them around all the time. Just before the outbreak of World War II, a plan to eliminate Ukrainian clerks from public service was created. Teachers were the most numerous group amongst them. The plan had never been launched due to the outbreak of the war, but it clearly shows the attitude of the Polish state towards the Ukrainian population.

Keywords: school, Ukrainian school, a teacher, a Ukrainian teacher, citizen rights, national language.

ALEKSANDRA FELINIAK
ORCID: 0000-0001-8589-002X
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.06

POPULARYZACJA METODY MARII MONTESSORI NA ŁAMACH CZASOPISMA „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE” (1925–1939)

I. CZASOPISMO „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE” I JEGO ZADANIA EDUKACYJNE

W okresie II Rzeczypospolitej nastąpił bardzo intensywny rozwój czasopiśmiennictwa pedagogicznego. W latach 1918–1939 wydano ponad 300 tytułów, które podejmowały na swoich łamach zagadnienia pedagogiczne (Sosnowska, 2016, s. 31, przyp. 2; por. Wira-Świątkowska, 2007, s. 91 – podaje liczbę prawie 200 tytułów. W większości przypadków były to czasopisma ukazujące się nieregularnie i okresowo). Czasopisma te przede wszystkim miały przyczynić się do podnoszenia kompetencji i kwalifikacji zawodowych pracowników oświaty oraz upowszechniać dorobek polskiej i światowej myśli pedagogicznej. Redakcje tych periodyków starały się zwiększać świadomość edukacyjną społeczeństwa. Łamy czasopism pedagogicznych były również miejscem ożywionej dyskusji nad odbudową i charakterem polskiego systemu oświaty.

Duży postęp w dziedzinach psychologii i pedagogiki sprawił, że w dwudziestoleciu międzywojennym wiele uwagi poświęcano badaniom nad okresem wczesnego dzieciństwa, wychowaniu małych dzieci oraz problematyce pedagogiki przedszkolnej. Ogromną rolę w popularyzacji najnowszych koncepcji i rozwiązań dydaktycznych odgrywały czasopisma specjalistyczne. W latach 1918–1939 ukazywało się 7 tytułów adresowanych do wychowawczyń przedszkoli (Sosnowska, 2016, s. 33, tab. 1). W tej grupie za najważniejsze czasopisma należy uznać „Przedszkole”, wydawane przez Sekcję Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego, oraz „Wychowanie Przedszkolne” – organ Towarzystwa Wychowania Przedszkolnego, pierwszej polskiej organizacji upowszechniającej edukację przedszkolną (Sosnowska, 2016, s. 33–34).

Założycielką i redaktorem naczelnym „Wychowania Przedszkolnego” przez cały okres działalności była Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, wybitna pedagog i działaczka społeczna (Wira-Świątkowska, 2004, s. 151–156; Leżańska, 2008, s. 59–63). Czasopismo to ukazywało się regularnie od 1925 do 1939 roku – w latach 1925–1931 jako miesięcznik, później zaś jako dwumiesięcznik. Redakcja czasopisma mieściła się w Warszawie przy alei 3 Maja, nr 16/6 w mieszkaniu M. Weryho-Radziwiłłowiczowej i jej męża Rafała Radziwiłłowicza.

We wstępie do pierwszego numeru „Wychowania Przedszkolnego” redaktor naczelna przedstawiła zakres proponowanej problematyki. W czasopiśmie miały znaleźć się: *artykuły treści naukowej i metodologicznej w zakresie pedagogiki; wskazówki jak stosować pogadanki, opowiadania, gry, ćwiczenie zmysłów, roboty i inne zajęcia, ażeby je uczynić przyjemnymi i pożytecznymi; powiadomianie czytelników o stanie obecnym wychowania przedszkolnego w kraju i zagranicą; nawiązanie ścisłego związku pomiędzy wychowawczyniami i redakcją, zamieszczanie ich pytań i odnośnych na nie odpowiedzi przez redakcję pisma; sprawozdania, ocena książek pedagogicznych i literatury dziecięcej* (Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1925, s. 2).

Redakcja pisma pozyskała do współpracy wielu wybitnych przedstawicieli świata nauki, pedagogów, psychologów, lekarzy i działaczy społecznych, którzy byli autorami rozpraw i artykułów zapewniających wydawnictwu wysoki poziom merytoryczny. Niezwykle wartościowym uzupełnieniem były przekłady obcojęzycznych artykułów prezentujących zagraniczne wzorce stosowane w wychowaniu przedszkolnym i nowatorską metodykę pracy z dzieckiem. Periodyk składał się z dwóch zasadniczych części: teoretycznej, w której publikowano teksty z zakresu pedagogiki, psychologii i medycyny, oraz metodycznej (praktycznej), zawierającej przykłady praktycznego zastosowania rozwiązań dotyczących pracy pedagogicznej z małymi dziećmi. Układ wewnętrzny i tytuły poszczególnych działów podlegały jednak częstym zmianom.

II. MARII MONTESSORI DROGA DO PEDAGOGIKI

Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia 1870 roku w małej miejscowości Chiaravalle w prowincji Ankona w środkowych Włoszech (zarys biografii opracowany na podstawie: Łatacz, 1992, s. 47–68; Kucha, 2004, s. 12–18; Kucha, 2005, s. 18–23; Surma, 2007, s. 193–200, Surma, 2008, s. 17–23; Miksza, 2017, s. 15–19, 103–112. Na szczególną uwagę zasługują prace Barbary Surmy, która w oparciu o najnowszą, obcojęzyczną literaturę, m.in. Schwegman, 1999; Babini, Lama, 2000, skorygowała kilka błędów faktograficznych odnoszących się do życia i twórczości Marii Montessori, powtarzanych w starszych polskich publikacjach). Była jedyną córką Aleksandra Montessori, urzędnika skarbowego, i Renildy Stoppani. Dziewczynka dorastała w bardzo religijnej, katolickiej rodzinie pod opieką konserwatywnego ojca i serdecznej matki. W roku 1873 rodzina Montessori przeniosła się do Florencji, a dwa lata

później do Rzymu, gdzie Maria uczęszczała do szkoły podstawowej i średniej technicznej.

Po ukończeniu szkoły średniej postanowiła, że zostanie lekarzem. Nie było to zadanie łatwe do zrealizowania, ponieważ w tamtym czasie we Włoszech tylko nieliczne kobiety mogły studiować medycynę. Dopiero po wielu zabiegach i konsultacjach M. Montessori otrzymała zgodę dziekana fakultetu medycznego na rozpoczęcie studiów na Uniwersytecie Rzymskim. Studia ukończyła w lipcu 1896 roku jako jedna z pierwszych kobiet z dyplomem lekarza we Włoszech. Już w czasach studenckich interesowała się psychiatrią i pediatrią. W 1897 roku otrzymała pracę w rzymskim szpitalu San Giovanni, a następnie objęła stanowisko asystenta w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego. W okresie pracy w klinice zainteresowała się losem dzieci z opóźnieniem intelektualnym, dlatego rozpoczęła intensywne samokształcenie w zakresie psychiatrii. Pod wpływem prac francuskich psychiatrów Jeana Marca Gasparda Itarda i Edouarda Seguina oraz dzięki praktyce medycznej i doświadczeniu z dziećmi opóźnionymi intelektualnie utwierdziła się w przekonaniu, że problem rozwoju tych dzieci tkwi przede wszystkim w sferze pedagogicznej. Wymagają one zastosowania specjalnej metody pracy i stworzenia im odpowiednich warunków wychowawczych. Swoją teorię wygłosiła w 1898 roku na Kongresie Lekarzy w Turynie, przyczyniając się do rozwoju włoskiej pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia Marii Montessori w tej dziedzinie zostały szybko docenione. Po zakończeniu kongresu otrzymała propozycję wygłoszenia cyklu wykładów o kształceniu dzieci upośledzonych umysłowo. Oprócz wielu zajęć podjęła się jeszcze prowadzenia wykładów na temat higieny i antropologii w Żeńskim Instytucie Kształcenia Nauczycieli. Była aktywnym członkiem Narodowej Ligi Wychowania Dzieci Upośledzonych Umysłowo i gdy wiosną 1900 roku Liga otworzyła Instytut Medyczno-Pedagogiczny Kształcenia Nauczycieli dla Opieki nad Dziećmi Umysłowo Upośledzonymi, Montessori objęła w nim stanowisko dyrektora. W tym czasie nawiązała współpracę z Giuseppe Montesano. W założonej przy Instytucie Szkole Ortofrenicznej oboje prowadzili wykłady na temat przyczyn i objawów upośledzenia oraz specjalnych metod nauczania. Pomimo sukcesów zawodowych w dziedzinie pedagogiki specjalnej, w 1901 roku Montessori niespodziewanie zrezygnowała z pracy w Instytucie i działającej przy nim szkole. Oficjalnym powodem jej odejścia była chęć przygotowania się do pracy dydaktycznej z dziećmi bez odchyień. Najprawdopodobniej jednak na jej decyzji zaważyły względy osobiste – chciała zerwać kontakty z Montesano, z którym miała nieślubnego syna, zaś w obawie przed skandalem dziecko oddała pod tymczasową opiekę znajomej rodzinie wiejskiej.

Po odejściu z Instytutu Montessori ponownie podjęła studia na Uniwersytecie Rzymskim jako studentka fakultetu filozoficznego. Poza studiami nadal pracowała w szpitalu, Żeńskim Instytucie Kształcenia Nauczycieli i kontynuowała prywatną praktykę lekarską. W latach 1904–1908 prowadziła w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzymskiego wykłady dla studentów medycyny i nauk

przyrodniczych. Zainteresowania naukowe Marii Montessori koncentrowały się wówczas na historii antropologii, a dokładniej – na wykorzystaniu badań antropologicznych w pedagogice. Owocem kilku lat wykładów była książka poświęcona antropologii pedagogicznej (Montessori, b.r.w.).

Na początku 1906 roku Eduardo Talamo, inżynier i dyrektor Rzymskiego Instytutu Nieruchomości Miejskich, zaproponował jej objęcie stanowiska dyrektorki w jednym z rzymskich Domów Dziecięcych – Casa dei Bambini. 6 stycznia 1907 roku Maria Montessori otworzyła swój pierwszy Dom Dziecięcy przy Via dei Marsi 58, który początkowo miał być świetlicą dla dzieci pochodzących z przeludnionej, biednej dzielnicy San Lorenzo (Surma, 2017, s. 62–63. O warunkach życia w rzymskiej dzielnicy San Lorenzo zob. Trabalzini, 2009, s. 16, 19–20). Montessori sama zajmowała się urządzaniem placówki i wyżywieniem około 50 dzieci w wieku od 2 do 6 lat, często zaniedbanych fizycznie i moralnie. Wbrew wcześniejszym założeniom dziećmi opiekowały się niewykwalifikowane wychowawczynie, a nierzadko również matki podopiecznych placówki. Montessori poświęcała Domowi Dziecięcemu cały swój czas, jaki pozostawał jej po pracy na uniwersytecie i praktyce lekarskiej. Stopniowo wyposażała swoją placówkę w meble dostosowane do potrzeb dzieci, zmodyfikowane pomoce dydaktyczne Itarda i Sèguina oraz przyrządy stosowane w psychologii eksperymentalnej. Jednocześnie przygotowywała wychowawczynie do pracy z dziećmi i nowymi pomocami dydaktycznymi. Dom Dziecięcy stał się laboratorium badawczym. Już po kilku tygodniach pracy zauważyła zmiany w zachowaniu dzieci, które stały się bardziej skupione i wewnątrznie uporządkowane. Dom Dziecięcy szybko zyskał rozgłos, powstawały kolejne placówki, które odwiedzali pedagodzy, psycholodzy i zainteresowani rodzice. Latem 1909 roku Montessori gościła w posiadłości włoskich baronów Franchetti, gdzie jeszcze w tym samym roku odbył się pierwszy kurs pedagogiki Montessori z udziałem 100 osób. Z inicjatywy Franchettich Maria Montessori napisała pierwszą książkę poświęconą swojej metodzie pedagogicznej (Montessori, 1909). Następny, 1910 rok był dla niej przełomowy. Wtedy podjęła decyzję o rezygnacji z wykonywania zawodu lekarza, opuściła Uniwersytet Rzymski i całkowicie poświęciła się pracy pedagogicznej oraz propagowaniu idei wychowawczych. Odtąd jej życie wypełniło się doskonaleniem i wykładaniem własnej metody oraz nieustanną walką o prawa dziecka.

III. SYSTEM WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO MARII MONTESSORI NA ŁAMACH CZASOPISMA „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”

Od początku istnienia „Wychowania Przedszkolnego” redakcja czasopisma starała się upowszechniać nowoczesne idee dydaktyczne. W tym celu udostępniała jego łamy wybitnym specjalistom, którzy w przystępny i fachowy sposób przybliżali czytelnikom najnowsze rozwiązania z zakresu wychowania przedszkolnego. W przypadku popularyzowania dorobku pedagogicznego Marii Montessori

były to zarówno przekłady artykułów obcojęzycznych, jak i teksty polskich pedagogów.

Już w 1925 roku na łamach „Wychowania Przedszkolnego” ukazało się tłumaczenie tekstu Klary Grunwald (Grunwald, 1925, s. 14–19). Kilka lat wcześniej powyższy artykuł opublikowano w niemieckim czasopiśmie „Montessori Erziehung”, polska tłumaczka posługująca się inicjałami F. K. (najprawdopodobniej Felicja Kiełbikowa) skróciła jego treść, usuwając informacje dotyczące ruchu montessoriańskiego w Niemczech i genezy koncepcji pedagogicznej Marii Montessori (Łatacz, 1996, s. 53). K. Grunwald, należąca do grona pedagogów ruchu Nowego Wychowania, była autorką wielu opracowań na temat metody Montessori i przewodniczącą pierwszego niemieckiego stowarzyszenia montessoriańskiego, założonego w 1919 roku w Berlinie (Łatacz, 1996, s. 19, 54). Artykuł K. Grunwald odegrał bardzo ważną rolę w recepcji poglądów pedagogicznych Montessori w Polsce, będąc pierwszym wartościowym uzupełnieniem niekompletnej polskiej edycji jej najważniejszego dzieła (w 1913 roku w Warszawie, nakładem oficyny Henryka Lindenfelda, ukazała się książka pt. *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Z wydania ogłoszonego przez Instytut J.-J. Rousseau*, zob. Montessori, 1913. Za podstawę do polskiego przekładu posłużyło tłumaczenie francuskie, znacząco skrócone w porównaniu z oryginalnym tekstem, Dybiec, 1983, s. 8; Dybiec, 2009, s. 36; Łatacz, 1996, s. 47. Przez prawie stulecie była to jedyna publikacja książkowa Marii Montessori przetłumaczona na język polski, wznowiona dopiero w 2005 roku, zob. Montessori, 2005).

W 1928 roku na łamach „Wychowania Przedszkolnego” w dwóch częściach opublikowano obszerny artykuł Zofii Bogdanowiczowej pt. *Znaczenie metody Montessori* (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 121–124; Bogdanowiczowa, 1928b, s. 145–149). Tekst stałej współpracownicy periodyku służył nie tylko popularyzacji tematyki, stanowił także próbę oceny metody stworzonej przez włoską pedagog (o Zofii Bogdanowiczowej zob. Leżańska, 2003, s. 416).

W 1936 roku opublikowano polski przekład jednego z czterech wykładów Montessori, które wygłosiła w 1922 roku podczas seminarium pedagogicznego w Katolickiej Szkole Społecznej w Brukseli. Tekst stanowiący podstawę dla polskiego tłumaczenia ukazał się drukiem w czasopiśmie „La Femme Belge” (Łatacz, 1996, s. 48; Kucha, 2003, s. 27). W artykule pt. *Myśli przewodnie mojej metody* Maria Montessori dokonała twórczego podsumowania swoich poglądów pedagogicznych (Montessori, 1936, s. 137–143).

Podstawą koncepcji pedagogicznej Marii Montessori jest podmiotowość dziecka jako wolnej jednostki i członka społeczeństwa, który ma w sobie twórcze cechy rozwijające się wyłącznie w powiązaniu z ludzką godnością. Włoska pedagog stawiała sobie za cel zmianę postrzegania dzieci, uwzględnienie w procesie wychowania ich człowieczeństwa i potrzeb duszy. Uważała, że czujność i subtelność w obchodzeniu się z dziećmi duszą jest sprawą sumienia. Jako pierwszy krok postulowała zapewnienie dziecku odpowiedniego dla niego otoczenia.

W takim starannie przygotowanym środowisku nadzór i pouczenia ze strony dorosłych ograniczają się do niezbędnego minimum. Dziecko wolne nie jest dzieckiem opuszczonym, należy jednak stworzyć dla niego nowy świat – świat dzieci. Montessori podkreślała, że dzieci potrafią sobą kierować i wiedzą, czego chcą (Montessori, 1936, s. 137–138).

K. Grunwald, L. Goryński i Z. Bogdanowiczowa szerzej opisali, jakie warunki powinno spełniać otoczenie wspierające rozwój dziecka. Zdaniem K. Grunwald szczęśliwe dzieci nie działają pod naciskiem otoczenia i pokazują swoją prawdziwą naturę. Pragną być ciągle w ruchu, chcą wszystkiego dotknąć, pragną przesuwac, ciągnąć, nosić, podnosić, wstawiać i wystawiać różne przedmioty. Ruch wzmacnia nierozwinięte mięśnie i prowadzi do ich skoordynowanego współdziałania. Małe dziecko stara się poznawać swoje otoczenie, a w tym procesie poznawania bardzo ważną rolę odgrywają wrażenia dotykowe. Dlatego należy dążyć do stworzenia środowiska, w którym dziecku nic nie grozi. W takim bezpiecznym otoczeniu dzieci mogą korzystać z nieskrępowanej swobody, stają się wesołe i spokojne (Grunwald, 1925, s. 14. Należy wspomnieć, że Kozakowska (1925, s. 2) uznała tę koncepcję Montessori za pokrewną z polskim duchem dążenia do wolności). W streszczeniu jednego z wykładów Marii Montessori, wygłoszonego w trakcie 5. Międzynarodowego Kongresu przedszkoli i szkół prowadzonych systemem Montessori, zorganizowanego w Oksfordzie w lipcu 1936 roku, L. Goryński podkreślił, że rezultatem takiego wychowania, które uwzględnia naturalną skłonność dziecka do aktywności, są jego samodzielność i niezależność. Skoro dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają panować nad swoimi zmysłami i uczą się właściwego korzystania z nich, głównym zadaniem wychowawcy jest pomoc w ich harmonijnym rozwoju. Wychowawca nie może ograniczać naturalnej aktywności dziecka, bowiem jest to warunek wychowania samodzielnego i niezależnego człowieka. Korzystając ze swojej 30-letniej praktyki wychowawczej, Maria Montessori przyjęła, że zapewnienie dziecku samodzielności i do pewnego stopnia niezależności od dorosłych przyczyni się do wykształcenia w nim dwóch bardzo ważnych cech osobowości: niezależności myślenia i własnej woli (Goryński, 1937, s. 139–141).

Z. Bogdanowiczowa poświęciła dużo uwagi atmosferze panującej w Domu Dziecięcym – instytucji wychowawczej stworzonej przez Montessori. Dom Dziecięcy („Casa dei Bambini”) miał być miejscem nieróżniącym się charakterem od domu rodzinnego, w którym następował naturalny rozwój dziecka. Naczelną zasadą przyjętą w tych placówkach przedszkolnych było przekonanie, że największym szczęściem małego człowieka miało być uświadomienie sobie własnej siły wobec siebie i otoczenia. Autorka podkreśliła, że u podstaw systemu zajęć w Domach Dziecięcych znajdowała się swoboda rozumiana jako odróżnianie zła od dobra, panowanie nad sobą i swobodne działanie dla dobra ogółu. Jedynym ograniczeniem tej swobody było wymaganie wzajemnej uprzejmości i grzeczności. Ruch i aktywność dziecka jako konieczne czynniki biologiczne winny być ukierunkowane celowo. Z założenia dzieci mające możliwość

celowego wyładowania swojej energii intuicyjnie miały unikać działań bezcelowych oraz niegrzecznego i hałaśliwego zachowania. W swoich placówkach wychowawczych Montessori zlikwidowała system nagród w postaci przedmiotów, a kary ograniczyła jedynie do naturalnego odosobnienia dziecka, które dokucza lub przeszkadza innym dzieciom. Izolacja wg niej była bardziej skuteczna oraz łatwiejsza do wytłumaczenia i uzasadnienia ukaranemu od wszelkiego rodzaju kar wychowawczych. Uważała, że dziecko, które patrzy z daleka na bawiących się kolegów, szybko zapragnie wrócić do grupy i poprawi swoje zachowanie (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 122–123; Friedländerowa, 1937, s. 7; Witkowski, 1937, s. 34).

W artykułach przedstawiających metodę Montessori sporo miejsca poświęcono organizacji, wyglądowi wnętrza i wyposażeniu Domów Dziecięcych. Według K. Grunwald wszystkie placówki przeznaczone dla dzieci powinny być tak urządzone, aby zapewniały swobodę ruchów i umożliwiały dziecku nieskrępowany rozwój. Autorka zauważyła, że Domy Dziecięce zazwyczaj dysponowały skromnymi warunkami lokalowymi – jednym lub dwoma pokojami (pokojem do pracy i zabaw oraz drugim pomieszczeniem, w którym dzieci spożywały posiłki i uczestniczyły w ćwiczeniach rytmicznych). Drugi pokój pełnił czasem rolę sypialni z małymi leżakami (Grunwald, 1925, s. 15). Charakterystyczną cechą wszystkich placówek, podkreślaną przez autorów, było specyficzne wyposażenie. Z pomieszczeń przeznaczonych dla dzieci usunięto ławki, swoimi rozmiarami i ciężarem krępujące żywą naturę podopiecznych, i zastąpiono je stolikami i krzeselkami, które były tak lekkie, że potrącone przewracały się. Dzieci przenosiły lub przesuwaly swobodnie meble w miejsca, które odpowiadały ich potrzebom, zaś każdy hałas wywołany potrąceniem i wywróceniem zachęcał dziecko do większej kontroli nad swoimi ruchami. Nie tylko stoliki i krzeselka miały wymiary dostosowane do wieku dziecięcego, również szafki były niskie, a szuflady w nich znajdowały się na wysokości odpowiadającej wzrostowi dzieci (Grunwald, 1925, s. 15; Bogdanowiczowa, 1928a, s. 122; Uklejska, 1932, s. 4; Montessori, 1936, s. 138–139. Szczegółowe wskazówki dotyczące wyposażenia polskich placówek przedszkolnych w krzeselka i stoliki, zgodne z wytycznymi Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przedstawił na łamach „Wychowania Przedszkolnego” inżynier Stefan Koziński. Ze względu na fakt, że dzieci w przedszkolu są w różnym wieku i mogą znacząco różnić się wzrostem, kierowniczka placówki musiała przestrzegać przydziału mebli o odpowiedniej wielkości, przynajmniej w dwóch rozmiarach: mniejszym dla dzieci młodszych i większym dla starszych, zob. Koziński, 1939, s. 47). Wszystkie meble miały prosty i estetyczny wygląd, były pomalowane na jasne kolory lub całkiem białe. Na ścianach wisiały tablice, na których każde dziecko mogło swobodnie rysować. Nad tablicami wieszano różne obrazki, w tym przedstawiające sceny z życia dzieci, w sali nie brakowało kwiatów w doniczkach i wazonach, przy oknie często stało akwarium lub klatka z ptaszkami (Grunwald, 1925, s. 15; Bogdanowiczowa, 1928a, s. 122; Montessori, 1936, s. 138–139).

Austriacka pedagog Emma Plank zaprezentowała na łamach „Wychowania Przedszkolnego” Dom Dziecięcy im. Marii Montessori utworzony w 1930 roku w Wiedniu (Plank, 1938, s. 127–129). Placówka opisana w artykule mogła uchodzić za wzorcową. Dysponowała nowoczesnym budynkiem, którego projekt był efektem porozumienia architektów i pedagogów. Dom Dziecięcy znajdował się w gmachu z trzema skrzydłami. W każdym z nich mieściła się sala przeznaczona dla grupy 35 dzieci. Podział na trzy oddzielne sekcje miał swoje uzasadnienie sanitarne (zmniejszał możliwość infekcji w całym przedszkolu), psychologiczne (nowi podopieczni nie byli narażeni na stres spowodowany kontaktem ze zbyt wielką liczbą dzieci oraz nieznanymi im osobami dorosłymi) i wychowawcze. Skrzydła budynku były połączone ze sobą korytarzami, w których usytuowano umywalnie i szatnie. Pomiedzy tymi trzema częściami przedszkola znajdowały się tarasy ogrodowe, gdzie w czasie ładnej pogody odbywały się zajęcia z dziećmi. Sale przeznaczone dla dzieci były przestronne, z dużymi oknami z trzech stron. Nie tylko wszystkie sprzęty i meble dostosowano do wzrostu podopiecznych, ale cały budynek został tak zaprojektowany, aby dzieci mogły samodzielnie otwierać drzwi, włączać światło itp.

Zgodnie z podstawową zasadą pedagogiki Montessori *celowość, prostota i piękno powinny być przewodnikiem pierwszych kroków dziecka* (Grunwald, 1925, s. 15). Dlatego ładne i delikatne przedmioty ze szkła lub porcelany (miednice, dzbanki, talerzyki do jedzenia) uczą ostrożności w posługiwaniu się nimi. Takie otoczenie bardziej przemawia do wyobraźni dziecka niż surowe napomnienia dorosłych. Dziecko zdaje sobie sprawę, że jasne meble można pobrudzić, a delikatne przedmioty potłuc. Kontakt z ładnymi przedmiotami uczy dzieci troskliwości i zachęca do rozsądnego działania. Ład w otoczeniu pomaga dzieciom w rozwijaniu pamięci. Zanim dziecko uświadomi sobie pojęcia abstrakcyjne, musi uzmysłowić sobie konkretne rzeczy i miejsca, gdzie one się znajdują (Grunwald, 1925, s. 15; Uklejska, 1932, s. 4; Montessori, 1936, s. 139; Plank, 1938, s. 128–129).

Tworząc materiał do zajęć z dziećmi, Maria Montessori kładła nacisk na to, aby ćwiczenia mogły być wykonywane samodzielnie i zmuszały dziecko do skupienia uwagi. Czasem przedmiot pozbawiony użyteczności przyciąga uwagę dziecka, które mechanicznie i jednostajnie powtarza proces składania i rozkładania tej samej rzeczy. Dzieci wykonują swoje zajęcia z dużą radością, wielokrotnie, wręcz nadgorliwie powtarzając każdą czynność aż do wyczerpania swojej energii. Powtarzanie różnych czynności skutkuje znakomitą sprawnością w ich wykonywaniu. Istotą pedagogiki Montessori jest wykorzystanie skupienia uwagi dziecka i połączenie tego stanu z mechanicznym powtarzaniem jednego ćwiczenia. Tę metodę potwierdziły badania psychologów, którzy u podstaw nauczania stawiali dogłębne zainteresowanie oraz wytężoną i żywą uwagę. Do koncentracji potrzebny jest jednak bodziec, którego natężenie musi wzrastać. Według teorii Montessori początkowe zainteresowanie dziecka wzbudzają przedmioty i wrażenia, które można rozpoznać zmysłami: walce o różnych rozmiarach, powierzchni o rozmaitej chropowatości, przedmioty do liczenia, rysunki, dźwięki

muzyczne do rozpoznania, słowa do nauczenia się, gramatyka, zadania arytmetyczne, zagadnienia historyczne, przyroda (Montessori, 1936, s. 139–142).

M. Montessori, K. Grunwald i E. Plank silnie podkreślali, że dziecku należy umożliwić samodzielne działanie. Dzieci mają same wybierać zajęcia i zabawki, które najbardziej odpowiadają ich potrzebom i zainteresowaniom, ten wybór jest czynnikiem wychowawczym. Dorośli mogą ograniczać się jedynie do łagodnych wskazówek i cierpliwego pokazania – za pomocą powolnych i pewnych ruchów – jak prawidłowo wykonać daną czynność. Wychowawczynie nie osiągnie powodzenia, gdy wciąż będzie chciała doradzać, zachęcać dzieci, poprawiać po nich, okazywać im wyższość swojego doświadczenia. W przypadku jakiegokolwiek pomyłki dziecko samo ją dostrzeże i stara się samodzielnie naprawić. Zadaniem wychowawczynie jest przygotowanie odpowiedniego środowiska, dostarczanie materiału sprzyjającego koncentracji, wprowadzanie dzieci w ćwiczenia życia praktycznego i obserwacja postępów u podopiecznych. Powinna zachowywać spokój i być zawsze gotowa przyjść z pomocą dziecku, które ją wezwie (Grunwald, 1925, s. 17; Montessori, 1936, s. 141–142). Zgodnie z powyższymi założeniami, działania wychowawcze w wiedeńskim Domu Dziecięcym opierały się na naukowej obserwacji dzieci, wierze w ich naturalne siły i szacunku dla pracy twórczej, jaką mali podopieczni podejmowali w celu poznania i opanowania otaczającego ich świata (Plank, 1938, s. 128–129).

Na niezwykle interesujący aspekt ograniczonej swobody stosowanej w Domach Dziecięcych zwróciła uwagę E. Rybicka. Pomimo tak szeroko realizowanego ideału swobodnego wychowania, w placówkach montessoriańskich podlegał on obiektywnym ograniczeniom. Dzieci bawiły się takimi zabawkami, jakie im się podobały, ale dobór zabawek był bardzo ograniczony, a każda z nich służyła ściśle określonym celom wychowawczym. W rezultacie działał tam przymus warunków stworzonych przez wychowawczynię. Pełniła ona rolę biernego obserwatora zachowania swoich podopiecznych, który nie narzucał swojego zdania i nie kierował pracą dzieci, zaś ingerował w sytuacjach konfliktowych. Dzieci miały przekonanie, że robią to, co chcą, tymczasem wychowawczynie bez ich wiedzy stosowała przymus zewnętrzny, ukryty pod pozorami swobody (Rybicka, 1938, s. 170–171).

K. Grunwald zauważyła, że dzieci chętnie pomagają matce w domowych zajęciach i ten rodzaj niewymuszonej aktywności może być wskazówką dla nauczycieli. Pomagając kolegom i koleżankom, dziecko rozładowuje nadmiar energii, np. zapina fartuszek i zawiązuje buty młodszemu koledze, zmywa naczynia po wspólnym posiłku. Podczas wspólnych prac dzieci uczą się współdziałania, podziału zajęć i wzajemnej pomocy, natomiast opieka nad zwierzętami i pielęgnowanie roślin wywołują u nich silne poczucie odpowiedzialności. W taki sposób następuje rozwój wewnętrznej i społecznej aktywności dziecka (Grunwald, 1925, s. 16; Montessori, 1936, s. 140).

Wszystkie zachowania i pozytywne postawy społeczne szybko rozwijają się u dzieci, którym zapewniono dużo swobody i samodzielności w działaniu.

Nieskrępowane, zaspokojone pragnienie działania przyczynia się do rozwoju osobowości dziecka, blokowanie tej naturalnej skłonności będzie skutkowało wybuchami gniewu, hałaśliwością i krzykiem. Jedyną drogą do osiągnięcia „higieny ducha” jest stosowanie się do słów Marii Montessori: *istnieje tylko jeden sposób zwalczania złego, a sposobem tym jest rozwijanie dobrego* (Grunwald, 1925, s. 16).

Metodykę Montessori obszerniej omówiła Z. Bogdanowiczowa, rozpoczynając od wyliczenia jej najważniejszych działów, do których należą: ćwiczenia fizyczne, czyli tzw. gimnastyka mięśni, ćwiczenia zmysłów, roboty ręczne (rysunek, modelowanie, przeplatanie, wycinanie) oraz ćwiczenia ręki i wzroku, przygotowujące do nauki czytania i pisanie. Ważnymi, niezmiennymi punktami planu dnia w Domach Dziecięcych były również: wspólne porządkowanie sali, ćwiczenia umysłowe i pogadanki, gry pod kierunkiem nauczyciela oraz wspólna modlitwa (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 123–124).

Zajęcia gimnastyczne obejmowały ćwiczenia z przyrządami (płotek z dwoma poprzecznymi drążkami, drabinka, schodki proste i schodki kręte z poręczą, piłka zawieszona na sznurze, huśtawka) lub bez nich (marsze, ćwiczenia oddechowowe, chodzenie po linii narysowanej kredą). Osobny rodzaj gimnastyki, nazywanej przez Montessori wychowawczą, stanowiły ćwiczenia odwzorowujące czynności praktyczne z życia codziennego, czyli zapinanie, odpinanie, zahaczanie lub sznurowanie. Przykładem takich zajęć, dokładnie opisanym przez K. Grunwald, było ćwiczenie z ramkami obciążonymi materiałem, który pośrodku połączony był za pomocą guzików z jednej i dziurek z drugiej strony (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 145; Grunwald, 1925, s. 17–18).

Już na wstępie swojego artykułu Z. Bogdanowiczowa wskazała najpopularniejszą stronę pedagogiki Montessori – tzw. ćwiczenia zmysłów, które miały rozwijać dwa ważne czynniki montessoriańskiego wychowania: dążenie do samodzielności i zdolność do koncentracji. Włoska pedagog spostrzegła, że małe dzieci najbardziej koncentrują się na ćwiczeniach zmysłów, które mogą wykonywać samodzielnie, poprawiając własne błędy. Wielokrotne powtarzanie tej samej czynności, o czym wspomniałam już wyżej, powoduje u nich stan silnej koncentracji uwagi. Po wykonaniu zadania dziecko jest zadowolone i chętne do nowego działania. Między innymi na podstawie kształcenia zmysłów Maria Montessori stworzyła pojęcie „okresów uczuciowych”, charakterystycznych dla poszczególnych etapów rozwoju dziecka. W ten sposób wyjaśniła, dlaczego dzieci w określonym wieku upierają się przy pewnych zajęciach, które całkowicie pochłaniają ich uwagę (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 121; Grunwald, 1925, s. 18–19).

Rolą wychowawcy było zapewnienie materiału do kształcenia zmysłów i pozostawienie dziecku dużej dowolności w korzystaniu z niego. Według Montessori każdy zmysł wymaga spokoju i koncentracji uwagi dla subtelnego działania, dlatego ograniczała wpływ pozostałych zmysłów, np. zasłaniała oczy podczas ćwiczeń słuchu lub dotyku. Główną zasadą posługiwania się pomocami naukowymi podczas ćwiczeń zmysłów było początkowe dostarczanie bodźców o małej ilości i jakości, a następnie stopniowe zwiększanie ich skali. Zmysł wzroku kształcono

m.in. na barwnych lub cieniowanych tabliczkach lub na różnej wielkości sześcianach, z których należało ustawić wieżę. Zadaniem dziecka było ich porównywanie, nazywanie i rozpoznawanie. Montessori wprowadziła jeszcze tzw. barwne marsze, w czasie których pogrupowane dzieci dostawały do ręki różnokolorowe tabliczki. Zmysł dotyku rozwijano podczas segregowania (z zamkniętymi oczami) tabliczek o różnej, nierównej powierzchni (tkaniny, papier) bądź rozpoznawania przedmiotów zamkniętych w woreczku (ćwiczenie Sèguina). Do kształcenia słuchu Montessori wykorzystywała przyrząd złożony z dwuszeregowych dzwonek, natomiast do rozpoznawania szmerów służyły zamknięte pudełka z grochem, kamkami, piaskiem, makiem lub mąką. Słuch muzyczny rozwijano, wprowadzając rytmiczne ruchy w takt muzyki (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 145–146).

K. Grunwald przytoczyła dwa przykłady bardzo lubianych przez dzieci ćwiczeń równowagi. Wychowawczynie w ramach zabawy miała narysować na podłodze kolorową linię w kształcie elipsy i poprosić dzieci, aby chodziły po niej. Innym tego rodzaju ćwiczeniem było przenoszenie szklanek do połowy wypełnionych kolorową wodą. Dziecko musiało kontrolować swoje ruchy i bacznie pilnować, żeby nawet kropelka wody nie wylała się ze szklanki (Grunwald, 1925, s. 16–17).

Prace ręczne obejmowały modelowanie, budowanie z klocków, rysunek i przeplatanie. Ich zadaniem było przyzwyczajanie ręki i umysłu do wykonywania pracy celowej. Modelowanie i rysunek dowolny były dla Montessori sprawdzianami psychicznej indywidualności dziecka. Szkicowanie, obrysowywanie figur geometrycznych miało przygotowywać rękę i wzrok do nauki czytania i pisania. Zresztą naukę pisania poprzedzały specjalne ćwiczenia. Dzieci zaczynały od obwodzenia palcem lub drewnianą pałeczką konturów figur geometrycznych i liter. Następnie z zawiązanymi oczami rozpoznawały kształty poszczególnych liter za pomocą dotyku. Dopiero na końcu dostawały do ręki ołówek i ruchomy alfabet, uczyły się sztuki pisania i łączenia liter w wyrazy (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 146–147). Odmienne cele Montessori postawiła przed ćwiczeniami rytmicznymi przy muzyce, wychodząc z założenia, że lepsze panowanie nad własnymi ruchami sprawia, iż dzieci łatwiej odczuwają muzykę i rytm (Grunwald, 1925, s. 17).

Pewnych informacji na temat praktycznego zastosowania metody Marii Montessori dostarczały relacje z hospitaacji, które polscy pedagodzy przeprowadzali w zagranicznych przedszkolach. Felicja Kiełbikowa co najmniej dwukrotnie (1926, 1929) odwiedziła montessoriańskie placówki przedszkolne w Niemczech (Kiełbikowa, 1926, s. 9; Kiełbikowa, 1930, s. 97–98). Krótkie sprawozdanie z pobytu w Berlinie we wrześniu 1929 roku zatytułowała *Jeden dzień w przedszkolu Montessori*. Opisała w nim ćwiczenie o nazwie „lekcja ciszy” i zajęcia ruchowe, które odbywały się przy akompaniamencie pianina.

Dzięki wizycie Anny Jakimiakowej w dwóch paryskich przedszkolach możemy dowiedzieć się, że prowadzono w nich ćwiczenia zmysłów zgodnie z metodą Marii Montessori, a w oddziałach dzieci młodszych wykorzystywano materiał dydaktyczny zaczerpnięty z tej metody (sznurowanie, zapinanie, dopasowywanie figur geometrycznych i form rzeczowych do kształtu otworu itp.) (Jakimiakowa,

1925, s. 8). Montessoriańską gimnastykę rytmiczną i ćwiczenia zmysłów stosowano również w przedszkolach angielskich. (*Przedszkole angielskie*, 1928, s. 56).

Za sprawą artykułu Ignacego Schreibera poznajemy sytuację przedszkoli w Wiedniu, wśród których były placówki z oddziałami prowadzonymi systemem Montessori. Na początku lat 30. XX wieku w wiedeńskiej dydaktyce przedszkolnej wytworzyła się swoista rodzima metoda, będąca połączeniem silnie zakorzenionego freblizmu i zyskujących coraz większą popularność koncepcji Montessori (Schreiber, 1935, s. 35–38. E. Plank przyznała, że w wiedeńskim Domu Dziecięcym, gdzie pracowała, korzystano z materiału dydaktycznego Montessori, który jednak ciągle ulepszano, by odpowiadał wymaganiom współczesnej psychologii, zob. Plank, 1938, s. 129). Podobnym zbiorem kilku zmodyfikowanych metod dydaktycznych charakteryzował się dom dla małych dzieci (*La maison des petits*) założony przy Instytucie J. J. Rousseau w Genewie (*Dom dziecięcy*, 1925, s. 20–21; Audemars, Lafendel, 1938, s. 40; zob. również Żukiewiczowa, b.r.w., s. 182–183; Chmaj, 1962, s. 162; Bobrowska-Nowak, 1978, s. 290–293).

Na podstawie powyższego, obszernego streszczenia zawartości artykułów poświęconych upowszechnianiu metody Montessori w placówkach przedszkolnych możemy stwierdzić, że redakcja „Wychowania Przedszkolnego” przywiązywała dużą wagę do popularyzowania koncepcji pedagogicznej włoskiej pedagog. Było to działanie konieczne w obliczu rosnącego zainteresowania nowymi systemami wychowawczymi, przy jednoczesnym ogromnym niedostatku przekładów prac Marii Montessori na język polski. W zaistniałych okolicznościach niebagatelną rolę odgrywało upowszechnianie jej metody wśród wychowawczyń przedszkoli za sprawą opracowań książkowych autorstwa Idy Marii Schätzel, Felicji Pinesowej czy podręcznika Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej (Schätzel, 1919; Pinesowa, 1931; Weryho-Radziwiłłowiczowa, 1931, s. 63–67). W ten nurt wpisywały się również szczegółowe artykuły sprawozdawcze, opublikowane w „Wychowaniu Przedszkolnym”, w przystępnej formie udostępniające czytelnikom syntetyczną wiedzę o idei pedagogicznej Montessori. Warto jeszcze dodać, że w drugiej połowie lat 30. XX wieku redakcja tego czasopisma starała się na bieżąco informować o niektórych wydarzeniach ważnych dla ruchu montessoriańskiego – międzynarodowych kongresach i kursach (Elesta, 1936, s. 135; *Komunikat*, 1936, s. 194; Goryński, 1937, s. 139–141) czy ukazaniu się za granicą nowych książek M. Montessori (M. L., 1937, s. 124).

IV. ĆWICZENIA ZMYŚLÓW – JEDEN Z DZIAŁÓW CZASOPISMA „WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE”

Metoda Marii Montessori wywarła również ogromny wpływ na układ wewnętrzny i stałą zawartość czasopisma „Wychowanie Przedszkolne”. Już w pierwszym numerze tego periodyku ukazał się programowy artykuł Marii Librachowej, prekursorki pedeutologii i psychodydaktyki (O działalności naukowej Marii Lipskiej-Librachowej zob. Pacholczykowa, 1972, s. 290–292; Michalski, 1974;

Zych, 2003, s. 1053–1054), szczegółowo omawiający podstawy psychologiczne i zakres środków metodycznych ćwiczeń zmysłów (Librachowa, 1925, s. 3–7). Autorka, przyjmując za punkt odniesienia tzw. dary Fröbela, dostrzegła znaczenie reformy, jaką Montessori wprowadziła do systemu zajęć przedszkolnych. M. Librachowa podkreśliła, że liczne ćwiczenia polegające na szeregowaniu przedmiotów o różnych rozmiarach, zaproponowane przez włoską pedagog, sprzyjają rozwijaniu zdolności różnicowania bodźców. Wykonywane ćwiczenie często wymaga od dziecka skupienia uwagi, porównywania, oceny i nierzadko poprawiania własnych błędów, a więc czynności umysłowych wykraczających poza kształcenie zmysłów. Zdaniem M. Librachowej większe skupienie uwagi i kontrolowanie działań stanowiły o wyższości montessoriańskich ćwiczeń zmysłów nad propozycjami Fröbela, ale w obu metodach dostrzegła te same mankamenty. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem sztucznych, narzuconych środków metodycznych mogły sprawić, że dziecko nie będzie rozumiało, w jakim celu ma wykonać pewne działania, natomiast powtarzane czynności tracą swoje znaczenie wychowawcze, staną się automatyczne i będą wykonywane bez żadnej kontroli. Konkludując, autorka artykułu stwierdziła, że nie można jedynie ograniczać się do kształcenia zmysłów, lecz działając na zmysły, oddziaływać na zdolności umysłowe, np. wpływać na rozwój mowy i wzbogacać słownictwo. Rozwojowi umysłowemu dziecka sprzyja unikanie schematyzmu w doborze środków do zajęć oraz preferowanie takiego materiału, którym dziecko posługuje się samodzielnie, swobodnie i z zainteresowaniem (Librachowa, 1925, s. 6–7).

Zanim czytelnicy inauguracyjnego numeru „Wychowania Przedszkolnego” zapoznali się z pierwszymi, różnorodnymi zestawami tzw. ćwiczeń zmysłów (*Ćwiczenia wzrokowe (barwa)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia wzrokowe (kształt)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia słuchu*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia smaku*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia dotyku*, 1925, s. 8; *Zmysł równowagi*, 1925, s. 8–9), mogli przeczytać krótki artykuł zawierający praktyczne wskazówki dla wychowawczyń, dotyczące prowadzenia tego rodzaju zajęć (M. K., 1925, s. 7). Dowiadujemy się z niego, że ćwiczenia zmysłów powinny być prowadzone regularnie, metodycznie i w sposób urozmaicony, z zachowaniem stopniowania skali trudności. Przed przystąpieniem do systematycznych ćwiczeń wychowawczyni musi przekonać się, czy narządy zmysłów u wszystkich dzieci funkcjonują prawidłowo. Wychowawczyni koncentrując się na całej grupie, obserwuje każde dziecko i kontroluje jego osiągnięcia. Przy okazji takich zajęć powinna starać się poszerzać zasób wiadomości i słownictwa swoich podopiecznych. W celu osiągnięcia największego skupienia uwagi dziecka warto „odizolować” kształcony zmysł, np. ćwiczenia słuchowe wykonywać w ciszy, dotykowe w ciemności.

Warunki, w jakich powinny odbywać się ćwiczenia zmysłów w większych grupach, scharakteryzowała A. M. Darewska (Darewska, 1925, s. 24–25). Pierwszym warunkiem jest bezwzględna czystość – dzieci muszą mieć czyste ręce, a przedmioty, z których będą korzystały, nie mogą być brudne lub zakażone. Ponadto wychowawczyni musi dysponować wystarczającą liczbą pomocy.

Dziecko, które czeka na przedmiot, nudzi się, zaś gdy dotknie go tylko raz, wrażenie będzie za słabe. Do ćwiczeń wzrokowych jest potrzebna duża liczba patyczków, pasków czy deseczek o różnej długości, do ćwiczeń na rozpoznawanie barw wiele różnokolorowych kawałków włóczki, szmatek, kółek, figur geometrycznych itp. Do zajęć, w których nieodzowne są przepaski do zasłonięcia oczu, z powodów higienicznych każde dziecko musi mieć własną. Ćwiczenia zmysłów powinny odbywać się na stojąco, tylko w wyjątkowych przypadkach na siedząco, zawsze z zachowaniem ciszy. Wychowawczynie przekazują tylko niezbędne wskazówki, dając dzieciom dużo czasu, by same mogły pomyśleć i znaleźć odpowiednie słowa dla poprawnego wyrażenia swoich wrażeń.

Tematyka kształcenia zmysłów na stałe zadomowiła się na łamach „Wychowania Przedszkolnego”, szybko znajdując swoje miejsce jako osobny dział w części metodycznej (praktycznej) czasopisma. W ciągu 14 lat opublikowano kilkadziesiąt zestawów ćwiczeń kształcących zmysły. Znaczną część z nich stanowiły propozycje czytelników (ochroniarek, wychowawczyń przedszkoli, nauczycieli-praktyków), korzystających z metody Montessori. Do grona najbardziej znanych autorek należały: Janina Czabanowska, A. M. Darewska, Maria Erdmanówna, A. Gawrońska, J. Jędrychowska, S. Emma Kubiszynówna, S. Lipszycówna, N. Mackiewiczówna, M. Malecka, M. Michniewiczówna, Sabina Ostojka, Maria Tręchowiczówna, A. Zabiełówna, K. Zajdowska, A. Zakrzewska (Czabanowska, 1932; Darewska, 1925, 1929; Erdmanówna, 1937a, 1937b, 1937c; Gawrońska, 1930; Jędrychowska, 1930; Kubiszynówna, 1934; Lipszycówna, 1933; Mackiewiczówna, 1926; Malecka, 1928, 1929; Michniewiczówna, 1933; Ostojka, 1932; Tręchowiczówna, 1930; Zabiełówna, 1934; Zajdowska, 1930; Zakrzewska, 1928). W co najmniej kilku przypadkach zapoznano czytelników z zagranicznymi propozycjami ćwiczeń zmysłów (Chassat, 1926, s. 5–6; Delvaure, 1930, s. 137–138; Lingard, 1933a, s. 156–157, 1933b, s. 157; *Pomoce wychowawcze Mar Bic. Marin Biciulescu, dyrektora pisma „Szkoła i Rodzina”, redagowanego w Bukareszcie*, 1932, s. 31–32; *Ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Foremki do guzików*, 1933, s. 27). Większość zestawów ćwiczeń nie pozwalała na identyfikację autorów, którzy pozostali całkowicie anonimowi lub podpisali się pod nimi jedynie pseudonimem bądź inicjałami.

Wśród propozycji znajdujemy ćwiczenia pogrupowane pod względem kształconych zmysłów: wzroku (z podziałem na postrzeganie kolorów, kształtów i wymiarów oraz zestawy tzw. ćwiczeń spostrzegawczości), dotyku (rozpoznawanie przedmiotów po ich kształcie, wielkości, fakturze i temperaturze oraz tzw. ćwiczenia mięśniowe, polegające na porównywaniu ciężaru i sprężystości), smaku, węchu, słuchu i równowagi. W zestawach ćwiczeń znajdujemy bardzo szeroki zakres zastosowanych materiałów sensorycznych (Por. z zestawem klasycznych materiałów sensorycznych Montessori usystematyzowanym przez Sabinę Guz, 2006, s. 41–42).

Zmysł wzroku proponowano rozwijać za pomocą ćwiczeń, które polegały na porównywaniu położenia przedmiotów względem siebie, jak również form

wyciętych z papieru przedstawiających zwierzęta i ludzi (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1926c, s. 19–20; Dar. M., 1929, s. 138–139; Mat. A., 1931, s. 188–189; Lingard, 1933a, s. 157), jak i przedmiotów codziennego użytku (łóżko, krzesło, biurko, szafa itp.) lub zabawek (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1927, s. 22; Jędrzychowska, 1930, s. 64). W ten sposób dzieci mogły zapoznać się z określeniami położenia przedmiotów: pod, na, w środku, na prawo, na lewo, z przodu, z tyłu itd. Innym rodzajem ćwiczeń zmysłu wzroku były zajęcia polegające na obserwowaniu i powtarzaniu ruchów wykonywanych przez wychowawczynię lub jedno z dzieci (*Ćwiczenia wzrokowe*, 1926, s. 22; *Ćwiczenie wzrokowe*, 1926b, s. 27) oraz uważnym przyglądaniu się obrazkom i zabawkom ustawionym przez wychowawczynię (*Ćwiczenie wzroku*, 1925b, s. 30; Malecka, 1928, s. 238). W przypadku ćwiczeń z zabawkami wychowawczyni zmieniała ich ustawienie, a dzieci musiały dostrzec różnicę i ułożyć swoje zabawki zgodnie z nowym wzorem. Postrzeganie i rozpoznawanie barw proponowano ćwiczyć z wykorzystaniem różnokolorowych przedmiotów (patyczków, ufarbowanych ziaren grochu lub fasoli, kartonów, tkanin, piłek, kulek, kręgli, szpulek, kamyków i kwiatów). Dzieci miały wybrać rzeczy o jednym określonym kolorze lub wzorze, bądź posortować przedmioty występujące w różnych kolorach (*Ćwiczenia wzrokowe (barwa)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok*, 1925, s. 39; *Ćwiczenie wzrokowe*, 1926c, s. 19–20; *Ćwiczenie wzrokowe*, 1926d, s. 16; Mackiewiczówna, 1926, s. 21; *Gra w kręgle (Ćwiczenie wzrokowe – barwy)*, 1927, s. 18–19; *Ćwiczenie wzrokowe (dla dzieci młodszych)*, 1927, s. 22–23; Z. K., 1927, s. 23; *Ćwiczenie wzrokowe: Barwa*, 1928, s. 261–262; Malecka, 1928, s. 238; Zakrzewska, 1928, s. 214; Bobr. R., 1931, s. 120; Hr. M., 1931, s. 120; Kresowianka, 1933, s. 94–95; Lipszycówna, 1933, s. 54). Poznawaniu kształtów i wielkości przedmiotów miały służyć ćwiczenia polegające na dopasowywaniu: figur geometrycznych (*Ćwiczenia wzrokowe (kształt)*, 1925, s. 8; *Ćwiczenia wzrokowe*, 1926, s. 22; *Ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Foremki do guzików*, 1933, s. 27), dwóch części przeciętej deseczki (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1925, s. 26; *Ćwiczenie wzroku*, 1925a, s. 27), korków do butelek, przykrywek do pudełek, tasiemek różnej długości (*Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok*, 1925, s. 39; Gawrońska, 1930, s. 18–19), liści (*Ćwiczenie zmysłów*, 1927, s. 20–21), kamyków (Z. K., 1927, s. 23), przedmiotów o podobnych długościach (Ostojska, 1932, s. 88–89). W ramach postrzegania rozmiarów i form dzieci mogły również ćwiczyć rozróżnianie rzeczy o różnych wielkościach (*Ćwiczenie wzrokowe (dla dzieci młodszych)*, 1927, s. 22–23; Malecka, 1928, s. 237–238; Gawrońska, 1930, s. 18–19; Kresowianka, 1933, s. 94–95), układanie figur geometrycznych z patyczków o różnej długości (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1925, s. 26), układanie wież i schodków z wielościanów (sześciastianów, graniastosłupów) (Ostojska, 1932, s. 88–89). W osobną kategorię wydzielono zestawy tzw. ćwiczeń spostrzegawczości, realizowane przy użyciu: drewnianej kostki z naklejonymi rysunkami (*Ćwiczenie spostrzegawczości. Gra kostkowa*, 1925, s. 29; Mat. A., 1931, s. 188–189), prostokąta z tektury podzielonego na 6 kwadratów z rysunkami, do których dzieci miały dopasowywać odpowiednie kartoniki (*Ćwiczenie spostrzegawczości*, 1925, s. 41–42),

obrazków rozłożonych na stole (Chassat, 1926, s. 5–6), kolorowych pisanek wyciętych z papieru (*Ćwiczenia spostrzegawczości (pisanki)*, 1929, s. 71), tablicy lub kartonu z narysowanymi bądź wyciętymi z papieru i przyklejonymi zwierzętami, lalkami (Z. Z., 1930, s. 135–136; Lingard, 1933a, s. 156–157, Zabiełłówna A., 1934, s. 22–23; *Króliki. Ćwiczenie spostrzegawczości*, 1938, s. 65). W trakcie ćwiczeń spostrzegawczości dzieci miały także odnaleźć brakujące części rysunków (*Ćwiczenie. Spostrzegawczości*, 1927, s. 22; A. Z., 1929a, s. 116; Erdmanówna, 1937a, s. 26–27; 1937b, s. 59; 1937c, s. 123), zakryte znaczki (Kubiszynówna, 1934, s. 89). Materiałami sensorycznymi wykorzystywanymi w tego rodzaju zajęciach mogły również być: jabłka przyniesione do przedszkola przez dzieci lub wychowawczynię (Michniewiczówna, 1933, s. 151–152), suche liście zbierane w trakcie jednej z jesiennych wycieczek do parku (Czabanowska, 1932, s. 158); przedmioty dostępne w przedszkolu, np. kałamarz, piłka, klocki (I. M. C., 1926, s. 23; *Ćwiczenie spostrzegawczości*, 1938, s. 33). Z ćwiczeniami spostrzegawczości ściśle związane były zajęcia rozwijające pamięć wzrokową (*Ćwiczenie wzrokowe*, 1926a, s. 21; *Ćwiczenie zmysłów*, 1927, s. 20–21; W., 1929, s. 139; Delvaure, 1930, s. 137–138; Zajdowska, 1930, s. 43–44; Lingard, 1933a, s. 157).

Zmysł dotyku z reguły sugerowano kształtować z pomocą sprzętów (stołu, krzesła, okna) i zabawek powszechnie dostępnych w przedszkolu (piłek, kul, klocków, lalek, obręczy itd.), rozpoznawanych przez dzieci z zasłoniętymi lub zamkniętymi oczami (*Ćwiczenie zmysłów: Węchu. Dotyku*, 1925, s. 26; *Ćwiczenie zmysłów*, 1926, s. 24; *Ćwiczenie dotyku*, 1927, s. 22; Malecka, 1929, s. 22; A. Z., 1930, s. 64–65). Z zawiązanymi oczami dzieci miały wykonywać pewne czynności, np.: włożyć chustkę do kieszonki, zapiąć i odpiąć guziki w fartuszk, zasznurować buty, wytrzeć tablicę (*Ćwiczenia dotyku*, 1925, s. 8; *Ćwiczenie dotyku*, 1926, s. 27; A. Z., 1930, s. 64–65). W ramach ćwiczeń zmysłu dotyku mogły nauczyć się rozpoznawać przedmioty spiczaste (*Ćwiczenie dotyku*, 1925, s. 36), odróżniać rzeczy małe od dużych, suche od mokrych, gorące od zimnych, twarde od miękkich (Malecka, 1928, s. 239). Doskonałymi materiałami sensorycznymi były kawałki tkanin o różnej fakturze (*Ćwiczenie dotyku (Ślepa babka)*, 1925, s. 27; Mackiewiczówna, 1926, s. 21), papier o różnej grubości i wytrzymałości (E. M., 1928, s. 93–94), ziarna owsa, grochu, ryżu, orzechy laskowe, włoskie, kasztany i żołądźcie schowane do woreczka (*Ćwiczenia dotyku*, 1926, s. 20; Malecka, 1929, s. 22), liście różnych gatunków drzew (*Ćwiczenie zmysłów*, 1927, s. 20–21), kamyczki przyniesione z ogródka (Z. K., 1927, s. 23). Niektóre z ćwiczeń dotyku, polegające na porównywaniu ciężaru dwóch różnych przedmiotów, pudełek, wiader lub koszyczków z odmienną zawartością (*Ćwiczenie mięśniowe*, 1925, s. 36; A. Z., 1928b, s. 138–139) określano ćwiczeniami mięśniowymi (zmysłu mięśniowego). Ponadto zaliczano do nich zabawę w przeciąganie linki przez dwie grupy dzieci, zginanie i łamanie patyczków, przedzieranie i rozrywanie papieru gazetowego, okładkowego czy tektury (*Zmysł mięśniowy. Czucie oporu*, 1929, s. 116; *Zmysł mięśniowy. Czucie oporu (wykorzystane przy każdej pracy ręcznej)*, 1930, s. 44).

Najprostsze ćwiczenia smaku dotyczyły prawidłowego rozpoznawania i nazywania płynów (mleko, kawa, mięta, rumianek, herbata), rozróżniania wody czystej od lekko i mocno osolonej (*Ćwiczenia smaku*, 1925, s. 8; *Ćwiczenie smaku*, 1925, s. 27). W trudniejszych zadaniach dzieci, posługując się samym zmysłem smaku, musiały rozpoznać kilka gatunków jarzyn (brukiew, marchew, burak, ziemniak) lub sól, mąkę i sodę (*Ćwiczenie zmysłów: Powonienie. Smak*, 1927, s. 21–22; *Ćwiczenie zmysłów. Zmysł smaku*, 1929, s. 91–92).

Bardzo bogaty zestaw materiałów sensorycznych proponowano do rozwijania zmysłu powonienia. Były to substancje w buteleczkach (ocet, nafta, chlorek, terpentyna, spirytus i rozcieńczony amoniak) (*Ćwiczenie węchu*, 1925b, s. 29–30; *Ćwiczenie zmysłów: Węchu. Dotyku* (1925), s. 26; *Ćwiczenie węchowe*, 1926, s. 22–23; *Ćwiczenia węchu*, 1927, s. 22; Zakrzewska, 1928, s. 213–214), tytoń, kamfora, smoła (*Ćwiczenie węchu*, 1925a, s. 27), przyprawy kuchenne i warzywa (cebula, pieprz, pietruszka, koperek, mięta, cykorja) (*Ćwiczenie powonienia*, 1925, s. 36; *Ćwiczenie zmysłów: Powonienie. Smak*, 1927, s. 21–22; A. Z., 1928a, s. 46; Zakrzewska, 1928, s. 213–214), pospolite zioła (mięta, rumianek, piołun, macierzanka) (*Ćwiczenie węchowe*, 1925, s. 42; *Ćwiczenia zmysłów: Ćwiczenie węchu*, 1931, s. 156), kwiaty (konwalie, bez, lilie, goździki, róże) (Z., 1930, s. 140; *Ćwiczenie zmysłu węchu (z grupą dzieci starszych)*, 1931, s. 120), świeże siano (*Ćwiczenia zmysłów. Węch*, 1928, s. 192).

Do przeprowadzania ćwiczeń słuchu zalecano zupełną ciszę, w czasie której dzieci mogły nasłuchiwać odgłosów pochodzących z ulicy, szumu wiatru, poznawać dźwięk różnych przedmiotów kuchennych (garnków, słoików, deseczek), instrumentów muzycznych (bęben, trąbka, pianino), rzeczy uderzanych lub upuszczonych na podłogę (*Ćwiczenia słuchu*, 1925, s. 8; M. D., 1925, s. 28; *Ćwiczenia słuchowe*, 1927, s. 22; Malecka, 1928, s. 239). Niektóre ćwiczenia polegały na odgadywaniu szmeru pudełek lub woreczków wypełnionych kamyczkami, kasztanami, fasolą, grochem, kaszą itp., odróżnianiu słuchem zawartości blaszanych pudełek ze szpilkami, guzikami czy gwoździkami, a także wywoływaniu dzieci po nazwisku przez wychowawczynię znajdującą się w sąsiednim pomieszczeniu lub rozpoznawaniu kolegi po głosie (*Ćwiczenie słuchu*, 1925a, s. 27; *Ćwiczenie słuchu*, 1925b, s. 30; *Ćwiczenie słuchu (szmeru)*, 1925, s. 37; *Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok*, 1925, s. 39; Tręchowiczówna, 1930, s. 94).

Ostatnim rodzajem proponowanych zajęć były ćwiczenia zmysłu równowagi. Obszerny zestaw tego rodzaju ćwiczeń o zróżnicowanej skali trudności zaproponowała M. Darewska. Każde dziecko mogło ćwiczyć z wykorzystaniem przedmiotów znajdujących się w jego otoczeniu: schodów, desek, belek, drabin, pni drzew, taboretów, krzesel itp. (Darewska, 1929, s. 238–239). Najczęstszym zadaniem dla dzieci był wolny marsz z jakimś niezbyt ciężkim przedmiotem na głowie (koszyczkiem, pudełkiem, deseczką), utrzymywanym w stanie równowagi. Dzieci mogły jedynie asekurować tę rzecz, podtrzymując tylko wtedy, gdy spadała. Inne ćwiczenia polegały na chodzeniu z deseczką, na której stała filiżanka z wodą, lub maszerowaniu z deseczką, na której stała budowla

z klocków (*Zmysł równowagi*, 1925, s. 8–9; A. Z., 1929a, s. 116; A. Z., 1929b, s. 139–140; Darewska, 1929, s. 239).

Szerokie spektrum ćwiczeń kształcących zmysły zamieszczanych na łamach „Wychowania Przedszkolnego” jest dowodem dużej pomysłowości autorów, bardzo często czytelników czasopisma, którzy, bazując na własnych doświadczeniach wychowawczych, twórczo modyfikowali metodę Montessori.

V. KRYTYKA METODY MONTESSORI

System pedagogiczny Marii Montessori w okresie międzywojennym często był przedmiotem debaty prowadzonej w gronie pedagogów i psychologów. W 1928 roku Józefa Berggruen przedstawiła obszernie sprawozdanie z obrad IV Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w Locarno (w dniach 3–15 sierpnia 1927 r.). Fragment swojej relacji poświęciła dyskusji nad wystąpieniami dwóch przedstawicielek placówek montessoriańskich z Amsterdamu i Wiednia, które podkreślały dużą wartość reform wprowadzonych przez Montessori do wychowania przedszkolnego. Według prelegentek w Domach Dziecięcych zapewniono podopiecznym spokój, swobodę, przyjazne otoczenie, sprzęty i zabawki dostosowane do ich potrzeb. Uczestnicy tej dyskusji (m.in. Owidiusz Decroly), a nawet niektórzy pracownicy Domów Dziecięcych, zwrócili jednak uwagę na braki metody Montessori: zbyt określony i ograniczony materiał dydaktyczny oraz dogmatyzm w wyznaczaniu zajęć dla dzieci. Pedagogice montessoriańskich placówek przeciwstawiano metody stosowane w domu dla małych dzieci przy Instytucie J. J. Rousseau w Genewie, gdzie za fundament wychowania uznano zabawę-czyn, nawiązującą do naturalnych zainteresowań i potrzeb dziecka. W placówce genewskiej nie było sztywnego, z góry ustalonego programu zabaw, natomiast za istotę wychowania przyjęto tam dobrą obserwację i poznanie dzieci (Berggruen, 1928, s. 14).

Na łamach „Wychowania Przedszkolnego” Z. Bogdanowiczowa, właściwie jako jedyna z autorów, nie ograniczyła się do przedstawienia ogólnego zarysu pedagogiki zastosowanej w Domach Dziecięcych, lecz przedstawiła krytyczną analizę metody Montessori. Bardzo doceniała fakt, że fundamentem jej pedagogiki była miłość do dzieci. Wyraziła jednak opinię, iż ta niekwestionowana miłość stała się podstawą dla częściowo błędnej metody (Bogdanowiczowa, 1928a, s. 121).

Według tej autorki w Domach Dziecięcych przeceniano rolę ćwiczeń zmysłów i rozwoju sprawności mięśni, a za mało czasu poświęcano zajęciom umysłowym, które właściwie zostały ograniczone do pogadanek o rzeczach i krótkich rozmów z dziećmi o ich otoczeniu, odgrywających podrzędną rolę w procesie wychowawczym (Bogdanowiczowa, 1927, s. 5). Montessori nie traktowała osobowości dziecka całościowo, lecz starała się kształtować osobno każdy z jej elementów. Dla Z. Bogdanowiczowej metoda stworzona przez włoską pedagog miała „naukowo-laboratoryjny” charakter, przyporządkowujący każdemu okresowi rozwojowemu dziecka określony zestaw ćwiczeń. Zbyt duża celowość i nadmierny dydaktyzm

ograniczał tak silnie postulowaną atmosferę swobody. W czasie zajęć w Domach Dziecięcych brakowało zwyczajnej zabawy, niepodporządkowanej celom edukacyjnym. Montessoriańska metoda pedagogiczna byłaby jedynie uzasadniona, gdyby stawiano sobie za cel przyspieszenie rozwoju dziecka. Z. Bogdanowiczowa negatywnie oceniła zastosowany przez Montessori materiał dydaktyczny jako *nie-słuchanie monotony, nużący jednostajnością i dziwnie sztuczny. Idealnie symetryczne walce, formy geometryczne, ramy z naciągniętym materiałem do ćwiczenia ręki, wszystko to materiał oderwany od życia, odpowiedni może w zakładach dla anormalnych, niedorozwiniętych, gdzie dziecko, nienormalnie żyjąc, nienormalnie odczuwa i wymaga leczenia, ale dla normalnego dziecka stanowczo nie wystarcza* (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 147–148). Do podobnej, krytycznej konkluzji doszła M. Weryho, podkreślając jednak, że zaproponowany materiał jest cenny, aczkolwiek *dla naszych dzieci niezupełnie odpowiedni, zbyt jednostronny, za suchy i dzieci do twórczości nie pobudza, oprócz tego jest w nim za dużo form geometrycznych*. Postulowała więc zastąpienie figur geometrycznych przedmiotami pochodzącymi z otoczenia dziecka: różnej wielkości pudełkami, butelczkami, patyczkami, gałązkami (Weryho, 1929, s. 219–220). Mniej druzgocącą opinię na temat tych środków, aczkolwiek pełną praktycyzmu i dystansu, wyraziła natomiast Maria Uklejska: *dlatego w przedszkolach nie dajemy wielu „ram” Montessori, na których dziecko uczy się zapinać guziki czy zasznurowywać dziurki, bo w życiu zapina się fartuszki i sznurowuje buty, – niechże przeto – rozumiemy – dziecko, ubierając się samodzielnie – zaprawia się do czynności celowych* (Uklejska, 1932, s. 5; Por. Weryho, 1929, s. 220).

Z. Bogdanowiczowa nie dostrzegała w metodzie Montessori zbyt wielu elementów rozwijających cechy społeczne. Nawet prace wykonywane dla innych, np. sprzątanie, nakrywanie do stołu, podawanie potraw, były podporządkowane jak najlepszemu wykonaniu zadania, a nie wspólnemu celowi. Atmosfera panująca w Domach Dziecięcych sprawiała, że dzieci żyły obok siebie, ale nie dla siebie.

Samo przygotowanie dziecka do posługiwania się ołówkiem Z. Bogdanowiczowa uważała za dobry pomysł, natomiast za nietrafiony uznała wymaganie od dziecka wiernego odwzorowywania natury i samodzielnego poprawiania własnych błędów. Dla autorki artykułu ogromnym błędem dydaktycznym było wytworzenie u dzieci wrażenia, że mozolne ćwiczenia ręki i oka mają prowadzić do celu nadrzędnego – nauki czytania i pisania. Podsumowując swoje wnioski, Z. Bogdanowiczowa konstatowała: *cała metoda Montessori, oparta na doświadczeniach w zakładach dla anormalnych, jest metodą leczniczą, przyspieszającą rozwój. Ćwiczenia, które dzieci anormalne doprowadzają do poziomu rozwojowego prawie normalnego, tutaj forsują umysł zupełnie niepotrzebnie. Sprawa ta odbija się ujemnie nie tylko na późniejszej nauce, ale i na rozwoju uczuć, o których Montessori mówi mało, a bez którego wychowanie staje się niepełnym* (Bogdanowiczowa, 1928b, s. 148–149). Pomimo tak surowej oceny, autorka artykułu podkreśliła, że warto poznawać koncepcję Marii Montessori, ponieważ zawiera szereg wartościowych założeń: pogłębioną znajomość dziecka opartą

na jego obserwacji, rozwój samodzielnego dążenia do wiedzy, większą swobodę wypowiedzi dzieci i wreszcie pożyteczną współpracę rodziców z kierowniczką placówki przedszkolnej.

Analizując materiał pedagogiczny zaproponowany przez Marię Montessori i Owidiusza Decroly'ego, Marin Biciulescu, redaktor naczelny rumuńskiego pisma „Szkoła i Rodzina”, dostrzegł w obu przypadkach brak odpowiednich pomocy wychowawczych dla dziecka w wieku 4–6 lat. Jego zdaniem przedmioty wykorzystywane w przedszkolach prowadzonych metodą Montessori odpowiadały wymaganiom i rozwojowi małych dzieci od 2 i pół do 4 lat, zatem stawały się niewystarczające dla dzieci, które przekroczyły granicę czwartego roku życia. M. Biciulescu podkreślił, że dziecku do lat 4 wystarcza materiał umożliwiający bardzo proste zabawy: ustawianie wież, schodków, dobieranie barw pod względem odcieni, segregowanie różnej wielkości przedmiotów. Zaproponował własne pomoce wychowawcze, bazujące na nowoczesnej psychologii, znajomości dziecka i jego osobistych doświadczeniach pedagogicznych (okienka różnego kształtu z wyjmowanymi szybami, ramy do obrazków, szafy z szufladkami o stopniowanej wielkości, poprzecinane drewniane jajka, tkaniny do zapinania, domki do składania) (*Pomoce wychowawcze Mar Bic. Marin Biciulescu, dyrektora pisma „Szkoła i Rodzina”, redagowanego w Bukareszcie, 1932, s. 31–32*).

Głosy krytyczne i wątpliwości odnoszące się do metody Montessori formułowane na łamach „Wychowania Przedszkolnego” znacząco nie różniły się od uwag zgłaszanych w okresie międzywojennym przez polskich pedagogów, psychologów i historyków wychowania – m.in.: Felicję Pinesową, Marię Weryho-Radziwiłłowiczową, Zbigniewa Łubieńskiego, Stanisława Kota czy mieszkającego w Polsce od 1935 roku wybitnego rosyjskiego filozofa wychowania Sergiusza Hessena.

F. Pinesowa (1931, s. 39–49) dostrzegła, że koncepcja pedagogiczna Marii Montessori miała rozwijać intelekt, sprawność zmysłów i zdolność obserwowania zjawisk z pominięciem sfery emocjonalnej, zarzucała jej potraktowanie zabawy jako środka do ćwiczenia zmysłów oraz ograniczanie wyobraźni u dzieci, które otrzymywały np. gotowe szablony obrazków do pokolorowania, a więc materiał dydaktyczny wymuszający na dziecku to, co dorośli uznali za wskazane dla jego dobra. Za całkowite nieporozumienie Pinesowa uważała lekcje czytania i pisanie przeprowadzane w przedszkolu.

Z kolei Weryho-Radziwiłłowiczowa (1931, s. 67) zwróciła uwagę na brak kolektywistycznych zajęć z wyjątkiem gier towarzyskich, prowadzący do indywidualizacji pracy wychowawczej niszczącej instynkt społeczny dzieci. Wprawdzie Maria Montessori postulowała zapewnienie dzieciom pełnej swobody, ale sposób przeprowadzenia zajęć był ściśle określony i wykluczał pomysłowość dziecka. W takich warunkach wprowadzono automatyzm bardzo ograniczający samorzutność dzieci. Montessoriańskie pomoce dydaktyczne M. Weryho-Radziwiłłowiczowa uznała za sztuczne i suche, mało odtwarzające życie i niewzbudzające u dzieci zainteresowania.

W podobnym duchu wypowiedział się Stanisław Kot (1996, s. 339), który podkreślił, że Montessori otoczyła dziecko podstępnie dobranym materiałem, ograniczającym jego wolność do minimum. Gdy dziecko zechce potraktować materiał dydaktyczny zgodnie ze swoją wyobraźnią, czyli bawić się nim, zamiast korzystać z niego dla zaleconych ćwiczeń, wychowawczyni przerywa jego samowolę. Jego zdaniem metoda Montessori za sprawą odrzucenia bajek i wolnego rysunku oraz niedoboru zajęć zbiorowych, pomimo że oparta na podstawach naukowych, traciła swoją popularność na rzecz koncepcji pedagogicznych Fröbela.

Z pozycji psychologicznych metodę Montessori krytyce poddał także Zbigniew Łubieński (1937, s. 89–90), który podkreślił znaczenie dla rozwoju dziecka tzw. zabaw fikcyjnych i podważył praktyczną wartość niektórych ćwiczeń zmysłów w wieku przedszkolnym.

Na podobne aspekty wychowania montessoriańskiego zwrócił uwagę S. Essen (1935, s. 115), który skonstratował, że *brak Montessori, lekceważącej filozoficzną stronę sprawy, tkwi w jej ciasnym pojmowaniu rozwoju, jako gimnastyki narządów zmysłowych i ruchowych człowieka, i w związanej z tem negacji wyobraźni. Stąd lekceważenie całościowej duszy dziecka, niebezpieczeństwo wyrodzenia się zabawy w bierne, czysto mechaniczne zajęcie, a ogródka dziecięcego – w „salę pracy umysłowej”, różniącej się od szkoły tylko wewnętrznym odosobnieniem uczniów dzięki t. zw. lekcjom indywidualnym.*

„Wychowanie Przedszkolne” było specjalistycznym czasopismem pedagogicznym, które odegrało ogromną rolę w popularyzowaniu metody Montessori w Polsce. Na łamach tego periodyku ukazywały się artykuły, które stanowiły wartościowe źródło wiedzy o organizacji Domów Dziecięcych i koncepcji wychowania przedszkolnego stworzonej przez włoską pedagog. W przystępnej formie upowszechniały metodę Montessori wśród najliczniejszej grupy czytelników czasopisma – wychowawczyń przedszkoli. Przy czym nie były to teksty tylko zwolenników tej metody, ale pojawiały się również głosy krytyczne. Do tych drugich przede wszystkim należał artykuł Z. Bogdanowiczowej, która wskazała na liczne błędy i niedostatki metody Montessori. Stosunkowo późno, bo dopiero w 1936 roku, przetłumaczono i przedrukowano jeden z wykładów Marii Montessori, stanowiący jej pedagogiczne *credo*.

Warto też podkreślić, że redakcja „Wychowania Przedszkolnego” przywiązywała dużą wagę do kwestii praktyki pedagogicznej. Od pierwszego numeru propagowano w czasopiśmie tematykę kształcenia zmysłów – niezwykle ważnego czynnika metody Montessori. Intencją redakcji było zastosowanie proponowanych wzorców działania w polskich placówkach wychowania przedszkolnego. W ciągu całego okresu ukazywania się czasopisma na jego łamach opublikowano kilkadziesiąt artykułów i zestawów ćwiczeń związanych z kształceniem zmysłów. Ta tendencja implikowała również negatywne skutki. Nadmierne propagowanie jednego czynnika mogło spowodować uproszczenie i zubożenie metody Montessori jako całości. Mimo ogromnego bogactwa problemów naukowych i organizacyjnych z nią związanych na łamach „Wychowania Przedszkolnego”

zdecydowanie dominowała tematyka kształcenia zmysłów i przyjaznego środowiska. Taka sytuacja wynikała z faktu, że większość zestawów ćwiczeń była propozycjami czytelników, którzy jako praktycy próbowali na swój sposób modyfikować metodę Montessori i przystosowywać ją do warunków polskich.

BIBLIOGRAFIA

- A. Z. (1928a), *Materiał do ćwiczeń zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 2 (dodatkowy).
- A. Z. (1928b), *Zmysł mięśniowy – ciężar*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 6.
- A. Z. (1929a), *Ćwiczenie zmysłów: Ćwiczenie spostrzegawczości. Zmysł równowagi*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 5.
- A. Z. (1929b), *Ćwiczenie zręczności. Zmysł równowagi*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 6.
- A. Z. (1930), *Ćwiczenie zmysłów: Ćwiczenie dotyku. Wykonywanie różnych czynności z zawiązanymi oczyma*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 3.
- Audemars M., Lafendel M. (1938), *Dom dzieci przy Instytucie J. J. Rousseau (Ciąg dalszy)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 2.
- Babini V. P., Lama L. (2000), *Una „Donna Nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano: Franco Angeli.
- Berggruen J. (1928), *IV Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania. Locarno od 3–15. VIII. 1927 r.*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 1.
- Bobr. R. (1931), *Ćwiczenia wzrokowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 4.
- Bobrowska-Nowak W. (1978), *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. 1, *Teorie pedagogiczne i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa: WSiP.
- Bogdanowiczowa Z. (1927), *Rola pogadanki wczoraj a dziś*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 10.
- Bogdanowiczowa Z. (1928a), *Znaczenie metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 6.
- Bogdanowiczowa Z. (1928b), *Znaczenie metody Montessori (Dokończenie)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 7–8.
- Chassat A. (1926), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 10.
- Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Czabanowska J. (1932), *Ćwiczenia: Ćwiczenia spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 5.
- Ćwiczenia dotyku* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
- Ćwiczenia dotyku* (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 10.
- Ćwiczenia słuchowe* (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
- Ćwiczenia słuchu* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

- Ćwiczenia smaku* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
Ćwiczenia spostrzegawczości (pisanki) (1929), „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 3.
Ćwiczenia węchu (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
Ćwiczenia wzrokowe (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 9.
Ćwiczenia wzrokowe (barwa) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
Ćwiczenia wzrokowe (kształt) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.
Ćwiczenia zmysłów. Węch (1928), „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 9.
Ćwiczenia zmysłów: Ćwiczenie węchu (1931), „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 5.
Ćwiczenie dotyku (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie dotyku (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 7–8.
Ćwiczenie dotyku (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
Ćwiczenie dotyku (Ślepa babka) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie mięśniowe (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie powonienia (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie słuchu (1925a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie słuchu (1925b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 10.
Ćwiczenie słuchu (szmeru) (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
Ćwiczenie smaku (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie spostrzegawczości (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 6–7.
Ćwiczenie spostrzegawczości (1938), „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 1.
Ćwiczenie spostrzegawczości. Gra kostkowa (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 4.
Ćwiczenie węchowce (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 6–7.
Ćwiczenie węchowce (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 9.
Ćwiczenie węchu (1925a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie węchu (1925b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 10.
Ćwiczenie wzrokowe (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 3.
Ćwiczenie wzrokowe (1926a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 3.
Ćwiczenie wzrokowe (1926b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 7–8.
Ćwiczenie wzrokowe (1926c), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 10.
Ćwiczenie wzrokowe (1926d), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 12.
Ćwiczenie wzrokowe (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 11.
Ćwiczenie wzrokowe (dla dzieci młodszych) (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 2.
Ćwiczenie wzrokowe: Barwa (1928), „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 12.
Ćwiczenie wzroku (1925a), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 2.
Ćwiczenie wzroku (1925b), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 10.
Ćwiczenie zmysłów (1926), „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 6.
Ćwiczenie zmysłów (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 6.

- Ćwiczenie zmysłów. Zmysł smaku* (1929), „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 4.
- Ćwiczenie zmysłów: Dotyk. Słuch. Wzrok* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 11–12.
- Ćwiczenie zmysłów: Powonienie. Smak* (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 10.
- Ćwiczenie zmysłów: Węchu. Dotyku* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 3.
- Ćwiczenie zmysłu węchu (z grupą dzieci starszych)* (1931), „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 4.
- Ćwiczenie zmysłu wzrokowego. Foremki do guzików* (1933), „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 1.
- Ćwiczenie. Spostrzegawczości* (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 3.
- Dar. M. (1929), *Ćwiczenie zmysłów: Położenie przedmiotu*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 6.
- Darewska A. M. (1925), *O ćwiczeniu zmysłów. (Warunki, w których powinno odbywać się ćwiczenie zmysłów w większych grupach)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.
- Darewska M. (1929), *Znaczenie wychowawcze ćwiczeń zmysłu równowagi*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 11.
- Delvaure (1930), *Ćwiczenie uwagi i pamięci wzrokowej*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 6.
- Dom dziecięcy* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 11–12.
- Dybiec J. (1983), *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” t. 30.
- Dybiec J. (2009), *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912–2008*, w: B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.
- E. M. (1928), *Ćwiczenie dotyku (mięśniowe)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 4.
- Elesta (1936), *Pod hasłem: Miejsce dziecka w społeczeństwie*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 12, nr 4.
- Erdmanówna M. (1937a), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 1.
- Erdmanówna M. (1937b), *Ćwiczenia spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 2.
- Erdmanówna M. (1937c), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 4.
- Friedländerowa L. (1937), *Na jakich środkach wychowawczych oprzemy wychowanie planowe?* „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 1.
- Gawrońska A. (1930), *Ćwiczenie zmysłów: Butelki i korki. Pudełka. Tasiemki kolorowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 1.

Goryński L. (1937), *Maria Montessori o prawach dziecka (Z 5 Międzynarodowego Kongresu przedszkoli i szkół prowadzonych systemem Montessori)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 5.

Gra w kręgle (Ćwiczenie wzrokowe – barwy) (1927), „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 1.

Grunwald K. (1925), *Wychowanie w/g metody Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 6–7.

Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Hessen S. (1935), *Podstawy pedagogiki*, wyd. 2, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Hr. M. (1931), *Ćwiczenia spostrzegawczości (wzrokowe i dotykowe)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 4.

I. M. C. (1926), *Ćwiczenie spostrzegawczości (gra)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 1.

Jakimiakowa A. (1925), *O przedszkolach paryskich*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.

Jędrzychowska J. (1930), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 3.

Kiełbikowa F. (1926), *Przedszkola w Niemczech (Berlin)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 9.

Kiełbikowa F. (1930), *Jeden dzień w przedszkolu Montessori*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 5.

Komunikat (1936), „Wychowanie Przedszkolne” R. 12, nr 6.

Kot S. (1996), *Historia wychowania*, t. 2, *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, wyd. 3 (wg wydania drugiego z 1934 roku), Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

Kozakowska G. (1925), *Przedszkole polskie, a wzory zagraniczne*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 8–9.

Koziński S. (1938), *Stoliki i krzesła w przedszkolu*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 2.

Kresowianka (1933), *Ćwiczenie wzrokowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 3.

Króliki. Ćwiczenie spostrzegawczości (1938), „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 2.

Kubiszynówna S. E. (1934), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 10, nr 3.

Kucha R. (2003), *Rozwój pedagogiki Marii Montessori w Polsce – rys historyczny*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” nr 1 (3).

Kucha R. (2004), *Maria Montessori (1870–1952). Dorastanie do przyszłych zadań edukacyjnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 5.

Kucha R. (2005), *Maria Montessori – droga do sukcesu*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 2.

Leżańska W. (2003), *Bogdanowiczowa Zofia z Tymowskich (1897–1976)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, A–F, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Leżańska W. (2008), *Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria (1858–1944)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, V–Ż, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Librachowa M. (1925), *O kształceniu zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

Lingard M. (1933a), *Ćwiczenie spostrzegawczości („komórki do wynajęcia”) barwy*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 5.

Lingard M. (1933b), *Położenie przedmiotów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 5.

Lipszycówna S. (1933), *Ćwiczenie zmysłów: Barwy*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 2.

Łatacz E. (1992), *Życie i działalność pedagogiczna Marii Montessori (1870–1952)*, w: *Historia wychowania*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica” nr 29.

Łatacz E. (1996), *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Łubieński Z. (1937), *Podstawy psychologiczne metody Montessori*, „Kwartalnik Psychologiczny”, t. 9, nr 1–2.

M. D., *Ćwiczenie słuchowe* (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 4.

M. K. (1925), *Sposób kształcenia zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

M. L. (1937), *Nowe książki: Dr Maria Montessori. Dziecko (L'enfant)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 4.

Mackiewiczówna N. (1926), *Ćwiczenie zmysłów: Rodzaje tkanin, używane do ćwiczenia wzroku. Przerysować rysunek. Rozpoznawanie tkanin (ćwiczenie wzrokowe i dotykowe)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 2, nr 2.

Malecka M. (1928), *Ćwiczenie zmysłów: Wzrok. Dotyk. Słuch*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 11.

Malecka M. (1929), *Ćwiczenia zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 1.

Mat. A. (1931), *Ćwiczenie spostrzegawczości: Gra kostkowa*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 7, nr 6.

Michalski S. (1974), *Działalność pedagogiczna Marii Lipskiej-Librachowej*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Michniewiczówna M. (1933), *Ćwiczenie spostrzegawczości. Jabłko*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 9, nr 5.

Miksza M. (2017), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, wyd. 3, Kraków: Impuls.

Montessori M. (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini*, Città di Castello: Casa Editrice S. Lapi.

Montessori M. (1913), *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Z wydania ogłoszonego przez Instytut J.–J. Rousseau*, Warszawa: Nakład Henryka Lindenfelda.

Montessori M. (1936), *Myśli przewodnie mojej metody*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 12, nr 5.

Montessori M. (2005), *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Tekst przygotowany do druku w oparciu o egzemplarz z 1913 roku. Drukarnia Naukowa, Warszawa, ul. Mazowiecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Montessori M. (b.r.w.), *Antropologia pedagogica*, Milano: Vallardi.

Ostojska S. (1932), *Ćwiczenie wzroku na wielkościach*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 3.

Pacholczykowa A. (1972), *Librachowa (Lipska-Librachowa) z Lipskich Maria (1878–1955), psycholog i pedagog, profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej i Uniw. Łódz., działaczka społeczna, członek Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS)-Lewicy*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 17, Wrocław: Polska Akademia Nauk. Instytut Historii.

Pinesowa F. (1931), *System wychowawczy Dr. Marji Montessori*, Warszawa: Dom Książki Polskiej.

Plank E. (1938), *„Dom dziecięcy” (Wiedeń)*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 4.

Pomoce wychowawcze Mar Bic. Marin Biciulescu, dyrektora pisma „Szkoła i Rodzina”, redagowanego w Bukareszcie (1932), „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 1.

Przedszkole angielskie (1928), „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 3.

Rybacka E. (1938), *Zagadnienie swobody i karności w wychowaniu przedszkolnym. Ciąg dalszy*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 14, nr 6.

Schätzel I. M. (1919), *Idea Wychowania Przedszkolnego. „Casa dei Bambini” jako Szkołka Wszechstronnej Pracy Dziecka*, Lwów: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Schreiber I. (1935), *Przedszkola wiedeńskie*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 11, nr 2.

Schwegman M. (1999), *Maria Montessori*, Bologna: Il Mulino.

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

Surma B. (2007), *Fakty, mity i legendy wokół sylwetki Marii Montessori*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie”.

Surma B. (2008), *Pedagogika Marii Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce. System pedagogiczny Marii Montessori w placówkach*

wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech, Łódź: Palatum.

Surma B. (2017), *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.

Trabalzini P. (2009), *Maria Montessori – nauka i społeczeństwo*, w: B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.

Tręchowiczówna M. (1930), *Ćwiczenie zmysłów. Ćwiczenie słuchu*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 4.

Uklejska M. (1932), *Zagadnienie pracy w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 8, nr 1.

W. (1929), *Ćwiczenie wzrokowe*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 6.

Weryho M. (1929), *Ćwiczenie zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 11.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1925), *Słowo wstępne*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

Weryho-Radziwiłłowiczowa M. (1931), *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, wyd. 3 popr., „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna” nr 7, Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.

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

Wira-Świątkowska K. (2007), „*Wychowanie Przedszkolne*” jako czasopismo propagujące idee nowego wychowania, w: T. Jałmużna (red.), *Z teorii i doświadczeń pedagogicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Witkowski M. (1937), *O znaczeniu konsekwentności w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 13, nr 2.

Z. (1930), *Ćwiczenie zmysłów*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 6.

Z. K. (1927), *Ćwiczenie zmysłów: Wzrok. Dotyk*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 3, nr 9.

Z. Z. (1930), *Ćwiczenie spostrzegawczości*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 6.

Zabiełłówna A. (1934), *Ćwiczenie spostrzegawczości dla dzieci młodszych. Dla dzieci starszych*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 10, nr 1.

Zajdowska K. (1930), *Ćwiczenie pamięci wzrokowej*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 2.

Zakrzewska A. (1928), *Ćwiczenie zmysłów: Węch. Wzrok*, „Wychowanie Przedszkolne” R. 4, nr 10.

Zmysł mięśniowy. Czucie oporu (1929), „Wychowanie Przedszkolne” R. 5, nr 5.

Zmysł mięśniowy. Czucie oporu (wykorzystane przy każdej pracy ręcznej) (1930), „Wychowanie Przedszkolne” R. 6, nr 2.

Zmysł równowagi (1925), „Wychowanie Przedszkolne” R. 1, nr 1.

Zych A. A. (2003), *Librachowa (Lipska-Librachowa) Maria (1878–1955)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, G–L, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Żukiewiczowa Z. (b.r.w.), *Dydaktyka przedszkola*, w: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2, *Nauczanie*, Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego.

Popularization of the method of Maria Montessori on the edge of the magazine “Preschool Education” (1925–1939)

Summary

Aim: The topic of the article is the issue of popularizing the Maria Montessori method in the magazine “Przedszkole Przedszkolne” (1925–1939). The article was divided into five parts. The first presents the magazine “Preschool Education”, its issues and educational and popularizing functions. The second part of the article contains an outline of Maria Montessori’s biography up to 1910. The most important turning point in the life of this outstanding teacher is the year in which she gave up her medical practice and didactic work at the University of Rome, devoting herself entirely to teaching, primarily improving and promoting her own method. The most important for the discussed issue, i.e. the third, fourth and fifth parts include the description and the analysis of articles describing the Montessori method in the pages of *Preschool Education*, presentation of the section with sets of sense exercises and presentation of critical voices regarding this method, published in this journal.

Methods: a critical analysis of sources.

Results: an analysis of original articles propagating the Maria Montessori method in the magazine “Preschool Education” (1925–1939), whose founder and editor-in-chief was Maria Weryho-Radziwiłłowicz.

Conclusions: In the years 1925–1939, the magazine “Preschool Education” published several articles that were a valuable source of information about the pedagogy of Maria Montessori and the organization of “children’s homes”. The authors of the most important of them were Klara Grunwald, and critical of this method – Zofia Bogdanowiczowa. Importantly, in 1936 a translation of one of Maria Montessori’s lectures was published. The editors of “Preschool Education” placed great emphasis on the issues of pedagogical practice, which is why from the first issue the subject of sensory education was promoted. A huge number of various the so-called sensory exercises, in the form of usually creative suggestions for educators, could however result in the shallowing of the Montessori method as a whole.

Keywords: “Preschool Education” magazine; Polish pedagogical magazines (1918–1939); biography of Maria Montessori; Maria Montessori’s method; preschool pedagogy.

ANETA JARZĘBIŃSKA

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0001-5765-8741

(DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.07)

KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE KURSOWE OSÓB OSADZONYCH W LATACH 1999–2020

Celem artykułu jest uzupełnienie luki w stanie wiedzy na temat kształcenia i szkolenia kursowego osób osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych w kraju. Tytułowe zjawiska nie są novum. Kształcenie ujęte w ramy szkoły przywiesznej rozpoczęło się w Polsce z dniem 11 listopada 1918 r. (Bugajski, 1929, s. 116). Od tego czasu rozwijało się najpierw w zakresie szkoły podstawowej, potem, od przełomu lat 40. i 50., na poziomie zasadniczym zawodowym, a następnie na szczeblu średnim, w technikach. Od końca lat 90. w strukturze szkolnictwa przywiesznej przybywało liceów ogólnokształcących (które obecnie są dominującym typem szkoły przywiesznej). Podobnie rozwijało się szkolenie na kursach zawodowych, czego wskaźnikiem od lat 60. (z wyjątkiem ostatniej dekady XX w.) była duża liczba uczestników tych kursów (3–10 tys. rocznie) ((Helta, Wiczkowski, 1987, s. 98–103; Wołowicz, 1990, s. 387–421; Widelak, 1999, s. 261–288).

Oprócz ponad stuletniej tradycji warto podkreślić rangę kształcenia i szkolenia osadzonych w systemie penitencjarnym, co usankcjonowano w Ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks karny wykonawczy* (Kkw), sytuując oba zjawiska w katalogu środków resocjalizacji penitencjarnej (art. 67 § 3). Biorąc z kolei pod uwagę, że szkolenie osadzonych ma miejsce w większości ze 120 istniejących w Polsce zakładów karnych¹, natomiast kształcenie w ramach szkoły przywiesznej organizuje 20 zakładów dysponujących corocznie miejscami dla około 1,5 tysiąca słuchaczy, są to również zjawiska powszechne.

Jednocześnie kształcenie i szkolenie zawodowe osób osadzonych należą do działań społecznie potrzebnych. Są one swego rodzaju odpowiedzią na diagnozę osadzonych, z której wynika, że osoby te mają najczęściej niskie

¹ Stan na 31.12.2018 r. (GUS, 2019).

wykształcenie (jak wynika z badań, niemal 2/3 skazanych posiada wykształcenie niższe niż średnie) (Leszko, Iwański, Jarzębińska, 2020), uznawane za czynnik wejścia na drogę przestępczą (Gaberle, 1993, s. 63), nieudanej, powięziennej reintegracji społecznej i zawodowej oraz – w efekcie – powrotności do przestępstwa (Witkowska-Paleń, 2015, s. 185).

Mimo ponad wiekowej tradycji, skali, aktualności i społecznego znaczenia kształcenie i szkolenie zawodowe osób osadzonych należą do zagadnień niedostatecznie rozpoznanych (prawdopodobnie ze względu na specyfikę więzennictwa jako terenu badań – hermetycznego wobec społeczeństwa, niechętnego do wpuszczania na teren ścisły przedstawicieli innych instytucji, w tym badaczy) (Szczepanik, 2013). Najpełniej opisano rozwój kształcenia i szkolenia zawodowego więźniów w okresie II Rzeczypospolitej (m.in. prace: Bugajskiego, 1929; Wołowicz, 1990; Widelaka, 1999), zdecydowanie mniej jest publikacji w odniesieniu do okresu po 1995 roku (Bogunia, 2009; Jarzębińska, 2017), natomiast brak opracowania uwzględniającego ostatnie lata rozwoju tytułowych zagadnień.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE PRZEPROWADZONEGO BADANIA

W badaniu własnym założono poznanie wybranych aspektów kształcenia osób osadzonych, począwszy od roku szkolnego 1999/2000 do połowy roku szkolnego 2019/2020 oraz stanu szkolenia kursowego w zakładach karnych w okresie 1999–2019. Jak już wspomniano, dzieje kształcenia i szkolenia osadzonych w tym okresie sporadycznie były przedmiotem analiz badawczych. O wyborze roku szkolnego 1999/2000 jako daty, od której będą rozpoznawane koleje kształcenia osadzonych, zdecydował ponadto fakt, że z dniem 1 września 1999 r., w konsekwencji reformy oświatowej wprowadzonej ustawą z dnia 25 lipca 1998 r., zapoczątkowano zmiany w sieci szkolnej.

W podjętych badaniach założono rozpoznanie kilku, wzajemnie się dopełniających aspektów problematyki kształcenia i szkolenia osób osadzonych. Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Na jakich podstawach prawnych osadza się aktualnie instytucjonalne kształcenie i szkolenie zawodowe osób osadzonych?

2. Jakie typy szkół i kierunki kształcenia istnieją obecnie w szkołach prowadzonych w zakładach karnych?

3. Jak w latach szkolnych 1999/2000–2018/2019 kształtowała się sieć szkół przywięziennych, oraz jaka była liczba słuchaczy tych szkół?

4. Ilu osadzonych w latach szkolnych 1999/2000–2018/2019 uczęszczało do szkół w systemie oświaty poza zakładem karnym oraz do szkół wyższych?

5. Ile szkoleń kursowych więziennictwo przeprowadziło w latach 1999–2019 i ilu objęto nimi osadzonych?

Odpowiedzi na tak ujęte problemy poszukiwano z zastosowaniem analizy danych zastanych zamieszczonych w:

1) Aktach prawnych normatywnych, tj. w ustawach sygnowanych przez Ministra Sprawiedliwości [MS] oraz Ministra Edukacji Narodowej [MEN], a także w aktach wykonawczych w postaci rozporządzeń i instrukcji Dyrektora Generalnego Służby Więziennej [SW]. Tekst ustaw oraz rozporządzeń został upubliczniony także w wersji elektronicznej². Wgląd do dokumentów niżej usytuowanych w hierarchii umożliwił natomiast Okręgowy Inspektorat SW w Szczecinie.

2) Opracowanych przez Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej [BP CZSW] *Analizach wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w latach szkolnych w okresie 1999/2000–2018/2019 wraz z załącznikami w postaci Wykazów kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych* opracowywanymi w każdym roku szkolnym na dzień 1 września i 1 lutego (za pisemną zgodą pracownika BP CZSW opracowującego analizy). *Analizy* uznano za pierwotne źródła danych. Zdarzało się jednak, że w toku badania w *Analizach* identyfikowano błędy obliczeniowe. W celu ich skorygowania odwoływano się do innych, niżej wymienionych źródeł informacji o badanych zagadnieniach.

3) Opracowanych przez Główny Urząd Statystyczny [GUS] i opublikowanych w latach 2000–2019 tomach *Małego rocznika statystycznego Polski*.

4) Opracowaniu Biura Informacji i Statystyki CZSW pt.: *Więzienia w liczbach. Statystyka penitencjarna w latach 1989–2004*.

5) Informacjach statystycznych i wykazach kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach przywięziennych publikowanych na stronie internetowej SW.

AKTUALNIE ISTNIEJĄCE TYPY SZKÓŁ I KIERUNKI KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH PROWADZONYCH W ZAKŁADACH KARNYCH ORAZ PODSTAWY PRAWNE KSZTAŁCENIA I SZKOLENIA KURSOWEGO OSÓB OSADZONYCH

Aktualnie w 19 jednostkach penitencjarnych zlokalizowanych w 12 okręgach SW (tabela 1) funkcjonują 22 szkoły (5 podstawowych, 16 liceów ogólnokształcących oraz 1 szkoła policealna) oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe, na których możliwe jest kształcenie w sumie na 74 kierunkach. Najczęściej występującymi kierunkami kształcenia są: kucharz (w 11 zakładach), stolarz (9), monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie (8), elektryk (7), ślusarz (5), krawiec, mechanik-monter maszyn i urządzeń, technik robót wykończeniowych w budownictwie, technik informatyk oraz tapicer (każdy prowadzony w 4 zakładach). Sporadycznie w ofercie kształcenia pojawiły się zawody stosunkowo nowe, np. technik grafiki i poligrafii cyfrowej (w 2 zakładach). Najwięcej szkół funkcjonuje w zakładach we Wrocławiu, Wojkowicach

² Można się z nimi zapoznać na stronie <http://prawo.sejm.gov.pl>

oraz Sztumie (po 9, wliczając kierunki kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych). Kształcenie osadzonych kobiet organizuje jedna jednostka – Zakład Karny w Grudziądzu.

Tabela 1.

Szkoły oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe (Kkz) w szkołach prowadzonych przy ZK i AŚ wg stanu na dzień 1 lutego 2020 r.

Okręgowy Inspektorat SW	ZK/AŚ	Rodzaj szkoły								Razem szkół i Kkz	
		SP		LO		Policealna		Kkz			
		*L	*SN	L	SN	L	SN	Prowadzonych kierunków	SN		
Bydgoszcz	Grudziądz			1	2				2	3	3
	Koronowo			1	2				3	5	4
	Potulice								3	3	3
	Włocławek								6	7	6
Gdańsk	Sztum	1	1						8	13	9
Katowice	Wojkowice	1	1	1	2				7	10	9
Koszalin	Czarne			1	2				4	6	5
Kraków	Nowy Wiśnicz	1	1	1	2				3	3	5
Lublin	Włodawa			1	1				3	3	4
	Opole Lubelskie			1	3				3	3	4
Olsztyn	Ilawa			1	1				7	10	8
Opole	Nysa			1	3				2	4	3
Poznań	Rawicz			1	1				2	2	3
	Wronki	1	1	1	3				3	3	5
Szczecin	Stargard	1	1	1	2				2	3	4
Warszawa	Warszawa-Białoleka			1	2				2	3	3
	Stawiszyn – oddział zewnętrzny								1	1	1
	Płock			1	3				2	4	3
Wrocław	Wrocław nr 1			1	6	1	1		7	9	9
	Wołów			1	5				4	9	5
Razem		5	5	16	40	1	1		74	104	96

*L – liczba szkół, SN – łącznie liczba prowadzonych semestrów nauki.

Opracowanie własne na podstawie BP CZSW, 2019b.

Szkoły przywieźienne opierają swoje funkcjonowanie na przepisach właściwych dla więziennictwa oraz prawie oświatowym. Zgodnie z *Ustawą z dnia 10 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej* z późniejszymi zmianami organizowanie kształcenia określonego w przepisach właściwych dla więziennictwa

„nauczaniem”³ jest rodzajem oddziaływań penitencjarnych i należy do podstawowych zadań formacji (art. 2 pkt. 1). Na jej Dyrektora Generalnego nałożono natomiast obowiązek ustalania kierunków prowadzenia oddziaływań penitencjarnych i nadzór nad ich realizacją (art. 11 pkt. 1). Jak z kolei wskazano w ustawie *Kodeks karny wykonawczy z 6 czerwca 1997 r.* (art. 134), szczegółowe zasady i tryb prowadzenia nauczania w zakładach karnych określa w drodze rozporządzenia Minister Sprawiedliwości w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania. Aktualnie obowiązującym jest zaś *Rozporządzenie MS z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych*, którego uszczegółowienie stanowi *Instrukcja Nr 2/2017 Dyrektora Generalnego SW z dnia 4 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych*, regulujące również kwestie szkolenia na kursach zawodowych.

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem w zakładach karnych i aresztach śledczych zapewnia się osobom skazanym i tymczasowo aresztowanym (w drugim przypadku pod warunkiem, że nie sprzeciwiają się temu względy porządku i bezpieczeństwa, a nauczanie jest prowadzone w wyodrębnionym oddziale (§ 7.1)), możliwość:

a) uzyskania wykształcenia podstawowego i gimnazjalnego⁴,

b) zdobycia wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych, a także w ramach szkoleń kursowych i kwalifikacyjnych kursów zawodowych (§ 2).

W myśl rozporządzenia nauczanie osadzonych prowadzi się w organizowanych przy zakładach karnych szkołach i centrach kształcenia ustawicznego [CKU] (§ 3), przy czym szkolenia kursowe (do których pierwszeństwo w rekrutacji mają osadzeni dorośli bez zawodu bądź wymagający przekwalifikowania zawodowego (§ 29.1)) oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe mogą prowadzić także podmioty zewnętrzne (§ 4).

W tym samym dokumencie określono drogi rekrutacji osadzonych do nauczania, wymieniając:

- kierowanie obligatoryjnie – co dotyczy osadzonych, którzy nie ukończyli 18 roku życia,
- na wniosek działu penitencjarnego zakładu karnego, gdy nauczanie jest zalecane w indywidualnym programie resocjalizacji,
- na prośbę osadzonego o podjęcie lub kontynuację nauki (§ 12).

Sprecyzowano również kryteria, którymi kieruje się komisja penitencjarna, kwalifikując osadzonego do nauczania (§ 13). Na liście znalazły się m.in.:

³ Określenie „nauczanie”, które akcentuje aktywność nauczyciela, wydaje się opresyjne. Stąd w tytule artykułu nazwa „kształcenie”, rozumiana jako proces aktywności nauczyciela ale także ucznia, który jest w tym procesie pełnoprawnym uczestnikiem, konstruującym wiedzę i rozwijającym umiejętności.

⁴ Od 1 września 2019 r. gimnazja nie istnieją w ustroju szkolnym.

1) udokumentowana dotychczasowa nauka stanowiąca podbudowę programową do podjęcia nauki w wybranym typie szkoły lub semestrze nauki; 2) motywacje i predyspozycje do nauki w odpowiednim typie szkoły; 3) zalecenia zawarte w indywidualnym programie oddziaływania i wynikające z przeprowadzonych badań psychologicznych; 4) ogólny stan zdrowia; 5) termin warunkowego przedterminowego zwolnienia lub końca kary; 6) dotychczasowy staż pracy osadzonego; 7) zgodność wybranego przez osadzonego typu szkoły i kierunku kształcenia z aktualnym wykazem szkół, kierunków kształcenia i semestrów nauki; 8) względy porządku i bezpieczeństwa w zakładzie.

Doprecyzowania zagadnień kształcenia i szkolenia osób osadzonych zawarto w Instrukcji Nr 2/2017 Dyrektora Generalnego SW. Uregulowano nią m.in.:

- tryb sporządzania przez BP CZSW wykazu kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach istniejących w zakładach karnych i aresztach śledczych (§ 2);
- sposób analizy przez dyrektorów szkół efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego (§ 4);
- opracowywanie zestawień zrealizowanych w roku kalendarzowym szkoleń kursowych (§ 6) i ich organizację (§ 19–23);
- tryb zgłaszania kandydatów do nauczania, prowadzenia rekrutacji, przyjmowania, rozmieszczania, transportowania osadzonych do szkół i szkolenia kursowego (§ 7–16);
- zasady postępowania w sytuacjach pozbawiania osadzonego możliwości nauczania i ponownego jego kwalifikowania do nauczania (§ 17–18).

Organizacja kształcenia i szkolenia osadzonych jest również określona przepisami oświatowymi. Podstawowy to *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, którą wprowadzono odmienny od obowiązującego od 1 września 1999 r. podział szkół. Z początkiem roku szkolnego 2017/2018 w miejsce: 6-letniej szkoły podstawowej (w przypadku szkół przywieziennych o rocznym cyklu nauczania) ustanowiono 8-letnią szkołę podstawową. Zmieniła się także struktura szkolnictwa ponadpodstawowego, na którą dotychczas składały się: szkoły typu zasadniczego, średnie ogólnokształcące, średnie zawodowe oraz pomaturalne, a także – wprowadzone w 2004 r. – uzupełniające licea ogólnokształcące i technika uzupełniające (Michalak, 2007). Te ostatnie, podobnie jak zasadnicze szkoły zawodowe, poddano stopniowej likwidacji w następstwie *Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*, wobec czego z dniem 1 września 2015 r. przestały funkcjonować w zakładach karnych. Od 1 września 2017 r. struktura szkolnictwa ponadpodstawowego obejmuje: a) 4-letnie liceum ogólnokształcące; b) 5-letnie technikum; c) 3-letnią branżową szkołę pierwszego stopnia; d) 2-letnią branżową szkołę drugiego stopnia; e) 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy; f) szkołę policealną.

W *Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r.* znajdują się odniesienia wprost do problematyki szkolnictwa przywieziennego, m.in. stwierdzenie, że szkoły

przywieszienne zakładać może minister sprawiedliwości oraz, że szkoły te działają w ramach struktury placówki penitencjarnej (art. 8). Nadzór pedagogiczny nad nimi sprawuje MS, z wyjątkiem nadzoru nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, który sprawuje kurator oświaty (art. 60). Działalnością szkoły kieruje jej dyrektor, któremu stanowisko powierza organ prowadzący szkołę. Nauczyciele są pracownikami cywilnymi zakładów karnych, a zasady ich pracy reguluje *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela* (art. 36a ust. 1).

Przepisy oświatowe normalizują również prowadzenie w zakładach karnych kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz szkoleń kursowych. W tym wypadku podstawowym jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych z uwzględnieniem zmian wprowadzonych Rozporządzeniem MEN z dnia 26 lipca 2019 r.*

SIEĆ SZKÓŁ PRZYWIĘZIENNYCH ORAZ LICZBA ICH SŁUCHACZY W LATACH SZKOLNYCH 1999/2000–2018/2019

Lata szkolne 1999/2000–2018/2019 to czas dynamicznych przeobrażeń sieci szkół przywieszennych (tabele 2 i 3). Zauważalna jest zwłaszcza redukcja liczby szkół: z 70 w roku szkolnym 1999/2000 do 26 w roku szkolnym 2018/2019. Jeśli jednak do liczby szkół dodać kwalifikacyjne kursy zawodowe [Kkz], które choć należą do form pozaszkolnych (*Rozporządzenie MEN z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych*), to od roku szkolnego 2012/2013 są realizowane w szkołach istniejących przy zakładach karnych, okazuje się, że w ostatnich kilku latach następował wzrost liczby form kształcenia przywieszennego.

W analizowanym okresie zmieniał się udział szkół poszczególnych szczebli w sieci szkolnej. Początkowo wyraźnie ubyło szkół podstawowych, następnie ich liczba utrzymywała się na zbliżonym poziomie aż do roku szkolnego 2016/2017, po czym nastąpiła kolejna redukcja. Miarowo ubywało zasadniczych szkół zawodowych aż do ich całkowitego wygaszenia przy zakładach karnych w roku szkolnym 2014/2015. Liczba przywieszennych szkół średnich przez większość analizowanych lat szkolnych utrzymywała się na zbliżonym poziomie. Wyjątkiem były lata 2012/2013–2013/2014, kiedy w strukturze więziennictwa funkcjonowała rekordowa liczba szkół umożliwiających kształcenie na szczeblu średnim. W całym analizowanym okresie zauważalne są zmiany udziału w szkolnictwie przywieszennym poszczególnego typu szkół średnich, szczególnie od roku szkolnego 2012/2013, od kiedy następował wzrost liczby liceów ogólnokształcących, które stały się dominującym typem szkoły w strukturze więziennictwa.

Tabela 2.**Szkoły przywięzione w latach szkolnych 1999/2000–2008/2009**

	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006*	2006/ 2007*	2007/ 2008	2008/ 2009
Zakłady prowadzące szkoły	bd.	30	28	28	28	26	26	23	23	21
Zorganizowane zespoły szkół/CKU	bd.	23	23	23	23	21	21	20	19	20
Razem szkoły	70	58	58	61	63	65	62	50	50	50
SP i podstawowe studium z programem SP	12	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Gimnazja	9	9	9	10	10	10	10	10	9	9
Razem SP	21	11	12	13	13	13	13	13	12	12
ZSZ	30	30	28	28	28	28	27	26	19	19
Średnie ogólnokształcące		2	4	6	8	11	10	10	9	9
Średnie zawodowe	19	15	14	14	14	13	11	10	9	9
Szkoły policealne	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
Razem szkoły średnie	19	17	18	20	22	24	22	21	19	19

* W odniesieniu do lat szkolnych 2005/2006–2006/2007 dane GUS i BP CZSW są rozbieżne, ponieważ w pierwszym typie źródeł nie uwzględniono szkół policealnych.

Opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2001; BP CZSW 2002; BP CZSW 2003; BP CZSW 2004; BP CZSW 2005; BP CZSW 2006; BP CZSW 2007; BP CZSW 2008; BP CZSW 2009; BP CZSW 2010; GUS 2000; GUS 2001; GUS 2002; GUS 2003; GUS 2004, GUS 2005; GUS 2006; GUS 2007; GUS 2008; GUS 2009.

Tabela 3.**Szkoły przywięzione i Kkz w latach szkolnych 2009/2010–2018/2019**

	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
Zakłady prowadzące szkoły	24	20	20	20	20	20	20	19	20	20
Zorganizowane zespoły szkół/CKU	21	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Razem szkoły	52	51	51	63	51	35	29	25	26	26
Razem wliczając Kkz*	x	x	x	90	78	87	81	90	91	175
SP	2	2	3	2	2	2	2	0	2	4
Gimnazja	9	9	9	10	9	8	8	6	4	2
Razem SP	11	11	12	12	11	10	10	6	6	6
ZSZ	19	20	18	18	12	x	x	x	x	x
Średnie ogólnokształcące	11	9	10	21	19	18	18	18	18	18
Średnie zawodowe	9	8	8	9	8	6	0	0	0	0
Szkoły policealne	2	3	3	3	1	1	1	1	2	2
Razem szkoły średnie	22	20	21	33	28	25	19	19	20	20
Kkz	x	x	x	27	27	52	52	65	65	149

Opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2011; BP CZSW 2012; BP CZSW 2013; BP CZSW 2014; BP CZSW 2015; BP CZSW 2016; BP CZSW 2017; BP CZSW 2018; BP CZSW 2019; BP CZSW 2020; GUS 2011; GUS 2012; GUS 2013; GUS 2014; GUS 2015; GUS 2016; GUS 2017; GUS 2018; GUS 2019.

Wliczając słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych, w latach szkolnych 1999/2000–2018/2019 do szkół przywieziennych uczęszczało około 3–4 tys. słuchaczy rocznie (tabele 4 i 5). W ostatnich kilku latach w tej populacji przeważają słuchacze kwalifikacyjnych kursów. W roku szkolnym 2018/2019 odnotowano ich niemal trzy razy tyle co łącznie słuchaczy szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Tabela 4.

Uczniowie szkół przywieziennych w latach szkolnych 1999/2000–2008/2009

	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009
Razem	3640	3748	4011	4002	3822	3852	3633	3760	3504	3278
SP	311	56	64	83	63	43	35	32	25	26
Gimnazjum	161	388	436	452	484	411	391	421	399	430
ZSZ	2450	2524	2628	2463	2311	2323	2161	2315	2189	1956
Średnie ogólnokształcące		92	211	341	443	553	575	548	372	422
Średnie zawodowe	718	688	672	663	521	522	439	414	471	401
Szkoła policealna	0	0	0	0	0	0	32	30	48	43
Udział uczniów szkół przywieziennych w populacji osadzonych ^{Rk}	6,41	5,31	5,04	4,97	4,82	4,79	4,38	4,24	3,99	3,94

W odniesieniu do lat szkolnych 2005/2006–2006/2007 liczba szkół i uczniów podana przez GUS jest mniejsza niż liczba obliczona na podstawie opracowań BP CZSW. Różnica wynika z braku uwzględnienia w materiałach GUS danych odnoszących się do szkół policealnych.

^{Rk} – obliczone na podstawie stanu populacji osadzonych na dzień 31 grudnia roku kalendarzowego, w którym rozpoczął się dany rok szkolny. Dane odnośnie liczebności populacji osadzonych pochodzą z rocznych informacji statystycznych opracowanych przez MS i CZSW w odniesieniu do lat 1999–2008.

Opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2001; BP CZSW 2002; BP CZSW 2003; BP CZSW 2004; BP CZSW 2005; BP CZSW 2006; BP CZSW 2007; BP CZSW 2008; BP CZSW 2009; BP CZSW 2010; GUS 2000; GUS 2001; GUS 2002; GUS 2003; GUS 2004; GUS 2005; GUS 2006; GUS 2007; GUS 2008; GUS 2009.

Tabela 5.

Uczniowie szkół przywieziennych i słuchacze Kkz w latach szkolnych 2009/2010–2018/2019

	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
Razem	3247	3073	3146	2954	2405	2061	1740	1504	1200	1167
Razem wliczając słuchaczy Kkz	x	x	x	3976	4391	4293	4139	4313	4093	4568
SP	25	29	24	25	26	20	9	0	39	129
Gimnazjum	411	322	360	423	419	323	246	154	78	45

	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
ZSZ	1899	1936	1915	1123	264	x	x	x	x	x
Średnie ogólnokształcące	447	300	368	940	1426	1568	1407	1287	1000	930
Średnie zawodowe	385	360	354	335	191	86	x	x	x	x
Szkoły policealne	80	126	125	108	79	64	78	63	83	63
Kkz	x	x	x	1022	1986	2232	2399	2809	2893	3401
Udział uczniów szkół przywieziennych i słuchaczy Kkz w populacji osadzonych ^{Rk} (w proc.)	3,86	3,81	3,86	4,72	5,56	5,55	5,84	6,03	5,54	6,33

Opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2011; BP CZSW 2012; BP CZSW 2013; BP CZSW 2014; BP CZSW 2015; BP CZSW 2016; BP CZSW 2017; BP CZSW 2018; BP CZSW 2019; BP CZSW 2020.

^{Rk} – dane odnośnie liczebności populacji osadzonych pochodzą z informacji opracowanych przez MS i CZSW w odniesieniu do lat 2009–2018.

OSADZENI W SZKOŁACH SYSTEMU OŚWIATY POZA ZAKŁADEM KARNYM ORAZ SZKOŁACH WYŻSZYCH W LATACH SZKOLNYCH 2001/2002–2018/2019

W myśl Kkw (art. 131. § 1) *skazani mogą za zgodą dyrektora zakładu karnego uczyć się w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają porządkowi prawnemu*. Jak wynika z danych opracowywanych przez SW (tabela 6), do roku szkolnego 2011/2012 włącznie następował wzrost liczby skazanych uczących się w szkołach systemu oświaty poza zakładami karnymi. W kolejnych latach ta subpopulacja zmniejszała się. W ostatnim ujętym w analizie roku szkolnym do szkół wolnościowych uczęszczało jedynie 36 osadzonych. Jeśli natomiast chodzi o osadzonych w szkołach wyższych, w poszczególnych latach było ich niewiele (maksymalnie 120 osób w roku szkolnym 2014/2015). W odniesieniu do kilku ostatnich lat szkolnych można mówić o atrofii kształcenia osadzonych w szkołach wyższych.

Do roku szkolnego 2012/2013 względnie miarowo wzrastał procentowy udział osadzonych – słuchaczy szkół wolnościowych w populacji osadzonych kształcących się (z początkowych 1,93 proc. do 10,88 proc.). Wraz z uruchomieniem kwalifikacyjnych kursów zawodowych wskaźnik zmalał o połowę. W kolejnych latach analizowanego okresu odnotowywano dalszy spadek udziału słuchaczy szkół wolnościowych w populacji osadzonych kształcących się. W roku szkolnym 2018/2019 wskaźnik był mniejszy niż 1 proc.

Tabela 6.
Osadzeni kształcący się w szkołach systemu oświaty poza ZK i studenci szkół wyższych*

Lp.		2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
1	Uczniów szkół systemu oświaty poza ZK	72	81	88	150	142	109	169	130	185
2	Studentów szkół wyższych	7	12	21	28	34	29	33	26	26
1+2		79	93	109	178	176	138	202	156	211
3	1+2+ liczba uczniów szkół przywieziennych	4090	4095	3931	4030	3809	3898	3706	3434	3458
Udział osadzonych uczęszczających do szkół poza ZK i na uczelniach wyższych w populacji osadzonych kształcących się (w proc.)		1,93	2,27	2,77	4,42	4,62	3,54	5,45	4,54	6,10
Lp.		2010/ 2011	2011/ 2012	2012 /2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
1	Uczniów szkół systemu oświaty poza ZK	338	329	198	183	197	151	114	59	36
2	Studentów szkół wyższych	23	55	50	79	120	48	17	10	7
1+2		361	384	248	262	317	199	131	69	43
3	1+2+liczba uczniów szkół przywieziennych wraz ze słuchaczami Kkz	3434	3530	4224 ^k	4653	4610	4338	4444	4162	4611
Udział osadzonych uczęszczających do szkół poza ZK i na uczelniach wyższych w populacji osadzonych kształcących się (w proc.)		10,51	10,88	5,87	5,63	6,88	4,59	2,95	1,66	0,93

^k – wliczając słuchaczy Kkz od roku szkolnego 2012/2013.

* Brak danych na temat osadzonych w szkołach systemu oświaty poza ZK i uczelniach wyższych w latach szkolnych 1999/2000–2000/2001.

Opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2003–2020.

SZKOLENIA KURSOWE I ICH SŁUCHACZE W LATACH 1999–2019

W latach 1999–2019 w strukturze więziennictwa realizowano szkolenia osadzonych na krótkich kursach zawodowych. W pierwszych latach analizowanego okresu w szkoleniach uczestniczyła niewielka część populacji osadzonych (około 0,5–2 proc.), jednak od 2004 roku nastąpiły wzrosty zarówno liczby prowadzonych szkoleń kursowych, jak i liczby ich słuchaczy. Najwięcej szkoleń

więziennictwo zorganizowało w latach 2009–2011 oraz 2017–2019 (każdorazowo ponad 1 tys. kursów), obejmując nimi około 13–14 tys. osadzonych rocznie. Rok 2019 zapisał się 1248 szkoleniami, w których uczestniczyło 14 545 słuchaczy. Zarazem był to rok, w którym odnotowano wśród osadzonych najwyższy wskaźnik szkolących się (ponad 19 proc.).

Tabela 7.
Objęci szkoleniem kursowym w latach 1999–2019

Rok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Liczba kursów	66	66	48	27	58	69	233	472	707	934	
Objętych szkoleniem	1 182	1 185	668	412	848	965	3 205	5 950	8 400	11 181	
Udział objętych szkoleniem w populacji osadzonych [§] (w %)	2,13	1,84	0,85	0,51	1,04	1,20	3,87	6,81	9,33	13,01	
Absolwentów	1 116	1 085	625	377	810	930	3 014	5 674	8 190	10 934	
Absolwentów do objętych szkoleniem (w proc.)	94,42	91,56	93,56	91,50	95,52	96,37	94,04	95,36	97,50	97,79	
Rok	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2 015	2 016	2 017	2018	2019
Liczba kursów	1 172	1 177	1 104	910	990	431	637	603	1 162	1 151	1 248
Objętych szkoleniem	13 755	13 291	12 808	10 675	11 170	4 271	6 597	6 352	13 304	13 388	14 545
Udział objętych szkoleniem w populacji osadzonych [§] (w proc.)	16,11	16,04	15,51	12,65	14,14	5,41	8,82	8,89	18,02	18,07	19,62
Absolwentów	13 458	13 012	12 547	10 481	11 069	4 209	6 526	6 195	12 897	13 045	14 121
Absolwentów do objętych szkoleniem (w %)	97,84	97,90	97,96	98,18	99,09	98,55	98,92	97,53	96,94	97,43	97,08

[§] – obliczenia na podstawie średniej liczby osadzonych w roku kalendarzowym zgodnie z rocznymi informacjami statystycznymi opracowanymi przez MS i CZSW w odniesieniu do lat 1999–2019.

Do roku 2003 włącznie dane o liczbie kursów i ich słuchaczy pochodzą z opracowania Biura Informacji i Statystyki CZSW (2006). Jako źródła danych nie wykorzystano opracowanych przez CZSW analiz wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w ZK i AŚ, ponieważ prezentowano tam dane za lata szkolne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW analizy za lata 2003/2004–2017/2018; MS, CZSW za lata 2000–2018; Biuro Informacji i Statystyki CZSW 2006.

PODSUMOWANIE

Lata 1999–2020 to czas przeobrażeń kształcenia i szkolenia osób osadzonych. Niektóre ze zmian wytyczyły reformy oświatowe, których częścią była przebudowa sieci szkolnej. W konsekwencji w centrach kształcenia ustawicznego wygaszono jednego typu szkoły a wprowadzano inne. Zmieniał się także

udział szkół poszczególnych poziomów w ogólnej liczbie szkół przywieziennych. Na początku analizowanego okresu w strukturze więziennictwa najczęściej istniało zasadniczych szkół zawodowych, mniej szkół oferowało kształcenie na poziomie podstawowym, porównywalna była liczba średnich szkół zawodowych, natomiast szkoły średnie ogólnokształcące należały do rzadkości. Z czasem w zakładach karnych wygaszono szkoły zawodowe, zredukowano liczbę szkół podstawowych, a kształcenie zawodowe na poziomie średnim stało się możliwe wyłącznie w szkołach policealnych, których więziennictwo prowadziło nie więcej niż dwie w roku szkolnym. Przybyło natomiast szkół średnich ogólnokształcących i to one stały się charakterystycznym dla szkolnictwa przywieziennego typem szkoły. Mimo redukcji szkół zawodowych na poziomie zasadniczym i średnim osoby osadzone miały możliwość zdobycia zawodu na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, których przybywało w każdym kolejnym roku szkolnym oraz w ramach szkoleń kursowych.

W poszczególnych latach szkolnych analizowanego okresu populacja osadzonych kształcących się w szkołach przywieziennych utrzymywała się na zbliżonym poziomie (licząc około 3–4 tys. osób). W roku szkolnym 2018/2019 odnotowano 4568 słuchaczy szkół przywieziennych (z czego 3/4 to słuchacze Kkz). Można więc założyć, że w przybliżeniu co czwarty osadzony uczestniczy w jakiejś formie kształcenia lub szkolenia i interpretować tę sytuację jako sukces więziennictwa. Dane liczbowe, choć są imponujące, nie oddają jednak w pełni stanu kształcenia i szkolenia osób osadzonych. Warto dopełnić tę charakterystykę o aspekty problematyczne.

Problemem jest nabór do szkół przywieziennych. Od kilku lat zakłady karne, w których funkcjonują szkoły, *nie są w stanie samodzielnie zapewnić ciągłości wystarczającej liczby słuchaczy tylko z własnych stanów osobowych* (BP CZWS, 2020, s. 22). Możliwym źródłem tego stanu jest bogata oferta szkoleń kursowych. Jako szansa na zdobycie zawodu z jednej strony sytuują się one po stronie osiągnięć więziennictwa. Z drugiej strony – zdobycie zawodu w ciągu kilku tygodni to argument za wyborem szkolenia kosztem kształcenia w szkole. W tym kontekście szkolenia „zagrożają” naborowi do szkół przywieziennych, w których obok funkcji dydaktycznej realizuje się także funkcję poprawczą. Wobec braku kandydatów do szkół przywieziennych, zgodnie z *Instrukcją nr 2/2017 Dyrektora Generalnego SW* (§ 13), zleca się dyrektorom okręgowym rekrutowanie osadzonych z podległych im jednostek („ręczne sterowanie”). W efekcie rokrocznie udawało się pomyślnie zakończyć etap rekrutacji do szkół przywieziennych. Niemniej trudno wnioskować o sukcesie, skoro liczebność populacji słuchaczy na początek roku szkolnego zdecydowanie odbiega od stanu na koniec roku. Różnica wynika zaś z wycofań z nauczania.

W początkowych latach analizowanego okresu z nauczania w szkołach przywieziennych wycofywano niewiele ponad 17 proc. słuchaczy. W roku szkolnym 2009/2010 wskaźnik wycofań po raz pierwszy przekroczył 30 proc. (31,23 proc.) i, z wyłączeniem lat szkolnych 2011/2012–2012/2013, w latach kolejnych oscylował

w granicach 30–37 proc⁵. W sprawozdawczości SW jako przyczyny wycofania z nauczania wymienia się: zwolnienie z zakładu karnego, transport do innej jednostki, stan zdrowia słuchacza, względy bezpieczeństwa, wycofanie decyzją rady pedagogicznej oraz grupę przyczyn oznaczoną jako „inne”. W ostatnich latach wśród przyczyn wycofań wiodące miejsce zajmuje wycofanie decyzją rady pedagogicznej (ponad 40 proc. udziału w przyczynach wycofań). U podstaw decyzji rady leży zaś najczęściej niska frekwencja na zajęciach szkolnych – w ostatnich latach oscylująca w granicach 50–60 proc. (co jest wyraźnym spadkiem w porównaniu z pierwszymi latami analizowanego okresu, kiedy frekwencja wynosiła około 90 proc.).

Pomijając uwarunkowania mające źródło w osadzonych (np. wcześniejsze niepowodzenia szkolne czy wyniesiony z rodziny generacyjnej brak aspiracji edukacyjnych), potencjalnym „winnym” obniżającego się wskaźnika frekwencji jest niezmiennosc kierunków kształcenia zawodowego. W tej sytuacji łatwo o postrzeganie szkoły jako nieatrakcyjnej, kształcącej nieadekwatnie do potrzeb rynku pracy. Nie bez znaczenia jest również, że do klasyfikacji słuchacza wystarczająca jest frekwencja na poziomie 50 proc. Znajomość tego kryterium dla wielu stanowi swoistą zachętę do opuszczania zajęć. Tymczasem udział w procesie formalnego kształcenia to dla osób osadzonych potencjalne źródło konstruktywnych, choć często niewymiernych doświadczeń oraz zasób w procesie społecznej readaptacji. Zasobem jest już samo uzupełnione wykształcenie i/lub zdobycie umiejętności zawodowych, potwierdzone świadectwem ukończenia klasy, szkoły danego typu czy zaświadczeniem o ukończonym kursie. Warunkiem osiągnięcia tych zasobów jest jednak obecność na zajęciach.

W ostatnich latach zwraca się uwagę, że obecny system szkolnictwa przywziętego wymaga rozszerzenia o wyższe pułapy kształcenia, tym bardziej że po opuszczeniu zakładu karnego świadectwo ukończenia liceum może się okazać niewystarczające wobec wymagań rynku pracy (Pietruszka, 2013, s. 118–119). Dzięki rozwojowi technologii informatycznych żywe zainteresowanie budzi organizacja kształcenia osadzonych na odległość (metody e-learningowe) na poziomie licencjackim i magisterskim (Szecówka, 2011, s. 229–233). Szczególnie promowana jest metoda ALN – *Asynchronous Learning Networks* (Ornowska, Zduński, 2014, s. 136). Mimo swych zalet metoda ta ma podstawową wadę – realizowana jest w warunkach instytucji penitencjarnej, która z natury rzeczy jest aspołeczna (m.in. z uwagi na konflikt na linii osadzeni – personel, kumulację przestępców oraz zjawisko prizonizacji) (Machel, 2011, s. 98) i jako taka nie sprzyja konstruowaniu przez osadzonych wiedzy. Optymalnym byłoby kształcenie osadzonych w szkołach na wolności. Tymczasem ze statystyk wynika, że w szkołach wolnościowych w ostatnich kilku latach szkolnych uczyło się rocznie co najwyżej

⁵ Dane dotyczące wskaźnika wycofań z nauczania i frekwencji słuchaczy pochodzą z analiz BP CZSW z lat 2001–2020.

kilkunastu osadzonych, co jest znacznym spadkiem w porównaniu z wcześniejszymi latami i co można uznać za poważny problem więziennictwa.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

BP CZSW (2001), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 1999/2000*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2002), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2000/2001*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2003), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2001/2002*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2004), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2005), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2003/2004*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2006), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2004/2005*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2007), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2005/2006*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2008), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2006/2007*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2009), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2007/2008*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2010), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2008/2009*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2011), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2009/2010*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2012), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2010/2011*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2013), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2014), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2015), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2013/2014*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2016), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2014/2015*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2017), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2015/2016*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2018), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2016/2017*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2019a), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2017/2018*, Warszawa: CZSW.

BP CZSW (2019b), *Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg. stanu na 1 lutego 2020 r.*, Warszawa: Dyrektor Generalny SW, Biuro Penitencjarne CZSW.

BP CZSW (2020), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2018/2019*, Warszawa: CZSW.

MS, CZSW, *Informacja o wykonywaniu kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania (za lata 2001–2019)*, <https://www.sw.gov.pl/dzial/statystyka> (dostęp: 26.11.2020).

Opracowania:

Biuro Informacji i Statystyki CZSW, *Więzienia w liczbach. Statystyka penitencjarna w talach 1989-2004*, https://bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/statystyka/Wiezienia_w_liczbach_1989-2004.pdf (dostęp: 26.11.2020).

Bogunia L. (2009), *Edukacja skazanych w szkołach przywieziennych, poza-więziennych i formach pozaszkolnych w latach 2000–2007*, „Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego” t. XXIV.

Bugajski Z. (1929), *Rozwój działalności kulturalno-oświatowej w więzieniach, jej zadania i obecna organizacja w Polsce*, w: Z. Bugajski (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*, Warszawa: Drukarnia nr 1 ul. Rakowiecka 37.

Gaberle A. (1993), *Patologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze. Główny Urząd Statystyczny (GUS) (wydania z lat 2000–2019), *Mały rocznik statystyczny Polski*, Warszawa: GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2019,1,21.html> (dostęp 30.04.2020).

Helta F., Wiczkowski K. (1987), *Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach przywiędziennych*, „Oświata Dorosłych” 2.

Jarzębińska A. (2017), *Szkolnictwo przywiędzienne w Polsce w latach szkolnych 2003/2004–2016/2017*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.

Leszko M., Iwański R., Jarzębińska A. (2020), *The Relationship Between Personality Traits and Coping Styles Among First-Time and Recurrent Prisoners in Poland*, „Frontiers in Psychology” 14 January, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02969> (dostęp: 26.11.2020).

Machel H. (2011), *Resocjalizacja penitencjarna: trzy uwarunkowania procesu*, „Resocjalizacja Polska” nr 2.

Michalak J. M. (oprac.) (2007), *Ustrój szkolny*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Warszawa: Żak.

Ornowska A., Zduński I. (2014), *Resocjalizacja penitencjarna. Zarys problematyki*, Bydgoszcz: Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy.

Pietruszka N. (2013), *Kształcenie na poziomie wyższym w polskim więzienictwie – cel do osiągnięcia czy perspektywiczne wyzwanie?* „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 2.

Szczepanik R. (2013), *Prowadzenie badań naukowych w warunkach izolacji więziennej*, w: I. B. Kuźma (red.), *Tematy trudne. Sytuacje badawcze*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Szecówka A. (2011), *E-learning jako czynnik wspierający edukację osadzonych i ich readaptację społeczną*, w: A. Szerląg (red.), *Kara pozbawienia wolności a readaptacja społeczna skazanych*, Wrocław: Atut Oficyna Wydawnicza.

Widelak D. (1999), *Szkolnictwo przywiędzienne w Polsce (1945–1995)*, Opole: Uniwersytet Opolski.

Witkowska-Paleń A. (2015), *Programy wspierające proces readaptacji społecznej skazanych w zakładach karnych (wybrane przykłady)*, „Journal of Modern Science” 2 (25).

Wołowicz M. (1990), *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych*, w: A. Marek (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1988*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.

Akty prawne:

Instrukcja Nr 2/2017 Dyrektora Generalnego SW z dnia 4 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowego trybu organizowania nauczania w szkołach oraz szkolenia kursowego w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Rozporządzenie MEN z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2012 poz. 186).

Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2019 poz. 1533).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U. 2012 r. poz. 186).

Rozporządzenie MS z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz.U. 2016 poz. 2004).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557).

Education and training courses of the incarcerated in the years 1999–2020

Summary

Aim: The focus of this study was to learn about chosen aspects of prison education offered to the incarcerated in the school years 1999/2000–2019/2020 as well as the state of training courses in the years 1999–2019.

Methods: An analysis of the following data has been used as a study method: legal acts regarding prisons and education, reports from prison schools, studies prepared by Statistics Poland and information found on the website of Prison Service.

Results: The study allowed to form a thesis that during the above-mentioned years the number of prison schools was reduced from 70 to 26 in the school years 2018/2019 and that the dominating type of school were vocational courses and high schools. It has been established that in the following years of the analysed timeframe the number of prison school attendees, including participants of vocational courses, was almost the same (around 3 to 4 thousand people per year). An increase has been noticed in the number of participants of training courses as well as a significant drop in the number of prisoners attending normal schools and academic institutions.

Conclusions: Although the numerical data regarding education and training of incarcerated people seems to show success of the Polish prison system, this data does not give a full picture. Many problems have been identified, especially in prison education. The basic problem lies within the school recruitment of prisoners. Although ultimately the prison system managed to find the required number of attendees, this can be considered false success when taking account of the increasing number of people abstaining from education.

Keywords: prison education, training courses in prisons, education of the incarcerated.

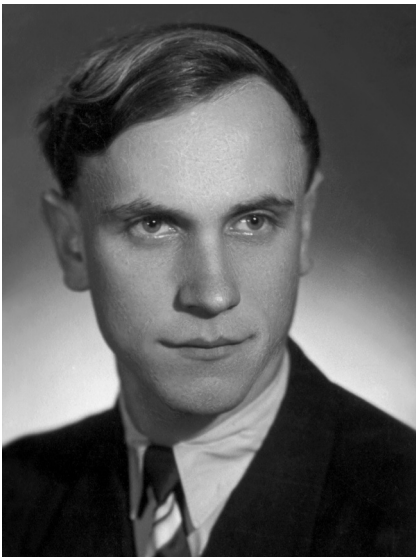
ANNA KRÓLIKOWSKA
ORCID: 0000-0002-2818-1582

BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA
ORCID: 0000-0002-4252-5844

ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ
ORCID: 0000-0002-2857-8125
Akademia Ignatianum
Kraków

DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.08

KSIĄDZ PROFESOR LUDWIK GRZEBIEŃ SJ (1939–2020). MISTRZ W SŁUŻBIE NAUKI



Ludwik Grzebień – zdjęcie maturalne

Źródło: Archiwum Biblioteki Naukowej Księży Jezuitów

Śmierć w życiu człowieka jest tym wydarzeniem, które z jednej strony jest końcem pewnej historii, ale z drugiej strony otwiera nową – tę pisaną przez świadków z różnych okresów życia zmarłego. To krótkie podsumowanie Jego pracy na polu nauki stanowi jedną z kart pisaną przez uczniów.

W przypadku Ojca Ludwika o relacjach z Nim można z powodzeniem mówić w kategoriach mistrz-uczeń. Mistrz to ktoś, kto dostrzega w drugim człowieku osobę; kto pozwala drugiemu być sobą. Mistrz to ktoś, kto reprezentuje spójny system wartości, który może być dla innych wyzwaniem. Mistrz to osoba, która swój potencjał oddaje w służbie innych, to również ktoś, kto posiada

autorytet duchowy i intelektualny, ale nie narzuca swojego widzenia świata – przeciwnie, przygotowuje do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości, cechuje go przy tym postawa życzliwości i zrozumienia (Gadacz,

1991, s. 67–68). Wszystkie te cechy mistrza można bez trudu odnaleźć w osobie Księdza Profesora Ludwika Grzebienia.

KARIERA AKADEMICKA

Urodził się 15 sierpnia 1939 roku w Tułkowicach w województwie lwowskim (dziś województwo podkarpackie). Uczył się w szkole podstawowej w Dobrzechowie i w liceum w Czudcu. W wieku lat 17 wstąpił do Towarzystwa Jezusowego w Starej Wsi koło Brzozowa. Po maturze uzyskanej w liceum dla pracujących w Kaliszu studiował na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (w latach 1961–1964), a pracę licencjacką *Filozofia Jana Bohomolca SJ* napisał pod kierunkiem ks. prof. Jana Popiela. Przez kolejne cztery lata studiował na Wydziale Teologicznym „Bobolanum” w Warszawie, kończąc je pracą licencjacką *Nieznane Estreicherom polonica w Bibliotece Teologicznej „Bobolanum”*, której promotorem był wybitny kanonista ks. prof. dr Marian Żurowski (Sztafrowski, 1991). Wybór tematu zainspirowany został pracami nad księgozbiorem Wydziału Teologicznego „Bobolanum” przeniesionym z Lublina do Warszawy¹ (Grzebień, 1996, s. 771). Będąc studentem teologii, o. Ludwik zajmował się jednocześnie porządkowaniem biblioteki. Tak zrodziło się jego zainteresowanie bibliotekoznawstwem, które uczyniło z niego wysokiej klasy bibliotekoznawcę. W 1967 r. przyjął w Warszawie święcenia kapłańskie z rąk ks. kard. Stefana Wyszyńskiego.

Jesienią 1968 roku Ludwik Grzebień rozpoczął studia z historii Kościoła na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, a w 1971 roku obronił pracę magisterską *Biblioteka biskupa Hieronima Rozdrażewskiego (1542–1600)*, pisaną na seminarium ks. prof. dr. hab. Stanisława Librowskiego. Ważnej roli tego promotora w osobistym rozwoju naukowym młodego badacza poświęcił później osobny artykuł wspomnieniowy (Grzebień, 2015, s. 69–75). Po zaledwie roku przedstawił temu samemu promotorowi ukończony doktorat: *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, którego recenzentami byli znani ze swej surowości ks. prof. dr hab. Bolesław Kumor z KUL oraz dr hab. Leszek Hajdukiewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Miał już wtedy na swoim koncie kilka publikacji, a od tomu 17. rozpoczął stałą współpracę z *Polskim Słownikiem Biograficznym* i wkrótce znalazł się w gronie rekordzistów w liczbie napisanych biogramów. Słowniki biograficzne i encyklopedie stały się zresztą jego ulubioną pisarską formą, a także świadectwem niewiarygodnej wprost pracowitości.

Od początku lat siedemdziesiątych Ludwik Grzebień odbywał podróże zagraniczne. Najpierw były to studia duchowości, odbywane w St. Beuno’s College

¹ Funkcjonujący od 1926 r. w Lublinie jezuicki Wydział Teologiczny „Bobolanum” w wyniku działań wojennych i aresztowań profesorów oraz kleryków został zamknięty. W 1939 r. budynki Kolegium zostały przejęte przez Niemców na cele szpitalne, a acalających kleryków i profesorów wysłano do innych miast. W 1952 r. na siedzibę studiów teologicznych wybrano Warszawę (Rakowiecka 61). Tam też w 1964 r. przewieziono bogaty księgozbiór lubelski, który przetrwał wojnę zdeponowany w Bibliotece KUL (Grzebień, 1996, s. 771–772).

w Tremeirchion w północnej Walii. Później sześć razy wyjeżdżał do Szwecji, gdzie w Uppsali badał jezuickie rękopisy, zrabowane z Polski w czasach „potopu szwedzkiego”. Trzy razy odwiedzał Stany Zjednoczone, był też w Australii, a po jezuickich placówkach duszpasterskich w zambijskim buszu podróżował sanitarnymi samolotami. Z Zambii w 1975 roku przywiózł do Polski materiały archiwalne dotyczące polonijnego duszpasterstwa i afrykańskich misji, ocalone z zakurzonych strychów i piwnic. Nieustannie wzbogacane przez niego zbiory biblioteczne i archiwalne długo nie miały swojego miejsca. Gdy pojawiły się możliwości lokalowej ekspansji, postanowił wybudować bibliotekę w Krakowie, w tzw. Domu Pisarzy przy ul. Kopernika 26.

W latach 1972–1973 był asystentem ks. prof. dr. hab. Stanisława Librowskiego w Katedrze Nauk Pomocniczych Historii i Metodologii Historii KUL (Hamryszczak, 2020, s. 195–200), a w latach 1979–1982 wykładał na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, gdzie w 1978 r. uzyskał habilitację z nauk teologicznych w zakresie historii Kościoła na podstawie rozprawy *Pionierski trud misjonarzy słowiańskich 1881–1969*. Na początku lat 80. objął dyrekcję krakowskiego Wydawnictwa Apostolstwa Modlitwy oraz Biblioteki Pisarzy Towarzystwa Jezusowego. Wydawnictwo w tym czasie wydawało rocznie kilkadziesiąt tytułów o łącznym nakładzie ponad pół miliona egzemplarzy. Wielkim osiągnięciem tego okresu było wybudowanie z inicjatywy Prof. Ludwika Grzebienia okazałego gmachu na potrzeby Biblioteki oraz Wydawnictwa.

Od 1985 roku wykładał na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, gdzie przez sześć lat (1988–1994) pełnił funkcję dziekana. W tym czasie Wydział przechodził ważne przeobrażenia, uzyskując prawa uczelni publicznej i otwierając się dla studentów świeckich. Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego został w dniu 17 maja 1989 r. oficjalnie uznany przez polskie władze państwowe za osobę prawną i odtąd podlegał przepisom Umowy zawartej dnia 30 czerwca 1989 r. pomiędzy rządem polskim a Konferencją Episkopatu Polski w sprawie uregulowania statusu wyższych uczelni papieskich oraz trybu i zakresu uznawania przez państwo stopni i tytułów naukowych nadawanych przez te uczelnie („Monitor Polski”, Dz. U. PRL, 15 lipca 1989, nr 22, poz. 174).

Zainspirowani Konstytucją Apostolską Jana Pawła II *Sapientia Christiana* o uniwersytetach i wydziałach kościelnych (art. 3, § 1 i 2; art. 84, pkt c, d) oraz pragnąc wyjść naprzeciw zapotrzebowaniu społeczeństwa polskiego, jezuici zainaugurowali w październiku 1989 roku – w ramach Wydziału Filozoficznego Instytut Kultury Religijnej – dwuletnie studium filozoficzno-teologiczne, którego głównym celem było pogłębienie formacji religijnej przede wszystkim ludzi świeckich. W roku akademickim 1990/91 zainaugurowano w Wydziale Filozoficznym pedagogiczne studia stacjonarne, a dwa lata później otwarto także studia niestacjonarne.

Od 1989 roku Prof. Ludwik Grzebień obok zajęć na jezuickiej uczelni równocześnie wykładał na Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie – najpierw do 1995 roku na Wydziale Filozoficznym, a następnie do 2004 r. na Wydziale

Historii Kościoła. Jednocześnie kontynuował kierowanie Biblioteką do 2002 r. (Woda, 2004, s. 90–91), a od 1988 do 2010 był także dyrektorem Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (Cieślak, 2020, s. 10). W 1990 roku uzyskał kościelny tytuł profesora, zatwierdzony przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną w 1999 roku.

Zwieńczeniem licznych prac organizacyjnych było objęcie w 2004 roku funkcji rektora „Ignatianum” – uczelni utworzonej na fundamencie Wydziału Filozoficznego TJ (obecna nazwa: Akademia Ignatianum w Krakowie) – i kierowanie nią przez dwie trzyletnie kadencje: od 2004 do 2010 r. Jedną z ważnych trosk Rektora były starania o uzyskanie prawa do doktoryzowania dla Wydziału Pedagogicznego. Decyzją z dnia 22 lutego 2010 r. Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych nadała Wydziałowi Pedagogicznemu Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika.



Fot. Wojciech Stępniewski

Ludwik Grzebień podczas Świąta Uczelni w 2007 roku

W okresie pełnienia funkcji rektora Prof. Ludwik Grzebień rozpoczął starania o rozbudowę infrastruktury dydaktycznej „Ignatianum” sfinalizowane podpisaniem umowy w sprawie realizacji inwestycji z udziałem środków unijnych.

Praca dydaktyczna i zarządzanie krakowską uczelnią nigdy nie były ograniczeniem dla pasji badawczej i działalności pisarskiej Profesora. Przez 20 lat

(1999–2019) kierował Katedrą Historii Oświaty i Wychowania, działającą w strukturach Wydziału Pedagogicznego obecnej Akademii Ignatianum w Krakowie, stając się niedoścignionym wzorem, ale jednocześnie wsparciem dla wielu młodych badaczy. To dzięki jego warsztatowi naukowemu i talentowi pedagogicznemu wielu młodych naukowców mogło się rozwinąć i stać samodzielnyimi badaczami, uzyskując kolejne stopnie naukowe. Sam był promotorem siedmiu rozpraw doktorskich oraz kilkudziesięciu prac magisterskich i licencjackich (Cieślak, 2020, s. 10). Ponadto zrecenzował wiele rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, a także wniosków o nadanie tytułu doktora *honoris causa* czy przewodów profesorskich. Recenzował również liczne granty ministerialne.

Ks. Profesor Ludwik Grzebień miał zawsze listę zadań, która się nigdy nie kurczyła. Na miejsce zrealizowanej pracy „wskakiwał” nowy pomysł, nowe wyzwanie naukowe. Był animatorem różnorodnych przedsięwzięć rozpisanych na lata i na tomy. Potrafił gromadzić wokół siebie zdolnych, kompetentnych współpracowników młodej generacji, z których wyrastali nowi badacze – jezuitcy i świeccy. Jak zauważyła Irena Stasiewicz-Jasiukowa, *na uczniach widać rękę Mistrza: rzetelność pracy naukowej i swobodę poruszania się w materiałach źródłowych – często wielojęzycznych* (Stasiewicz-Jasiukowa, 2010, s. 26). W wyniku tytanicznej, systematycznej pracy powstał nieprzeciętny dorobek naukowy, który pozwala odsłonić wiele „twarzy” osobowości naukowej Profesora: biografisty, badacza dziejów kultury i szkolnictwa jezuickiego, bibliotekoznawcy i archiwisty, znawcy historii misji katolickich oraz polskiej emigracji, regionalisty (Terlecki, 2010, s. 21–22; Walkusz, 2016, s. 155–156).

BIOGRAFISTA

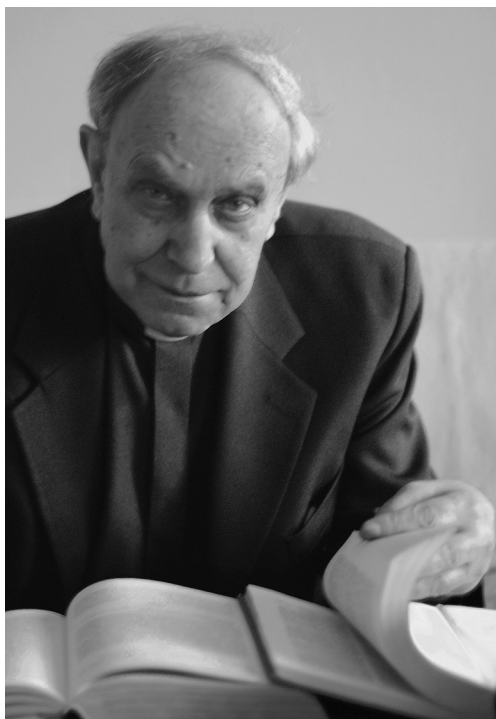
Profesor Ludwik Grzebień w swym ogromnym dorobku wyróżnia się przede wszystkim jako biografista. Zostało to dostrzeżone i odnotowane zarówno przez badaczy historii w Polsce, jak i za jej granicami. Krakowski historyk prof. Julian Dybiec podkreślił, że *Prof. Ludwik Grzebień w dziejach polskiego Zakonu Jezuitów jest drugim po Stanisławie Załęskim najwybitniejszym Historykiem-biografistą. O ile St. Załęski skoncentrował swe wysiłki na zbadaniu i skreśleniu monumentalnej historii jezuitów w Polsce, o tyle Prof. L. Grzebień ze swym fachowym wykształceniem historycznym skupił się na wydobyciu z materiałów archiwalnych i opracowaniu biografii jezuitów i duchowieństwa polskiego od epoki staropolskiej do współczesnych czasów. W wielkim wielotomowym „Słowniku Teologów Polskich”, który nie ma odpowiednika w nauce europejskiej, a którego kilka tomów sam zredagował, zamieścił 550 biogramów. W ten sposób wniósł swój wielki wkład do rekonstrukcji dziejów kultury polskiej. Nie będzie bowiem przesadą stwierdzenie, że tak jak „Nowy Korybut” [tak w oryginale – red.] odsłania bogactwo polskiej literatury pięknej, tak „Słownik Teologów Polskich” odkrywa wielkość i bogactwo kultury duchowej* (Dybiec, 2014, s. 1). Dodajmy, że aktualnie liczba haseł wynosi 558, a od kilku lat na druk oczekuje jeszcze

ok. 80 biogramów, które Profesor Grzebień opracował i przekazał redaktorom kolejnych dwóch tomów wydawnictwa. Słownik ten niewątpliwie stanowi cenne źródło wiedzy dla badaczy reprezentujących różne dziedziny wiedzy: historyków, filologów, kulturoznawców, teologów i innych.

Prof. Ludwik Grzebień pisał nie tylko na „rynek” polski. 50 jego haseł trafiło do cenionego kompendium wiedzy historycznej o jezuitach na świecie: *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús. Biográfico-temático* (t. 1–4, Roma–Madrid 2001). Obok 7 haseł rzeczowych były to 43 hasła biograficzne (w tym 5 współautorskich). Znalazł się tym samym w elitarnym gronie około 700 autorów z całego świata, którzy, poza wieloma hasłami tematycznymi, napisali 5637 biogramów.

Jako biografista Profesor Ludwik Grzebień wniósł swój poważny wkład do prestiżowego *Polskiego Słownika Biograficznego*. Z redakcją *PSB* współpracował od 1972 roku (Cieślak, 2010, s. 128) aż do ostatnich dni swojego życia i był bodaj najaktywniejszym jego autorem, opracowawszy 85 źródłowo udokumentowanych haseł.

Biografistyczna praca Profesora Grzebienia jest widoczna również w wielotomowej *Encyklopedii Katolickiej*, w której utrwalił sylwetki 227 osób związanych nie tylko z Kościołem polskim, ale również powszechnym. Trzeba podkreślić, że wkład Ojca Ludwika do „Encyklopedii Katolickiej” nie ogranicza się do haseł osobowych. Jest również autorem 16 haseł rzeczowych.



Źródło: Archiwum BNKJ

Ludwik Grzebień podczas pracy naukowej, 2010

Hasła biograficzne autorstwa Ludwika Grzebienia znaleźć można również w wielu innych specjalistycznych lub popularnych wydawnictwach encyklopedycznych, m.in. w *Słowniku biograficznym polskiej historii wychowania*, *Słowniku biograficznym katolicyzmu społecznego w Polsce*, *Słowniku biograficznym katolickiego duchowieństwa śląskiego XIX i XX wieku*, *Słowniku biograficznym Pomorza Nadwiślańskiego*, a także w *Encyklopedii Filozofii Polskiej*, *Encyklopediach PWN* czy wersji polskiej encyklopedii *Britannica*. Ponadto wraz z Jerzym Kochanowiczem opracował *Słownik jezuitów muzyków i prefektów burs muzycznych* (Kraków, 2002) pozwalający na identyfikację zakonników zaangażowanych w twórczość lub wychowanie muzyczne w Polsce przedrozbiorowej.

Najbardziej jednak niezwykłym dokonaniem w dziedzinie biografistyki (choć daleko poza nią wykraczającym) jest opracowana wraz z zespołem jezuitów *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995* (Kraków, 1996). Dzieło to, dostępne również w wersji on-line (<https://www.jezuici.krakow.pl/bibl/enc.htm>), jest szeroko konsultowane i cytowane. Stanowi bowiem syntezę wiedzy o ludziach i ich działalności na różnych polach: naukowym, edukacyjnym, religijnym i kulturowym od początku obecności jezuitów w Rzeczypospolitej aż do czasów współczesnych.

Wielkim hołdem oddanym absolwentom powszechnie znanego w okresie swojej działalności i słynącego z wysokiego poziomu kształcenia Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie była najpierw książka zredagowana przez o. prof. Ludwika Grzebienia SJ pt. *Chyrowiaczy* (Kraków, 1990). Stanowiła ona pokłosie uroczystości upamiętniających 100-lecie Zakładu Chyrowskiego i 75-lecie Związku byłych Chyrowiaków, które odbyły się w Krakowie w 1986 roku z udziałem ok. 150 absolwentów Chyrowskiego Zakładu, którzy na uroczystość zjechali z całego świata (Draus, 2010, s. 592). Jak słusznie odnotował Jan Draus, *Profesor Ludwik Grzebień nie był wychowankiem Chyrowa, [...] jednak jako wybitny historyk od wielu lat dokumentował przedwojenną działalność, wojenne i powojenne losy Zakładu Chyrowskiego oraz Związku byłych Chyrowiaków. Gromadził dokumenty archiwalne, zbierał relacje, fotografie, nekrologii, uczestniczył w powojennych wydarzeniach chyrowiaczkich* (Draus, 2010, s. 595). Imponujące efekty tych mozolnych prac pozostawił kolejnym badaczom historii szkolnictwa i wychowania w postaci książki przygotowanej wraz z Jerzym Kochanowiczem i Janem Niemcem: *Chyrowiaczy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886–1939* (Kraków, 2000). Zbiór prezentując sylwetki absolwentów jezuickiej placówki edukacyjnej, ukazuje zarazem jej szerokie oddziaływanie społeczne. Profesor Grzebień pozostawał w kontakcie listownym z wieloma Chyrowiakami, a także ich rodzinami. Niejednokrotnie z żalem zauważał, że kurczy się nieubłaganie społeczność absolwentów Chyrowa i najczęściej można dowiedzieć się o nich już tylko z nekrologów.

Stulecie śmierci bardzo ważnej postaci w historii zakonu, jaką był Jan Beyzym – wychowawca w konwiktach jezuickich w Tarnopolu i Chyrowie, a następnie

„posługacz trędowatych” na Madagaskarze – stało się dla Ojca Grzebienia impulsem do napisania biografii: *Błogosławiony Jan Beyzym – człowiek i dzieło* (Kraków, 2014). Książka oparta została głównie na materiałach przechowywanych w Archiwum Jezuitów w Krakowie (ATJKr.), poszerzonych długoletnimi kwerendami w archiwach krajowych i zagranicznych. Ponadto Autor wykorzystał literaturę przedmiotową dotyczącą zarówno rodu Beyzymów (m.in. herbarze), jak i opracowania dziejów Wołynia i Podola, rodzinnych stron Beyzyma. Dotarł też do potomków rodziny polskiego misjonarza, która po rewolucji 1917 roku znalazła się na terenie Polski. Przygotowując biografię, Ojciec Grzebień w 2013 roku odwiedził wszystkie ważniejsze miejsca związane z życiem Jana Beyzyma na Wołyniu i Podolu. Pokazuje to poziom zaangażowania Autora w swoją pracę.

Następnym wielkim przedsięwzięciem naukowych w zakresie biografistyki, które z punktu widzenia historii edukacji, jak również historii zakonu jezuitów, należy uznać za ważne źródło do dalszych badań, jest przygotowany wspólnie z Beatą Topij-Stempińską *Konwikt szlachecki w Tarnopolu 1856–1886. Słownik wychowanków* (Kraków, 2016). Słownik ten dotyczy wychowanków tzw. drugiego Tarnopola, placówki wychowawczo-naukowej działającej w drugiej połowie XIX wieku. Jezuicki konwikt szlachecki w Tarnopolu był wówczas uznaną polską szkołą prywatną, w której edukację odbierali synowie ziemiaństwa i wyższych urzędników ze wszystkich trzech zaborów, w szczególności po upadku powstania styczniowego. Jego działalność w okresie, kiedy Galicja uzyskała autonomię (1867 r.), była bardzo istotna dla podtrzymania polskości i niepodległościowego ducha, zważywszy na fakt, że w pozostałych dwóch zaborach miały miejsce represje rusyfikacyjne i germanizacyjne.

Ostatnim wielkim przedsięwzięciem biografistycznym Profesora Ludwika Grzebienia było przygotowanie 129 haseł biograficznych nauczycieli eksjezuitów pracujących po kasacie zakonu w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Hasła zostały opublikowane w monumentalnym dziele *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny* (Meissner, Wałęga, 2018).

Owo swoiste oddanie dla biografistyki Profesora Grzebienia uchwycił Ryszard Terlecki, kiedy o jego pasji historyka napisał: *Ojciec Grzebień jest mistrzem szczegółu [...] Ale przede wszystkim jest niezrównanym autorem życiorysów i sądzę, że w niebie ustawia się kolejka chętnych do uwiecznienia jego pracowitym piórem* (Terlecki, 2010, s. 21). Również amerykański badacz Mark O'Connor wyakcentował ten rys twórczości Profesora, pisząc: *O. Ludwik Grzebień jest [...] jednym z najznamienszych prozopografów swego pokolenia. Jego praca nad ratowaniem biografii jezuitów od zapomnienia, dokładnie życiorysu za życiorysem, przekroczyła już swoim znaczeniem granice epoki i kontynentu europejskiego. W chwili obecnej, w ramach swego przedsięwzięcia naukowego Grzebień zebrał taką ilość życiorysów, że ich ogólna wymowa przerasta sumę odrębnych opowiadań o osobistych wyrzeczeniach i indywidualnych osiągnięciach z przeszłości. Pojawiają się regularności, a wraz z nimi świadomość, w jaki sposób każda z pojedynczych biografii udokumentowanych przez o. Grzebienia uczestniczyła*

w realizacji zbiorowych ambicji Towarzystwa Jezusowego, by służyć na większą chwałę Boga (O'Connor, 2001, s. 44–45).

BADACZ POLSKIEGO WKŁADU DO KULTURY ŚWIATOWEJ

Istotnym obszarem twórczej aktywności ks. Profesora Ludwika Grzebienia było badanie i dokumentowanie polskiego wkładu do kultury światowej. W tym obszarze badań i publikacji warto zwrócić uwagę na szereg prac dokumentujących rolę polskiego duchowieństwa w rozwoju kultury i oświaty w różnych kręgach cywilizacyjnych. Należą do nich np. edycje wyborów korespondencji i wspomnień misjonarzy – *Listy z misyjnego frontu* (Kraków, 1977), *Burzliwe lata Polonii amerykańskiej. Wspomnienia i listy misjonarzy jezuickich 1864–1913* (Kraków, 1983), *Pamiętnik z lwiej kniei* (Kraków, 1994), *Moja Afryka, moje Chingombe. Dzieje misjonarza opisane w listach do Przyjaciół* (Kraków, 1998), a także opracowania analityczne: *Pionierski trud misjonarzy słowiańskich 1881–1969* (Kraków, 1977), tekst *Duchowieństwo polskie w Stanach Zjednoczonych przed wielką emigracją (do 1863 r.)* zamieszczony w zbiorze *Studia z historii jezuitów* pod redakcją Stanisława Nawrockiego (Kraków, 1983) oraz *Jezuici polscy w Australii* (Kraków, 2012). Ostatnia książka przygotowana wraz z A. P. Biesiem i W. Słowikiem opisuje przede wszystkim dzieje nowej Polonii, która przybyła do stanu Wiktorii w Australii po zakończeniu II wojny światowej (w 1949 r.). W Australii żyje obecnie już drugie i trzecie anglojęzyczne pokolenie przybyłych tu Polaków. Publikacja pozwala dokładnie prześledzić bogatą aktywność na różnych polach kultury Polonii skupionej w ośrodku w Melbourne. Warto również podkreślić, że opisane kultywowanie wartości religijnych i narodowych trwa do dziś i spotyka się z uznaniem wielokulturowej społeczności Australii.

BIBLIOTEKOZNAWCA I ARCHIWISTA

Książka dla Profesora Grzebienia była czymś niezmiernie ważnym. Udowodnił to zarówno jako dyrektor wydawnictwa, wieloletni dyrektor biblioteki, jak również, a może przede wszystkim, jako badacz historii książek i bibliotek. Zainteresowanie tą tematyką widać było u Profesora już pod koniec lat 60. XX wieku. W czasie swoich studiów teologicznych w Warszawie przygotował *Uzupełnienia do Bibliografii Estreicherów z Biblioteki Teologicznej Bobolanum w Warszawie*, które ukazały się w półroczniku „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” (t. 19, rok 1969), a zatem uzupełnił i wzbogacił polską bibliografię o druki z okresu staropolskiego. W tym samym czasopiśmie opublikował efekty swoich studiów nad biblioteką biskupa Rozdrażewskiego (t. 22, rok 1971) oraz jezuickimi bibliotekami w Polsce przedrozbiorowej (t. 30–31, rok 1975). W roku 2013 to ostatnie studium z istotnymi uzupełnieniami o nowe ustalenia źródłowe zostało ponownie opublikowane w obecnym Wydawnictwie Naukowym AIK. Jak o nim napisał sam Profesor we wstępie do II wydania, *publikacja jest ogólnym*

wprowadzeniem do badań nad dziejami bibliotek w Polsce przedrozbiorowej. Organizacja bibliotek jezuickich stworzona w XVI wieku stała się w okresie odrodzenia wzorem do urządzania wszelkich bibliotek europejskich, w tym głównie akademickich, i w swym zrębie przetrwała do czasów dzisiejszych. Praca opublikowana 40 lat temu w dwóch częściach w czasopiśmie KUL-u „Archiwa i Biblioteki Kościelne” jest cytowana w większości prac o księgozbiorach polskich jako informacja podstawowa (Grzebień, 2013, s. 6).

Ksiądz Profesor Ludwik Grzebień interesował się zasobami bibliotecznymi z różnych dziedzin wiedzy. Sam o tym pisał we wprowadzeniu do tomu czasopiśma poświęconego bibliotekom medycznym: *Jako bibliotekarz zajmujący się starymi polskimi księgozbiorami byłem zainteresowany odczytywaniem dawnych zasobów medycznych bibliotek polskich. Mam świadomość niedomogów dawnej informacji bibliotecznej i trudności z dotarciem do niej. Od lat badałem też przeszłość wielu polskich lekarzy i przedstawicieli innych zawodów dla tworzonych przeze mnie słowników biograficznych* (Grzebień, 2011, s. 5).



Źródło: Archiwum BNKJ

Ludwik Grzebień w Bibliotece Naukowej Księży Jezuitów w Krakowie, 2001

Przebogata twórczość naukowa Profesora Ludwika Grzebienia nie byłaby możliwa bez opanowania i znajomości materiałów archiwalnych i rękopiśmiennych. Ich gromadzenie, porządkowanie i katalogowanie było, można powiedzieć kolokwialnie, „konikiem” Ojca Profesora. Przełożeni zakonni docenili jego kompetencje i zainteresowania, powierzając mu w 1977 roku funkcję „bibliotekarza Prowincji”. Jego głównym zadaniem była opieka nad Biblioteką Pisarzy (obecnie część Biblioteki AIK) w Krakowie. Kiedy z jego inicjatywy i między innymi dzięki jego staraniom w 1988 powstał nowy gmach biblioteczny przy ul. Kopernika 26, znalazły w nim miejsce zbiory przechowywane dotąd w Kolegium Jezuitów lub zdeponowane w podziemiach Bazyliki Najświętszego Serca Pana Jezusa, a także biura Wydawnictwa Apostolstwa Modlitwy. Dyrektorem Biblioteki Naukowej był do 2002 roku. Sama placówka natomiast posiada fotokopie i mikrofilmy z dokumentacją archiwalną i biblioteczną dotyczącą dziejów jezuitów w Polsce, gromadzone od przeszło 80 lat. Wiele z nich trafiło do Biblioteki dzięki zabiegom Profesora Grzebienia, który w celach naukowych oraz wzbogacenia zasobów Archiwum Prowincji Polski Południowej w Krakowie (od 1988 roku był jego dyrektorem) wielokrotnie udawał się do centralnego archiwum zakonnego w Rzymie. Wyniki wieloletnich badań zawarł w pięciotomowej publikacji (przygotowanej we współpracy z Andrzejem Biesiem, Robertem Danielukiem i Markiem Ingotem), zatytułowanej *Polonica w Archiwum Rzymskim Towarzystwa Jezusowego* (t. 1–5, Kraków 2002–2008, seria: „Źródła do dziejów kultury”). Również Archiwum Prowincji Polski Południowej w Krakowie oczekiwało się (przynajmniej częściowo) swojego inwentarza. W 2017 roku, także w serii „Źródła do dziejów kultury”, Profesor Ludwik Grzebień wydał *Inwentarz Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie. Rękopisy do 1820 roku*. Inwentarz obejmuje zbiory rękopisów i rzadkich druków pochodzących sprzed 1820 roku, czyli do czasu, kiedy jezuita przybyli do Galicji i zaczęli tworzyć dokumenty nowej Prowincji Galicyjskiej.

Materiały krakowskie dotyczą całej dawnej zakonnej asystencji polskiej, a zatem nie tylko Polski i Litwy, ale także Łotwy, Białorusi czy Ukrainy. Nie da się prowadzić badań nad historią zakonu jezuitów, nad ich działalnością z pominięciem ośrodka krakowskiego. Sam ojciec Grzebień potwierdził, że historycy wymienionych wyżej krajów często rozpoczynają swoje naukowe poszukiwania od zbiorów krakowskich i chętnie korzystają z tego ośrodka, tym bardziej że najważniejsze rękopisy dostępne są tu również na nośnikach elektronicznych (Grzebień, 2014, s. 39).

HISTORYK SZKOLNICTWA I EDUKACJI

Profesor Ludwik Grzebień, badając dzieje zakonu, nie mógł pominąć dziedzin, z którą działalność jezuitów była ściśle związana, a mianowicie szkolnictwa i edukacji. Jego publikacje dotyczyły szkół i nauczycieli w różnych okresach historycznych, a także innych instytucji edukacyjnych, jak bursy muzyczne,

konwikty szlacheckie, teatr szkolny, uniwersytety jezuickie – wileński i lwowski. Profesor w swych publikacjach ukazywał wkład jezuitów do myśli pedagogicznej. Teksty takie jak: *Czy Stanisław Konarski SP był natchnieniem dla jezuitów w reformie szkolnictwa XVIII wieku* (2001) albo napisany wraz z Jerzym Kochanowiczem *Czy jezuici polscy mieli wybitnych pedagogów w XX wieku?* (2002) konfrontowały czytelnika z argumentacją, która przez dziesięciolecia toczyła się w środowiskach historyków, naznaczona niejednokrotnie ideologicznymi uprzedzeniami. Profesor Ludwik Grzebień nie bał się trudnych tematów, a argumenty przytaczał w oparciu o twarde dane źródłowe.

EDYTOR

Nie sposób pominąć osiągnięć Profesora w zakresie edycji źródeł. Wśród nich na uwagę zasługuje *Dziennik spraw domu zakonnego OO. Jezuitów u św. Barbary w Krakowie 1630–1639* (Wielewicki, 1999). To właśnie Profesor Grzebień doprowadził do końca publikację dzienników Jana Wielewickiego. Wydany przez niego piąty tom diariusza domu profesów zamknął wreszcie edycję tego cennego źródła. Wreszcie, gdyż tom czwarty ukazał się równo sto lat wcześniej (Wielewicki, 1899).

Bardzo ważne z punktu widzenia historii nauki było odszukanie, zebranie i wydanie we współpracy z Bogdanem Lisiakiem korespondencji Adama Adamandego Kochańskiego (Lisiak, Grzebień, 2005) – jezuita, wybitnego matematyka, fizyka, astronoma i językoznawcy. Zachowane listy, które stanowią jedynie część olbrzymiego wysiłku epistolarnego polskiego matematyka, są ważnym świadectwem ożywionego ruchu naukowego wśród Polaków XVII wieku i cennym źródłem do poznania komunikacji naukowej między uczonymi epoki.

REGIONALISTA

Do ogromnego dorobku naukowego Ludwika Grzebienia trzeba jeszcze dodać monografie lokalne, jak kościelne dzieje Dobrzechowa, dzieje rodzinnej wsi Tułkowice albo historię parafii w Strzyżowie, biografię ks. Wawrzyńca Szawana, liczne artykuły popularyzujące wiedzę o historii regionu zamieszczone w „Strzyżowskim Roczniku Muzealnym” i „Życiu Dobrzechowa”. Prof. L. Grzebień był bowiem *mistrzem szczegółu, historycznego detalu, dziejowego drobiazgu, z których składa się gmach minionych wieków* (Terlecki, 2010, s. 21).

ORGANIZATOR I AKTYWNY UCZESTNIK ŚRODOWISKA NAUKOWEGO

Profesor Grzebień brał udział także w kongresach historycznych, m.in. w: Krakowie, Cieszynie, Lublinie, Opolu, Pułtusku, Warszawie, Rzymie, Wilnie, Moskwie i Połocku. Jego wkład w rozbudzenie zainteresowań i w rzetelne

poznawanie jezuickiej przeszłości na ziemiach Rzeczypospolitej Wielu Narodów jest nie do przecenienia. Redagował dziesiątki tomów i prac, zawsze chętnie dostarczając materiałów źródłowych innym badaczom (Terlecki, 2010, s. 20). Jak wspominał w pogrzebowym kazaniu rektor Akademii Ignatianum ks. prof. dr hab. Józef Bremer – *Potrafił znaleźć czas, radę, a nawet gotowe materiały dla każdej mękoły – i tej utytułowanej, i tej jeszcze bez stopni – które często nieświadomie odrywały go od realizacji postawionych w danym dniu zadań. Wiedza, mądrość, metoda... – to były skarby, których nie strzegł zazdrośnie, ale chętnie się z nimi dzielił* (Bremer, 2020, s. 39). Swoją misję mistrza i męża uczonego rozumiał w kategoriach ułatwiania i umożliwiania, dzielenia doświadczeniem, a nie celebracji, zaś swój niebagatelny dorobek traktował przed wszystkim jako *instrumentum laboris* dla kolejnych pasjonatów, eksploratorów i naukowców, dla tworzonych przez nich syntez i nowych opracowań.

Jego licząca 1478 pozycji bibliografia tylko w niewielkim stopniu dokumentuje godziny spędzone na gromadzeniu i opracowaniu materiału archiwalnego, udostępnianiu go z podziwu godną hojnością zwłaszcza uczonym ze Wschodu – krajów byłej Rzeczypospolitej, gdzie kulturotwórcza obecność Towarzystwa Jezusowego jest odkrywana na nowo, już bez ideologicznych obciążeń. Udzielał się w różnych organizacjach naukowych w kraju i za granicą, takich jak np.: Towarzystwo Naukowe KUL (od 1978 roku), Institutum Historicum



Fot. Wojciech Stępkowski

Immatrykulacja podczas inauguracji roku akademickiego

Societatis Iesu w Rzymie (od 1985 roku), Komitet Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk (1999–2010), Polskie Towarzystwo Historyków Edukacji (od 2004 roku), Rada Naukowa Konferencji Episkopatu Polski (od 2004 roku).

Profesor Grzebień był również bardzo lubiany przez studentów. Jego erudycja budziła zachwyt i zdumienie. Jednocześnie nie onieśmiał i nie zawstydział. Jego sposób bycia – uważny, pokorny – sprawiał, że jego uczniowie nie czuli się ignorantami. Nie używał epitetów. Kiedy już koniecznie musiał nazwać rzeczy po imieniu, mówił np. ten „kreteńczyk”. Kochaliśmy jego poczucie humoru. Potrafił nadać rzeczy słowo. Nie popędział, ale kiedy na nasze tłumaczenia wypowiadał takie przeciągające się „taaak”, z odpowiednią intonacją, wiedzieliśmy, że nie mamy powodów do dumy. Zawsze uważał, że nauka wymaga wyłączności, poświęcenia. On sam poświęcił jej swoje życie.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Bieś A. P. (oprac.) (2001), *Bibliografia prac Księdza Profesora Ludwika Grzebienia SJ za lata 1962–2000*, w: M. Inglot, S. Obirek (red.), *Jezuicka ars historica. Prace ofiarowane Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Bieś A. P. (oprac.) (2010), *Bibliografia prac Księdza Profesora Ludwika Grzebienia SJ za lata 1962–2009*, w: A. P. Bieś, B. Topij-Stempińska (red.), *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji 70. Urodzin*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Dybiec J. (2014), *Opinia o działalności naukowej i dorobku badawczym Profesora Ludwika Grzebienia* (mps w Archiwum Wydziału Pedagogicznego AIK).

Opracowania:

Bieś A. P. (2015), *Sylwetka naukowa o. prof. dra hab. Ludwika Grzebienia SJ wraz z bibliografią prac opublikowanych w latach 2009–2015*, „Nauczyciel i Szkoła” t. 58, nr 2.

Bremer J. (2020), *Homilia z pogrzebu śp. o. Ludwika Grzebienia SJ*, „Biuletyn Jezuitów PMA-PME” nr 3.

Cieślak S. (2010), *Jubileusz o. Ludwika Grzebienia SJ*, „Biuletyn Historii Wychowania” nr 26.

Cieślak S. (2020), *Odeszli do Pana. Ludwik Grzebień SJ*, „Biuletyn Jezuitów PMA-PME” nr 3.

Draus J. (2010), *Chyrowiaczy z Chyrowem i bez Chyrowa*, w: A. P. Bieś, B. Topij-Stempińska (red.), *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji*

70. *urodzin*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Gadacz T. (1991), *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” nr 9.

Grzebień L. (1996), *Wydział Teologiczny „Bobolanum”*, w: tenże (red.), *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, Kraków: Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego, Wydawnictwo WAM.

Grzebień L. (2011), *Przedmowa Rektora Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie*, „Forum Bibliotek Medycznych” nr 2.

Grzebień L. (2013), *Organizacja bibliotek jezuickich w Polsce od XVI do XVIII wieku*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

Grzebień L. (2014), *Jezuicki ośrodek badań historycznych w Krakowie*, „Studia Paedagogica Ignatiana” nr 17.

Grzebień L. (2015), *Mistrz nad mistrzami – ksiądz profesor Stanisław Librowski*, w: W. Żurek, D. Kiper (red.), *Ksiądz Stanisław Librowski. Archiwista, historyk Kościoła i dydaktyk*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Hamryszczak A. (2020), *Ks. Ludwik Grzebień SJ (1939–2020) – uczeń i asystent naukowy księdza profesora Stanisława Librowskiego*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” t. 113.

Lisiak B., Grzebień L. (oprac.) (2005), *Korespondencja Adama Adamandego Kochańskiego*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Meissner A., Wałęga A. (red.) (2018), *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Słownik biograficzny*, Warszawa: Wydawnictwo IHN PAN, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

O'Connor M. (2001), *O Ludwik Grzebień w ocenie amerykańskiego historyka*. „Fakty mówią za siebie”, w: M. Inglot, S. Obirek (red.), *Jezuicka ars historica. Prace ofiarowane Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Stasiewicz-Jasiukowa I. (2010), *Portret słowem i pędzlem kreślony Księdza Rektora Ludwika Grzebienia SJ – współpracownika Polskiej Akademii Nauk*, w: A. P. Bieś, B. Topij-Stempińska (red.), *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji 70. Urodzin*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Sztafrowski E. (1991), *Śp. Ks. Prof. Marian Aleksander Żurowski SJ*, „Prawo Kanoniczne: kwartalnik prawnohistoryczny” t. 34, nr 1–2.

Terlecki R. (2010), *Pasja historyka. Ojca Ludwika Grzebienia życie i praca*, w: A. P. Bieś, B. Topij-Stempińska (red.), *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji 70. Urodzin*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Walkusz J. (2016), *Sekcja Historii Kościoła w Polsce 1964–2014*, Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.

Wielewicki J. (1899), *Księdza Jana Wielewickiego T.J. Dziennik spraw domu zakonnego OO. Jezuitów u św. Barbary w Krakowie od r. 1620 do r. 1629 (włącznie)*, Kraków: Akademia Umiejętności (Druk. C.K. Uniwersytetu Jagiellońskiego).

Wielewicki J. (1999), *Dziennik spraw domu zakonnego OO. Jezuitów u św. Barbary w Krakowie 1630-1639*, t. 5, opr. J. Poplatek, L. Grzebień, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Woda K. (2004), *Biblioteka Naukowa Księży Jezuitów w Krakowie*, w: A. P. Bieś (red.), *Librorum amatori*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM.

Netografia::

<https://www.jezuici.krakow.pl/bibl/enc.htm> (dostęp: 7.05.2020).

Rev. Prof. Ludwik Grzebień SJ (1939–2020). Master committed to the service of humanities

Summary

Aim: Presenting Rev. Prof. Ludwik Grzebień’s diversity of research areas and abundance of academic achievements concentrated on field of history of culture and history of education in particular.

Methods: A historical analysis of source materials.

Results: The presentation of Rev. Prof. Ludwik Grzebień’s biography, academic career and activities, contributing to the development of the Jesuit university in Kraków and its academic structures, but especially in the scope of biographical research, a librarian and archive study, as well as the edition of the historical sources. Moreover, the results of the professor’s research into history of the culture and education, his contribution to the dissemination of historical knowledge about his little homeland and also methodological and source-based support provided to young researchers have also been presented.

Conclusions: Rev. Prof. Ludwik Grzebień is a true role model for contemporary academic researchers and teachers.

Keywords: Ludwik Grzebień, history of education, research areas and academic achievements, master, a historian, a biographer, an editor, an archivist, a librarian.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

JOANNA TRZASKALIK
ORCID: 0000-0001-6046-9351
Akademia Ignatianum
Kraków

(DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.09)

PIOTR KOWOLIK (1946–2020). IN MEMORIAM

Siódmego września 2020 roku zmarł doktor Piotr Kowolik, ceniony pedagog, nauczyciel akademicki i wychowawca wielu pokoleń uczniów i studentów.

Pochodził z tradycyjnej rodziny śląskiej. Ojciec Piotra Kowolika, Alojzy, był kolejarzem, pracował w przedsiębiorstwie Polskie Koleje Państwowe. Jego losy

związane były mocno z tym regionem Polski i jego historią. Jako młody człowiek wziął udział w III powstaniu śląskim. Podczas II wojny światowej został wywieziony do Niemiec na przymusowe roboty.

Etos Ślązaka, który wszczepił mu zapewne ojciec, Piotr zawsze nosił w sobie, czuł się Ślązakiem i był z tego dumny. Matka Piotra Kowolika, Anna z domu Rypińska, zajmowała się wychowywaniem synów (starszy brat Piotra Kowolika zmarł jako kilkuletnie dziecko) i prowadziła gospodarstwo domowe. Ze wspomnień Piotra Kowolika i jego przyjaciół wyłania się obraz kochającej rodziny, wspierającej go w jego marzeniach i dążeniach. Była to też



Źródło: Z archiwum rodziny Herman

Dr Piotr Kowolik (1946–2020)

rodzina niezwykle wymagająca i konsekwentna, ale przecież takie było wówczas wychowanie dzieci na Śląsku. Jak wspominał sam Piotr, w czasach, kiedy uczył się w Liceum Pedagogicznym w Pszczynie, nie do pomyslenia było, by spóźnić się do domu, a do szkoły i ze szkoły miał przecież daleko. Najpierw musiał się dostać z Katowic-Panewnik na dworzec kolejowy do Katowic-Ligoty, by stamtąd pociągiem przejechać do Pszczyny – a jak funkcjonowała kolej w tych czasach, wiedzą już tylko nieliczni (*Z rozmów Piotra Kowolika z Joanną Trzaskalik*). Rodzice dbali też o Jego tzw. dobre wychowanie, które w całym Jego życiu było widoczne i co wiele osób podkreśla, opisując Piotra Kowolika. Był zawsze niezwykle kulturalny, grzeczny, a przy tym skromny. Po śmierci ojca przez wiele lat opiekował się ciężko chorą matką.

Jego rozwój jako badacza i nauczyciela akademickiego był niezwykle ciekawy i zarazem nietypowy. Zanim rozpoczął bogatą działalność akademicką, przeszedł przez różne stanowiska w resorcie oświaty – był nauczycielem w szkole podstawowej, dyrektorem szkoły, wizytatorem. Ta droga awansu zawodowego i zdobyte doświadczenia bardzo mocno zaznaczyły się w jego działalności naukowej. Piotr Kowolik był postacią wielowymiarową. Mocno wpisał się w pamięć wielu osób, które wiedziały o nim tyle, ile sam chciał im o sobie powiedzieć. I tak jak nie mówił o swojej pracy naukowej, tak też niewiele rozmawiał o swoim życiu prywatnym. Dopiero wspomnienia różnych osób dopełniają obrazu śp. Piotra Kowolika. To, co powtarza się w tych wspomnieniach, to Jego ogromna skromność, pracowitość i konsekwencja w działaniu. W pięknych słowach ujął to w mowie pożegnalnej odczytanej 15 września 2010 na mszy świętej rektor Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda dr Mirosław Wójcik [...] *zachowam Cię w sercu nade wszystko jako przyjaciela, człowieka niezwykle skromnego i cichego, którego potrzeba bycia pośród nas i życia z nami wyrażała się nade wszystko w rzetelnej codziennej pracy i bezwarunkowym zaangażowaniu w to, w czego sens wierzyłeś. Rzadko białeś brawo, jak i nigdy braw nie oczekiwałeś. Nigdy też nie eksponowałeś własnego dzieła, a stawało się ono wspólnym dobrem jedynie wówczas, gdy inni je dostrzegli. Cierpliwość zatem, skromność i ta cisza w Tobie i wokół Ciebie zawsze będą wartościami, które nam wraz z pamięcią o Tobie pozostaną. To niby zwyczajne, a jednak nadzwyczajne we współczesnym świecie, w którym pogoń za sukcesem odbiera szlachetność czynom. Zawsze imponowała mi Twoja stałość w tym, w czym wiarę pokładałeś i komu oraz czemu ufałeś. Zmiany wokół Ciebie i w Twojej, jak i naszej pracy zawodowej, nigdy nie pozwoliły Ci porzucić tej bardzo osobistej wiary w dobro człowieka i sens pracy. Pozostałeś wierny tej rzeczywistości, jaka Cię wykreowała i nie podążałeś za modą, wrzaskiem i poprawnością (*Mowa pożegnalna rektora Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej...*).*

Piotr Kowolik związany był z Katowicami, gdzie urodził się 6 września 1946 roku w domu przy ulicy Wilhelma Rogosza. Po ukończeniu Szkoły Podstawowej nr 9 im. Jana Brzechwy podjął naukę w Liceum Pedagogicznym im. Powstańców Śląskich w Pszczynie. Pierwszą pracę jako nauczyciel rozpoczął

16 sierpnia 1966 (w wieku 20 lat) w szkole, do której wcześniej uczęszczał. Pracę tę przerwało powołanie do wojska. Służbę wojskową rozpoczął w Ośrodku Szkolenia Oficerów Politycznych w Łodzi, gdzie ukończył Kurs Pomocników Kierowników Klubów Batalionowych, a w wypisie przedmiotów, które ów kurs obejmował, znajdowały się takie, które dotyczyły pracy kulturalnej, oświatowej i artystycznej. Następnie został przeniesiony do jednostki wojskowej w Rzeszowie na stanowisko bibliotekarza jednostki. W trakcie służby wojskowej został członkiem Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i w roku 1967/68 ukończył Uniwersytet Powszechny, który w wymiarze 124 godzin obejmował historię, pedagogikę i literaturę polską (Herman, 2000, s. 259–263). Jeśli przyrzeć się temu okresowi w życiu Piotra Kowolika, to już wówczas można dostrzec jego konsekwencję i determinację w dążeniu do zostania pedagogiem. Służbę wojskową ukończył 18 kwietnia 1969 roku i natychmiast zgłosił się do Szkoły Podstawowej nr 9 – tej, w której wcześniej uczył – by podjąć obowiązki wychowawcy trzeciej klasy. Jednocześnie z pracą w szkole rozpoczął w systemie zaocznym dla pracujących naukę w Studium Nauczycielskim w Katowicach na kierunku zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne (1969–1971). Po napisaniu pracy dyplomowej pt. *Metale kolorowe i ich wykorzystanie na lekcjach zajęć praktyczno-technicznych w klasach V–VII* i złożeniu egzaminu otrzymał dyplom Studium Nauczycielskiego (Herman, 2000).

W dniu 22 kwietnia 1971 roku złożył egzamin kwalifikacyjny z zakresu metodyki nauczania początkowego, pedagogiki, psychologii, bhp przed Komisją Egzaminacyjną dla Egzaminów Kwalifikacyjnych Nauczycieli przy Inspektoracie Oświaty w Katowicach.

W roku 1977 podjął studia w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, które ukończył w 1981 roku. Tytuł magistra otrzymał na podstawie pracy realizowanej pod naukową opieką prof. dr hab. Danuty Dryndowej, zatytułowanej *Nadzór pedagogiczny w województwie śląskim w latach 1922–1939 i jego uwarunkowania*. W roku akademickim 1984/85 ukończył w Uniwersytecie Śląskim podyplomowe studia w zakresie organizacji i zarządzania szkolnictwem (Herman, 2000).

Kolejne szczeble wykształcenia zdobywał, będąc czynnym nauczycielem. Od 1 sierpnia 1975 do 1 października 1981 roku był dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 9 w Katowicach. Miał zaledwie 29 lat, kiedy powołano Go na to odpowiedzialne stanowisko. W szkole prowadził m.in. Szkolne Koło Krajoznawczo-Turystyczne, organizował też dla uczniów klas V–VIII liczne wyjazdy, rajdy i zloty. W sumie 15-letni okres pracy w szkole był niezwykle ważny, miał ogromny wpływ na Jego późniejszą działalność naukową.

Pierwszego października 1981 roku Piotr Kowolik podjął pracę w katowickim Wydziale Oświaty. Został wówczas wizytatorem nadzorującym działalność pedagogiczną w szkołach i organizował wdrażanie reformy oświatowej na terenie miasta wojewódzkiego. Z dniem 1 listopada 1982 roku został zatrudniony

w Uniwersytecie Śląskim na stanowisku wykładowcy w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego, kierowanej przez prof. dr. hab. Henryka Moroza. Wówczas rozpoczął się akademicki etap w życiu Piotra Kowolika, który trwał nieprzerwanie do lutego 2020 roku, kiedy to definitywnie zdecydował się przejść na emeryturę.



Źródło: Z archiwum rodziny Herman

Nadanie tytułu doktora

W Uniwersytecie Śląskim pracował do 2006 roku, najpierw jako wykładowca, a potem na stanowisku adiunkta. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał 17 czerwca 1993 roku na Wydziale Filologiczno-Historycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu na podstawie dysertacji pt. *Czytelnictwo nauczycieli klas początkowych w zakresie literatury pedagogicznej i jej uwarunkowania*. Promotorem pracy był prof. dr hab. Włodzimierz Goriszowski (wówczas dziekan Wydziału Zamiejscowego w Piotrkowie Trybunalskim Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach), recenzentami zaś: prof. dr hab. Antoni Smołański z Opoli i dr hab. Lucjan Olszewski, profesor Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach.

Piotr Kowolik współpracował z Instytutem Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie z siedzibą w Katowicach (1994–1995). Brał udział w tworzeniu tego Instytutu i piastował

w nim funkcję wicedyrektora. W 1996 roku podjął też pracę w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, najpierw na stanowisku adiunkta, a potem docenta. Od 2016 roku niemal do ostatnich miesięcy swojego życia związany był również z Wydziałem Zamiejscowym Nauk Humanistycznych i Społecznych w Mysłowicach Akademii Ignatianum w Krakowie, przekształconym w 2019 roku w filię tej krakowskiej uczelni (*Materiały biograficzne...*).

Jeśli przyjrzeć się drodze zawodowej śp. Piotra Kowolika, widać wyraźnie Jego świadome wybory. Pedagogika stanowiła istotę jego działań i wokół niej obracał się Jego świat, Jego życie. Nawet służbę wojskową wykorzystał, by rozwijać swą pasję i przygotowywać się do zawodu pedagoga. Prof. dr hab. Eugenia Iwona Laska we wspomnieniach o Piotrze Kowoliku zwróciła uwagę na tę Jego świadomie określoną drogę życiową i naukową, stwierdzając, że *Jego prace naukowe były świadomym wyborem życiowym (Ze wspomnień prof. dr hab. Iwony Laski...)*. Podobne słowa o Piotrze Kowoliku wypowiedziała prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa, pisząc: *Szanuję Jego uparte i systematyczne, pracowite i skuteczne działania w toku samokształcenia i studiów, pielęgnowanie doświadczeń praktycznych z czasów pracy w szkolnictwie podstawowym i w nadzorze oświatą, od których chlubnie wychodząc, aplikował te nagromadzone umiejętności i znajomość placówek, na warsztat pracy nauczyciela akademickiego (Ze wspomnień pani prof. dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej...)*.

Pierwszy artykuł pt. *W trosce o właściwy wybór zawodu* opublikował w 1980 roku (Kowolik, 1980, s. 14–15). Ostatnia publikacja naukowa, przygotowana przez Niego we współpracy z prof. Krystyną Duraj-Nowakową, nosi tytuł *Doc. dr Henryk Gąsior – myśli, działalność nauczycielska i pedagogiczna (w trzecią rocznicę śmierci)* – obecnie w druku.

Dorobek naukowy dr. Piotra Kowolika jest imponujący. Bibliografia jego prac obejmuje wiele pozycji. Jest współautorem bądź autorem szeregu prac, zwartych artykułów naukowych, dydaktycznych i metodycznych. Opracował też znaczną liczbę zasługujących na uwagę biogramów w słownikach, leksykonach i encyklopediach (Bobrowska-Nowak, Drynda, 1998; Czarnecki, Pietrulewicz, 2010; Czarnecki, 2009; *Encyklopedia pedagogiczna...*; Czarnecki, Pietrulewicz, Kowolik, 2017; Waloszek). Główne Jego zainteresowania naukowo-badawcze koncentrowały się wokół problemów czytelnictwa, organizacji i kierowania oświatą, wychowania przez sztukę i dla sztuki oraz edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej.

Na początku działalności zawodowej i naukowej widać było jego zainteresowanie czytelnictwem. Pokłosem tych dociekań badawczych były następujące publikacje: *Uwarunkowania czytelnictwa nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej* (Goriszowski, Kowolik, 1991), *Uwarunkowania literackich i czytelnich upodobań dzieci klas początkowych (szkic teoretyczno-metodologiczny)* (Goriszowski, Kowolik, 1991) oraz wydana w 1994 roku książka *Czytelnictwo nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej i jego uwarunkowania* (Kowolik, 1994). Wśród opublikowanych przez Niego autorskich i wieloautorskich

monografii znajdują się również poświęcone edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej, m.in.: *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych* (Kowolik, 1992), *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku* (Kowolik (red.), 1999), *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej* (Barczyk, Kowolik, 2012). Ostatnie lata swojej działalności naukowej poświęcił problematyce profesjologicznej, czego wyrazem są publikacje wieloautorskie, np.: *Nowy leksykon profesjologiczny* (Czarnecki, Pietrulewicz, Kowolik, 2017) czy wydana dwa lata temu *Twórcza aktywność profesjologiczna i profesjonalna seniorów polskich* (Czarnecki, Kowolik, Tomaszewska, 2018).

W dorobku Piotra Kowolika znajdują się też artykuły wspomnieniowe o wielu wybitnych pedagogach, pierwszy z nich był o Marianie Falskim (Kowolik, 1985, s. 238–240). Napisał również artykuły m.in. o prof. Aleksandrze Kamińskim (Kowolik, 1990, s. 118–122), prof. Józefie Pieterze (Kowolik, 2004), prof. Mieczysławie F. Pęcherskim (Kowolik, 2007). Publikacje te stanowiły istotną część pracy naukowej, stanowiąc wyraz wielkiego szacunku autora dla opisywanych osób.

Ta część jego działalności pisarskiej była szczególnie doceniana w środowisku akademickim. Doktor hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, profesor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w przeszłości pracująca razem z Piotrem Kowolikiem w Górnośląskiej WSP, w swym liście do Niego napisała: [...] *cenię osoby, które mają wolę utrwalania w pamięci tych, którzy nam towarzyszyli na naszej zawodowej drodze i niejednokrotnie wiele dla nas znaczyli. To ważne i potrzebne, aby przypominać te osoby i przybliżać je młodszemu pokoleniu. Ważne nie tylko dla rodziny i najbliższych, ale właśnie dla młodego pokolenia pedagogów, żeby pokazać ciągłość naszej pracy, twórczości [...] Ty, Piotrze, zawsze pielęgnowałeś pamięć odchodzących. To właśnie buduje ducha wspólnoty i kulturę bycia we wspólnocie zawodowej (Kopia listu przesłanego do Piotra Kowolika...).*

Piotr Kowolik brał udział także w licznych badaniach statutowych, m.in.: pracach zespołu Katedry Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w ramach ogólnopolskich badań pt. *Stan nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego w Polsce*, koordynowanych przez prof. M. Cackowską z UMCS w Lublinie w latach 1987–1989. Z kolei w latach 1986–1990 uczestniczył w badaniach grupy tematycznej *Czynniki kształtujące recepcję literatury pedagogicznej wśród nauczycieli*, realizowanych przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Kielcach i Ministerstwo Oświaty i Wychowania, zakończonych publikacją pt. *Funkcje bibliotek szkolnych w kierowanym procesie czytelnictwa nauczycieli* (Kowolik wsp., 1991). Odbывał też zagraniczne staże naukowe w: Charles University in Prague (Czechy), Pädagogische Hochschule (Niemcy), Université de Provence (Francja), Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (Słowacja) (*Materiały biograficzne...*).

Był członkiem komitetów redakcyjnych czasopism naukowych, takich jak: „*Życie Szkoły*”, Warszawa (1980–1984); „*Biuletyn Pedagogiczny*”, Katowice (1985–1988); „*Nauczyciel i Szkoła*”, Mysłowice (1996–2019). Ostatnie z wymienionych

czasopism naukowych było dla niego niezwykle ważne. W 1996 roku, w chwili rozpoczęcia pracy w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach¹, został powołany na stanowisko redaktora naczelnego tego kwartalnika. Praca redaktorska Piotra Kowolika była doceniana przez środowisko pedagogiczne i władze GWSP, co znalazło potwierdzenie w słowach dr. Mirosława Wójcika: *Twoje kompetencje merytoryczne, językowe i redakcyjne pozwoliły na promowanie pedagogiki i humanistyki w znakomitym periodyku „Nauczyciel i Szkoła”, którego tytuł na zawsze związany będzie z Twoją Osobą jako faktycznego jego twórcy i redaktora naczelnego (Mowa pożegnalna rektora Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej...).*



Źródło: z archiwum rodziny Herman

Wycieczka z rodziną państwa Hermanów, pierwszy z prawej Piotr Kowolik

W trakcie swojej pracy akademickiej wypromował ponad 300 magistrów pedagogiki. Pod jego kierownictwem powstało też wiele prac licencjackich.

Dr Piotr Kowolik nie miał rodziny, nie był jednak samotny. Miał rodzinę z... wyboru. W 1969 roku zaprzyjaźnił się z państwem Kazimierzem i Dorotą Hermanami i trzeba powiedzieć, że to właśnie oni stanowili jego rodzinę. Ta przyjaźń trwała do końca Jego dni. Tak się losy potoczyły, że został włączony do tej rodziny i po śmierci mamy spędzał z nimi wszystkie święta, wspólnie obchodzili

¹ Od 2017 roku wydawcą czasopisma był Wydział Zamiejscowy Nauk Humanistycznych i Społecznych w Mysłowicach Akademii Ignatianum w Krakowie, redaktorem naczelnym został prof. nadzw. AIK dr hab. Witold Chmielewski, a dr Piotr Kowolik pełnił funkcję zastępcy redaktora naczelnego.

różne uroczystości rodzinne – zarówno Państwa Hermanów, jak i Piotra. Kiedy już po śmierci Piotra rozmawiałam z Dorotą Herman, mówiłyśmy o różnych kolejach losu, które splatają ze sobą ludzi, dowiedziałam się, jak ważną rolę pełnił w tej rodzinie Piotr, był integralną jej częścią i wniósł do niej część siebie, swojej kultury i wrażliwości. Jak powiedziała moja rozmówczyni – to było ich szczęście spotkać takiego człowieka. Piotr Kowolik odnalazł się w tej rodzinie, służył jej radą i pomocą (*Materiały biograficzne...*).

Grono przyjaciół Piotra Kowolika nie było duże. Niezwykle ważną dla niego osobą był prof. dr hab. Włodzimierz Goriszowski, o którym Piotr wyrażał się z wielkim szacunkiem. Profesor był inspiratorem i współautorem wielu Jego prac naukowych. Początkowo łączyła ich relacja: mistrz – uczeń, która stopniowo przerodziła się w długoletnią przyjaźń. Profesor Goriszowski twierdził, że *Piotr to wspaniały człowiek, pracowity, odpowiedzialny, życzliwy* (*Ze wspomnień prof. zw. dr hab. Eugenii Iwony Laski...*). Sam profesor we wspomnieniowej książce o swoim życiu wspominał również w ciepłych słowach o Piotrze Kowoliku (Goriszowski, 2000, s. 123).

Do grona poznanych osób bliskich Piotrowi Kowolikowi należy także prof. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa, która tak wspomina początki ich znajomości: *Z Doc. Dr. Piotrem Kowolikiem poznaliśmy się równo 30 lat temu (1990) podczas – jak przystało na młodszych wówczas naukowców – na konferencji w Piotrkowie Trybunalskim, gdzie kielecka filia macierzystej uczelni WSP w Kielcach zorganizowała ogólnopolskie obrady na tematy dydaktyczno-pedeutologiczne pod kierunkiem naukowym Pana – ówczesnego – Doc. Dr. hab. Włodzimierza Lecha Goriszowskiego, naszego... wspólnego (sic!) nauczyciela akademickiego z Uniwersytetu Śląskiego [...] (Ze wspomnień prof. zw. dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej...)*. Do jego przyjaciół należeli również prof. dr hab. Kazimierz Czarnecki i nieżyjący już dr hab. prof. AŚ Michał Pindera oraz liczne grono pracowników Górnośląskiej WSP w Mysłowicach, a wśród nich: rektor dr Mirosław Wójcik, prof. dr hab. Eugenia Iwona Laska, prof. nadzw. dr hab. Piotr Paweł Barczyk, prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak, dr Angelika Barczyk-Nessel, dr Sonia Kędziora, dr Gabriela Paprotna, dr Jan Łysek, mgr Henryk Dudek, mgr Lidia Pośpiech i pisząca te słowa. Ceniony był wysoko przez władze Wydziału Zamiejscowego Nauk Humanistycznych i Społecznych w Mysłowicach AIK w Krakowie, a zwłaszcza ojców dziekanów: dr. hab. Wacława Królikowskiego SJ i dr. Krzysztofa Homę SJ (*Materiały biograficzne...*).

Piotr Kowolik miał w sobie wiele życzliwości dla innych, myślał o drugim człowieku i to w wielu wymiarach – naukowym i w prozaicznych, codziennych sprawach. Prof. Krystyna Duraj-Nowakowa napisała: *Cenię w Piotrze nie tylko wierność w koleżeństwie, co bardzo cenne, kulturę rozmów i dyskusji, takt sporów i wrażliwość, ale i pomocowe podawanie ręki moim uczniom i współpracownikom oraz mnie samej w potrzebach ‘roztomaitych’, jak to mówimy po śląsku [...] (Ze wspomnień prof. zw. dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej...)*. Do tych wspomnień dołącza się również dr Gabriela Paprotna słowami: *Ujmująca była*

Jego pamięć, gdy z różnych konferencji naukowych przywoził mi nowości wydawnicze z zakresu pedagogiki przedszkolnej i pedeutologii, które to obszary stanowiły centrum moich zainteresowań naukowych (Ze wspomnień dr Gabrieli Paprotnej...).

Jego ogromną życzliwość i zainteresowanie drugim człowiekiem podkreśla też mgr Lidia Pośpiech, obecnie członek kadry kierowniczej Śląskiego Kuratorium Oświaty: *Wielokrotnie w rozmowach telefonicznych dopytywał o moje sprawy, pracę, rodzinę, mojego syna. Śledził i cieszył się małymi i większymi sukcesami. Umówiliśmy się w lipcu do restauracji „Tatiana” na obiad, aby uczcić mój awans. Zaraz po wakacjach mieliśmy się spotkać. Znajomość Piotra Kowolika z Lidią Pośpiech rozpoczęła się w 2005 roku. Pisze ona: Pozналиśmy się na uczelni, Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Już wtedy wiedziałam, że spotkałam kogoś niezwykłego. Pracowałam jako specjalista ds. naukowo-technicznych, następnie jako kierownik sekretariatu nauki oraz sekretarz wydawnictwa, a także sekretarz Redakcji czasopism, w tym czasopisma „Nauczyciel i Szkoła”. Współpracowaliśmy z Panem Piotrem z autorami, recenzentami i drukarniami. Nasza współpraca była bardzo konstruktywna. Zachowywał niezbędny w tej pracy dystans, ale nigdy nie rezygnując z rzetelności i uczciwości. Darzyliśmy się szczerą przyjaźnią. Nawet kiedy w 2014 r. zakończyłam współpracę z uczelnią, nasz kontakt się nie urwał, dalej współpracowaliśmy, choć w innym wymiarze (Ze wspomnień Lidii Pośpiech...).* Znana była niechęć Piotra do nowych technologii. To właśnie Lidia pomagała mu w obsłudze komputera i internetu, w przygotowywaniu do druku różnych materiałów.

To myślenie o innych i ogromna wrażliwość przejawiały się też w mało znanych jego działaniach. Uczestniczył w „adopcji na odległość”, za sprawą której, wraz z braćmi i ojcami klasztoru Franciszkanów w Panewnikach, wspierał edukację dzieci z Afryki. Tę sprawę poznaliśmy dzięki opowieściom Piotra, przynosił nam też corocznie kalendarzyki propagujące tę akcję. Wspomagał też swoimi datkami Fundację „Dr Clown”. W 2011 roku został uhonorowany tytułem: Ambasador Fundacji „Dr Clown”.

Niektóre jego działania były wręcz zaskakujące, ale też pokazują Piotra Kowolika jako niezwykłego człowieka, zainteresowanego innymi ludźmi. Reagował na fakty, które wzbudzały w Nim oburzenie. Zauważywszy trudności komunikacyjne osób dojeżdżających z dworca kolejowego w Katowicach-Ligocie do Panewnik i Rudy Śląskiej, swoimi pismami kierowanymi do Urzędu Miasta spowodował zmianę lokalizacji przystanku autobusu linii 13, o czym zostałam poinformowana przez Piotra (*Ze wspomnień Joanny Trzaskalik*).

Moja znajomość z Piotrem Kowolikiem datuje się od 1985 roku, kiedy rozpoczęłam pracę w Uniwersytecie Śląskim w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Potem była praca w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, którą oboje podjęliśmy w 1996 roku. Połączyły nas mocno wspólne podróże, najpierw

do Katowic na Uniwersytet, a potem samochodem do Mysłowic, bo oboje mieszkaliśmy na granicy dwóch katowickich dzielnic Panewnik i Ligoty, i to bardzo blisko siebie. Był to czas na rozmowy, rozważania. Przełamywanie barier trochę trwało, ponieważ Piotr, znany z pewnej skrytości, potrzebował czasu, by od tematów oficjalnych przejść na bardziej osobiste. To w czasie tych podróży dowiedziałam się o Jego rodzinie, przyjaźniach i niektórych nurtujących Go problemach oraz o zainteresowaniach i pasjach. Bardzo ceniłam sobie te rozmowy. Piotr był bardzo wnikliwym słuchaczem. Dał się poznać jako przyjaciel i osoba wspierająca mnie w rozwoju naukowym. Bardzo ważne i cenne były jego uwagi, kiedy przygotowywałam swoją pracę doktorską, czy później, podczas pisania artykułów naukowych. Mimo różnych naszych zainteresowań naukowo-badawczych zawsze znajdował czas na rozmowę i dyskusję, jeśli tylko była mi potrzebna. Za to wsparcie jestem mu ogromnie wdzięczna. Dziękuję za przyjaźń zawodową. Będzie mi brakowało słów, które wypowiadał, wsiadając do samochodu: *Joanno, i co nowego?*

Pozostawiony przez dr. Piotra Kowolika wyjątkowo bogaty dorobek naukowy świadczy o Jego ogromnej pracowitości, niezwyklej konsekwencji, a przede wszystkim o jego pasji, która towarzyszyła mu przez całe życie zawodowe i naukowe, a którą była pedagogika.

Za swoją owocną pracę był wielokrotnie odznaczany, nagradzany i wyróżniany, otrzymał m.in.: Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania (1975), Złoty



Źródło: z archiwum rodziny Herman

Wręczenie Odznaki Zasłużonego Pracownika Górnośląskiej WSP w Mysłowicach

Krzyż Zasługi (1987), Nagrody J. M. Rektora Uniwersytetu Śląskiego (1981, 1991, 1994, 1996), Srebrną Odznakę za Zasługi dla Uniwersytetu Śląskiego (2001), Medal Komisji Edukacji Narodowej (2002), Odznakę Zasłużonego Pracownika Górnośląskiej WSP w Mysłowicach z nr. 22 (2010), Medal Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych (2015) (*Materiały biograficzne...*).

BIBLIOGRAFIA

Barczyk P. P., Kowolik P. (red.) (2012), *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Bobrowska-Nowak W., Drynda D. (red.) (1998), *Słownik pedagogów polskich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Czarnecki K., Kowolik P., Tomaszewska W. (2018), *Twórcza aktywność profesyjologiczna i profesjonalna seniorów polskich*, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne w Zielonej Górze – Oddział Śląsko-Dąbrowski w Katowicach.

Czarnecki K., Pietrulewicz B., Kowolik P. (2017), *Nowy leksykon profesjologiczny*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Czarnecki K. M. (red.) (2009), *Nowy leksykon metodologiczny*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Czarnecki K. M., Pietrulewicz B. (red.) (2010), *Leksykon profesjologiczny*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Goriszowski W., Kowolik P. (1991), *Uwarunkowania czytelnictwa nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej*, Warszawa: CDN.

Goriszowski W. (2000), *Te lata, miesiące, dni (Wspomnienia z minionego czasu)*, wydanie II uzupełnione i poprawione, Piotrków Trybunalski: WSP Piotrków Trybunalski.

Goriszowski W., Kowolik P. (1992), *Uwarunkowania literackich i czytelniczych upodobań dzieci klas początkowych (szkic teoretyczno-metodologiczny)*, Kielce: WSP.

Herman D. (2000), *Dr Piotr Kowolik: pedagog, nauczyciel akademicki i wychowawca*, „Nauczyciel i Szkoła” 2 (9).

Kopia listu przesłanego do Piotra Kowolika przez prof. dr hab. Elżbietę Górnikowską-Zwolak (w posiadaniu autorki).

Kowolik P. (1980), *W trosce o właściwy wybór zawodu*, „Wychowanie Obywatelskie” nr 6.

Kowolik P. (1985), *W dziesiątą rocznicę śmierci Mariana Falskiego*, „Chowanna” nr 2–3.

Kowolik P. (1990), *Profesor Aleksander Kamiński – teoria i praktyka pedagogiczna*, „Chowanna” nr 1.

Kowolik P., Goriszowski W. (1991), *Funkcje bibliotek szkolnych w kierowanym procesie czytelnictwa nauczycieli*, Kielce: WSP.

Kowolik P. (1992), *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych*, Katowice: Uniwersytet Śląski.

Kowolik P. (1994), *Czytelnictwo nauczycieli w zakresie literatury pedagogicznej i jego uwarunkowania*, Katowice: Instytut Kształcenia Nauczycieli – ODN.

Kowolik P. (2004), *Józef Pieter (1904–1989), psycholog, pedagog, filozof (szkic biograficzny – w 100-tną rocznicę urodzin)*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 1–2.

Kowolik P. (2007), *Mieczysław F. Pęcherski (1908–1986) – pedagog, polityk oświatowy, specjalista z zakresu organizacji szkolnictwa*, w: L. Pawelski (red.), *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, Szczecinek: Wydawnictwo PSNT.

Kowolik P. (red.) (1999), *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, Kraków: Impuls.

Materiały biograficzne Piotra Kowolika (w posiadaniu autorki).

Mowa pożegnalna rektora Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda dr. Mirosława Wójcika (w posiadaniu autorki).

Pilch T. (red.) (2006–2009), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.

Waloszek D. (red.), *Encyklopedia dzieciństwa*, http://encyklopediadzieinstwa.pl/index.php/Main_Page (dostęp: 28.11.2020).

Z rozmów Piotra Kowolika z Joanną Trzaskalik.

Ze wspomnień dr Gabrieli Paprotnej z 19 września 2020 r. (w posiadaniu autorki).

Ze wspomnień Joanny Trzaskalik.

Ze wspomnień Lidii Pośpiech z 23 września 2020 r. (w posiadaniu autorki).

Ze wspomnień pani prof. dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej nadesłanych dnia 19 września 2020 r. (w posiadaniu autorki).

Ze wspomnień prof. dr hab. Iwony Laski z 21.09.2020 r. (w posiadaniu autorki).

Piotr Kowolik (1946–2020). In memoriam

Summary

Aim: Presentation of life achievements and moral values of Piotr Kowolik, PhD.

Methods: An analysis of source materials.

Results: Presentation of biography and life achievements of Piotr Kowolik. His career in education and his career at Silesian University. His values in various aspects of life.

Conclusions: Piotr Kowolik is an author of many scientific, didactic, methodical articles and over 250 scientific reviews. He wrote many biographies and articles about outstanding Polish educators. He has influenced many generations of youth.

Keywords: Piotr Kowolik, educator, researcher, editor of a magazine.

TERESA ZANIEWSKA

ORCID: 0000-0002-5569-5407

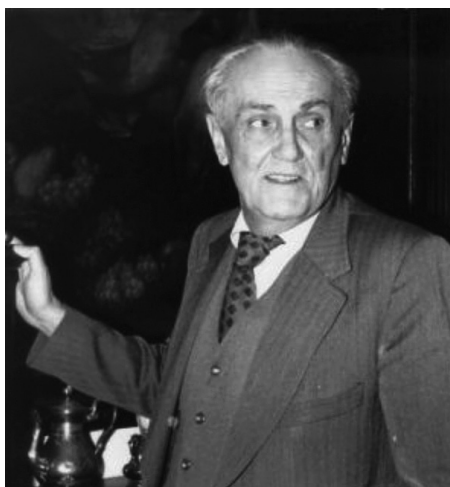
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego
Warszawa

(DOI: 10.17460/PHO_2020.3_4.10)

PROFESOR JAN KIELANOWSKI (1910–1989). UCZONY – HUMANISTA – WYCHOWAWCA

Wielu polskich uczonych, pochodzących bądź związanych ze Lwowem, wniosło istotny wkład w rozwój nauki i kultury narodowej. Ich dokonania zapisały się też na trwałe w nauce europejskiej i światowej¹. Mają w niej swoje miejsce trzej bracia ze znanej lwowskiej rodziny Kielanowskich, herbu Pobóg. Najstarszy, Tadeusz Michał Kielanowski (1905–1992), patolog i ftyzjatra, profesor nauk medycznych, po wojnie związany był z Uniwersytetem Marii

¹ Do takich uczonych należą m.in. profesorowie: Jakub Karol Parnas (1884–1949) – chemik, pionier polskiej biochemii, twórca lwowskiej szkoły biochemicznej; Rudolf Weigl (1883–1957) – twórca szczepionki przeciw tyfusowi plamistemu, dwukrotnie nominowany do Nagrody Nobla. Austriak z urodzenia, Polak z wyboru, w chwilach próby, podczas okupacji niemieckiej, mówił: *Ojczyznę wybiera się raz – ja dokonałem tego w 1918 roku*. Należą do nich również: Stefan Banach (1892–1945) – genialny lwowski matematyk, członek Polskiej Akademii Umiejętności oraz Waclaw Szybalski (ur. w 1921 roku we Lwowie) – biotechnolog i genetyk, profesor onkologii w University of Wisconsin – Madison, jeden z najsłynniejszych na świecie biologów molekularnych; przyczynił się do sukcesu naukowego wielu noblistów, z którymi studiował i współpracował (m.in. Selman Waksman, Paul Berg, Daniel Nathans Sydney Brenner); w 1939 roku ukończył VIII Państwowe Gimnazjum im. Króla Kazimierza Wielkiego we Lwowie, następnie rozpoczął studia na Wydziale Chemicznym Politechniki Lwowskiej (w czasie okupacji niemieckiej istniała pod szyldem Technische Fachkurse). W latach 1941–1944 pracował w Instytucie Badań nad Tyfusem Plamistym i Wirusami profesora Rudolfa Weigla jako kierownik grupy karmicieli wszy. W maju 1944 roku wyjechał do Końskich, a po zakończeniu wojny przyjechał do Gdańska, gdzie pracował m.in. na Politechnice Gdańskiej. Dyplom Inżyniera nostryfikował na Politechnice Śląskiej. Posiadając wykształcenie biotechnologiczne, zdobyte we Lwowie, zorganizował Katedrę Technologii Środków Spożywczych na Politechnice Gdańskiej, gdzie w 1949 roku otrzymał stopień doktora nauk chemicznych. W tym samym roku wyjechał do Kopenhagi, pracował tam nad genetyką drożdży w laboratorium Carlsberga, a następnie udał się do USA. W latach 1951–1955 związany był z Harbor Laboratory w Cold Spring, a później z Instytutem Mikrobiologii w University of New Brunswick; w latach 1960–2003 był profesorem w University of Wisconsin – Madison; otrzymał pięć doktoratów honoris causa: Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (1980), Uniwersytetu Gdańskiego (1989), Akademii Medycznej w Gdańsku (2000), Politechniki Gdańskiej (2001) oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego (2012) (Abramow-Newerly, 2017).



Profesor Jan Kielanowski

Źródło: Z archiwum Piotra Kielanowskiego

Curie-Skłodowskiej w Lublinie (w latach 1948–1950 był rektorem tej uczelni), później zaś z Akademią Medyczną w Białymstoku (rektor w latach 1950–1956) i Akademią Medyczną w Gdańsku (1956–1975). Od 1963 roku był członkiem Francuskiej Akademii Medycyny. Zasłynął jako autor licznych prac z zakresu fizjopatologii, fizjologii, filozofii medycyny i deontologii lekarskiej. Średni z braci, Leopold Stanisław Pobóg-Kielanowski (1907–1988), to aktor i reżyser. Od 1929 roku występował we Lwowie

i w Toruniu, następnie w Teatrze Polskim w Katowicach (1935–1938), a w latach 1938–1940 dyrektorował Teatrowi na Pohulance w Wilnie. W czasie drugiej wojny światowej przebywał w Warszawie. Był żołnierzem Armii Krajowej. Brał udział w powstaniu warszawskim, po jego klęsce został wywieziony na roboty do Niemiec. Od 1945 roku związany był z Teatrem Dramatycznym 2. Korpusu Polskiego we Włoszech. Od 1946 roku przebywał w Wielkiej Brytanii, gdzie organizował życie teatralne. W latach 1948–1961 i 1965–1978 był dyrektorem Teatru Polskiego ZASP i jego reżyserem. Lata 1952–1972 wypełnił pracą w Rozgłośni Polskiej Radia Wolna Europa. Wielokrotnie prezesował Związku Artystów Scen Polskich za Granicą. W 1980 roku został honorowym prezesem Związku. Jest autorem prac teatrologicznych, m.in. *O scenopisarstwie na uchodźstwie* (1976), *O teatrze polskim na emigracji* (1986) oraz eseju historycznego *Odyseja Władysława Warneńczyka* (1991).

Najmłodszy z braci, przez matkę pieszczotliwie z lwowska nazywany „Jańciem”, Jan Maria Ziemowit Kielanowski (1910–1989) to znany rolnik i biolog, twórca cenionego w Europie Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt Polskiej Akademii Nauk w Jabłonce, obchodzącego w roku bieżącym sześćdziesięciopięciolatek istnienia, placówki z dużymi osiągnięciami, nowoczesnym warsztatem oraz dużą liczbą młodych, dobrze wykształconych, pracujących z pasją pracowników naukowych. To także wybitny humanista, tłumacz i poeta, znawca historii, literatury i muzyki. Sam grał na wiolonczeli i na fortepianie. Był również utalentowany plastycznie. Pozostały po nim akwarele i szkice krajobrazów z okolic Witowa koło Zakopanego oraz z Jabłonce.

Jan Kielanowski przyszedł na świat 16 czerwca 1910 roku we Lwowie. Urodził się jako czwarte² dziecko lekarza Bolesława Pobóg-Kielanowskiego oraz Marii Wincenty z Lityńskich, córki lekarza – Leopolda Lityńskiego, który prowadził praktykę lekarską w swoim majątku ziemskim (Kielanowski, 1994, s. 7). Dzieciństwo i młodość spędził we Lwowie, w przestrzeni mitycznego miasta wielu narodów, kultur, religii i języków. Zapewne to atmosfera i klimat Lwowa zdecydowały, że należał do ludzi silnych duchowo. Tylko takich jak on stać było na spokój, rozwój, wrażliwość na piękno i życzliwość do świata. Rodzina Kielanowskich mieszkała w słynnym Gmachu Skarbka, okazałym czworobocznym kompleksie, ufundowanym w 1837 roku przez Stanisława hr. Skarbka³ z przeznaczeniem na teatr i hotel dla polskich ziemian. Hrabia do śmierci zarządzał teatrem, będąc dyrektorem dwóch scen, polskiej i niemieckiej. Zajmował się sprawami organizacyjnymi, ale wpływał także na repertuar, dbając, by znalazły się w nim sztuki rodzimych autorów (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 16). W gmachu tym znajdowały się także prywatne apartamenty, wynajmowane początkowo przez aktorów i zamożne rodziny. W budynku mieszkało wiele znanych postaci, m.in. Artur Grottger, Juliusz Kossak, Kornel Makuszyński, a za czasów Kielanowskich Jan Gall, wybitny kompozytor i dyrygent, oraz Adam Didur – śpiewak, jeden z najznakomitszych basów przełomu wieków. Teatr Skarbkowski⁴ istniał w latach 1842–1899. Oprócz przedstawień teatralnych odbywały się w nim również (1861–1877) posiedzenia Sejmu Galicyjskiego. Po zamknięciu historycznej sceny gmach wziął w stuletnią dzierżawę Leopold Lityński (wuj Jana Kielanowskiego), wprowadzając tu licznych swoich krewnych. Ośmiopokojowe mieszkanie z wygodami zajmowali tam Maria i Bolesław Kielanowscy, tu przyszły na świat wszystkie ich dzieci – Józefa, Tadeusz, Leopold i Jan. Gmach Skarbka był ich domem rodzinnym. *Dzieciństwo rodzeństwa Kielanowskich upływało w niezwyklej scenerii. Oryginalność gmachu, jego wyjątkowe rozmiary, rozległe piwnice, zakamarki, przejścia były istnym*

² Najstarsza z rodzeństwa była siostra Józefa Antonina z Kielanowskich Pietruska (1904–1969), utalentowana muzycznie znawczyni kilku języków obcych, absolwentka dwóch fakultetów – konserwatorium w klasie fortepianu oraz Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. *Laknęła wiedzy, miała ciekawość świata*, wspomina matkę młodszy syn, doc. n. med. Jan Pietruski. *Zawsze miała pod ręką rozmaite encyklopedie i słowniki i kiedy pytaliśmy ją o coś jako dzieci, nie zbywała nas, mówiła „zaraz zobaczymy” i sięgala do tych tomów, czytała, wyjaśniała. Tłumaczyła nam etymologię wielu słów polskich pochodzących z języków obcych. Jako matka była nadzwyczajna. Czula, dobra, mądra, wyrozumiała, cierpliwa. Nigdy nie krzyczała, nie podnosiła głosu. Można było się zwrócić do niej w każdej sprawie* (Pietruski, 2009).

³ Stanisław Skarbek (1780–1848) – hrabia, ziemianin galicyjski, mecenas kultury. Swój majątek przeznaczył m.in. na utworzenie Polskiego Teatru we Lwowie oraz zakładu dobroczynnego – Instytutu dla Ubogich Sirot, który dał dożywotnie schronienie także 60 starcom. Wychowywało się w nim 400 osieroconych dziewcząt i chłopców. Dla podopiecznych ufundował obszerny gmach w swojej posiadłości w Drohowyżu, gdzie dzieci kształciły się i uczyły rzemiosła. Pochowany na Cmentarzu Łyczakowskim. Później jego szczątki przeniesiono do posiadłości rodzinnej w Drohowyżu nad Dniestrem (Wasylewski, 1931, s. 104; Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 16–17).

⁴ Budowa gmachu trwała pięć lat. Uroczyste otwarto go w 1842 roku. Był to największy teatr w Europie, zajmujący powierzchnię ponad siedmiu tysięcy metrów kwadratowych, z salą na 1460 miejsc. Budowlę wzniesiono według projektu Alojzego Pichla i Jana Salmana (*Ilustrowany przewodnik miasta Lwowa z planem*, 1935; Wasylewski, 1931, s. 104).

rajem dla dorastających chłopców, terenem ich zabaw i poznawczych wypraw, szczególną zaś atrakcją często pojawiający się na podwórzach kamienicy katarzyniarze, trupy cyrkowe, śpiewacy uliczni, nieustanny ruch ludzi i rozmaitych wozów dostawczych. Ciekawie przedstawiała się też socjologiczna struktura tej małej społeczności; do lokatorów budynku należeli bowiem zarówno ziemianie, artyści, lekarze, urzędnicy wyższego i niższego szczebla, jak i lumpenproletariat, a nawet zawodowi złodzieje. [...] Na początku XX wieku mieszkali tu wyłącznie Polacy, ale już w okresie międzywojennym połowę lokali zajmowali Żydzi [...] Wśród nich także chasydzy, był więc dom modlitwy, były i sklepy. W tym wielobarwnym świecie, pobudzającym wyobraźnię i uczącym budować relacje między ludźmi, przez swoją różnorodność kształtującym szacunek i tolerancję, dorastało rodzeństwo Kielanowskich. Ich dzieciństwo upływało w luksusowych warunkach (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 18). Atmosfera gmachu Skarbka wpłynęła zapewne na kształtowanie osobowości i wrażliwości Jana, podobnie jak panująca w domu rodzinnym dyscyplina i kult wiedzy. Tu formował się jego charakter i budziły ambicje.

Jan Kielanowski rozpoczął naukę w 1917 r. we Lwowie, w prywatnej szkole prowadzonej przez Braci Szkolnych, austriackich księży⁵, którą kontynuował w VIII Państwowym Gimnazjum im. Króla Kazimierza Wielkiego⁶, gdzie w roku 1928 uzyskał maturę. Pracowali tam świetni pedagodzy, zapewniający wysoki poziom nauczania i kładący nacisk na rozwój wiedzy humanistycznej. Organizowane przez nich zajęcia pozalekcyjne rozwijały szerokie zainteresowania uczniów, kształciły artystyczną wrażliwość. Jan śpiewał tam w chórze, grał na skrzypcach, brał udział w inscenizacjach teatralnych. Zainteresowanie jego budziły także filozofia i malarstwo. Kilku nauczycieli tej szkoły zostało później profesorami Uniwersytetu Jagiellońskiego, m.in. Czesław Nanke, autor popularnego podręcznika do nauczania historii, oraz Jerzy Mikułowicz, który przygotował kilka podręczników do matematyki (Ziołocka, 1990, s. 4).

Gdy myślę o Ojcu – wspomina Piotr Kielanowski – to wydaje mi się, że wielką rolę w Jego kształtowaniu odegrała atmosfera Lwowa – miasta, gdzie się urodził i wykształcił. Nie czas i miejsce na wymienianie nazwisk licznych wybitnych Lwowiaków. Jest jednak dla mnie jasne, że atmosfera tego miasta sprzyjała rozwojowi wybitnych osobowości. Może miała na to wpływ wielokulturowość Lwowa, która rozwijała tolerancję, pozwalając dostrzegać rzeczy, które łączą. Może były przyczyny inne, o których nie wiemy. Ojciec do Lwowa po wojnie nigdy nie

⁵ Do szkoły tej chodziły wyłącznie polskie dzieci, które tylko na przerwie mogły rozmawiać po polsku. Lekcje w szkole odbywały się po niemiecku (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 35).

⁶ VIII Państwowe Gimnazjum im. Króla Kazimierza Wielkiego we Lwowie mieściło się przy ulicy Dwerneckiego. Zostało założone w 1908 roku; w 1938 przekształcone w Państwowe Gimnazjum i Liceum im. Króla Kazimierza Wielkiego, państwową średnią szkołę ogólnokształcącą, złożoną z 4-letniego gimnazjum i 2-letniego liceum. Nauczycielami byli tu m.in.: dr Mieczysław Gawlik, Marian Janelli, Marian Kukiel, Czesław Nanke, Leopold Wołowicz i Ferdynand Śliwa. W szkole tej uczyli się m.in. Zbigniew Herbert, wybitny polski poeta, oraz Stefan Legeżyński, geograf i dziennikarz (Trojanowski, *VIII Gimnazjum i Liceum im. Króla Kazimierza Wielkiego we Lwowie. Refleksja na sześćdziesiątce*).

pojechał, a wspominał raczej rzadko. Tęsknił szalenie. Teraz rozumiem dlaczego (Kielanowski, 2005). Mógłby zapewne powtórzyć za Tadeuszem Śliwiakiem:

*Czy wiesz jakie to szczęście
urodzić się we Lwowie
i patrzeć z góry Jacka
na Wysoki Zamek
na place i ulice
na Lwy przed ratuszem
i czy wiesz co znaczy
opuścić to miasto
być wygnańcem
żyć daleko stąd
jak niewidomy
Jakże miałbym tam jechać
aby być gościem
własnego domu* (Śliwiak, 1996, s. 155).

Jan Kielanowski pozostał wierny niezwykle miastu. Gdy tę małą ojczyznę na zawsze utracił, nie popadł ani w czułość, ani w sentymentalizm, ani w nienawiść do kogokolwiek. Podzielał rozumowanie krajana, Stanisława Vincenza, który wyznał: [...] *w ostatniej wojnie doszedłem do przekonania, że Monteskieu ma głęboką rację i przez to ukrytą [...]. Dla nabrania takiego przeświadczenia niezbędne jest sito, o którym poucza wielki poeta Czyścica: Lethe i Eunone, zapomnienie i życzliwość, dwa ramiona tego samego strumienia czyścicowego* (Vincenz, 1979).

W 1928 roku rozpoczął studia na Wydziale Fizyki i Matematyki Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Jednak to nie fizyka okazała się jego powołaniem⁷, lecz nauki rolnicze, z jakimi zaznajamiał się w słynnych Dublinach. Była też inna, istotniejsza przyczyna: *Od 1929 roku kochałem się* – wyznaje we wspomnieniach napisanych w 1988 roku – *nie zmieniając, jak dotychczas „subiectum”* (Kielanowski, 1994). Wybranką była Zofia Chomiczówna, urodzona w 1909 roku w Dorpacie, pochodząca ze znanej warszawskiej rodziny Chomiczów⁸ herbu Poraj, studentka Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Warszawie. Poznali się w Zakopanem, w istniejącej do dziś willi „Atlas” położonej na stoku Gubałówki. Uczucie okazało się tak silne, że Jan postanowił zmienić kierunek studiów na trwający krócej (rolnictwo studiowało się wówczas tylko cztery lata), aby jak najszybciej usamodzielnic się i poślubić Zofię. Cieszyła go także perspektywa zamieszkania na wsi, a nie w mieście. Wybór padł na Dubliny, położone

⁷ Fizykiem teoretykiem został syn Profesora, ur. w 1944 r. Piotr Kielanowski, absolwent Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego (1967), stypendysta Instytutu Fizyki Wysokich Energii Austriackiej Akademii Nauk w Wiedniu (1972–1974), profesor tytularny Centrum Badań Zaawansowanych Politechniki Meksykańskiej w Mexico City (od 1995) (Pietruski, 2009).

⁸ Od nazwiska tej rodziny pochodzi nazwa jednej z obecnych dzielnic Warszawy – Chomiczówki (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 143).

nieopodal Lwowa. Studiował tam na Wydziale Rolniczo-Lasowym Oddziału Rolniczego Politechniki Lwowskiej w Dublanach, które stały się siedzibą utworzonej w 1856 roku wzorcowej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego⁹. W ciągu niespełna półwiecza, bo już w 1901 roku, osiągnęła rangę pierwszej na ziemiach polskich Akademii Rolniczej (Radomska, 2001, s. 9). Po pierwszej wojnie światowej, jesienią 1919 roku, Akademia wraz z Wyższą Szkołą Lasową zostały włączone do Politechniki Lwowskiej jako Wydział Rolniczo-Lasowy.

Zajęcie Kresów Wschodnich przez Armię Czerwoną zakończyło formalne istnienie Politechniki Lwowskiej, przekształconej w październiku 1939 roku w Instytut Politechniczny. Wydział Rolniczo-Lasowy podzielono na Instytut Rolniczy, funkcjonujący nadal w Dublanach, i Leśny, we Lwowie (Radomska, 2001, s. 9). Pod okupacją niemiecką, w kwietniu 1942 roku, uruchomiono zapowiadane kursy rolnicze i analogiczne leśne na poziomie technikum. Ostateczne włączenie Kresów do Związku Radzieckiego spowodowało exodus polskiej kadry naukowej do przesuniętej na zachód ojczyzny.

Szkoła w Dublanach powstała na bazie średniej szkoły rolniczej, ufundowanej przez Galicyjskie Towarzystwo Gospodarskie, skupiające obywateli ziemskich: magnatów i szlachtę. Zainteresowani podniesieniem poziomu produkcji rolnej, uznali oni za niezbędne kształcenie wysoko kwalifikowanej kadry fachowców. Zakupiono folwark, stawiano i wyposażano budynki, gromadzono zbiory naukowe, ponadto doskonalono programy nauczania i unowocześniano statuty uczelni. Godłem szkoły był lew trzymający drzewko jabłoni, umieszczony na zielonej tarczy herbowej, oraz zaczerpnięty z *Eklog* Wergiliusza napis *CARPENT TUA POMA NEPOTES – Niech używają twe owoce potomni* (Radomska, 2005, s. 23). *Dostojna* – wspomina Kazimierz Juliusz Nahlik¹⁰ – *bo w owym czasie [1936 r. – T. Z.] osiemdziesięciolecie swego istnienia obchodząca Akademia Rolnicza w Dublanach, włączona w 1919 roku do Politechniki Lwowskiej jako Oddział Rolniczy, nie przypominała w niczym dzisiejszych gigantycznych i wspaniałych „kombinatów naukowych”, jak choćby Kortowo pod Olsztynem czy wiele innych. Posiadała jednopiętrowy budynek, zwany uroczyscie „gmachem głównym”, wzniesiony w 1888 roku, mieszczący kilka niezbyt wielkich sal wykładowych, gabinety profesorskie, parę salek do ćwiczeń i kancelarię, oraz drugi budynek, wzniesiony w 1900 roku, w którym mieściły się laboratoria chemii*

⁹ Uroczystość otwarcia Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego odbyła się 9 stycznia 1856 roku. Uświetnili ją swoim udziałem: namiestnik Galicji – Agenor hrabia Gołuchowski, aktywnie wspierający działalność Towarzystwa, książę Leon Sapieha, liczni członkowie Towarzystwa i lwowski arcybiskup obrządku łacińskiego ks. Bocheński, który pobłogosławił pierwszych osiemnastu uczniów oraz poświęcił pomieszczenia szkoły. W tym czasie placówka posiadała muzeum przyrodnicze, bibliotekę, kolekcję minerałów i modeli roślin, aparaturę chemiczną i przybory miernicze oraz, jako tymczasowy, budynek szkolny obliczony na trzydziestu słuchaczy. W najbliższych planach była budowa nowego – dla stu uczniów (Radomska, 2001).

¹⁰ Kazimierz Juliusz Nahlik (ur. 1913 we Lwowie, zm. 2007); syn prawnika i właścicielki majątku ziemskiego na Pokuciu; w 1931 roku ukończył gimnazjum klasyczne we Lwowie. W latach 1931–1935 studiował w Dublanach. Po wojnie pracował jako inspektor hodowli bydła w Izbie Rolnej w Gdańsku; od 1965 roku pracownik Krakowskiego Instytutu Zootechniki. Autor wielu fachowych publikacji.

rolnej, gleboznawstwa, technologii rolniczej, a także stacja chemiczno-rolnicza. Na szczęście jednak nie wielkość budynków decyduje o wielkości i znaczeniu uczelni – decyduje o tym poziom nauki i atmosfera stworzona przez zespół profesorów i studentów. Świadectwem wielkości i znaczenia uczelni są osiągnięcia jej wychowanków (Nahlik, 2002, s. 4).

Uczelnia w Dublinach nie była duża. Dyplomy jej ukończenia otrzymywało 20–30 studentów rocznie. W okresie międzywojennym stanowili oni kierowniczą oraz instruktorską kadrę organizacji rolniczych, organizowali spółdzielczość wiejską, administrowali majątkami ziemskimi, dając przykład wzorowej i nowoczesnej gospodarki rolniczej i hodowlanej. Wprowadzenie postępu w rolnictwie umożliwiały im gruntowna wiedza i zapał do pracy wyniesione z *Alma Matris*, jaką była dla nich uczelnia zwana po prostu Dubliny. *Dubliny, Dubliny* – jak mówi piosenka – *sławna dziura w kraju, kto tu rok przemieszkał, pójdzie wprost do rajy*.

Jan Kielanowski przemieszkał tu znacznie dłużej niż rok. *Na innych latach, podobnie jak na naszym roku* – wspomina Kazimierz Juliusz Nahlik – *towarzystwo też jest bardzo różnorodne; są „panicze” nie ustępujący naszemu Jasiowi Potworowskiemu, niekiedy wytrwale studiujący, bo po co się spieszyć, skoro ojciec przysłał pieniądze? A specjalnych rygorów nie ma; można studiować i dziesięć lat, jeśli to komu dogadza (i jeśli ktoś za to płaci). Trafia się też dla odmiany, chociaż rzadziej, jeden czy drugi przyszły „kandydat nauk”, jak nie przymierzając „Jankiel” („z domu” Jan Kielanowski), o którym z góry wiadomo, że będzie nie byle jakim profesorem (Nahlik, 2002, s. 5). Także według opinii profesora Władysława Hermana¹¹ student Kielanowski zwracał na siebie uwagę dociekliwością, wnikliwością i sumiennością w pracy¹² (Ziołocka, 1990, s. 4).*

Jan Kielanowski studiował w Dublinach w latach 1931–1935 na Wydziale Rolniczo-Lasowym, gdzie było osiemnaście katedr, w tym osiem na Wydziale Rolnym, sześć na Lasowym i cztery wspólne. W 1933 roku na tymże Wydziale Rolniczo-Lasowym Oddziału Rolnego Politechniki Lwowskiej uzyskał absolutorium, a po odbyciu praktyki rolniczej oraz wykonaniu pracy dyplomowej na temat *Doświadczenia nad tuczem kur zielononózek polskich* 9 marca 1935 roku złożył egzamin końcowy, uzyskując tytuł inżyniera rolnika. Komisji przewodniczył

¹¹ Władysław Ludwik Herman (1901–1981) – inżynier, dr nauk technicznych, profesor hodowli i żywienia zwierząt w Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie; komendant AK Okręgu Stanisławów; świadek oskarżenia w procesie szesnastu; w latach 1944–1945 jako docent hodowli zwierząt wykładał w zastępstwie i kierował Katedrą Hodowli Ogólnej na Wydziale Rolniczo-Lasowym Politechniki Lwowskiej; autor licznych prac naukowych z dziedziny weterynarii; w latach 1948–1971 profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie; wieloletni kierownik Katedry Hodowli Ogólnej Zwierząt w SGGW (Mazur, Węgiński, 1997, s. 77–79; Filistowicz, Juszcak, Węzyk, 1997, s. 239–241; Radomska, 1982, s. 2–3).

¹² Zachowały się świadectwa z okresu dzieciństwa potwierdzające solidność i pracowitość Jana. Jadwiga C. (nazwisko nieznanne), odwiedzająca dom państwa Kielanowskich w Gmachu Skarbka, w zachowanych kartkach pamiętnika, przechowywanego w rodzinnym archiwum Kielanowskich, zanotowała: *Janek był najspokojniejszym z braci, najmłodszym, zawsze zniknął w swoim pokoju, oświadczając, że musi się uczyć. Pamiętam go jeszcze jako ładnego chłopca z włosami przyciętymi „na pazia”, z grzywką nad czołem (Jadwiga C., O rodzinie pp. Kielanowskich, Gmachu Skarbka i lwowskich teatrach. Kartki z pamiętnika, maszynopis).*

profesor Karol Różycki, członkami zaś byli profesorowie: senior Karol Malsburg, Bronisław Janowski, Jan Łopuszański, Kazimierz Miczyński, Arkadiusz Musierowicz i Henryk Romanowski. *To już nie zwykły szkolny egzamin, jakich było wiele* – podkreśla dublańczyk Kazimierz Juliusz Nahlik – *to dyskusja poważnych profesorów z młodymi, ale już przygotowanymi do samodzielnej pracy ludźmi* (2002, s. 5).

Od maja 1935 roku do kwietnia 1936 Jan Kielanowski pracował jako nauczyciel oraz instruktor produkcji zwierzęcej w dwuzmianowej szkole rolniczej w Lesznie Wielkopolskim, należącej do Wielkopolskiej Izby Rolniczej, a następnie odbył dwumiesięczną praktykę specjalizacyjną w Stacji Zootechnicznej w Dublanach. W lipcu 1936 roku pracował krótko jako inspektor w Okręgowej Targowiskowej Komisji Nadzorczej we Lwowie. W listopadzie 1936 roku rozpoczął pracę naukową na stanowisku asystenta w Zakładzie Doświadczalnym w Świsłoczy, w województwie białostockim, pod kierunkiem doktora Mieczysława Czai (Ziołocka, 1971, s. 96–98; Ziołocka, 1991, s. 199–211; Żebrowska, 2005). W tej jednej z najlepiej pracujących zootechnicznych placówek badawczych w Polsce Kielanowski zajmował się pracami hodowlanymi. Prowadził też badania nad owcą wrzosówką oraz nad kontrolą użytkowości rzeźnej świń. Awansował na stanowisko adiunkta, a następnie zastępcy kierownika Zakładu. W 1939 roku został kierownikiem Działu Zootechnicznego w Zakładzie Doświadczalnym Torfowisk pod Sarnami, przynależnym do Wołyńskiej Izby Rolniczej, gdzie rozpoczął pracę hodowlaną i badawczą nad bydłem czerwonym polskim i poleskim, świniami poleskimi i owcami oraz prace badawcze nad wykorzystaniem pastwisk torfowych. *Warto chyba dodać* – podkreśla Aleksandra Ziołocka, późniejsza współpracowniczka Jana Kielanowskiego w Jabłonie – *że głównym zadaniem prac badawczych prowadzonych w Sarnach w różnych działach (gleboznawstwa, hodowli roślin, produkcji zwierzęcej) było wspieranie zakrojonych na szeroką skalę poleskich melioracji, których zakres nie był mniejszy niż osuszenie sławnych błot pontyjskich we Włoszech. Tam też rozpoczął tworzyć polską ekologię profesor Dezydery Szymkiewicz* (Ziołocka, 1971, s. 5).

Po wybuchu drugiej wojny światowej Jan Kielanowski przeniósł się do Lwowa, gdzie pracował jako zootechnik w Rejonowym Oddziale Ziemi, później zaś jako inspektor hodowli świń w Izbie Rolniczej. Powrócił także, jako wolontariusz, do pracy naukowej w Katedrze Hodowli Zwierząt i Żywienia Zwierząt Domowych Akademii Medycyny Weterynaryjnej, kierowanej przez profesora Władysława Hermana. Na początku 1941 roku, dzięki staraniom profesora Henryka Malarskiego, Jan Kielanowski podjął pracę w Państwowym Instytucie Naukowym Gospodarstwa Wiejskiego, który Niemcy przemianowali na Landwirtschaftliche Forschungsanstalt des GG. Profesor Laura Kaufman, biolog i genetyk, z powodu swego żydowskiego pochodzenia, ukrywała się, toteż Jan Kielanowski objął stanowisko kierownika Działu Drobno Inwentarza, gdzie prowadził prace badawcze nad fizjologią tuczu drobiu wodnego. Rozpoczął także prace genetyczne nad królikami.

Materiały doświadczalne zebrane w latach 1942–1945 posłużyły mu do przygotowania rozprawy doktorskiej na temat *Badania nad tuczem gęsi krajowych*¹³, na podstawie której w czerwcu 1946 roku uzyskał stopień doktora nauk rolniczych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Promotorem pracy była profesor Laura Kaufman¹⁴. W latach 1945–1947 odbył staż naukowy w Stanach Zjednoczonych oraz w Wielkiej Brytanii, który umożliwił mu pogłębienie wiadomości w dziedzinie doświadczalnictwa zootechnicznego, zapoznanie się z elementami genetyki populacji oraz z organizacją doświadczalnictwa zootechnicznego i upowszechnianiem wiedzy rolniczej.

Po powrocie ze stażu pracował nad zorganizowaniem od podstaw zakładów doświadczalnych i pracowni zootechnicznych w Oddziale Bydgoskim Państwowego Instytutu Naukowego Gospodarstwa Wiejskiego. Był wówczas jedynym pracownikiem naukowym Oddziału. Po reorganizacji i podziale Instytutu na mniejsze jednostki Jan Kielanowski kierował Działem Wyceny Wyników Produkcji w bydgoskim Oddziale Instytutu Zootechniki. Placówka ta stała się podstawą powołanego w 1955 roku przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt, przeniesionego w 1960 roku do Jabłonny pod Warszawą. Jan Kielanowski stał wówczas na czele dobrze już wykształconej kadry, liczącej około trzydziestu pracowników naukowych i pomocniczych, w większości przez niego wyszkolonych (Ziołocka, 1991, s. 5).

¹³ *W całej swojej karierze naukowej – pisze Anna Fastnacht-Stupnicka – profesor zajmował się kolejno niemal wszystkimi zwierzętami gospodarskimi: począwszy od kur (praca magisterska), przez owce, świnię i bydło (Świsłocz i Sarny), drób wodny i króliki (Puławy), gęsi (praca doktorska), by ostatecznie wyspecjalizować się w zakresie chowu świń, głównie w badaniu przemiany białkowej, co w efekcie pozwalało wyhodować zwierzęta o dużej ilości mięsa, a małej tłuszczu. W tej dziedzinie miał wybitne osiągnięcia i odkrycia. Jedynie dzieci profesora ubolewały, że ojciec zajmuje się tak „nieschludnym” tematem. „Gdybyś pisał poradnik chowu koni, to by lepiej brzmiało” – mówiły, nie rozumiejąc jeszcze wtedy, że badania ojca były zgodne z powojennymi tendencjami, zapewniały mu dobrą pracę i pozycję, a podręczniki chowu świń przynosiły godziwe honoraria. Łączy się z tym pewna anegdota, mianowicie Jan Kielanowski miał napisać pracę naukową pod tytułem „Świnia polska”, ale ponoć na tak brzmiący tytuł cenzura nie wyraziła zgody. Nie jest to prawdą, lecz żartem rozpowszechnianym przez samego autora (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 152).*

¹⁴ Laura Kaufman (ur. 1889 w Krakowie – zm. 1972 w Lublinie); wybitny biolog, genetyk, członek rzeczywisty PAN; pierwsze nauki pobierała prywatnie; w 1902 roku rozpoczęła edukację w I Prywatnym Wyższym Gimnazjum Żeńskim (klasycznym) przy ulicy Wolskiej w Krakowie. W roku 1907 złożyła eksternistycznie egzamin maturalny w męskim Gimnazjum im. Św. Anny, uzyskując świadectwo dojrzałości z odznaczeniem. W tym samym roku rozpoczęła studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, a za przedmiot studiów obrała nauki przyrodnicze. Współpracowała z prof. dr Emilem Godlewskim. Doktorat uzyskała w roku 1916. W 1917 została zatrudniona w Katedrze Histologii Wydziału Lekarskiego UJ, gdzie pracowała do maja 1919 roku. Zaproszona do współpracy przez prof. Godlewskiego, kolejne lata spędziła w Państwowym Instytucie Naukowym Gospodarstwa Wiejskiego w Puławach, gdzie prowadziła badania w Dziale Genetyki Zwierząt. Habilitację uzyskała w roku 1930. W 1935 została kierownikiem Działu Biologii Hodowlanej PIN-GW w Puławach. W czasie II wojny światowej ukrywała się m.in. w Warszawie i Julinie koło Łochowa, ucząc dzieci i młodzież na tajnych kompletach. W 1946 roku wróciła do Puław. W tymże roku została profesorem nadzwyczajnym, a w 1954 roku profesorem zwyczajnym na Wydziale Rolnym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Honorowy prezes Polskiego Towarzystwa Zootechnicznego; pierwszy prezes Lubelskiego Towarzystwa Naukowego; doktor honoris causa Wyższej Szkoły Rolniczej w Lublinie (obecnie: Uniwersytet Przyrodniczy) (Brzęk, 1974).

W latach 1954–1955 Jan Kielanowski był wykładowcą ogólnej hodowli zwierząt w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Był nauczycielem akademickim kompetentnym i życzliwym, lubianym i szanowanym przez studentów i współpracowników. Z działalności dydaktycznej zrezygnował, gdy otrzymał zadanie organizacji Instytutu w Jabłonie.

Dzisiaj przybywających do Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt im. Jana Kielanowskiego¹⁵ w Jabłonie wita tablica pamiątkowa poświęcona Profesorowi, na której czytamy: *Jan Kielanowski 1910–1989. Twórca Instytutu. Rolnik. Humanista. obrońca Praw Człowieka.*

Od powstania Instytutu do 1974 roku Jan Kielanowski był jego dyrektorem. Opracował plan działania Instytutu, wskazał problematykę badawczą, którą sam już realizował. *W uzasadnieniu uchwały powołującej Instytut wskazano, że głównym zadaniem tej placówki ma być rozwinięcie i prowadzenie podstawowych badań naukowych w dziedzinie fizjologii i żywienia zwierząt użytkowych, podkreślając niedostateczne zaawansowanie tych badań w naszym kraju ze szkoda dla postępu produkcji zwierzęcej. Dzięki rozległym kontaktom zagranicznym Profesor umożliwił i zorganizował wielu młodym pracownikom staże naukowe w renomowanych ośrodkach zagranicznych w celu przygotowania do przyszłych prac, bowiem w kraju brakowało wówczas wyspecjalizowanych w niektórych kierunkach placówek badawczych* (Ziołocka, 1991, s. 202). Pod kierownictwem Profesora Jana Kielanowskiego Instytut stał się liczącą się w kraju i za granicą placówką badawczą¹⁶.

W 1974 roku Profesor Jan Kielanowski zrezygnował z kierowania Instytutem, ale nadal kierował pracami w Zakładzie Fizjologii i Żywienia tejże placówki. W 1974 roku przeszedł na emeryturę, ale nie przeszkodziło mu to w prowadzeniu dalszych prac badawczych. Nie tracił też kontaktu z młodymi pracownikami Instytutu. Zawsze życzliwy, służył mądrą radą i dzielił się swoimi doświadczeniami. Był opiekunem spolegliwym, toteż cieszył się zaufaniem wśród swoich współpracowników.

Aleksandra Ziołocka podkreśla, że do największych osiągnięć Jana Kielanowskiego na skalę światową należy opracowanie metody szacowania energetycznych potrzeb bytowych i produkcyjnych rosnących zwierząt na podstawie wypracowanych przez niego metod i przy użyciu – na szeroką skalę – matematyki i statystyki. Opierając się na doświadczeniach własnych i prowadzonych wspólnie z kierowanym przez siebie zespołem, opracował metodę badania przemiany energii u świń i drobiu na podstawie zmian chemicznego składu ciała.

¹⁵ Imię Jana Kielanowskiego nadano Instytutowi w 1990 roku.

¹⁶ W czasie 50 lat działalności Instytutu 96 osób otrzymało stopień doktora, w tym 21 osób w latach 1995–2004. Spośród pracowników naukowych 29 osób uzyskało stopień doktora habilitowanego, 20 tytuł profesora. Instytut od 1971 roku ma prawo do nadawania stopnia doktora nauk rolniczych, a w latach 1977–1989 miał także prawo nadawania stopnia doktora nauk przyrodniczych. W latach 1971–2004 Rada Naukowa Instytutu nadała stopień doktora 50 osobom, w tym 40 osobom stopień doktora nauk rolniczych. Wśród doktorantów były cztery osoby z zagranicy (Indie, Algieria, Chiny, Wietnam) (Żebrowska, 2005).

Metoda ta pozwala na uzyskiwanie wyników nie mniej dokładnych niż przy zastosowaniu metody respiracyjnej. Posługując się tą metodą, określił doświadczalnie po raz pierwszy w literaturze naukowej przybliżony, energetyczny koszt odkładania białka w ciele rosnących zwierząt, a następnie – razem ze współpracownikami – wielkość bytowego zapotrzebowania energii przez świnie oraz potwierdził wielkość zapotrzebowania energii na odłożenie tłuszczu, znaną przez innych autorów. Posługując się tymi wynikami, przedstawił po raz pierwszy na modelu świni pełny bilans u rosnących zwierząt (Ziołocka, 1991, s. 201).

Profesor Jan Kielanowski aktywnie uczestniczył w międzynarodowej współpracy naukowej. Był m.in. koordynatorem międzynarodowej grupy roboczej pracującej nad zagadnieniami tuczu i kontroli użytkowości świń i drobiu. Zorganizował międzynarodowe zjazdy w Bydgoszczy (1959), w Possneck (NRD, 1961) oraz w Moskwie i Tartu (1963). Zaangażował się także w prace grup roboczych w ramach RWPG. Szczególnie aktywnie uczestniczył w pracach zespołu zajmującego się energetycznym wartościowaniem pasz. W ramach kontaktów zagranicznych, jako przewodniczący delegacji z ramienia Ministerstwa Rolnictwa, złożył wizytę w USA, co zaowocowało nawiązaniem współpracy naukowej i przyznawaniem młodym polskim naukowcom stypendiów Fundacji Rockefellera. Umiejętnie upowszechniał wiedzę rolniczą w licznych publikacjach popularnonaukowych i podręcznikach. Był cenionym redaktorem i współautorem kilku podręczników zagranicznych, ponadto wchodził w skład wielu komitetów redakcyjnych krajowych i zagranicznych czasopism naukowych.

Profesor Jan Kielanowski był członkiem rzeczywistym Polskiej Akademii Nauk, aktywnie uczestniczył w pracach Akademii od momentu jej powstania. Przewodniczył Komitetowi Nauk Zootechnicznych PAN (1959–1963) i prezesował Polskiemu Towarzystwu Zootechnicznemu. Był członkiem rad naukowych Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt PAN, Zakładu Hodowli Doświadczalnej Zwierząt PAN, Instytutu Żywienia Człowieka, przewodniczącym Rady Naukowej Instytutu Zootechniki, członkiem Rady Naukowo-Technicznej przy Ministrze Rolnictwa. Był też delegatem Polskiego Komitetu Współpracy z FAO¹⁷, członkiem Europejskiej Federacji Zootechnicznej oraz przewodniczącym Komisji Produkcji Świń i Drobiu Międzynarodowej Unii Nauk Żywnościowych. W uznaniu wysokiej oceny prac naukowych Profesora w 1960 roku powołano go na członka korespondenta Polskiej Akademii Nauk. Członkiem rzeczywistym PAN został w 1971 roku.

Za wybitną działalność naukową (Profesor Jan Kielanowski jest autorem ponad dwustu prac) i organizacyjną uhonorowany został licznymi odznaczeniami. Był członkiem Niemieckiej Akademii Nauk, doktorem honoris causa Uniwersytetu Humboldt'a w Berlinie oraz Uniwersytetu w Edynburgu,

¹⁷ FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations (Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Wyżywienia z siedzibą w Rzymie).

członkiem korespondentem zagranicznym Societa Italiana per il Progresso delle Zootechnica¹⁸. Został odznaczony Medalem Czeskiego Towarzystwa Lekarskiego im. J. Purkynego oraz Medalem za Zasługi dla Rozwoju Wiedzy Czechosłowackiej Akademii Nauk Rolniczych.

Za działalność badawczą i organizacyjną w 1962 roku został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, a w 1973 roku – Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Profesor Jan Kielanowski zmarł 16 stycznia 1989 roku. Pochowany został, zgodnie ze swoim życzeniem, na cmentarzu w Witowie koło Zakopanego. Żegnała go tylko najbliższa rodzina, kilkoro przyjaciół, miejscowi górale i kapela góralska. Witów to było to miejsce, gdzie jeszcze jako dziecko, wraz z rodzicami i rodzeństwem, jeździł do ich letniego domu na wakacje. Jako dorosły człowiek wracał tam często. W Witowie spędzał urlopy i szukał malarskiego natchnienia. Z Tatrami był bardzo związany emocjonalnie. Lubił chodzić po górach, był zaangażowany w ruch ochrony Tatr. Należał też do Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego. Witów i okolice powracały jako temat licznych akwarel i szkiców Profesora, przedstawiających nastrojowe górskie pejzaże. Pasji malarskiej pozostał wierny do końca. *Spoczął w miejscu, skąd rozciąga się widok na całe Tatry, które tak bardzo ukochał, od Bielskich po Zachodnie* – wspomina Aleksandra Ziotecka, profesor IFiŻŻ w Jabłonie. – *Nie życzył sobie, aby Jego pogrzeb miał charakter oficjalny, aby wygłaszano na nim oficjalne przemówienia. Kto chciał, oddał Mu hołd poprzedniego dnia, podczas żałobnej mszy świętej w kościele św. Marcina w Warszawie. Żegnała Go tam rzesza ludzi reprezentujących różne środowiska naukowe, dawni współpracownicy, wychowankowie i przyjaciele, ludzie z kręgu ruchów społecznych* (Ziotecka, 1990, s. 4).

Dopiero po śmierci Profesora z informacji prasowych rodzina dowiedziała się, że był masonem. W listopadzie 1975 roku został przyjęty do warszawskiej loży „Kopernik”, w kwietniu 1981 roku uzyskał trzeci stopień wtajemniczenia. Wspomnianej loży przewodniczył w latach 1981–1986. Córka, Joanna Kielanowska-Stupnicka wspomina: *Ojciec był bardzo religijny, przestrzegał praktyk religijnych. Był zaprzyjaźniony z Zakładem dla Niewidomych w Laskach prowadzonym przez Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek i z księdzem Janem Zieją, między innymi kapelanem Szarych Szeregów i Komendy Głównej AK, jednym z założycieli KSS „KOR”. Ksiądz Zieja często przychodził do ojca, spowiadał go* (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 154). Religijność i masoneria mogą wydawać się nie do pogodzenia, jednak zgodnie ze starymi zasadami w lożach wolnomularskich nie narzuca się członkom światopoglądu i nie zabrania przynależności do kościołów. Najistotniejszy jest system wartości, dążenie do nieustannego doskonalenia się, zmierzanie do lepszej przyszłości. Loża „Kopernik” należała do nurtu regularnego wolnomularstwa, kontynuowała tradycje przedwojennej Wielkiej Loży Narodowej Polski i zgodnie z jej konstytucją nie zabraniała praktyk

¹⁸ Włoskie Towarzystwo Promocji Zwierząt.

religijnych¹⁹. Z lożą „Kopernik” związany był też Jan Józef Lipski, historyk literatury, pracownik Instytutu Badań Literackich PAN, jeden z czołowych opozycjonistów, z którym Jana Kielanowskiego łączyła wieloletnia przyjaźń. I to prawdopodobnie on wprowadził Profesora do loży (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 156).

Kilku członków warszawskiej loży „Kopernik” było aktywnymi opozycjonistami w okresie PRL – współtworzyli Komitet Obrony Robotników, następnie działali w „Solidarności”. Należał do nich także Jan Kielanowski (Lipski, 2006; Friszke, Paczkowski, 2008; Kamiński, Waligóra 2010; Fastnacht-Stupnicka, 2012), który członkiem KOR-u został w 1977 roku. Jesienią tego samego roku przyjęto nazwę Komitet Samoobrony Społecznej „KOR” (Kielanowski proponował nazwę Komitet Solidarności Społecznej) i powołano Radę Funduszu Samoobrony Społecznej, którą tworzyli: Jan Kielanowski, Halina Mikołajska, Edward Lipiński, Jan Józef Lipski, Józef Rybicki i Wacław Zawadzki. Przewodniczył jej ks. Jan Zieja (Lipski, 2006). Komitet od początku działał jawnie, walczył o prawa obywatelskie, inspirował niezależny ruch wydawniczy, organizował akcje protestacyjne, ruch samokształceniowy, powołał Towarzystwo Kursów Naukowych, stworzył komitety założycielskie Wolnych Związków Zawodowych, pomagał represjonowanym robotnikom – uczestnikom protestów w czerwcu 1976 roku, do których doszło m.in. w Radomiu, Ursusie i Płocku, organizując dla nich pomoc finansową i prawną (Fastnacht-Stupnicka, 2012). Opozycyjna działalność Jana Kielanowskiego najaktywniejszy wyraz znalazła w Towarzystwie Kursów Naukowych, utworzonym z inicjatywy Edwarda Lipińskiego w 1978 roku, w celu sprawowania opieki nad zorganizowanym wcześniej Uniwersytetem Latającym²⁰. Przewodniczącym Rady Programowej został Jan Kielanowski. Towarzystwo prowadziło również działalność stypendialną i wydawniczą.

W domu Zofii i Jana Kielanowskich przy ul. Opoczyńskiej w Warszawie bywali m.in. prof. dr hab. Jan Józef Lipski, prof. dr Edward Lipiński, Jacek Kuroń, Adam Michnik, Andrzej Celiński i Anna Walentynowicz. *To było fantastyczne małżeństwo* – wspomina Adam Michnik. [...] *Bardzo gościnni byli oboje. Gdybym miał użyć zwrotu literackiego, to powiedziałbym, że to była formacja polskiej inteligencji, „dawnych Polaków duma i szlachetność”. Taka orientacja patriotyczna, demokratyczna, ale – uwaga – katolicka. Ten melanz nie był częsty. Profesor był w tej samej mierze katolikiem, patriotą i demokratą szeroko myślącym. Przedwojenne maniery, sposób zachowania, myślenia, taka bardzo piękna, polska, szlachetna naiwność. To był człowiek kompletnie wolny od sarkazmu, wolny od cynizmu. Pogodny, uśmiechnięty. Lubił ludzi. [...] Nie był politykiem, to jest ważne. Do polityki wszedł jako moralista. Była w nim wielka tolerancja,*

¹⁹ W światowym wolnomularstwie (dotyczy to także Polski), wyróżnia się dwa główne nurty: regularny, w którym wymaga się od osób przynależnych do loży wiary w Istotę Wyższą, nazywaną Wielkim Budowniczym albo Wielkim Architektem, oraz liberalny, który nie uznaje żadnych dogmatów i skupia ludzi raczej o lewicowych poglądach (Hass, 1996; Young, Karg, 2007; Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 154–155).

²⁰ Nazwę tę nadano cyklowi wkładów o tematyce zakazanej przez cenzurę, organizowanych w domach prywatnych (Terlecki, 2000).

ciekawość. Był człowiekiem łagodnym o żelaznych zasadach. [...] Bardzo odważny. [...] Podziwiałem jego równowagę ducha; ani obojętny wobec świata, ani fanatyczny. [...] Był niesłychanie skromny w najlepszym znaczeniu tego słowa. [...] Nie było w nim zajadłości, mściwości, a tego było bardzo dużo w środowisku dysydenckim, opozycyjnym. Był po polsku romantycznie ufny, nieco naiwny, ale trzeźwo myślący. Nie ulegał modom. Miał swoje przekonania i się tego trzymał (Fastnacht-Stupnicka, 2012, s. 159–160).

Jan Kielanowski był człowiekiem zasług niepospolitych, wielkiego serca i umysłu, o szerokich horyzontach myślowych. Przez całe życie mądrze i twórczo służył ojczyźnie bronią, pracą i własnym przykładem, jako żołnierz Armii Krajowej, jako aktywny członek Komitetu Obrony Robotników, w końcu jako wybitny uczony, stając się autorytetem moralnym dla tych, którzy go znali. *Był dla nas wzorem rzetelności intelektualnej i traktowania nauki jako służby społeczeństwu* (Ziołocka, 1990, s. 4). Tego nauczył się od rodziców, nauczycieli gimnazjalnych i swoich akademickich mistrzów.

Był znakomitym nauczycielem akademickim, cieszącym się poważaniem i szacunkiem. Byli studenci Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, zrzeszeni w Stowarzyszeniu Wychowanków SGGW, wspominają go jako świetnego wykładowcę, podającego w sposób jasny skomplikowane treści, mówią o Profesorze przede wszystkim jako o człowieku z zasadami, życzliwym, skromnym, bezinteresownym i uczciwym. Podkreślają pobudki patriotyczne, którymi kierował się w życiu. Podobnego zdania są współpracownicy i doktoranci Profesora z Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt w Jabłonie, który dziś nosi jego imię. Był uczonym o międzynarodowym autorytecie, uczciwym w pracach badawczych, dobrze wykształconym humanistą i człowiekiem o szerokich zainteresowaniach. Może być wzorem osobowym dla współczesnych adeptów nauki.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Franaszek P. (2010), *Naukowcy władzy, władza naukowcom. Studia*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Hemmerling Z., Nadolski M. (1994), *Opozycja demokratyczna w Polsce. Wybór dokumentów*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Jadwiga C. (nazwisko nieznane), *O rodzinie pp. Kielanowskich, Gmachu Skarbka i lwowskich teatrach. Kartki z pamiętnika. Maszynopis. Archiwum rodzinne Macieja Kielanowskiego*, w: A. Fastnacht-Stupnicka (2012), *Profesor Tadeusz Kielanowski. Szkic w tle rodziny i epoki*, London: Pro-Vision Publishing.

Jastrzębski A. (1994), *Dokumenty Komitetu Obrony Robotników i Komitetu Samoobrony Społecznej „KOR”*, Warszawa–Londyn: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kielanowski J. (1981), *Czy potrzebna jest niezależna opozycja?* „Kultura” nr 5/404.

Kielanowski J. (1984), *Kłęska czy zwycięstwo?* „Kultura” nr 9.

Kielanowski J. (1994), *W gmachu Skarbka*, w: *O Leopoldzie Kielanowskim. Wspomnienia – szkice teatralne, dokumenty*, Londyn: Związek Artystów Scen Polskich za Granicą.

Kielanowski T. (2012), *Bez polityki. Szkice wspomnień*, London: Pro-Vision Publishing.

List Piotra Kielanowskiego, syna Jana z dnia 20 czerwca 2005 roku nadesłany z okazji 50. rocznicy Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt im. Jana Kielanowskiego PAN w Jabłonie. Archiwum Instytutu.

Nahlik K. J. (2002), *We Lwowie i na Pokuciu. Ścieżki mojej młodości*, Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.

Orlof E., Pasternak A., Pawlikowski R. (1993), *Mysł programowa opozycji w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej 1976–1980*, Rzeszów: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.

Otwarcie obrad i dyskusja na LIII Sesji Zgromadzenia Ogólnego PAN (1981), „Nauka Polska” nr 1–2.

Pietruski J. (2009), *Kronika rodzinna*, Białystok–Warszawa: Wydawca Jan Pietruski.

Spętana Akademia. Polska Akademia Nauk w dokumentach władz PRL (2009), Warszawa: IPN. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Towarzystwo Kursów Naukowych (rok trzeci) b.d. i b.m.w. [Warszawa 1979].

Towarzystwo Kursów Naukowych. List otwarty do nauczycieli i wychowawców, b.m.w. [Warszawa 1980].

Wywiad przeprowadzony 16 maja 2005 roku przez Teresę Zaniewską z prof. Teresą Żebrowską i prof. Aleksandrą Ziolecką z Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt im. Jana Kielanowskiego PAN. Maszynopis w posiadaniu autorki.

Wywiad przeprowadzony 7 czerwca 2008 roku przez Teresę Zaniewską z Piotrem Kielanowskim, synem Jana, i doc. Janem Pietruskim, wujem Piotra.

Opracowania:

Abramow-Newerly J. (2017), *Profesor Waclaw Szybalski o Lwowie, genach, istocie życia i noblistach*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Brzęk G. (1974), *Profesor Laura Kaufman – życie i twórczość*, „Biuletyn Lubelskiego Towarzystwa Naukowego” nr 2.

Budzyński W. (2014), *Miasto Lwów*, Warszawa: Świat Książki.

Cecuda D. (1989), *Leksykon opozycji politycznej 1976–1980*, Warszawa: BIS [Biuro Informacji Studenckiej] ZSP [Zrzeszenie Studentów Polskich].

Chachułowa J. (2002), *50 lat Wydziału Zootechnicznego (1951–2001)*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW.

Draus J. (2006), *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

Fastnacht-Stupnicka A. (2012), *Profesor Tadeusz Kielanowski. Szkic w tle rodziny i epoki*. London: Pro-Vision Publishing.

Filistowicz A., Juszcak J., Wężyk S. (1997), *Karty z dziejów zootechniki polskiej. Na 70. lecie (1922–1997) Polskiego Towarzystwa Zootechnicznego im. Michała Oczapowskiego*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Zootechniczne.

Friszke A. (1994), *Opozycja polityczna w PRL 1945–1980*, Londyn: Aneks Publishers.

Friszke A., Paczkowski A. (2008), *Niepokorni. Rozmowy o Komitecie Obrony Robotników*, Kraków: Znak.

Hass L. (1996), *Masoneria polska XX wieku. Losy, loże, ludzie*, Warszawa: „Kopia”.

Hryciuk G. (2000), *Polacy we Lwowie 1939–1944. Życie codzienne*, Warszawa: KiW.

Ilustrowany przewodnik miasta Lwowa z planem (1953), Lwów: Księgarnia Gubbynowicz.

Kalbarczyk S. (2001), *Polscy pracownicy nauki ofiary zbrodni sowieckich w latach II wojny światowej*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Kamiński Ł., Waligóra G. (2010), *Kryptonim „Gracze”. Służba Bezpieczeństwa wobec KOR i Komitetu Samoobrony Społecznej „KOR 1976–1981”*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Kleveman L. C. (2019), *Lwów. Portret utraconego miasta*. Kraków: Horyzont Znak.

Koper S., Stańczyk T. (2019), *Ostatnie lata polskiego Lwowa*, Warszawa: Fronda.

Lipski J. J. (2006), *Komitet Obrony Robotników, Komitet Samoobrony Społecznej*, Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.

Mazur G., Węgierski J. (1997), *Konspiracja lwowska 1939–1944. Słownik biograficzny*, Katowice: Wydawnictwo Unia.

Muszyński Z. i inni (1990), *Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego – Akademia Rolnicza w Warszawie w latach 1957–1985*, t. 1., Warszawa: Wydawnictwo SGGW–AR.

Podhorodecki L. (1993), *Dzieje Lwowa*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.

Radomska M. J. (1982), *Wspomnienie o Profesorze Władysławie Hermanie*, „Przegląd Hodowlany” nr 4–5.

Radomska M. (2001), *Dzieje Akademii Rolniczej we Wrocławiu*, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Rolniczej.

Radomska M. (2001), *Półtora wieku szkolnictwa Rolniczego w Dublinach 1856–2000*, „Postępy Nauk Rolniczych” nr 3.

Strzyżewski T. (2015), *Wielka księga cenzury PRL w dokumentach*, Warszawa: Wydawnictwo Prohibita.

Śliwiak T. (1996), *Lwów*, w: tegoż, *Uwierzyłem w człowieka*, Kraków: Oficyna Konfraterni Poetów.

Terlecki R. (1998), *Prawo do prawdy. W 20. rocznicę powstania Towarzystwa Kursów Naukowych*, „Tygodnik Powszechny” nr 5 (2534).

Terlecki R. (2000), *Uniwersytet Latający i Towarzystwo Kursów Naukowych 1977–1981*, Rzeszów: Instytut Europejskich Studiów Społecznych w Rzeszowie.

Trojanowski A., *VIII Gimnazjum i Liceum im. Króla Kazimierza Wielkiego we Lwowie. Refleksja na sześćdziesięciolecie*, <http://www.lwow.home.pl/cracovia/osma-buda.html> (dostęp: 15.10.2020).

Vincenz S. (1979), *Na Wysokiej Poloninie. Prawda Starowieku. Obrazy, dumy i gawędy z Wierchowiny Huculskiej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Wasylewski S. (1931), *Lwów*, Poznań: Wydawnictwo Polskie R. Wegner.

Wittlin J. (1991), *Mój Lwów*, Warszawa: Czytelnik.

Young J. K., Karg B. (2007), *Masoni. Sekrety Tajemniczej Organizacji*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Zagórski S. (2006), *Jan Kielanowski 1910–1989*, „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Duży Format” nr 37.

Zaniewska T. (2006), *Niech używają twe owoce potomni. Profesor Jan Kielanowski (1910–1989)*, „Problemy rozwoju turystyki na Wileńszczyźnie, Mazowszu, Podlasiu, Wołyniu i Podolu”, *Roczniki Wydziału Nauk Humanistycznych SGGW*, t. VIII.

Zarzycka E. (1990), *Latał Uniwersytet, latało SB*, „Gazeta Polska” nr 44 (329, z. 92).

Zieliński Z. (1997), *Lwów stolicą*, „Semper Fidelis” nr 5–6.

Ziołocka A. (1989), *Profesor dr Jan Kielanowski*, „Przegląd Naukowej Literatury Zootechnicznej” R. XXXV, z. 2 (140).

Ziołocka A. (1990), *Jan Kielanowski (1910–1989)*. Nekrolog, „Postępy Nauk Przyrodniczych” nr 1–2/230.

Ziołocka A. (1991), *Jan Kielanowski 1910–1989*, „Nauka Polska” nr 3.

Żaba N. (1980), *Wywiad z prof. Edwardem Lipińskim*, „Kultura” nr 4/391.

Żebrowska T. (2005), *Informator Instytutu Fizjologii i Żywienia Zwierząt im. Jana Kielanowskiego PAN*, Warszawa: Polska Akademia Nauk.

Jan Kielanowski (1910–1989). Scientist – humanist – educator

Summary

Aim: to extend knowledge on Polish science after 1945 and the scientific activity of Prof. Jan Kielanowski.

Methods: monograph, a historical and sociological analysis.

Results: a new image of agricultural and natural sciences.

Conclusions: Jan Kielanowski may be a model scientist to be followed.

Keywords: Jan Kielanowski, Lviv, agricultural sciences, Jan Kielanowski Institute of Animal Physiology and Nutrition at the Polish Academy of Sciences, political opposition.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2020, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

**WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ, DOROTA
GRABOWSKA-PIEŃKOSZ, JOANNA FALKOWSKA:
*Z MYŚLĄ O NIEPODLEGŁEJ. POLSKA MYŚL
PEDAGOGICZNA PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU
I OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO, TORUŃ 2019, s. 217***

W Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu ukazała się interesująca poznawczo publikacja pt. *Z myślą o Niepodległej. Polska myśl pedagogiczna przełomu XIX i XX wieku i okresu międzywojennego*. Jej autorkami są: Władysława Szulakiewicz, Joanna Falkowska i Dorota Grabowska-Pieńkosz.

Monografia została przygotowana z okazji stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę. Dlatego zamiarem Auterek *była próba zaprezentowania wybitnych przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych, którzy swoją twórczością i działalnością znacząco przyczynili się do odbudowy budzącego się do życia niepodległego państwa* (s. 11). Obejmuje ona problemy rozwiązywane zarówno na gruncie teorii, jak i praktyki pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz w latach II Rzeczypospolitej. Przedstawione osoby rozpoczynały swoją działalność w czasach zaborów, angażując się w prace pedagogiczne oraz biorąc udział w funkcjonujących wówczas organizacjach społeczno-oświatowych. Przedmiot ich zainteresowania stanowiły kwestie związane z organizowaniem procesu wychowania, edukacji dla dzieci i młodzieży, upowszechniania wiedzy dorosłym oraz przygotowania kwalifikowanych nauczycieli do pracy zawodowej. Prace nad nimi miały na celu przygotowanie do zmian w praktyce edukacyjnej, wdrażanych również po odzyskaniu niepodległości. Dobór osób dokonany przez Autorki jest interesujący i – co warto podkreślić – upowszechniający wiedzę o nich, gdyż większość scharakteryzowanych sylwetek znana jest jedynie wąskiemu kręgom specjalistów.

Monografia składa się z 7 rozdziałów, w których zawarto prezentację poszczególnych sylwetek osób zasłużonych dla kształtowania teorii i praktyki oświatowej w czasach rozbiorowych i po odzyskaniu niepodległości.

W rozdziale I scharakteryzowano dokonania Cecylii Niewiadomskiej dotyczące nie tylko kształcenia nauczycielek, ale także rozwiązywania kwestii społecznych wynikających z ówczesnych potrzeb ludności i na rzecz poprawy sytuacji kobiet. Przedstawiono jej aktywność nauczycielską oraz pisarską, w tym odnoszącą się do podręczników szkolnych, jak i opracowań kierowanych do nauczycieli publikowanych na łamach czasopism.

Rozdział II poświęcony jest Izabeli Moszczeńskiej, jednej z najbardziej zaangażowanych w działalność reformatorską kobiet pierwszej połowy XX wieku. W centrum jej zainteresowań były zagadnienia związane ze szkołą, jej organizacją pracy dydaktycznej i programami nauczania. Propagowała reformy programu szkolnego. Istotne też były sprawy związane z kształceniem nauczycieli. Znaczące zasługi miała dla rozwoju ruchu oświatowego skierowanego do osób dorosłych. Związana z Królestwem Polskim i Galicją była cenioną działaczką społeczno-oświatową i publicystką.

W rozdziale III została zaprezentowana postać Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej szczególnie zasłużonej w historii wychowania przedszkolnego. Jej działalność pedagogiczna związana z modernizacją ochronek dla dzieci i przygotowaniem kwalifikowanej kadry do pracy z nimi koncentrowała się na terenie Królestwa Polskiego i Wielkopolski. W swojej pracy praktycznej i teoretycznej nawiązywała do ówczesnych prądów pedagogicznych w Europie, bowiem na przełomie XIX i XX wieku zaczęto zwracać uwagę na wychowanie małego dziecka. W oparciu o nie przedstawiła założenia teoretyczne dotyczące zarówno wychowania fizycznego, jak i umysłowego i moralnego małego dziecka.

Bardzo ważnym zagadnieniem było przygotowanie nauczycieli do pracy w niepodległej Polsce. Zdawano sobie wówczas sprawę, że powodzenie wszelkich reform szkolnych i oświatowych zależy w głównej mierze od ich kwalifikacji zawodowych. Te problemy były szczególnie bliskie Kazimierzowi Królińskiemu, którego sylwetkę przybliżono w kolejnej części pracy. Był on autorem wielu prac pedagogicznych adresowanych do nauczycieli, popularyzatorem wiedzy z zakresu historii i literatury polskiej oraz współpracownikiem licznych czasopism. Ukazano znaczenie jego twórczości dla rozwoju nauk pedagogicznych.

Następna prezentacja obejmuje sylwetkę pedagoga Ludwika Posadzego, który na łamach czasopism formułował postulaty odrodzenia narodu polskiego przez wychowanie narodowe i religijne. W opracowaniu wyeksponowano jego poglądy na rolę nauczyciela w wychowaniu młodzieży. Podkreślono również zasługi w dziedzinie popularyzacji wiedzy poprzez wygłaszanie na terenie Wielkopolski wykładów dla dorosłych. Po powstaniu niepodległej Rzeczypospolitej w szczególności zajmowały go sprawy wychowania narodowego, którego podstawą miała być znajomość kultury narodowej i jej ciągłość. Wskazywał na rolę i znaczenie nauczyciela w procesie wychowania dzieci na różnych poziomach edukacyjnych i typach szkół w środowisku miejskim i wiejskim, gdyż od niego zależała realizacja celów wychowania.

Poglądy Natalii Cicimirskiej w zakresie rozwoju wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej są przedmiotem rozważań w kolejnym rozdziale pracy. Cicimirska należała do grona pionierek wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym. Dzięki jej staraniom doświadczenia europejskie związane z pracą wśród dzieci przedszkolnych były upowszechniane na gruncie polskim. Zwracała uwagę na konieczność przygotowywania takich programów do realizowania w przedszkolach, które obejmowałyby zajęcia wszechstronnie rozwijające dzieci. Opracowane przez nią założenia teoretyczne wyznaczały podstawy pedagogiki przedszkolnej. Efektywność pracy wychowawczo-opiekuńczej w nowoczesnych placówkach przedszkolnych łączyła z wysokimi kwalifikacjami zawodowymi wychowawczyń.

W latach II Rzeczypospolitej Jan Kornecki zaangażował się w prace nad pragmatyką nauczycielską. Jego aktywność w tym zakresie omówiona została w ostatnim rozdziale publikacji. Tenże pedagog – jako członek komisji sejmowych oświatowej i budżetowej – uczestniczył w dyskusjach nad reformą szkolnictwa, dążąc do prawnego uporządkowania kwestii zawodu nauczycielskiego. Był zaangażowany w prace komisji oświatowej zajmującej się m.in. reformą szkolnictwa podstawowego i średniego. W swojej pracy posła bronił spraw nauczycieli, dążył do zagwarantowania im stabilizacji zawodowej. Postulował uniezależnienie pragmatyki zawodowej nauczycieli od aktualnej sytuacji politycznej.

Na szczególne podkreślenie w recenzowanej publikacji zasługuje zamieszczanie po każdym tekście (rozdziale) obejmującym wybraną sylwetkę prac opublikowanych przez charakteryzowanych pedagogów. Ułatwić to może dotarcie do tych materiałów, jak i stać się inspiracją do podejmowania kolejnych badań historyczno-oświatowych zarówno przez historyków wychowania, jak i zainteresowanych badaczy innych dyscyplin naukowych.

Monografię kończy bogaty Aneks, zawierający portrety przedstawionych pedagogów oraz strony tytułowe niektórych prac naukowych bądź popularyzatorskich.

Naukowe walory recenzowanej książki, jej wysoki poziom merytoryczny uwypukla przemyślana struktura. Schemat przygotowania monografii jest bardzo komunikatywny i jednolity. W każdym opracowaniu przedstawiono krótki rys biograficzny, dokonania konkretnych osób, zanalizowano ich aktywność na różnych szczeblach edukacji bądź wychowania, a także działalność społeczną w tym zakresie. Autorki do przygotowania tej interesującej pracy historyczno-oświatowej wykorzystały materiały archiwalne, dotychczasowe nieliczne opracowania oraz dokonały analizy treści publikacji charakteryzowanych osób. Swoją uwagę skoncentrowały na zagadnieniach wychowania przedszkolnego, kształcenia elementarnego i średniego oraz na przygotowaniu nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wskazano również na udział nauczycieli w upowszechnianiu i popularyzowaniu wiedzy oraz i w działalności kulturalnej kierowanej wobec dorosłych. Zasługą Auterek poszczególnych rozdziałów jest prezentacja

wybranych osób w kontekście ich dokonań, jak i znaczenia dla dalszego kierunku rozwoju oświaty okresu międzywojennego.

Przedstawione w pracy osoby mają znaczący wkład w rozwój wychowania przedszkolnego oraz polskiego systemu oświaty od końca XIX stulecia do okresu międzywojennego. Poprzez interesującą prezentację tych pedagogów upowszechnione zostały ich dokonania teoretyczne i interesujące inicjatywy praktyczne.

Scharakteryzowana powyżej praca posiada znaczące walory poznawcze, może być przydatnym źródłem wiedzy dla pedagogów reprezentujących różne jej subdyscypliny oraz osób zainteresowanych historią kultury polskiej.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK

ORCID: 0000-0003-3779-8004

Uniwersytet Opolski

GRAŻYNA KAROLEWICZ: *MISTRZOWIE WE WSPOMNIENIACH SWOICH UCZNIÓW*, LUBLIN 2020, s. 75

Warto wskazać na niewielką publikację dotyczącą szeroko rozumianej dydaktyki, nieodzownej w realizowaniu podstawowej misji szkoły, a także Kościoła.

Szybkie wyczerpanie nakładu pierwszego wydania książki autorstwa Pani Profesor Grażyny Karolewicz *Mistrzowie we wspomnieniach swoich uczniów* (Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2001) zachęciło wydawcę do jej wznowienia. O atrakcyjności problematyki tej publikacji, która inspiruje do kontynuowania badań, decyduje być może połączenie dwóch wątków: szeroko rozumianej pedagogiki i zapotrzebowania na autentyczne wzorce wychowawcze.

Książka Grażyny Karolewicz była pomyślana jako pewien sygnał wywoławczy do zbadania i ukazania całej sfery edukacji młodych ludzi na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Autorka jako pierwsza zainicjowała systematyczne badania nad dziejami Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Jej liczne prace naukowe w tym zakresie mają charakter pionierski i są niezwykle ważne. Podejmowała kwerendy w wielu archiwach polskich i zagranicznych. Niestrudzenie wyszukiwała świadectw życia profesorów KUL, spisywała ich relacje i wydawała je drukiem. Docierała również do członków rodzin pracowników KUL rozproszonych po całej Polsce i poza jej granicami.

Spoglądając wstecz, a nie zauważając na pierwszym planie człowieka, dostajemy zdeformowany obraz dziejów, gdyż rozpoznawalny w nich powinien być przede wszystkim właśnie człowiek. To on zawsze pozostaje w centrum naszego poznania. Indywidualne ludzkie biografie składają się na *curricula vitae* społeczności, w pierwszym rzędzie tej podstawowej, rodzinnej, potem tej szerszej, jaką tworzą wspólnoty państwowe, narodowe i kościelne, ale także owe specyficzne – mniej liczne – w instytucjach edukacyjnych i wychowawczych. Ich egzystencję i funkcjonowanie odkrywa się, właśnie śledząc biografie tworzących je ludzi. Samo słowo *biografia* (etymologiczne zespolenie dwu greckich słów: βίος [bíos] ‘życie’ i γράφω [gráphō] ‘pisać’, czyli opis życia jakiejś autentycznej postaci) podsuwa narzędzia badawcze i konkretne cele. Pedagog w szczególności musi zwracać na to uwagę, gdyż w kręgu jego zainteresowań zawsze znajduje się człowiek, i to, dodajmy, człowiek *in statu fieri*, w trakcie formacji. Nie

kto inny jak właśnie pedagog musi tej formacji patronować, ukierunkowywać ją, pomagać w jej rozwoju. To jest głównym sensem jego działalności, a właściwie misji czy powołania.

Jakże mógłby się z takiego zadania wywiązać bez szukania wzorów? Te zaś są przeważnie zakodowane w historii. Prawdziwa natomiast historia to przecież nie opis martwego świata, lecz poznawanie losów ludzi, którzy żyli przed nami. Może lepiej powiedzieć: ich życia, które się w tych losach ukonkretniło i zrealizowało. Z tego kodu trzeba czerpać jak najwięcej, i to nie dla próżnej ciekawości, ale po to, by odczytane w nim wartości zaszczerpieć innym, młodszymi – tym, którzy jeszcze nie są przygotowani, nie zawsze wiedzą, jak należy żyć, aby służyć Bogu i Ojczyźnie, Dobru i Prawdzie.

Biografistyka znalazła swoje miejsce jako osobna dyscyplina w pedagogice stosunkowo niedawno, ale wielcy pedagogowie z przeszłości zawsze instynktownie sięgali do wzorów osobowych, *de facto* zatem uprawiali biografistykę, tyle że inaczej ją nazywali. Znany polski pedagog Ewaryst Estkowski już w pierwszej połowie XIX stulecia pisał, że biografie są tym dla ludzi, zwłaszcza młodych, czym opisy podróży. *Budzą ich ciekawość do nauki, kształcą ich nie tylko historycznie, ale i moralnie, podnoszą ich umysł i sposobią wcześniej do rozwinięcia własnego charakteru. Biografie największych mężów staną się dla dzieci drogowskazami, po których orientować się będą w dalszej nauce historii* (Szulkin, 1955, s. 260–261).

Nie trzeba specjalnych studiów, aby z ukazanych w niniejszej pracy obrazków z życia mistrzów wydedukować, że trwanie przy sprawdzonych zasadach i autorytetach to kwestia wychowania, wartości wpajanych od dzieciństwa, świadczących o tożsamości człowieka.

Wspomnienia zawarte w tej ciekawej i ciągle aktualnej książce Pani Profesor Grażyny Karolewicz to właśnie taka pomoc w całym, najbardziej skutecznym, efektywnym procesie wychowania. Dziś już nie ma pośród nas mistrzów, o których pisze Autorka. Dobrze, że zostali przypomniani, by ich wielkość nie tylko była znana, ale nadal stanowiła inspirację dla kolejnych pokoleń Polaków.

Książka opowiada o wielu niecodziennych, często nawet humorystycznych zdarzeniach z życia tytułowych mistrzów. Może one także decydują o jej powodzeniu? Do rąk Czytelników trafia więc w drugim wydaniu.

KS. EDWARD WALEWANDER
ORCID: 0000-0001-7826-2332
Katolicki Uniwersytet Lubelski

BIBLIOGRAFIA

Karolewicz G. (2020), *Mistrzowie we wspomnieniach swoich uczniów*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Szulkin M. (oprac.) (1955), *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa.

**BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA: UCZNIOWIE
JEZUICKICH INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH
W GALICJI W XIX WIEKU. PORTRET ZBIOROWY,
KRAKÓW 2019, s. 440**

Po jeszcze nie tak wcale odległych czasach, gdy o działalności wychowawczej i oświatowej Kościoła katolickiego, a zwłaszcza zakonów, zgromadzeń i stowarzyszeń poświęcających się edukacji milczano lub, co gorsza, przedstawiano ją jako przejaw nieszczerých intencji i kamuflowanych dążeń do zahamowania postępu myślenia i rozwoju cywilizacyjnego, da się obecnie zaobserwować istotną zmianę w nastawieniu do wspomnianych instytucji i ich wkładu w podnoszenie poziomu oświaty i kultury w naszym kraju. Dobitym wyrazem tego jest unikatowa seria pod redakcją Janiny Kostkiewicz, zatytułowana *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*, której trzy tomy ukazały się w krakowskiej Oficynie Wydawniczej „Impuls” kolejno w latach: 2012, 2013 (współredaktor Kazimierz Misiaszek) i 2015. Dzięki temu projektowi naukowemu zostały zrekonstruowane i teoretycznie opracowane koncepcje wychowawcze czerpiące inspirację z pedagogiki religijnej (katolickiej). Niektóre z nich egzystowały do tej pory jedynie na marginesie akademickiej świadomości pedagogicznej lub całkowicie poza nią. W tym kontekście wydawać by się mogło, że nikomu nie trzeba wyłuszczać roli Towarzystwa Jezusowego ani jego zasług w dziejach polskiej oświaty. Pozwolę sobie jednak wyrazić przeświadczenie, że odziedziczony po niedawnym okresie obraz pedagogii/pedagogiki ignacjańskiej wymaga gruntownej rewizji. Mimo że nie jest to wyartykułowanym wprost celem autorki omawianej monografii, to umożliwia ona dekonstrukcję dotychczasowego spojrzenia na jezuitów i ich miejsce w polskiej historiografii pedagogicznej.

Beata Topij-Stempińska wykorzystała w swoim opracowaniu bogaty materiał źródłowy. Tworzą go dokumenty archiwalne pozyskane z Archiwum Romanum Societatis Iesu w Rzymie i Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie; rękopisy pochodzące ze zbiorów Biblioteki Narodowej w Warszawie i Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu; materiały drukowane, m.in. w postaci katalogów Prowincji Galicyjskiej Towarzystwa

Jezusowego i czasopism szkolnych („Kwartalnik Chyrowski”, „Przegląd Chyrowski” i „Z Chyrowa”) oraz szeroki wybór literatury przedmiotu, reprezentowany przez autorów zajmujących się w swojej twórczości Galicją i jej dziedzictwem. Z punktu widzenia tytułowego portretu zbiorowego uczniów jezuickich instytucji edukacyjnych na szczególną uwagę zasługują źródła o charakterze narracyjnym, gdyż to one właśnie odgrywają zasadniczą rolę w budowaniu owego portretu. Autorka sięgnęła do kronik, diariuszy i sprawozdań szkolnych, jak również do dzienników, pamiętników i wspomnień alumnów. W swoich badaniach B. Topij-Stempińska uwzględniła także opracowania pedagogiczne, które stygmatyzująco wpłynęły na obraz szkół jezuickich, przykładowo ich rzekomo elitarnego charakteru, dyskutując z ich autorami co do zasadności ich opinii.

Recenzowana monografia zalicza się do przeżywającego współcześnie rozkwit nurtu biografistyki historyczno-pedagogicznej. Tym, co odróżnia ją spośród innych opracowań autorki poświęconych życiorysom pedagogicznym jezuitów i eksjezuitów, jest zorientowanie na portret zbiorowy społeczności uczniowskiej. Nakreślenie owego portretu stanowi główny problem badawczy, który B. Topij-Stempińska zwerbalizowała w postaci pytania: *Jakie były cechy konstytutywne portretowanej społeczności uczniów jezuickich instytucji edukacyjnych w Galicji w XIX wieku?* (Topij-Stempińska, 2019, s. 32). Żeby odpowiedzieć na to pytanie, wyłoniła cztery problemy szczegółowe: (1) *Z jakich środowisk rodzinnych pochodzili uczniowie?* (2) *Jaka była ich przynależność społeczna, wyznaniowa i narodowa?* (3) *Jakie doświadczenia szkolne były ich udziałem?* (4) *Jakich dokonali wyborów dróg życiowych i zawodowych?* (Topij-Stempińska, 2019, s. 32).

Badaniem B. Topij-Stempińskiej zostały objęte jezuickie instytucje edukacyjne działające na terenie Galicji Wschodniej w XIX i na początku XX wieku – do 1914 roku. Autorka przedstawiła je zgodnie z chronologią powstawania. Pierwszy rozdział obejmuje społeczności szkolne powstałe i funkcjonujące w pierwszej połowie XIX wieku, drugi – w drugiej połowie tego samego stulecia. Kolejne dwa rozdziały (trzeci i czwarty) zawierają sporządzone zgodnie z przedstawionymi powyżej czterema punktami portrety dwóch największych społeczności uczniowskich – Tarnopolczyków i Chyrowiaków.

W pierwszym rozdziale B. Topij-Stempińska opisała następujące placówki jezuickie: (1) gimnazjum, konwikt szlachecki i studium filozofii w Tarnopolu (1820–1848), (2) gimnazjum w Nowym Sączu (1838–1848) i (3) konwikt szlachecki we Lwowie (1839–1848). W oparciu o skrupulatnie przestudiowany materiał źródłowy autorka zrekonstruowała w osobnych podrozdziałach powstanie, strukturę organizacyjną, w tym skład kadry pedagogicznej, oraz program kształcenia i wychowania obowiązujący w każdej z wymienionych jezuickich instytucji edukacyjnych. Czwarty podrozdział zawiera szkic do portretu społeczności uczniowskiej dwu ostatnich ośrodków – gimnazjum w Nowym Sączu i konwikt szlacheckiego we Lwowie. O uczniach jezuickich placówek działających w Tarnopolu w pierwszej połowie XIX wieku mowa jest w trzecim rozdziale monografii.

W drugim rozdziale B. Topij-Stempińska zrekonstruowała przeszłość dwu kolejnych jezuickich instytucji edukacyjnych, które powstały w drugiej połowie XIX wieku, a mianowicie: (1) konwiktu szlacheckiego w Tarnopolu (1853–1887) i (2) Zakładu Naukowo-Wychowawczego w Bąkowicach pod Chyrowem (1883–1914). W tej rekonstrukcji zastosowała taki sam układ treści jak w pierwszym rozdziale, tzn. powstanie, struktura organizacyjna, w tym kadra pedagogiczna, oraz program kształcenia i wychowania. Jak zasygnalizowano powyżej, portrety zbiorowe Tarnopolczyków i Chyrowiaków zostały przedstawione w następnych dwóch rozdziałach – odpowiednio trzecim i czwartym. Każdy z tych portretów, oprócz omówienia czterech problemów szczegółowych, zawiera charakterystykę zaangażowania jezuitów i ich wychowanków na rzecz odzyskania niepodległości przez Polskę, co było do tej pory przez część historyków wychowania deprecjonowane zgodnie z socjalistycznym stereotypem podporządkowania Kościoła katolickiego z gruntu obcym polskim interesom instytucjom Watykanu.

Gwoli zupełności należy dodać, że monografię poprzedza wykaz skrótów, w którym moim zdaniem brakuje wyjaśnienia niektórych terminów, takich jak „konwiktor”, „sodalista”, „słuchacz”, „akademia”, „koncertacja”. Na końcu, oprócz *Zakończenia* i *Bibliografii*, znajduje się dział zawierający fotografie uczniów i grona pedagogicznego z omówionych jezuickich placówek edukacyjnych (Topij-Stempińska, 2019, s. 389–410). Fotografie te wzbogacają materiał ilustracyjny zamieszczony wewnątrz monografii. Spis ilustracji i wykresów znajduje się na stronach 411–414. Zabrakło jednak spisu tabel. Korzystanie z opracowania ułatwia indeks osób (Topij-Stempińska, 2019, s. 415–434), w którym wytłuszczonym drukiem zaznaczono nazwiska i imiona uczniów. Całość zamyka streszczenie w języku angielskim.

W dalszej charakterystyce skupiam swoją uwagę na portrecie zbiorowym powstającym z badania przeprowadzonego przez B. Topij-Stempińską. Nie zamierzam jednak powtarzać ani streszczać odpowiedzi udzielonych przez nią na cztery problemy szczegółowe, a w konsekwencji jeszcze raz odpowiadać na główny problem badawczy. Bardziej chodzi mi o rozważenie tego, jaką rolę może i powinno odgrywać w refleksji pedagogicznej spojrzenie na instytucje edukacyjne, w tym przypadku szkoły i konwikty jezuickie, od strony ich adresatów. Asumptu do podjęcia tego zagadnienia dostarcza pytanie autorki, która w *Zakończeniu* swojej rozprawy pisze: *Można zapytać, czy doświadczenia edukacyjne ówczesnych jezuitów pracujących z młodzieżą wywodzącą się z wielokulturowych społeczności, z różnych grup narodowościowych, etnicznych i wyznaniowych, mogą stanowić jakąś inspirację do refleksji nad obecną rzeczywistością* (Topij-Stempińska, 2019, s. 339). Sama autorka udziela negatywnej odpowiedzi na to pytanie. Twierdzi ona bowiem, że: *Obowiązujące [...] w tamtych czasach programy, metody dydaktyczne i wychowawcze są już dawno nieaktualne, przestarzałe i nieadekwatne do współczesnych realiów. Niewielu rodziców zgodziłoby się dzisiaj na oddanie swoich dzieci, szczególnie w tak młodym wieku [od 10 roku życia – D. S.], pod niemal całkowitą kontrolę i władzę nauczycieli* (Topij-Stempińska,

2019, s. 339). Zgadzam się w zupełności z tym, że nie można przykładać dziewiętnastowiecznej praktyki edukacyjnej do współczesności w skali 1:1, niemniej jednak warto zwrócić uwagę na dwie podstawowe kwestie pedagogiczne, na które odpowiedzią były działania podejmowane przez jezuitów w opisanych instytucjach edukacyjnych. Działania te jako odpowiedzi noszą na sobie znamię swoich czasów, jednak leżące u ich podstaw kwestie pozostają aktualne również dla współczesnego myślenia i działania pedagogicznego. Jakże to kwestie?

Pierwszą sprawą jest pytanie o sposób zinstytucjonalizowania wychowania i nauczania. Co prawda szkoły jako miejsca realizacji czynności edukacyjnych istniały już znacznie wcześniej, jednak od drugiej ćwierci XIX wieku działanie pedagogiczne nabiera coraz bardziej charakteru instytucjonalnego, a przez to również systemowego. W omawianej monografii odtworzono funkcjonowanie szkół i konwiktów jezuickich, w których czynności nauczania i wychowania były planowane i przeprowadzane kompleksowo. Jakość tych działań zależała od wielu czynników, takich jak: pedagogiczne i merytoryczne kwalifikacje kadry nauczycielskiej, odpowiednia infrastruktura materialna, skoordynowane programy nauczania i wychowania, uregulowany porządek nauki i odpoczynku, bogata oferta zajęć dodatkowych itd. Dzięki temu w każdej z jezuickich instytucji edukacyjnych tworzyło się środowisko sprzyjające szeroko rozumianemu kształceniu – zarówno intelektualnemu, jak i duchowemu.

Druga kwestia obejmuje wskazane powyżej działanie – kształcenie. W tym kontekście zastanawia powstanie w języku polskim właśnie w XIX wieku neologizmu „kształcenie”, który wbrew współczesnemu sposobowi rozumienia nie oznaczał sumarycznie nauczania, uczenia się i wychowania, lecz swoisty produkt czynności podejmowanych przez rodziców/nauczycieli/wychowawców wobec dziecka/ucznia/wychowanka. Do powstania tego produktu konieczne było jednak wywołanie własnej aktywności u odbiorcy czynności edukacyjnych. Tak rozumiane (samo)kształcenie wymagało z jednej strony umiejętnego wsparcia pedagogicznego, z drugiej zaś aktywności własnej odbiorcy tego wsparcia. Obie te strony zostały wnikliwie przeanalizowane w omawianej monografii. B. Topij-Stempińska nakreśliła wizerunek zinstytucjonalizowanego kształcenia w jezuickich placówkach edukacyjnych. Wizerunek ten nie ogranicza się do okresu pobytu w tychże placówkach, lecz obejmuje również późniejsze wybory i drogi życiowe ich alumnów.

Wskazane powyżej dwie kwestie – instytucjonalizacja działania pedagogicznego i „odkrycie” indywidualnego kształcenia jako koniecznego warunku skuteczności procesu edukacyjnego – zbiegają się w jedno w pedagogice/pedagogii ignacjańskiej i rzucają nowe światło na proces wyodrębniania się w Galicji Wschodniej w XIX wieku inteligencji jako nowej grupy społecznej. Odnośnie pedagogiki/pedagogii ignacjańskiej autorka wyeksponowała bogate doświadczenie jezuickich pedagogów w pracy – tak kształceniowej, jak i wychowawczej – z młodzieżą i zasadę *cura personalis*, którą należy uznać za do dziś aktualne rozwiązanie dylematu towarzyszącemu zinstytucjonalizowanemu działaniu

pedagogicznemu. Dylemat ten wynika z konieczności pogodzenia w jego ramach sprzecznych interesów – z jednej strony działania na rzecz rozwoju indywidualnego ucznia/wychowanka, z drugiej zaś wymagań społecznych i politycznych placówki oświatowej jako miejsca przygotowania do wejścia w życie zbiorowe.

Jeżeli chodzi o wyodrębnianie się inteligencji w strukturze dziewiętnastowiecznego społeczeństwa galicyjskiego, to odczytanie przez ten pryzmat analiz przedstawionych w recenzowanej monografii skłania do uznania wkładu wniesionego przez jezuitów nie tylko w krystalizowanie się świadomości narodowej zróżnicowanych etnicznie i narodowościowo społeczności zamieszkujących Galicję Wschodnią, lecz również modernizację i przygotowanie tych społeczności do symbiotycznego funkcjonowania w ramach jednego organizmu państwowego, jakim było wówczas Cesarstwo Austro-Węgierskie.

Opracowanie B. Topij-Stempińskiej wnosi ważny wkład nie tylko w rekonstrukcję historii jezuickich instytucji edukacyjnych działających na terenie Galicji Wschodniej w XIX i na początku XX wieku, lecz również przyczynia się do zrozumienia ewolucji działania pedagogicznego, które w tym właśnie okresie przybiera postać zinstytucjonalizowaną. Ponadto skłania do namysłu nad kreowaniem się inteligencji jako nowoczesnej warstwy społecznej i nad wkładem jezuitów w tych przemianach.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

BIBLIOGRAFIA

Topij-Stempińska B. (2019), *Uczniowie jezuickich instytucji edukacyjnych w Galicji w XIX wieku. Portret zbiorowy*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

**PIOTR GOŁDYŃ: ŹRÓDŁA DO DZIEJÓW SZKOLNICTWA
W POLSCE W XX WIEKU. SPRAWOZDANIA SZKOLNE
– PROTOKOŁY RAD PEDAGOGICZNYCH – KRONIKI
SZKOLNE, POZNAŃ 2019, s. 180**

Dzieje szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej w każdym czasie cieszą się ogromnym zainteresowaniem. Dlatego wciąż zwraca się szczególną uwagę na źródła do dziejów szkolnictwa. Do rzędu historycznych dociekań na ten temat należy opracowanie Piotra Gołdyń pt. *Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku. Sprawozdania szkolne – protokoły rad pedagogicznych – kroniki szkolne*, wydane w 2019 roku.

Opracowanie ma charakter problemowy, chociaż ujęcie historyczne zasygnalizowane w temacie każe uwzględniać także, i to w czasie całego wywodu, sekwencję wydarzeń oraz rolę pedagogii w funkcjonowaniu szkoły polskiej w XX wieku jako instytucji zajmującej się kształceniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym czasie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych. Do osiągnięcia tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, jak też inne rozliczne czynniki.

Rozprawa porusza zagadnienia, które dotychczas nie były przedmiotem analiz historyków wychowania czy historyków społecznych. Pewne prace przyczynkarskie można zaliczyć do prób podjęcia niektórych tematów wybranych z tej problematyki. Stąd też jednym z walorów książki Piotra Gołdyń jest wszechobecna w niej inspiracja do podjęcia dalszych badań w poruszonych dziedzinach. Okres międzywojenny był bowiem dopiero zwiastunem podejmowanych inicjatyw w takim wymiarze jak zjawisko przedstawione w pracy. Pewna kontynuacja i ich rozwinięcie oraz podjęcie nowych nastąpiło w całkowicie innej rzeczywistości polskiej po II wojnie światowej.

Zasadniczy materiał rozprawy pochodzi z trzech polskich archiwów państwowych (Poznań, Konin, Olsztyn) i jednego zagranicznego (Łuck) oraz wielu archiwów szkolnych. Pomocne okazały się też drukowane akty prawne oraz liczne sprawozdania poszczególnych szkół. Jest to materiał bardzo obszerny. Informacje potrzebne autorowi były rozsiane po wielu dokumentach o różnej zawartości.

Obraz konstruowany w pracy powstawał więc z fragmentów, niekiedy drobnych epizodów, czasem przypadkowych adnotacji poczynionych w związku z innymi wydarzeniami. Odtwarzanie zjawiska o charakterze ciągłym, a to było celem pracy, wymagało zatem precyzji metodologicznej i umiejętności operowania materiałami nierzadko tylko incydentalnie związanymi z podjętym tematem.

Kandydat zgromadził dość obszerny wykaz literatury (choć niepełny) może nie tyle badanego przedmiotu, bo jest ona niezbyt bogata, ale obrazującej także epokę. To bez wątpienia jest zyskiem dla czytelnika. Najważniejsza jest jednak obecność zarówno źródeł, jak i literatury w odnośnikach dokumentujących stwierdzenia i konsekwentny wykład myśli autora. Warto też podkreślić, że kandydat z wyjątkową erudycją koryguje zapis źródłowy (np. Gołdyn, 2019, s. 132–133).

W rozprawie uderza od początku obfitość informacji. Wydobycie licznych faktów i uporządkowanie ich w logiczny układ tematyczny oraz staranne – metodologicznie i językowo – przedstawienie, a także zawarte w pracy wnioski oraz uogólnienia stanowią jej mocną stronę. Książka wnosi bowiem wiele istotnych wiadomości i ustaleń na temat źródeł do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX stuleciu.

Na podstawie źródeł, całkowicie zaspakajających wymogi podjętej tematyki, powstała praca złożona z trzech rozdziałów. W pierwszym zaprezentowane zostały sprawozdania szkolne. Były to broszury wydawane do II wojny światowej przede wszystkim przez szkoły średnie. Jak słusznie autor zauważa, interesujące są pod względem politycznym, wyznaniowym (Gołdyn, 2019, s. 140–141) i etnicznym kwestie szkolne oraz personalne nauczycieli, a także uczniów (Gołdyn, 2019, s. 37–38). Studium omawia ich zaangażowanie społeczne oraz wojskowe, zwłaszcza w okresach konfliktów wojennych. Omawianą problematykę dobrze ilustrują zamieszczone tabele.

Rozdział drugi rozprawy to analiza protokołów rad pedagogicznych. Podobnie jak w poprzedniej części drobiazgowej analizie poddano ich strukturę i zawartość. Protokoły rad pedagogicznych zawierają dużo ciekawego materiału dotyczącego przede wszystkim spraw wychowawczych uczniów. Wiele mówi także na temat relacji pomiędzy samymi nauczycielami czy też o ich doskonaleniu zawodowym. To ostatnie zagadnienie szczególnie mocno wybrzmiewa w protokołach po 1945 r., kiedy starano się wychowywać młodzież w duchu etyki socjalistycznej i światopoglądu materialistycznego. Częstym i siłowo forsowanym zagadnieniem była tzw. tematyka radziecka i forsowanie pod przymusem działalności w szkołach choćby Kół Przyjaźni Polsko-Radzieckiej (Gołdyn, 2019, s. 109 i 158). Szkoła jest bardzo silnym środowiskiem wychowawczym. Trzeba zaznaczyć, że autor nie tylko wydobywa te wszystkie kwestie, analizuje je i syntetyzuje w pewien zasadniczy zasób wiedzy, ale także poddaje to często krytyce, zarzucając pewną fasadowość i słabość niektórych środków wychowawczych.

W rozdziale trzecim mamy analizę kronik szkolnych, które są chyba najbardziej popularnym źródłem do dziejów szkolnictwa. Kronika stanowi pewnego

rodzaju wizytówkę szkoły czy innej placówki oświatowej. W omawianej pozycji dokładnej analizie poddano wiele wątków, takich jak chociażby zwyczaje szkolne, wskazując na ciągle następujące zmiany w profilu edukacji, wynikające przede wszystkim z aktualnej w danym czasie sytuacji społeczno-politycznej. W tym rozdziale omawia się także kroniki działalności różnych organizacji szkolnych, jak choćby drużyn harcerskich czy wspomnianego już Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej.

Zważywszy na jej treść, zasięg chronologiczny i merytoryczny książka Piotra Gołdyna stanowi faktycznie znaczący wkład zarówno w przedmiocie pedagogiki, jak i historii, ponieważ sięga do XIX stulecia, a nawet i dalej. Chronologicznie praca zamyka się w XX stuleciu. Wszystko to wymagało od autora kwerendy archiwalnej o szerokim zasięgu, ponieważ chodziło nie tylko o stwierdzenie i opisanie samych źródeł ważnych dla dziejów szkolnictwa w Polsce, ale w jeszcze większym zakresie o wyśledzenie znaczących i reprezentatywnych środowisk szkolnych, a także współpracujących z nimi różnych inicjatyw indywidualnych i społecznych. To wszystko kwalifikuje powyższą pracę jako bardzo ciekawe i potrzebne studium w podjętej dziedzinie badawczej.

KS. EDWARD WALEWANDER

ORCID: 0000-0001-7826-2332

Katolicki Uniwersytet Lubelski

BIBLIOGRAFIA

Gołdyn P. (2019), *Źródła do dziejów szkolnictwa w Polsce w XX wieku. Sprawozdania szkolne – protokoły rad pedagogicznych – kroniki szkolne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

SPRAWOZDANIE Z VII WALNEGO ZEBRANIA TOWARZYSTWA HISTORII EDUKACJI, WARSZAWA, 13 STYCZNIA 2020 ROKU

Zgodnie ze Statutem Towarzystwa Historii Edukacji (THE) Zarząd Główny Towarzystwa w dniu 13 stycznia 2020 roku zwołał w Warszawie w gmachu Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Mokotowskiej 16/20 na godz. 11.30 VII Walne Zebranie Członków. Ze względu na brak quorum zebranie rozpoczęło się w drugim terminie ww. dnia o godz. 12.00 (w chwili obecnej THE liczy 164 członków zatrudnionych w wielu ośrodkach akademickich w całym kraju; na posiedzenie przybyły 42 osoby).

Zebranych członków Towarzystwa w imieniu władz stowarzyszenia powitała Prezeska ustępującego Zarządu Głównego THE prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, po czym zaproponowała powołanie prof. dr hab. Adama Massalskiego na przewodniczącego bieżącego posiedzenia. Spotkało się to z jednomyślną akceptacją i odtąd profesor A. Massalski czuwał nad przebiegiem zebrania, zgodnie z ustalonym wcześniej i zaakceptowanym przez wszystkich obecnych porządkiem obrad.

W jawnym głosowaniu dokonano wyboru Komisji: Mandatowej, Skrutacyjnej oraz Wnioskowej. W wyniku jednogłośnych wyborów w skład Komisji Mandatowej weszli następujący członkowie THE: dr hab. Krzysztof Ratajczak, dr hab. Mariusz Ausz i dr Marzena Pękowska, w skład Komisji Skrutacyjnej: dr hab. Jerzy Kochanowicz, dr Andrzej Paweł Bieś i dr Maria Radziszewska, a w skład Komisji Wnioskowej: prof. dr hab. Barbara Jędrzychowska, dr hab. Justyna Gulczyńska oraz dr Jan Ryś.

Jeszcze przed odczytaniem sprawozdań ustępującego Zarządu THE profesor K. Ratajczak zreferował pracę Komisji Mandatowej, której zadaniem było sprawdzenie wywiązywania się przybyłych na zebranie członków THE w zakresie opłacania składek członkowskich i możliwości wzięcia udziału w głosowaniu. Wszystkie obecne w tym dniu osoby miały prawo głosu.

Zgodnie z kolejnym zaplanowanym punktem Walnego Zebrania THE profesor Dorota Żołądz-Strzelczyk przedstawiła sprawozdanie z działalności Towarzystwa za okres ostatnich czterech lat. Wskazała na liczne osiągnięcia stowarzyszenia, organizację I Zjazdu Historyków Wychowania w Poznaniu pod hasłem „Polskie tradycje akademickie” (13–15.10.2019 r.), zorganizowanie jubileuszu prof. dr hab. Kaliny Bartnickiej na Zamku Królewskim w Warszawie (17.12.1918 r.) oraz cykliczne obchody 11 listopada jako Święta Towarzystwa w gościnnych progach profesor Kaliny Bartnickiej. Podkreśliła również rangę czasopisma „Biuletyn Historii Wychowania” i zakomunikowała pomysły zakończenia i rozliczenia projektu dotyczącego Komisji Edukacji Narodowej.

Następnie zostało odczytane sprawozdanie finansowe skarbnika w Zarządzie Głównym THE, sporządzone przez panią prof. dr hab. Ewę Kulę. Wyszczególniono w nim kapitał przekazany przez poprzedni Zarząd THE i zgromadzony przez ostatnie cztery lata, przybliżono wydatki i zreferowano stan zamknięcia bilansu na dzień 31 grudnia 2019 roku. Ponadto zwrócono uwagę na brak regularności w opłacaniu składek oraz wydatki poczynione na rzecz dofinansowania „Biuletynu Historii Wychowania” i publikacji jubileuszowych.

W dalszej części zebrania profesor Krzysztof Ratajczak zrelacjonował zagadnienia dotyczące redakcji i inicjatyw związanych z „Biuletynem Historii Wychowania”, jego anglojęzycznej wersji, elektronicznej platformy i pozyskiwanych środków na dofinansowanie. Profesor Kalina Bartnicka uzupełniła te informacje, po czym dr Ryszard Ślęczka dwukrotnie zabrał głos: jako sekretarz Komisji Konkursowej im. Prof. Czesława Majora (przekazał informacje na temat aktualnej sytuacji i prac prowadzonych przez Komisję) oraz jako członek Komisji Rewizyjnej. W imieniu prof. dr hab. Stefanii Walasek oświadczył, iż Komisja Rewizyjna, zgodnie z pkt. 33 Statutu THE, przeprowadzała coroczne kontrole całokształtu działalności Towarzystwa. Nie znaleziono żadnych uchybień, dlatego też postawił wniosek o udzielenie absolutorium dla Zarządu Towarzystwa.

Realizując punkt 6. porządku obrad VII Walnego Zebrania Członków THE, dotyczący sprawozdania Sądu Koleżeńskiego THE, dotychczasowy Przewodniczący tej komórki prof. dr hab. Adam Massalski zakomunikował, iż w czasie upływającej kadencji nie odbywały się posiedzenia Sądu Koleżeńskiego, gdyż nie było takiej potrzeby – nie było żadnej sprawy spornej między członkami THE.

W czasie dyskusji dotyczącej udzielenia absolutorium dla ustępującego Zarządu Głównego Towarzystwa głos zabrali: prof. dr hab. Wiesław Jamrożek, dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. dr hab. Julian Dybiec, dr Ryszard Ślęczka, prof. dr hab. Andrzej Meissner, prof. dr hab. Kalina Bartnicka i prof. dr hab. Leszek Zasztowt. Ocenili działalność THE w minionej kadencji i zaproponowali podjęcie nowych, wspólnych badań m.in. nad spuścizną KEN, a także zwrócenie uwagi na rangę historii wychowania jako akademickiego przedmiotu nauczania.

Kolejno, w imieniu zebranych członków Towarzystwa, prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak podziękował ustępującej Prezesce pani prof. dr hab. Dorocie Żołądz-Strzelczyk, po czym Przewodniczący zebrania złożył wniosek o udzielenie

absolutorium dla ustępującego Zarządu Głównego THE. Zgromadzeni na posiedzeniu członkowie stowarzyszenia w trakcie jawnego głosowania zaaprobowali wnioski jednomyślnie.

W dalszej części obrad, zgodnie z przyjętym harmonogramem, zostały przeprowadzone wybory nowego Prezesa i nowych członków Zarządu Głównego Towarzystwa Historii Edukacji. Wysunięta kandydatura na Prezesa Towarzystwa dr hab. Katarzyny Dormus, prof. UP im. KEN w Krakowie, w pełni została poparta w tajnym głosowaniu, wobec czego kandydatka została Prezesem THE na okres kolejnej kadencji (lata 2020–2024). Z kolei do Zarządu Towarzystwa zgłoszono następujące kandydatury: dr hab. Katarzynę Kabacińską-Łuczak, dr Monikę Nawrot-Borowską, prof. dr hab. Janinę Kamińską, prof. dr hab. Dorotę Żołędź-Strzelczyk, dr. Mirosława Piwowarczyka, prof. dr hab. Barbarę Jędrychowską, dr. hab. Adama Fijałkowskiego, prof. dr hab. Elwirę Kryńską, dr. hab. Mariusza Ausza i dr Beatę Topij-Stempińską. Ponadto prof. dr hab. Elżbieta Magiera wysunęła kandydaturę prof. dr hab. Władysławy Szulakiewicz, która była nieobecna na Walnym Zebraniu. Z powodu braku pisemnego oświadczenia zgłoszenie to nie zostało uwzględnione. W trakcie jawnego głosowania lista kandydatów do Zarządu Głównego THE została zamknięta i zarządzone zostało tajne głosowanie nad zgłoszonymi kandydatami.

Po zliczeniu oddanych głosów przewodniczący Komisji Skrutacyjnej ogłosił zgromadzonym wyniki: w wyborach wzięło udział 41 członków Towarzystwa, spośród osób zgłoszonych do ZG THE weszły panie: dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr Monika Nawrot-Borowska, prof. dr hab. Janina Kamińska, prof. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk oraz panowie dr Mirosław Piwowarczyk i dr hab. Mariusz Ausz.

Nowo wybrany Zarząd wraz z Prezes dr hab. Katarzyną Kormus udał się na posiedzenie w celu ukonstytuowania. Po krótkiej naradzie zebrani zostali poinformowani o podziale funkcji w nowym Zarządzie Głównym Towarzystwa Historii Edukacji (ZG THE) na kadencję w latach 2020–2024. Zastępcami Prezesa ZG THE zostały panie: prof. dr hab. Janina Kamińska i prof. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk, sekretarzem – dr Monika Nawrot-Borowska, skarbnikiem – dr Mirosław Piwowarczyk, a członkami ZG THE dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak i dr hab. Mariusz Ausz.

W dalszej części zebrania odbyły się wybory członków Komisji Rewizyjnej oraz Sądu Koleżeńskiego THE na nową kadencję. Po przeprowadzeniu tajnego głosowania i podliczeniu głosów Komisja Skrutacyjna ogłosiła najpierw skład Komisji Rewizyjnej. Przewodniczącym tej Komisji został prof. dr hab. Wiesław Jamrozek, a członkami dr Ryszard Ślęczka i prof. dr hab. Elżbieta Magiera. Natomiast Przewodniczącym Sądu Koleżeńskiego został prof. dr hab. Adam Massalski, a jego członkami dr hab. Małgorzata Stawiak-Ososińska i dr hab. Urszula Wróblewska.

W końcowej części VII Walnego Zebrania Członków THE członek Komisji Uchwał i Wniosków dr hab. Barbara Jędrychowska, prof. UW, przedstawiła

wszystkim zgromadzonym wnioski zgłoszone do realizacji na okres nowej kadencji Towarzystwa Historii Edukacji. Są to: dofinansowywanie „Biuletynu Historii Wychowania”, poszerzenie grona jury oceniającego prace doktorskie i magisterskie z zakresu historii wychowania, przygotowanie wykazu zmarłych historyków wychowania i zadbanie o ich spuściznę, a także przygotowanie wykazu historyków żyjących i pracujących. Wśród wolnych wniosków prof. dr hab. Kalina Bartnicka zasugerowała, by wszelkie problemy i wnioski zgłaszać do Zarządu na bieżąco, drogą elektroniczną (e-mail: the@amu.edu.pl).

Obrady VII Walnego Zebrania Towarzystwa Historii Edukacji zostały zamknięte przez Przewodniczącą obrad prof. dr hab. Adama Massalskiego.

JOANNA ELŻBIETA DĄBROWSKA

ORCID: 0000-0002-1490-7864

Białystok

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ *OPIEKA I WYCHOWANIE. DZIEDZICTWO IDEI TEORETYCZNYCH I ICH PRAKTYCZNE IMPLIKACJE,* 16 PAŹDZIERNIKA 2020 ROKU

W dniu 16 października 2020 roku odbyła się on-line konferencja naukowa zatytułowana *Opieka i wychowanie. Dziedzictwo idei teoretycznych i ich praktyczne implikacje*. Jej organizatorami były Sekcja Historii Pedagogiki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Katedra Historii Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Katedra Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Celem konferencji było przedstawienie rezultatów badań nad zagadnieniami związanymi z historią opieki i wychowania, począwszy od koncepcji teoretycznych aż po praktykę pedagogiczną. W obradach, oprócz referentów wygłaszających referaty i komunikaty, wzięło udział wiele osób z Polski, pracowników naukowych oraz studentów z wielu ośrodków naukowych w kraju¹.

Spotkanie otworzyła Przewodnicząca Sekcji Historii Pedagogiki KNP PAN prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, która powitała uczestników oraz zaproszonych gości. W imieniu władz rektorskich UMK w Toruniu słowo wstępne wygłosiła Prorektor ds. Studenckich prof. dr hab. Beata Przyborowska. Następnie głos zabrała Przewodnicząca KNP PAN prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która przypomniała nazwiska najbardziej zasłużonych dla polskiej pedagogiki przewodniczących Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz podkreśliła rolę tej instytucji w rozwoju polskiej nauki. W imieniu Dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych UMK prof. dr hab. Krzysztofa Rubachy list skierowany do uczestników konferencji odczytała dr hab. Joanna Falkowska, prof. UMK. Jako ostatni przywitał uczestników konferencji reprezentujący władze KUL dr hab. Piotr Magier.

Referat wprowadzający wygłosił prof. dr hab. Marian Surdacki (KUL), który swoje wystąpienie zatytułował: *Opieka i wychowanie w perspektywie historycznej*. Zaprezentował on rozwój opiekuńczości od starożytności aż do czasów nowożytnych. Podkreślił, jak ważną rolę w rozwijaniu idei dobroczynności odegrała chrześcijańska nauka o miłosierdziu, która przejawiała się m.in. w powstaniu i działalności zakonów szpitalniczych, przypomniał także, że to w epoce

¹ Według danych zapisów zarejestrowanych list w systemie udział w konferencji wzięło ponad 190 osób.

oświecenia państwo zaczęło przejmować od Kościoła kierownictwo nad organizacją i prowadzeniem opieki społecznej. Prof. M. Surdacki w swoim referacie zwrócił uwagę na bogatą tradycję prowadzenia badań naukowych nad historią opieki społecznej w Katedrze Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej KUL. Podsumowaniem wystąpienia było stwierdzenie, że opieka i wychowanie to dwie najważniejsze dziedziny życia, zarówno w przeszłości, jak i obecnie, oraz że „nie ma wychowania bez opieki i opieki bez wychowania”.

Obrady konferencji podzielone zostały na trzy panele tematyczne. Panel pierwszy dotyczył opieki i wychowania w kontekście praktyki opiekuńczej. Pierwszy referat pt. *Rada Główna Opiekuńcza (1832–1870) i jej dokonania w opiece nad dziećmi* wygłosił dr hab. Wiesław Partyka (KUL). Drugie wystąpienie dr Elżbiety Dolaty (UR) dotyczyło problematyki kolonii wakacyjnych jako jednej z form opieki sprawowanej nad dziećmi na terenie Galicji w okresie autonomii. Następnie o. dr hab. Andrzej Paweł Bieś dokonał charakterystyki działalności krakowskiego Stowarzyszenia św. Zyty w latach 1901–1939, koncentrując swoje rozważania na wymiarze opiekuńczym działalności tej instytucji. Kolejny referat wygłosiła prof. dr hab. Hanna Markiewicz (APS), która zaprezentowała *Działalność opiekuńczo-wychowawczą praskich salezjanów w czasach Polski Ludowej*. Obrady w pierwszym panelu zamknęła prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak (UO), która swoje rozważania skoncentrowała wokół kwestii rodziny stojącej wobec opieki nad chorym seniorem w przeszłości i współcześnie.

W drugim panelu zaprezentowane zostały referaty, których tematyka dotyczyła poglądów opiekuńczo-wychowawczych oraz ich popularyzacji. W pierwszym wystąpieniu dr hab. Barbara Surma, prof. AIK, przedstawiła koncepcję wychowania małego dziecka w ujęciu Adeli Costa Gnocchi i Gianni Gobbi, które nawiązywały do założeń teoretycznych i praktycznych pedagogiki Marii Montessori. W kolejnym referacie dr Justyna Wojniak (UP) przybliżyła uczestnikom konferencji prawne uwarunkowania opieki i wychowania dziecka w ujęciu George’a Z. F. Beredaya – słynnego amerykańskiego komparatysty edukacyjnego polskiego pochodzenia. W następnym referacie dr hab. Joanna Falkowska, prof. UAM, przedstawiła *Kierunki popularyzacji idei opieki w publicystyce kobiecej drugiej połowy XIX i początków XX wieku*. Pozostając w tym samym obszarze badań dr hab. Iwonna Michalska, prof. UŁ, zaprezentowała, jak wyglądała problematyka opieki nad dzieckiem w wybranym czasopiśmiennictwie społeczno-kulturalnym w pierwszych latach XX wieku. Reprezentująca również Uniwersytet Łódzki dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ, wygłosiła referat pt. *Problematyka opieki nad dziećmi w międzywojennej prasie adresowanej do robotników*. Ostatni referat w drugim panelu wygłosiła prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (UMK), która swoje rozważania skoncentrowała wokół kwestii czasopiśmiennictwa pedagogicznego jako cennego źródła wiedzy na temat dziejów opieki i wychowania. Analizie poddane zostały wybrane czasopisma z lat 1900–1939, ukazujące koncepcje opieki i wychowania z perspektywy pedologicznej i pedeutologicznej.

Obrady w panelu trzecim dotyczyły instytucjonalnego wymiaru opieki. Referat prof. dr. hab. Romana Pelczara (UR) poruszał problematykę działalności opiekuńczo-wychowawczej zakonów żeńskich w Galicji. Kolejne wystąpienie dr. hab. Edmunda Juško, prof. UR, prezentowało *Formy opieki nad uczniami w gimnazjach autonomicznej Galicji*. O działalności żeńskich zgromadzeń zakonnych w pierwszej połowie XX wieku, ale na terenie Wielkopolski, opowiedział z kolei dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM. Prof. dr hab. Stefania Walasek (UWr) wygłosiła referat pt. *Prace wileńskich społeczników i instytucji na rzecz opieki nad dzieckiem*. Ostatnie wystąpienie dr hab. Elżbiety Magiery, prof. US, dotyczyło funkcji opiekuńczej szkół podstawowych Montessori w Polsce w kontekście historycznym i współczesnym.

Ostatnią częścią konferencji była dyskusja, w której komunikaty z badań i głosy w dyskusji przedstawiło kilku uczestników konferencji.

W dyskusji nad stanem i planowanymi kierunkami badań nad historią opieki głos zabrała dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM, która poruszyła problem działalności prywatnych szkół i podejmowanych przez nie wyzwań wprowadzania innowacyjności w wychowaniu na przełomie XIX i XX wieku. Następnie dr hab. Witold Chmielewski, prof. AIK, w komunikacie pt. *Działalność opiekuńczo-wychowawcza w polskich osiedlach uchodźczych w czasie II wojny światowej* zwrócił uwagę na problem rozwoju opieki na uchodźstwie, podkreślając zasługi profesora Zygmunta Kukulskiego oraz Jana Konopnickiego, którzy w omawianym okresie zorganizowali system opieki i nauki nad młodzieżą polską w Anglii i Szkocji. W dalszej dyskusji nad wymienionymi obszarami badań określonymi w tytule konferencji głos zabrali także: dr hab. Adam Fijałkowski, prof. UW, który przypomniał działalność Zakładu ks. Gabriela Piotra Boduena w Warszawie, informując także o źródłach do dalszych badań. Dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK, oraz dr Beata Topij-Stempińska przedstawiły z kolei stan badań nad historią opieki w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania AIK, a dr Dorota Grabowska-Pieńkosz przypomniała *Idee opieki w działalności Towarzystwa Pedagogicznego*. Następnie dr Iwona Murawska oraz dr Izabela Symonowicz-Jabłońska zaprezentowały komunikat pt. *Opieka i wychowanie w internacie Uniwersyteckiego Liceum Ogólnokształcącego w Toruniu*, s. mgr Monika Stamborska przedstawiła komunikat nt. *Idee opieki i wychowania w działalności Świętej Urszuli Ledóchowskiej*, a ks. dr Mirosław Wierzbicki zaprezentował zarys *Działalności opiekuńczo-wychowawczej salezjańskiego domu dziecka w Rumii po II wojnie światowej*. Na koniec dr Agnieszka Suplicka zasygnalizowała zagadnienie *Obszarów aktywności opiekuńczej stowarzyszenia „Rodzina Kolejowa” w II Rzeczypospolitej*, a dr Anna Włoch odniosła się do referatu nt. prawnych uwarunkowań opieki i wychowania w ujęciu George’a Z. F. Beredaya, uczonego polskiego pochodzenia, podkreślając znaczenie jego poglądów.

Podsumowania obrad konferencji dokonała prof. W. Szulakiewicz, która podziękowała uczestnikom konferencji za czynny w niej udział oraz zaprosiła na kolejne konferencje i sympozja naukowe, planowane przez Sekcję Historii

Pedagogiki KNP PAN w pierwszej połowie 2021 roku. Przedstawiając informacje o planowanych kierunkach działalności naukowej Sekcji Historii Pedagogiki, prof. W. Szulakiewicz podkreśliła, że ideą działających w obrębie Sekcji podzespołów jest współpraca pracowników naukowych z różnych ośrodków w kraju.

Warto też dodać, że w trakcie podsumowania obrad przedstawione zostały również nowe wytyczne do oceny dorobku naukowego w postępowaniach awansowych.

ANNA WŁOCH
ORCID: 0000-0002-5286-8464
Kraków

VI SEMINARIUM POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ: *TEORIA I PRAKTYKA WYCHOWANIA KATOLICKIEGO MIĘDZY ROKIEM 1939 A SOBOREM WATYKAŃSKIM II, 6 LISTOPADA 2020 ROKU*

Tegoroczne, już VI Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej odbyło się 6 listopada 2020 roku w formule on-line. Tematem obrad była *Teoria i praktyka wychowania katolickiego między rokiem 1939 a Soborem Watykańskim II*. Seminarium otworzyła jego pomysłodawczyni i wieloletnia przewodnicząca prof. dr hab. Janina Kostkiewicz z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydarzenie dedykowane było Księdzu prof. dr hab. Jerzemu Bagrowiczowi, wielkiemu znawcy pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogiki religii i katechetyki. Sylwetkę Księdza Profesora przedstawił jego uczeń i współpracownik dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK, podkreślając wielką życzliwość J. Bagrowicza wobec każdego człowieka, umiejętność współpracy z osobami wierzącymi i niewierzącymi. Wyeksponował naczelną myśl jego rozumienia wychowania, jaką jest prowadzenie wychowanka do dialogu z Bogiem. Profesor J. Horowski przekazał od nieobecnego na zdalnym Seminarium Księdza Profesora najserdeczniejsze pozdrowienia dla zebranych oraz słowa jego radości z dedykowania mu VI Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej.

Pierwsza spośród trzech sesji poświęcona była czołowym przedstawicielom i kreatorom wychowawczej misji Kościoła katolickiego w Polsce. Prowadził ją ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW. W referacie rozpoczynającym obrady prof. dr hab. Janina Kostkiewicz wskazała, że spuścizna pedagogiki katolickiej nie znajduje pola interpretacyjnego adekwatnego do jej rangi i wypracowanych tu koncepcji, stąd wymaga dalszego upowszechniania i kolejnych, pogłębionych analiz. Odnosząc się do zakreślonych w temacie obecnego seminarium ram czasowych, prelegentka zaznaczyła, że rozwój pedagogiki katolickiej przed 1939 rokiem (szczególnie w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce) odegrał znaczącą rolę przed tym, co nastąpiło później. Prof. J. Kostkiewicz, odnosząc się do swoich analiz poczynionych w książce *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939* (2013), przywołała szereg koncepcji pedagogiki personalistycznej, jak też wskazała postacie mające duży wkład w rozwój teorii

i praktyki wychowania katolickiego w Polsce przed 1939 rokiem oraz między rokiem 1939 a Soborem Watykańskim II. Przywołując zmiany, które dla pedagogii katolickiej wniósł Sobór, wskazała na potrzebę badania ich skutków w szeroko rozumianym wychowaniu i jego efektach. Nadmieniła, że na stan i kondycję pedagogii katolickiej miały wpływ nowe wizje człowieka i świata, do których odnosił się Sobór. Tak zatem pokrótce wyznaczone zostały ramy czasowe seminarium. *Notabene*, odbyło się ono w dniu 6 listopada, czyli w 81. rocznicę Sonderaktion Krakau, kiedy to Niemcy aresztowali w gmachu *Collegium Novum* 184 profesorów i wykładowców Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Akademii Górniczej.

W kolejności chronologicznej pojawiły się głębokie interpretacje wychowawczych aspektów misji dwóch czołowych przedstawicieli Kościoła katolickiego w Polsce we wskazanym okresie: kardynała Augusta Hlonda i Prymasa Tysiąclecia Stefana Wyszyńskiego.

Postać i myśl przedstawiciela wychowawczej misji Kościoła katolickiego w Polsce salezjanina, kardynała Augusta Hlonda zaprezentował ks. dr hab. Stanisław Chrobak, prof. UKSW. Mówiąc o drogowskazach kardynała, skupionych wokół troski o człowieka i ojczyznę (1945–1948), wymienił prelegent: a) troskę o podmiotowość osoby i życie duchowe, b) zadania rodziny jako wspólnoty osób, c) zasady we wspólnocie narodowej. Ks. prof. S. Chrobak zaznaczył również, że refleksja A. Hlonda charakteryzowała się zamyśleniem nad znakami czasu i ich krytyczną interpretacją oraz przekonaniem o ścisłej łączności porządku doczesnego i religijnego.

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (UŁ) w wystąpieniu zatytułowanym *Pedagogia odwagi i transformatywnego oporu Prymasa Tysiąclecia – Stefana Wyszyńskiego* przedstawił pogłębione analizy dzieł i działalności drugiej wielkiej postaci. Prelegent podkreślił ważną dla współczesnej pedagogiki tradycję badania pedagogiki chrześcijańskiej. W tym nurcie znajduje się też pedagogia Prymasa Tysiąclecia, odczytywana z jego osobistych zapisków *Pro memoria*. Dzienniki prymasa pokazują – jak wskazał profesor – nie tylko jego misję odpowiedzialności za Kościół i naród, ale też okres komunizmu w Polsce, w którym zmierzano do zniszczenia kultury i wolności politycznej.

Sesja druga Seminarium zogniskowana była wokół tematu *Teoria i praktyka wychowania a Sobór Watykański II*. Rozpoczął ją JM ks. rektor prof. dr hab. Stanisław Dziekoński (UKSW) wystąpieniem *Vetera et nova w refleksji nad wychowaniem Soboru Watykańskiego II*. Przyznał on, że wychowanie chrześcijańskie stało się istotne dla ojców Soboru Watykańskiego II – powstała IX. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis*, która dowartościowuje element antropologiczny wychowania. Ojcowie soboru mówili o prawie do wychowania, jakie posiada każdy człowiek. Zanika urabianie wychowanka, a podkreślana jest rola wychowawcy, który ma uniwersalne spojrzenie na wychowanie, liczy się z indywidualizmem wychowanka, z tym co dla niego specyficzne. Wychowanie traktowane jest jako relacja interpersonalna pomiędzy wychowankiem a wychowawcą w kontekście otaczającego świata.

Rozważania te kontynuował dr hab. Andrzej Ryk, prof. UP, zwracając uwagę na ewolucję, jakiej doznała tożsamość pedagogiki po Soborze Watykańskim II w zakresie otwarcia się pedagogiki katolickiej na różne nurty. Prelegent mówiąc o pedagogii jako etyce katolickiej w tradycji przedpoborowej, nawiązywał do integralności człowieka złożonego z duszy i ciała, niepomijania podmiotu wychowania i zachowywania godności oraz potencjalności wychowanka.

Referat pt. *Antropologia II Soboru Watykańskiego: ciągłość czy zerwanie?* przedstawił dr Wojciech Golonka z Instytutu Dziedzictwa Europejskiego Andegavenum. Prelegent podkreślając, że Sobór chciał podjąć dialog z człowiekiem i światem, wyróżnił dwie szkoły odnośnie antropologii soborowej: szkołę hermeneutyki ciągłości i szkołę hermeneutyki zerwania. Wskazał, że teksty soborowe nie są jednolite, są kompromisem między różnymi nurtami, jak również występuje spór o zachowanie tradycji w nauczaniu Kościoła katolickiego. W konstatacji padło stwierdzenie, że Sobór przeniknął Kościół, ale wbrew oczekiwaniom nie przeniknął świata, z którym miał dialogować. Owocną dyskusję po tej części obrad moderowała dr hab. Maria M. Boużyk, prof. UKSW. Treść tej dyskusji odsłoniła wielkie zaniedbania nad badawczymi analizami tej problematyki i jej dalekosiężnymi skutkami.

Rozważania w popołudniowej, ostatniej sesji seminarium toczyły się wokół wybranych problemów teorii i praktyki wychowania katolickiego. Rozpoczął je dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. PWSZ, przedstawiając misję wychowawczą księdza Jana Piwowarczyka – lidera życia społecznego w Polsce po 1945 roku. W myśli ks. Piwowarczyka katolickie wychowanie polegało na dopełnianiu życia osobowego tym, co nadprzyrodzone. Pedagogika społeczna miała prowadzić do zaistnienia nowego człowieka, który winien określić swoje stanowisko w świecie, w społeczeństwie, który byłby twórczym podmiotem rozwoju.

Następnie wystąpił dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ, omawiając różne znaczenia i zakresy wychowania katolickiego w polskiej myśli pedagogicznej (1939–1979). Zakreślając ramy czasowe swego namysłu, prelegent wskazał na rok 1939 jako ten, który stwarzał szczególne warunki do refleksji zasadniczej po zapadnięciu się poprzedniego świata. Z drugiej strony rok 1979 to czas pierwszej pielgrzymki do kraju Jana Pawła II, który czyni przełom w myśleniu o pedagogice katolickiej w Polsce, wprowadzając znaczące zmiany soborowe i rozwijając personalizm.

Z kolei ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, przedstawił rekonstrukcję postpamięciową upaństwowienia Salezjańskiego Domu Dziecka w Jaciążku (1951). Prelegent przybliżył (na podstawie wspomnień salezjanów i dokumentów wewnętrznych Zgromadzenia Salezjańskiego) skrajnie trudną sytuację dzieci w zakładzie oraz działania w ramach planowej akcji mające na celu odebranie salezjanom placówki oświatowo-wychowawczej i przejęcie jej przez władze państwowe. Dalej dr Dominika Jagielska (UJ) w swoim referacie poruszyła problem wychowania społecznego w pismach pedagogów katolickich po II wojnie światowej. Odnosząc się do sytuacji społeczno-politycznej pomiędzy końcem wojny

a Soborem Watykańskim II, wskazała na publikacje z zakresu społecznej nauki Kościoła dotyczące wychowania z perspektywy społecznej, starając się ukazać początkowe próby uprawiania tej refleksji w sposób nawiązujący do okresu przedwojennego oraz powolne pojawianie się wątków charakterystycznych dla ustaleń soborowych.

Trzy ostatnie wystąpienia seminaryjne dotyczyły wybranych koncepcji pedagogiki katolickiej bądź podejść noszących znamiona wychowania katolickiego. Kulturę edukacji bł. Natalii Tułasiewicz (1906–1945) przedstawiła dr Kazimiera J. Wawrzynów OSU (PWT, Wrocław), mgr Kinga Sobieszkańska (UP, Kraków) nawiązywała do związku teatru z religią i wychowaniem na przykładzie biografii i prac dramatopisarskich Karola Wojtyły, natomiast dr Sabina Prejsnar-Szatyńska ukazała pamiętnik Stanisława Pigońa *Z Komborni w świat* (1947) jako tekst o wychowaniu i procesie dochodzenia autora do Boga.

Owocne obrady podsumowała przewodnicząca Seminarium prof. J. Kostkiewicz. Warto nadmienić, że mimo obecnej sytuacji epidemiologicznej konferencja odbywająca się w trybie zdalnym – niosąca specyficzne utrudnienia i niepozwalająca na swobodniejszy kontakt rozmówców podczas dyskusji – zgromadziła sporą grupę uczestników (42 osoby).

BEATA GOLA
ORCID: 0000-0002-8039-9562
Kraków

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!